

UDDANNELSE, OPDRAGELSE OG MODERNITET

Jan Kampmann

Artiklen foretager en opsporing af hvordan relationen mellem uddannelse og opdragelse er blevet reflekteret og kommet til udtryk i den uddannelsespolitiske og folkeskolepædagogiske debat inden for de seneste årtier. Denne udvikling i den pædagogiske debat sættes i sammenhæng med modernitetsprocessens betydning for forandringsprocesser i uddannelsessystemet.

Den danske uddannelsespolitiske debat relateres til den uddannelsespolitiske højrebølge, som også andre vestlige nationer præges af, og der drages paralleller til den amerikanske uddannelsesretorik. Effektivisering af uddannelsessystemet er et fælles kodeord, som peger på etablering af fast definerede videnselementer i undervisningen, og en styrkelse af den opdragelsesmæssige side. Karakteren og konsekvenserne af sådanne initiativer diskuteres ud fra et kritisk pædagogisk perspektiv.

Forholdet mellem uddannelse og opdragelse kan anskues ud fra flere synsvinkler. Traditionelt har man ofte opfattet det som et spørgsmål om ansvarsfordeling mellem det offentlige skolesystems varetagelse af uddannelsesprocessen over for familiens og det sociale netværks opdragelsesmæssige rolle.

Mere aktuelt ligger der imidlertid nok så meget en institutionsintern problemstilling i dette, idet der i de senere år har været øget fokus på i hvilket omfang og på hvilken måde skolen ikke blot i mere snæver betydning skal varetage uddannelsesmæssige kvalifikationsfunktioner, men tillige må forstås som udførende opdragelsesmæssige processer.

Diskussionen føres i høj grad ud fra en tematisering af vægtningen i forholdet mellem undervisning og opdragelse. Nogle beklager at man ikke som tidligere kan gå direkte til »sagen«, forstået som undervisningens formidling af viden og færdigheder, da opdragelsen af børnene er blevet et mere og mere påtrængende, og derved også forstyrrende, element i skolens hverdag. Andre ser fokuseringen på skolens opdragende rolle som positiv, idet man herved ser muligheden for at opløde det traditionelle syn på skolen som primært kundskabsformidlende, hvorved skolens såvel i positiv som negativ forstand socialiserende funktion tydeligere kan tematiseres.

Forholdet mellem skolens læggen vægt på undervisning, i forståelsen formidling af kundskaber, og dens opdragelsesmæssige virksomhed, forstået som overførsel og dannelse af normer, holdninger, adfærdskodeks, etc.,

er på ingen måde et nyt fænomen. Temaet kan spores hele vejen tilbage i pædagogikkens historie og skolehistorien, og har igennem tiderne, og ikke mindst i dette århundrede, været udtrykt på forskellige, men hinanden beslægtede måder, som forholdet mellem uddannelse og dannelse, kvalificering og socialisering, osv. Det nye synes således snarere at være, at den *betydning* opdragelsesaspektet tilkendes bliver større og større.

Hensigten med denne artikel vil derfor afgrænse sig til en opsporing af hvordan relationen mellem uddannelse og opdragelse er blevet reflekteret og kommet til udtryk i den uddannelsespolitiske og folkeskolepædagogiske debat inden for de seneste årtier, samt at sætte udviklingen i denne pædagogiske debat i sammenhæng med de forandringsprocesser uddannelsesystemet undergår set i lyset af et begreb om moderniteten. Der vil mere blive tale om et forsøg på at aftegne konturerne i denne debat end en egentlig udfoldet diskussion af de forskellige positioner og bidrag.

Haarder og nykonservatismen

Helt aktuelt kan man pege på den væsentlige placering relationen mellem uddannelse og opdragelse har i den nye uddannelsespolitiske retorik¹, sådan som den føres i marken fra ministerielt hold. Bertel Haarder har i sine år som undervisningsminister fremkommet med flere bud på hvilke mål hans uddannelsespolitiske reformer sigter mod.²

På den ene side lægger Haarder op til en styrkning af uddannelsernes målrettethed, hvor målestokken for undervisningens succes er teknisk formuler- og målbare kundskaber, afkrævet af et erhvervsliv, der på basis af teknologisk og markeds-mæssig hastig udviklingstakt stiller større krav til viden og færdigheder. Skolesucces og skolens succes afhænger således ifølge Haarder af om undervisningen er i stand til at slå om fra den procesorienteret 70'ernes og 80'ernes pædagogiske ideologi og praksis angiveligt skulle have været præget af, hen imod en resultatorienteret, som kræver en moderniseret genindførelse af fagrækkens kerneindhold, bl.a. formuleret som krav om *grundlæggende kundskaber*.

På den anden side peger Haarder også på den værdi- og normkrise, der gør sig gældende blandt børn og unge i dagens Danmark, og som ikke mindst skulle skyldes den værdi- og målsætningsløshed, han mener har præget det pædagogiske felt siden slutningen af 60'erne. Værdidebatten, og dermed skolens opdragende eller socialiserende rolle, må sættes i fokus, således at »kulturløsheden« kan bekæmpes.

Man kan efter læsning af undervisningsministerens uddannelsespolitiske vurderinger sætte spørgsmålstegn ved i hvilken grad der er hold i kritikken af skolen, lærerne, børnene og de unge, af kulturløsheden og niveausænkningen. Man kan ligeledes sætte spørgsmålstegn ved hvorvidt kravet om at sætte fokus på mål- og værdidebatten indfanger uddannelsesområdet problemer, og om Haarders »løsning« på disse problemer i form af det

slagordsagtige: »Vi skal tænke historisk og handle nutidigt«³, reelt udtrykker nogen erkendelsesgevinst!?

Højrebølgen i den amerikanske uddannelsesdebat

Væsentligt i denne sammenhæng er i første omgang den genkendelighed der er imellem Haarders, og en efterhånden god portion danske uddannelsesdebattørers, uddannelsespolitiske retorik, og den linie der også tydeligt har markeret sig i uddannelsesdebatten i andre vestlige stater, ikke mindst England og USA.

I USA kan skrifter som »A Nation at Risk«, »To Reclaim a Legacy«, »The Closing of the American Mind« og »Cultural Literacy: What Every American Needs to Know«⁴ siges at tegne den profil uddannelsesdebatten mere og mere bastant har haft op igennem 80'erne. Som herhjemme har også den amerikanske debat været båret af en højrebølge, hvor i første omgang Reagans uddannelsesadministration og højrefløjen i det hele taget kørte offensivt på for at tilpasse uddannelserne til især det private erhvervs-livs arbejdskraftsbehov. Der blev henvist til undersøgelser der viste, at det amerikanske uddannelsessystem fungerede for ineffektivt i relation til formidling af viden og færdigheder. Paratviden, grundlæggende kundskaber, fagområdets kernebegreber, etc. blev trukket frem som kur mod denne effektivitetskrise. Med andre ord en retorik, som klart lader sig identificere som det ene ben i den danske uddannelsespolitik, i form af en styrkning af undervisningen som formidling fra lærer til elev af på forhånd definerede kundskaber.

Aronowitz og Giroux⁵ mener at man, i forlængelse af denne første fases forsøg på tilpasning til erhvervslivet, kan tale om en anden fase i højrefløjens profil, idet der op igennem 80'erne, og dermed også ind i Bush's regeringsperiode, udover dette forsøg på målretning og effektivisering af kundskabsformidling mere og mere gives plads til en fokusering på skolen som sted for *kulturel produktion*. Især Bloom og Hirsch⁶ er væsentlige talsmænd for dette perspektiv, idet de repræsenterer forskellige versioner af de seneste og mest populære konservative fremstød i relation til uddannelsesområdet. Begge forsøger de at forsvare skolerne som kulturelle institutioner, ansvarlige for reproduktion af nødvendig viden og værdier i relation til at fremme forståelsen af den vestlige kulturs historiske fortrin.

Udgangspunktet for en sådan form for *restaurativ uddannelsespolitik*, som Telhaug benævner denne specielle kombination af konservatisme og liberalisme med dens »nygamle ideer«⁷, er identificeringen af et kulturelt forfald, hvor især Bloom placerer en stor del af skylden for den aktuelle »kultur-løshed« i den *værdipluralisme* og manglende entydige værdiorientering der har præget de seneste årtiers pædagogik, i og med dens inspiration fra sociologiske og kulturrelativistiske samfunds- og kulturforståelser. Denne

så kaldte anden fase i den amerikanske højrefløjs uddannelsesoffensiv kan således let genfindes i den Haarderske uddannelsespolitikens andet ben, hvor formidlingen af værdier tilkendes en nøglefunktion i 90'ernes skole.

Man kan med andre ord påstå, at Haarder i al væsentlighed gentager argumentationsfigurer, der er bragt på bane før, og som derfor ikke i sig selv bliver hverken mere eller mindre rigtige af at blive gentaget, men som udtrykker en generelt bedre grobund for denne form for uddannelsestænkning i den vestlige verden end 60'ernes og 70'ernes åbenhed for »progressive« skoletanker.

På mange måder minder Haarders tænkning om den form for materiel dannelsesteori Klafki omtaler som den »dannelsesteoretiske objektivisme«, ud fra hvilken dannelse ses som

»den proces, gennem hvilken kulturgoder – etiske værdier, æstetisk indhold, videnskabelig erkendelse osv. – i deres objektive beskaffenhed finder indgang i en menneskelig bevidsthed. (...) At åbne sig for og hengive sig til indholdet, at optage det i sig i dets egenskab af værdi, uafhængig af subjektet, i streng saglighed at gøre sig selv til oplagringskar for det objektive, det fremtræder her som elevens etos.«⁸

Klafki fortsætter i denne artikel, som er skrevet i 1959, med at referere dele af den kritik, der allerede på dette tidspunkt rettedes mod den dannelsesteoretiske objektivisme:

»bevidst eller ubevidst hypotaserer objektivismen kulturindholdet, løsner det fra dets historicitet, giver det udseende af ubetinget gyldighed og værdi. (...) Den dannelsesteoretiske objektivisme besidder ikke nogen pædagogiske udvælgelseskriterier. I grunden er den hjælpeløst prisgivet den udtømmelige rigdom på kulturindhold.«⁹

Som allerede Derbolav kunne vise i forbindelse med realiseringen af denne objektivisme i den højere tyske skole i 1800-tallet, udvikler det sig let til »et håbløst kapløb med den stadig hurtigere udvikling, men frem for alt tendensen til at meddele eleverne den tiltagende indholdsmasse på docerende vis og i form af sammenhobede oversigter.«¹⁰

En kritik og karakteristik som, trods sine år på bagen, stadig kan vise sig meget aktuel!?

Samtidig antyder disse overvejelser, at vi i udviklingen af den uddannelsespolitiske retorik ikke i første omgang kan identificere egentlige kvalificerede pædagogiske overvejelser. Højrebølgen i uddannelsespolitikken må også nok så meget forstås som udtryk for et større *politisk* rum for et nyt politisk lederskab, der benytter neddæmpningen i de sociale bevægelsernes aktivitet og gennemslag til at

»reorganisere sig og forsøge at genetablere en form for dominant kultur som forholder sig mere favoriserende til reproduktionen af kapitalistiske produktionsrelationer og kapitalakkumulation under erhvervslivets kontrol.«¹¹

Strategien kan i al sin enkelhed netop udtrykkes ved Haarders »tænke historisk og handle moderne«, forstået på den måde, at den ene side af

uddannelsernes indhold må bestå i en tilbagevenden til truet kulturelt stof, i form af genetablering af respekten for den vestlige kulturs (uantastelige) værdier, mens den anden side må åbne op for en fremadrettet accept af og tilpasning til den økonomiske og teknologiske udviklings krav.

J.Habermas har i forhold til nykonservatismen generelt identificeret denne dobbelthed som

»affirmativ holdning til *social* modernitet og afstandtagen overfor *kulturel* modernitet, hvilket er fælles i *alle* nykonservative diagnoser af den aktuelle situation.«¹²

I T.Ziehes anvendelse og omskrivning af Habermas omtales dette som udtryk for »nykonservativ modoffensiv«, hvis strategi er dobbelt:

»Den kulturelle side af det moderne bliver i vid udstrækning fastholdt i det småborgerlige henholdsvis stiliseret konservativt folkloristisk, samtidig med at den økonomiske og tekniske side af det moderne bliver dynamiseret.«¹³

En sådan dobbeltstrategi kan tydeligt identificeres i såvel den amerikanske som i den danske uddannelsespolitik.

I forhold til relationen mellem uddannelse og opdragelse kommer denne dobbeltstrategi til udtryk i form af en vægtlægning af begge sider. Undervisningen skal gøres mere målrettet, mindre procesorienteret, i forsøget på at lære de grundlæggende kundskaber enkeltfagene angiveligt besidder, mens det opdragende aspekt må tages mere seriøst, i og med at der herigennem kan bidrages til en formidling af værdier, og ikke mindst respekt for værdier, som er så tiltrængt i den aktuelle situation. I såvel uddannelses- som opdragelsesaspektet ligger der en implicit betoning af, at det er læreren, der tydeligere skal fremstå som forvalteren af den erhvervslivsrettede viden og den kulturelle arv, og dermed tydeligere ansvarlig for at disse uddannelseselementer formidles. Som R.Rorty formulerer det i hans positivt stemte udlægning af Hirsch's program for genetablering af det amerikanske uddannelsessystems funktionalitet:

»Socialisation skal komme forud for individuation, og uddannelse til frihed kan ikke begynde før man har været udsat for visse begrænsninger.«¹⁴

For Rorty betyder dette, at grundskolens og ungdomsuddannelsernes primære opgave er *socialiseringen* af eleverne, i form af overlevering af viden og værdier uden egentlig krav til eller forventning om kritisk refleksion. Den kritiske refleksion, og dermed *individueringen* i form af den enkelte studerendes præferencer, stillingtagen, egen fordybelse, etc., må der så til gengæld gives plads for inden for de videregående uddannelser.¹⁵

Opdragelse som socialpædagogisk foranstaltning

Inden for den danske folkeskole har der fra lærerside såvel som fra pædagogiske »eksperter« i stigende grad op igennem 80'erne været formuleret problemtemaer, som for en umiddelbar betragtning går på tværs af denne forståelse af forholdet mellem undervisning og opdragelse.

Med henvisning til forandring i børneklientellet¹⁶ fremhæves det, hvordan mere og mere tid i folkeskolen går fra den *egentlige* undervisning, mens der omvendt må bruges flere ressourcer på socialpædagogisk opdragende funktioner, såsom overhovedet at få eleverne til at modtage og efterleve kollektive beskeder, rette opmærksomheden mod undervisningen, osv. I første omgang tilkendegives her en *modstilling* mellem undervisning og opdragelse, hvor identificering af ændringer i børnenes tilgang til klasseværelses- og skolesituationen, og dermed overhovedet børnenes evne til at modtage undervisning, undermineres af personlighedsmæssige problemer, som tilskrives udviklings- og opdragelsesmæssige forstyrrelser.

Med tendensen til diagnosticering af sådanne forstyrrelser hos flere og flere børn, eksempelvis i form af »fighterrelationsbørn«, »grænsesøgende børn«, »ny børnekarakter«, »flimmerbørn«, »narcissisme«, »hyperaktivitet«, osv, er der etableret en flora af begreber, som kan påklistres alle typer af »uroelementer«, og på samme tid udgøre en pædagogisk-psykologisk legitimering af hvorfor det egentlige undervisningsarbejde forudsætter socialpædagogiske initiativer, der er i stand til at tage højde for det anderledes sammensatte og psykisk udstyrede børneklientel.

Uden at der nødvendigvis er tale om politisk beslægtethed med Haarder og højrefløjens uddannelsespolitiske holdninger, kan der ud fra denne tilgang til de aktuelle skoleproblemer trækkes paralleller. Selvom undervisning og opdragelse umiddelbart betragtes som meget forskelligartede pædagogiske virksomheder, bliver løsningen let formuleret som nødvendigheden af i højere grad at tænke dem sammen.

Erfaringspædagogikken, den procesorienterede pædagogiske strømning, osv. anses af flere for at have slået fejl, eller i det mindste at være utidsvarende i relation til den skitserede opfattelse af den aktuelle situation. Denne pædagogiske strømnings mangel på struktur, entydigt formulerede krav, grænsesætning, osv., betragtes som forkert medicin i forhold til nutidens børn. Man kan sige at den i en vis forstand kritiseres for at mangle den opdragelsesmæssige side, her forstået som lærerens erkendelse af sit ansvar for at sætte grænser, stille krav, etablere adfærdsmæssige normer, osv, samt ikke mindst behovet for at læreren nødvendigvis – og i stort omfang som noget beklageligt – må påtage sig dele af de opdragelsesfunktioner der tidligere har ligget i og er blevet udført af familien. Også her mødes undervisnings- og opdragelsesaspektet på mange måder i et mere eller mindre tydeligt formuleret krav om *socialisering*.

Mens man i de uddannelsesadministrative sammenhænge i afklaringen af grundlaget for en sådan socialisering af eleverne ser problemet knyttet til indkredsningen af uomtvistelige videns- og værdimæssige indhold, som så igen ofte betegnes som prioritering af *kvalitet* i uddannelserne, formuleres problemet i pædagogiske kredse ofte som en mangel på forudsætninger for og tid til at indgå i de mere socialpædagogisk orienterede processer. Man mangler så at sige værktøjet til at forvalte den udvidelse af undervisningsbegrebet, fokuseringen på den opdragelsesmæssige side har accentueret.

Fælles for begge tilgange til problematikken omkring forholdet mellem undervisning og opdragelse, og det fælles begreb om socialisering der udspringer af dette, er imidlertid den tilsyneladende »nyhed« socialiseringsaspektet i denne betydning tilskrives.

Den skjulte læreplans socialisering

Inden for et kritisk pædagogisk perspektiv har skolens socialiseringsfunktion været centralt placeret igennem en lang årrække. Herhjemme vel nok tydeligst formuleret og med størst gennemslag i form af fokuseringen på begrebet om »den skjulte læreplan«¹⁷

I forlængelse af mere makro-sociologiske uddannelsesanalyser, som på forskellig vis forsøgte teori- og begrebsmæssigt at indfange skolens placering og funktion i relation til den samfundsmæssige reproduktionsproces¹⁸, kan analyserne omkring den skjulte læreplan ses som en intention om at finde *formidlingen* mellem de mere overordnede kapitalisme- og statsanalyseres rent begrebslige forståelse af skolen og så den konkrete skolevirkelighed som ikke mindst udspilles i klasserummets hverdagsliv. Afdækningen af den skjulte læreplan er således en bestræbelse på at lave skoleanalyse på mikro-sociologisk niveau, hvor mere samfundsmæssigt teoretiske uddannelsesanalyser suppleres eller afløses af mere fortolkende hverdagslivsanalyser, baseret på klasserumsforskning, feltanalyser, osv.

Centralt i begrebet om skjult læreplan er naturligt nok en fokusering på de læreprocesser, der foregår inden for skolens hverdagsliv, men som ikke er formuleret i hverken overordnede målsætninger for skolen eller i den enkelte lærers målsætning for de konkrete undervisningsprocesser. Således omhandler forskningen omkring den skjulte læreplan i høj grad de socialiserings- og opdragelseseffekter, der ligger gemt i lærerens forvaltning af sin lærerrolle, af det asymetriske forhold mellem lærer og elev, af lærerens måde mere eller mindre bevidst at styre klasserumsprocesserne, og i skolekulturen i det hele taget. Den teoretisk-kritiske pointe i begrebet om den skjulte læreplan bliver derfor afdækningen af hvordan uddannelsesprocessen ikke blot og bart er formidling af kundskaber og dannelse af identitet som en konstruktivt producerende proces, men tillige en undertrykkelsesproces, hvis resultat er disciplinering, tilpasning og sortering. I

første omgang inden for skolekulturen, men i næste omgang af betydning som et væsentligt aspekt af en måske ikke tilsigtet, men ikke desto mindre yderst virksom, socialiserende tilpasning til lønarbejderrollen. I skolens uddannelses- og opdragelsesprocesser er der ikke blot tale om produktion af subjektivitet, men også om afvikling af subjektivitet.

Herhjemme udviklede denne interesse for at analysere skolens hverdagsliv sig især fra slutningen af 70'erne og op igennem 80'erne.¹⁹

Denne mikrosociologiske afdækning af skolens opdragelsesprocesser og deres reproduktionsfunktionalitet har også mere specifikt forsøgt at inddrage kultur-, klasse- og kønsspecifikke analyser, hvor konsekvenserne af skolens skjulte læreplan både analyseres i relation til de brud den repræsenterer i forhold til arbejderklassebørn²⁰, og i relation til kønsspecifikke aspekter²¹.

Bruddene begribes ofte ud fra sammenstødet mellem skolens entydige reproduktionsfunktion og de forskellige forudsætninger specifikke elevgrupper møder denne skolevirkelighed med, mere end der indfanges brudflader *inden* for skolevirkeligheden selv. Eller sagt på en anden måde betyder forankringen af disse analyser i den teoretiske »afledning« af skolens samfundsmæssige funktion, at der tendentielt etableres en determinationsmodel, hvorudfra de institutionelle og pædagogiske processer ses som afspejlende den »senkapitalistiske økonomis nødvendigheder«.

Tendensen i mange analyser af denne art, med deres fokusering på skolens kulturelle og ideologiske reproduktionsfunktion, er således en ætsende skolekritik, der ikke alene har betydning for en teoretisk kritik af skolen, men tillige udgør et nødvendigt kritisk refleksionsredskab for læreren i forsøget på at forstå sin egen rolle. Der er ingen tvivl om, at fokuseringen på den skjulte læreplan har haft indflydelse på udviklingen inden for praksisfeltet, i og med dets kritiske brod mod mere traditionelle lærerselvforståelser. En kritik, som ikke alene er fjernet fra den aktuelle uddannelsesdebat, men hvis kritiske afdækning af udøvelse af illegitim magt vendes på hovedet, således at lærerens magtudøvelse nu fremhæves som en positiv nødvendighed.

På den anden side har der måske inden for analysetraditionen omkring den skjulte læreplan været tendens til sjældent at levne megen plads for overvejelser omkring undervisnings- og opdragelsesprocessernes *muligheder*, i og med den manglende identificering af interne brud og sprækker inden for uddannelses- og skolesystemet selv.

Skolens brudfyldthed

T.Ziehe har op igennem 80'erne beskæftiget sig med moderniseringsprocessens brudfyldte konsekvenser, hvor bruddene ikke blot identificeres som liggende *imellem* en entydigt velfungerende skole og de forskellige grupper

af børn og unge der er placeret i den, men nok så meget ses knyttet til skolens egne modsætningsforhold.

Ziehes kulturanalytiske arbejde tager afsæt i blandt andet Habermas' overvejelser omkring moderniseringens rationalitetseffekt. Den kulturelle frisættelse Ziehe taler om i den forbindelse, undersøges i dens indvirkning på opdragelses- og uddannelsesprocesserne, i og med deres afhængighed af de kulturelle betydninger og de tolkningsmønstre vores kultur tilbyder.²²

Ud fra en sådan kulturanalytisk tilgang til skolen viser Ziehe, hvordan moderniseringsprocessen komplicerer den modsætningsfyldte skolehverdag, hvilket også får betydning for skolens forsøg på og evne til at møde samtidigt eksisterende undervisnings- og opdragelseskrav.

Ziehe taler i denne forbindelse om *lærerarbejdets anstrengelse*, som er blevet forøget ikke mindst begrundet i det tab af *kulturel gratisproduktion*, som skolen og læreren tidligere kunne tære på. Med dette henviser Ziehe til skolens mulighed for tidligere at kunne udøve sin virksomhed på basis af uantastelige autoritetsforhold, uanfægtelig mening og »aura« omkring skolen og den ubetvivlelige merviden læreren var i besiddelse af. Hverken autoritet, mening og aura eller lærerens merviden er selvfølgelige størrelser idag. Læreren skal derimod principielt konstant etablere denne ramme omkring læreprocesserne, hvor tabet af den kulturelle gratisproduktion efterlader et tomrum.

For Ziehe ligger det brudfyldte således også *inden* for skolens rammer, idet lærerarbejdet idag ikke blot kan fungere ud fra en teknisk velfunderet undervisnings formidling af viden og færdigheder, men må knyttes til opdragelsesaspektet i form af at se læreren også som *relations- og kulturarbejder*.

»For det første må læreren arbejde med *relationer*. Han ser sig tvunget til at erstatte tomrummet af kulturelt nærværende meningsmuligheder med gode relationer. Ingen gratisproduktion længere. Nu må han selv gøre arbejdet af egen kraft. Læreren stræber efter gode relationer, alt imens han hele tiden må se i øjnene, at det kan slå fejl, og der dermed opstår en arbejdssituation, som er vanskelig at bære.

(...) For det andet bliver læreren også en slags *kulturarbejder*. Han må, igen af egen kraft, prøve at skabe muligheder for, at eleverne kan opleve en mening og et motiv. Den – tidligere – gratisproduktion af kulturelt nærværende mening og motiver er ikke noget han kan bygge på. (...) Det, jeg ovenfor kaldte aura, må nu skabes i den konkrete situation, som en legitimationspræstation, som en god grund, der helst skulle være indlysende for alle.«²³

Fælles for såvel relations- som kulturarbejdet er at det er *usynligt*, at det i princippet ikke lader sig måle, men samtidig er det ikke desto mindre psykodynamisk anstrengende. Som når Ziehe iøvrigt beskæftiger sig med

kulturel frisættelse, er der dog ud over den øgede belastning også tale om nye muligheder.

Skolen må nødvendigvis forholde sig til elevernes identitetsudkast, til mulighedshorisontens udvidelse, til den mangfoldighed af identitets- og rationalitetsudtryk moderniseringsprocessen har ført med sig. Relations- og kulturarbejdet udspringer således af den ambivalens der er knyttet til moderniteten, således som det også behandles hos Habermas.

På den ene side i form af en rationalitetsgevinst, hvor uddifferentieringen af rationalitetsformerne – kognitiv-instrumentelle, moralsk-praktiske og æstetisk-ekspressive – potentielt lægger grunden for øget kommunikativ rationalitet.

På den anden side følger af afkoblingen mellem system og livsverden en fare og tendens til monetarisering og burokratisering, hvor de øgede systemstyringsproblemer medfører en øget inddragelse af livsverdensområder som genstand for offentlig forvaltning.²⁴

Habermas' betegnelse for dette, systemets kolonialisering af livsverdenen, berører også problematikken omkring institutionalisering af opdragelsesprocessen. Ikke blot skolen, men institutionssystemet som sådan, må i stadig højere grad forstås ud fra et dobbeltsocialiseringsperspektiv, hvor barnets socialiseringsproces ikke kan forstås som udgående fra familien, *suppleret* af institutionssystemet, men grundlæggende må forstås ud fra de to verdener familie og institutionssystem tilsammen udgør.²⁵ Denne samfundsmæssiggørelse af socialisationen kræver udvikling af nye ekspertsystemer, hvor socialisationsprocesser og subjektivitetsdannelse søges reflekteret ud fra en forvaltningsinteresse.²⁶

Sagt på en anden måde betyder det, at livsverdenens reproduktionsprocesser, som består af *kulturel reproduktion*, hvis indhold og funktion er traditionsformidling, kritik, tilegnelse af kulturel viden, *social integration*, hvis indhold og funktion er koordination af handlinger via intersubjektivt erkendte gyldighedsfordringer, og endelig *socialisation*, hvis indhold og funktion er identitetsdannelse²⁷, – at disse reproduktionsprocesser grundet systemkolonialiseringen tendentielt må foregå i den offentlige forvaltnings regi, og dermed med muligheden for systemrationalitetens indtrængen i disse kerneprocesser. Habermas taler i den forbindelse om risikoen for udvikling af krisefænomener som *meningstab*, *anomi* og *psykopatologier*.²⁸ Krisefænomener, som på den ene side via kolonialiseringens livsverdensroderende effekt netop vanskeligere og vanskeligere lader sig løse »af sig selv«, hvorfor omvendt på den anden side disse krisefænomener må søges løst inden for den systemrationalitet, som på mange måder selv har accelereret problemerne. Den offentlige forvaltning af opdragelsesprocesserne, og herunder skolens centrale placering i denne sammenhæng, betyder, at skolen ikke blot er et sted for kundskabsformidling, men at den også involveres i elevernes identitetsarbejde, i sikringen af den sociale integration og i den kulturelle reproduktion, og at dette arbejde, som grundlæggende

må forstås ud fra den systemkontekst skolen indgår i, samtidig principielt må foregå på livsverdensreproduktionens præmisser.

Hvem sætter dagsordenen?

Det kan på mange måder siges at være denne besynderlige modsætning B.Haarders uddannelsespolitik *også* må ses som et forsøg på at tackle. Blot synes han med sine løsningsforslag ikke at have begrebet, at konflikterne ikke alene kan tilskrives nogle forvildede 60'er og 70'er-pædagogers fejlagtige pædagogiske linie, og derfor forekommer de også at falde bag om det reelle indhold i og konsekvenserne af den samfundsmæssige moderniseringsproces. Ikke desto mindre har højrefløjen i dén grad formået at sætte den uddannelsespolitiske dagsorden, at

»it is the Right which now appears modern radical, innovative and brimming with confidence and ideas about the future. It is the Left which seems backward-looking, bereft of new ideas and out of time. In short, the Right has appropriated the New Times.«²⁹

Hvis den kritiske pædagogik vil rette op på dette, er det ikke tilstrækkeligt at kritisere Haarder og højrefløjen – selvom det selvfølgelig kan være nok så vigtigt – den må også sætte fokus på hvordan man i den teoretiske diskussion og pædagogiske praksis kan komme på højde med moderniseringsprocessens gennemførelse.

Der synes i øjeblikket ikke at være nogen entydighed i den måde dette forsøges indløst, deraf selvfølgelig også en del af forklaringen på den manglende gennemslagskraft. Men derudover kan den tilsyneladende rådvildhed også være et udtryk for en pågående nyudvikling, hvor fastgroede venstrefløjpositioner søges åbnet mod hinanden.

I Mollenhauers³⁰ og Brunkhorsts³¹ rimeligt parallelle kritik af den alternative pædagogiks tendens til at forfølge et på mange måder individualiseret og tendentielt indholdstomt *selvrealiseringsprincip*, ligger der en bestræbelse på et selvopgør, hvor konklusionen ikke bliver et knæfald for princippet om det autoritæres genkomst, men snarere peger i retning af, at praktiseringen af den kritiske pædagogik ikke var radikal nok. Selvrealisering som pædagogisk slagord fordrejer perspektivet i retning af en afpolitisering af uddannelsesdebatten, med dets fokusering på en nærmest frit i luften svævende oprindelig og autencitet. Perspektivet må for dem snarere findes i en mere bevidst fokusering på *selvbestemmelsesbegrebet*, hvor på den ene side kritikken af skolens indvævedhed i den samfundsmæssige magtudøvelse søges fastholdt, samtidig med at der på den anden side med dette begreb forsøges etableret en retning for den kritisk-pædagogiske bestræbelse.

Også i den amerikanske uddannelsesdebat synes dele af venstrefløjen aktuelt at tilkende selvbestemmelsesbegrebet stor betydning. Giroux, Aronowitz o.a.³² knytter an til vigtigheden af borgerrettighederne og stiller krav

til fastholdelsen af demokratiseringen af skolen, hvor demokratiet ikke blot skal forstås som etableringen af repræsentative demokratiske organer, men mere radikalt som krav til den måde skolehverdagens handleprocesser organiseres. Demokratiet, borgerrettighederne eller selvbestemmelsen er ikke noget man undervises *i* og opdrages *til*, men noget der skabes og tilegnes igennem den praksis man indgår i. I forhold til de tidligere nævnte overvejelser hos Rorty omkring den principielle adskillelse mellem socialisering og individuering, kan den kritisk-pædagogiske intention siges at være en stædig fastholdelse af nødvendigheden af disse processers sammenvævet-hed.

Den tyske og amerikanske kritiske pædagogik synes således at være fælles i bevægelsen mod en sammenfletning af undervisnings- og opdragelsesbegrebet i et overordnet politisk dannelsesbegreb, hvis indholdselementer ikke væsentligt synes at række ud over allerede eksisterende kritiske dannelsesbegreber.

Umiddelbart kan det måske forekomme at være et lidt pauvert alternativ, men dels kan man selvfølgelig anføre, at formuleringen af de kritiske dannelsesbegreber netop udgjorde forsøg på at indløse det Modernes rationalitetsideal, forstået positivt som bevidstgørelse og emancipation, hvilket moderniseringens gennemslag netop blot har aktualiseret i højere grad end da de oprindeligt blev formuleret. Dels kan det jo godt være, at netop i relation til højrefløjens aktuelle vind i ryggen fremstår selvbestemmelse, demokratisering og basale borgerrettigheder tænkt i relation til uddannelsesprocessens *deltagere* som en provokation, der, med de magtkritiske pointer fra analyserne omkring den skjulte læreplan i baghovedet, i sin konsekvens kan være langt mere radikal og rystende end man umiddelbart ville tro.

NOTER

1. Formuleringen »den nye uddannelsespolitiske retorik« er hentet fra TELHAUG, 1990.
2. Se fx. HAARDER, 1986, samt UNDERVISNINGSMINISTERIET, 1989.
3. HAARDER, 1986, (s.329)
4. Jf. THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983. BENNETT, 1984. BLOOM, 1987. HIRSCH, 1987.
5. ARONOWITZ & GIROUX, 1988.
6. BLOOM, 1987, HIRSCH, 1987. Blooms bog er omtalt og anmeldt i Kritik, nr.88, 1989 (PORS DAM, 1989), samt for nylig oversat til dansk. Hirsch's bog er i et vist omfang ligeledes introduceret i en dansk sammenhæng, se RORTY, 1991.
7. Jf. TELHAUG, 1990, s.32f.
8. KLAFKI, 1983, s.38f.
9. KLAFKI, 1983, s.39f.
10. KLAFKI, 1983, s.41.
11. CARNOY, 1989.
12. HABERMAS, 1989, s.28
13. ZIEHE, 1989, s.23.
14. RORTY, 1991, s.92.

15. Jf. RORTY, 1991, s.92.
16. Se fx. BJØRNØ, M.FL., 1982, DRAGH, 1985 og JØRGENSEN & SCHREINER, 1985.
17. En af de første publikationer omkring dette tema var BAUER & BORG, 1976. Indflydelse herhjemme fik fx. også CALLEWAERT & NILSSON, 1977 OG 1980, samt BROADY, 1981.
18. Som centrale marxistisk orienterede, omend på forskellig vis, inspirationskilder for den danske debat kan nævnes: BOWLES & GINTIS, 1976, MASUCH, 1974, BOURDIEU & PASSERON, 1977.
19. Se som udtryk for denne forskningsinteresse fx.: PROJEKT SKOLESPROG, 1979. Som udtryk for den mere principielle interesse og udvikling af dette forskningsperspektiv, se NORDISK PÆDAGOGIK, 1988.
20. Se fx. BERNSTEIN, 1973 og WILLIS, 1977.
21. Se fx. NIELSEN & LARSEN, 1985, og KRYGER, 1988.
22. Til dette og det følgende, se ZIEHE, 1989a og 1989b, samt ZIEHE & STUBENRAUCH, 1983.
23. ZIEHE, 1989a, s.47ff.
24. Se hertil og for det følgende: HABERMAS, 1990, s.336ff og HABERMAS, 1984/87.
25. Jf. DENCİK, M.FL., 1988.
26. Se til dette endvidere GIDDENS, 1990 & 1991.
27. Jf. HABERMAS, 1987, s.144.
28. Jf. HABERMAS, 1987, s.143.
29. Marxism Today, oktober, 1988, s.3. Her citeret efter TELHAUG, 1990, s.11.
30. MOLLENHAUER, 1987.
31. BRUNKHORST, 1987.
32. GIROUX, 1988, GIROUX & ARONOWITZ 1985 og 1991, GIROUX & MCLAREN, 1989.

REFERENCER

- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1985): *Education under Siege*. Massachusetts.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1988): Schooling, Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams: A Review of Bloom and Hirsch. In: *Harvard Educational Review*, vol.58, no.2, 1988.
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991): *Postmodern Education*. Minnesota.
- BAUER, M. & BORG, K. (1976): Den skjulte læreplan – skolen socialiserer, men hvordan? *Unge Pædagoger*.
- BENNETT, W. (1984): To Reclaim a Legacy. In: *Chronicle of Higher Education*, no.28, 1984.
- BERNSTEIN, B. (1973): *Class, Codes and Control*. Paladin.
- BJERRUM NIELSEN, H. & LARSEN, K. (1985): *Piger og drenge i klasseoffentligheden*. Oslo.
- BJØRNØ, L., M.FL. (1982): Børnekommissionens Betænkning – den nye børnekarakter og skolepsykologi. *Monografi nr.21*, Skolepsykologi.
- BLOOM, A. (1987): *The Closing and the American Mind*. New York.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. California.
- BOWLES, S & GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. New York.
- BROADY, D. (1981): *Den dolda läroplanen*. Stockholm.
- BRUNKHORST, H. (1987): Alternativ pædagogik og nyromantisk kulturkritik. In: J.Bjerg(red): *Pædagogik og modernitet*. Reitzel.

- CARNOY, M. (1989): Education, State, and Culture in American Society. In: Giroux & McLaren(Ed.): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. SUNY Press.
- CALLEWAERT, S. & NILSSON, B.A. (1977): *Samhället, skolan och skolans inre arbete*. Lund.
- CALLEWAERT, S. & NILSSON, B.A. (1980): *Skolklassen som socialt system*. Lund.
- DENCIK, L., M.FL. (1988): *Barnens två världar*. Esselte studium.
- DRAGH, O.P. (1985): *Hvem er jeg - hva' ska' jeg ville?* København.
- GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- GIDDENS, A. (1991): *Modernity and Self-Identity*. Polity Press.
- GIROUX, H. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minnesota.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. (Ed.) (1989): *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York.
- HAARDER, B. (1986): Perspektiver i uddannelses- og forskningspolitikken. In: *Uddannelse*, nr.7, 1986.
- HABERMAS, J. (1984/1987): *The Theory of Communicative Action*, vol.1+2. Polity Press.
- HABERMAS, J. (1989): *The New Conservatism*. Polity Press.
- HABERMAS, J. (1990): *The Philosophical Discourse of Modernity*. Polity Press.
- HIRSCH, E.D. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston.
- JØRGENSEN, M. & SCHREINER, P. (1985): *Fighter-relationen*. København.
- KLAFKI, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. NNF.
- KRYGER, N. (1988): *De skrappe drenge*. København.
- MASUCH, M. (1974): *Uddannelsessektorens politiske økonomi*. Rhodos.
- MOLLENHAUER, K. (1987): Korrektion af dannelsesbegrebet? De nye sociale bevægelser udfordringer til den pædagogiske teori. In: J.Bjerg (red): *Pædagogik og modernitet*. Reitzel.
- NORDISK PÆDAGOGIK (1988): Temanr.: Den pædagogiske feltforskning. Nr.4, 1988.
- PROJEKT SKOLESPROG (1979): Skoledage, bd.1+2. *Unge Pædagoger/GMT*.
- PORS DAM, H. (1989): Amerikansk(e) kultur(er): singularis eller pluralis? In: *KRITIK*, nr.88, 1989.
- RORTY, R. (1991): Uddannelse, socialisation og individuation. In: *KRITIK*, nr.95, 1991.
- TELHAUG, A.O. (1990): *Den nye uddannelsespolitiske retorik*. Oslo.
- THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C.
- UNDERVISNINGSMINISTERIET (1989): *Mål og med*. Undervisningsministeriet.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour*. Saxon House.
- ZIEHE, T. (1989a): *Ambivalenser og mangfoldighed*. Politisk Revy.
- ZIEHE, T. (1989b): *Kulturanalyser*. Symposion, Stockholm.
- ZIEHE, T. & STUBENRAUCH, H. (1983): Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. *Politisk Revy*.