

GRÆNSER FOR RATIONALITET – om det pædagogiske arbejdes flertydighed

Lars Jakob Muschinsky

Artiklen tager udgangspunkt i den intentionelle forståelse, der knytter sig begreberne 'opdragelse' og 'undervisning'. Efter at have påpeget det væsentlige, men begrænsede, i en sådan forståelse fremhæver den og diskuterer betydningen af den forestilling om den rationelle diskurs, der præger den videnskabelige og praktiske opfattelse af praktisk opdragelses- og undervisningsarbejde. Det påpeges i den sammenhæng, at pædagogens og lærerens troværdighed på mange måder udgør det centrale element i det pædagogiske arbejde, og at dette måske skjules af ideologien om den rationelle diskurs.

I den autoriserede lærebog om pædagogikkens grundbegreber og forhold i det hele taget (K. Grue-Sørensen, 1974) hedder det om begrebet 'opdragelse':

»Påvirkning af børn og unge til det formål at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis opførsel, visse karaktertræk, en vis dygtighed, kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv, de skal leve.« (s. 245, min udhævning).

Og videre hedder det om undervisning:

»de bestræbelser, der går ud på at bibringe mennesker (der i den henseende betegnes som elever) visse kundskaber og færdigheder, en vis viden og kunnen, en vis forståelse og indsigt... undervisning efter sit begreb betyder de dispositioner, der træffes fra lærerens side for at bevirke en ønsket læren hos eleverne«.
(s. 408, min udhævning).

Det bemærkelsesværdige ved begge bestemmelser er deres interesse for de intentionelle aspekter. Det er formålet og bestræbelserne omkring aktiviteterne, snarere end aktiviteterne selv, der karakteriserer fænomenerne – og umiddelbart kan man undre sig over, at en realisering af formålet eller succes med bestræbelserne slet ikke er nævnt. Noget kan tyde på, at Grue-Sørensen har forstået, at det er et åbent spørgsmål, om opdragelse og

undervisning overhovedet er muligt, og at han derfor beskedent og for at holde sig på den sikre side har hæftet de to fænomener mere op på intentionen end på dens realisering.

I en eller anden forstand åbner dette op for om ikke en forståelse så dog en tematisering af det blandt lærere og forældre kendte fænomen, at deres aktiviteter forekommer nyttesløse – eller at betydningen af dem er vanskelig at afgøre. Her render man som forældre rundt og opdrager, mens børnene bliver ved med at opføre sig åndssvagt. Og som lærer underviser man, så kridtet drysser ned ad buksebenene, uden at det tilsyneladende sætter sig mærkbare spor i børnenes færdigheder og bevidsthed.

Uden en bestemmelse af hhv. opdragelse og undervisning som primært intentionelle anliggender ville sårbarheden over for det manglende eller begrænsede udbytte af opdragelse eller undervisning være fatal. En forældre eller lærer ville ikke kunne forklare sig med at have gjort sit bedste – det ville ingen betydning have i lyset af, at det måske slet ikke havde båret frugt. De ville måske end ikke kunne påstå, at de opdragede eller underviste, med mindre deres aktiviteter gav pote – og de ville dermed, med rette, kunne beskyldes for ikke at udføre deres arbejde.

En sådan sårbarhed kan ikke indlejres i ellers respektable aktiviteter. Det ville svare til, at en læge kun blev betragtet som udførende sit arbejde, når patienterne rent faktisk blev helbredt – og en politiker, når landets økonomiske problemer blev løst. Dette ville hverken lægerne eller politikerne finde sig i, og de ville næppe heller kunne udføre deres arbejde, end ikke med begrænset succes, hvis et sådant princip blev gennemført. Denne tankegang præger imidlertid i stigende grad det danske uddannelsessystem, hvor taxameterprincippet kombineret med andre bevillingsmæssige forhold medfører, at lærerne inden for de videregående uddannelser først har tjent deres løn, når de studerende har bestået deres eksaminer.

Selv om Grue-Sørensens bestemmelser umiddelbart kan forekomme lovligt virkelighedsfjerne eller for den daglige praksis noget tyndbenede, er de således ikke uden aktuelle pointer. De accentuerer et perspektiv, som i stigende grad er ude af focus for den aktuelle opdragelses- og uddannelsestænkning, nemlig at opdragelse og undervisning nødvendigvis må udføres af mennesker, hvis personlige og faglige forhold i bred forstand til deres aktiviteter, er helt afgørende. Grue-Sørensens bestemmelser gør det muligt for os at tale om, og forholde os til, undervisning og opdragelse, selv om den eventuelt ikke lykkes – og da vores interesse i sagen ofte hænger sammen med netop det mislykkede, er det ikke så dårligt endda.

Imidlertid siger denne bestemmelse intet om, hvad der egentlig måtte ligge i, at en opdragelse eller undervisning er vellykket, dvs. den omhandler slet ikke en afgrænsning eller bestemmelse af hvad et mål for opdragelsen eller undervisningen kunne være, endsige et godt mål – hvordan man udarbejder og vurderer det, og hvordan intentionerne om at realisere det for-

midles til handling. Endelig står man, på baggrund af Grue-Sørensens bestemmelser, helt hjælpeløs når man skal forklare eller blot tænke over opdragelses- og undervisningsintentionernes begrænsede eller manglende realisering i forhold til børn, elever og studerende.

Således kan den traditionelle videnskabelige pædagogik bidrage med at legitimere *tilstedeværelsen af et rum* for eftertanke og refleksion omkring opdragelses- og undervisningsforhold, mens den – i sin bestemmelse af dette rum – kan have vanskeligt ved at bidrage selvstændigt til den samme eftertanke og refleksion. Konsekvensen af dette er, at en stor del af de væsentligste og måske mest indflydelsesrige tanker om opdragelsens/undervisningens mål og deres realisering slet ikke kommer fra den traditionelle pædagogiske videnskab, men fra tilgrænsende fag, f.eks. psykologien, sociologien og antropologien.¹ Herudover kommer de selvfølgelig tillige fra den pædagogiske praksis, som på den ene side kan være tilbøjelig til at forenkle de mere teoretiske problemstillinger til et spørgsmål om at klare »dagen og vejen« på den anden side ofte må udfolde problemstillingerne og nuancere dem betragteligt, fordi hverdagen viser, at der er mere mellem underviser og elev end teorierne om stofformidling umiddelbart lægger op til.

Pædagogik og rationalitet

På mange måder er dette billede noget firkantet i sin aftegning. Der findes flere forskellige paradigmer inden for pædagogikken som videnskabeligt fag, og de har alle et forskelligt forhold til virkeligheden, mht forbindtlighed og perspektivering. Vi kan ikke uden videre påstå den ene bedre, mere relevant eller virkelighedsnær end den anden – alene af den grund, at lærere og pædagoger er uddannet i forskellige traditioner og har en tilbøjelighed til også at reflektere deres arbejder inden for forskellige traditioner, som dermed rent faktisk finder deres relevans som refleksionsramme. Selv om lærere og forældre på mange måder kan siges at handle forholdsvis ensartet, set med iagttagers distancerede briller, udgør netop deres måde at håndtere overvejelser og begrundelser omkring deres og andres praksis en forskellighed mellem diverse »skoledannelser« og måske tillige personer.

Pædagogik er som begreb en mangetydig størrelse: det dækker den praktiske opdragelses- og undervisningsaktivitet, det dækker analysen og begribelsen af den – og det dækker endelig den analytisk, kulturelt, pragmatisk eller rent moralsk baserede opfattelse af, hvad der betragtes som efterstræbelsesværdigt for denne praksis. I en eller anden forstand bygger vores eventuelle respekt for og tillid til pædagogikken – sådan i al almindelighed – på opfattelsen af, at der er en sammenhæng mellem disse tre tilgange: at den praktiserede pædagogik kan basere sig på en videnskabelig analyse, der munder ud i en mere eller mindre detaljeret foreskrivelse, som kan realiseres. Der kan mellem forskellige skoledannelser herske uenighed om, hvilke typer viden, der er nødvendig/frugtbar, hvordan den skal indhentes,

hvordan den skal formidles og kan omsættes i praksis og af hvem. Men i en eller anden forstand bygger denne mulige uenighed på en fælles opfattelse af den praktiske pædagogik som menneskers bevidste håndtering af opdragelses- og undervisningsmæssige opgaver.

Når vi på den baggrund snakker om og formidler pædagogiske teorier, foregår det derfor gennemgående ikke blot i en rationel diskurs, men med en appelleren til den rationelle overvejelse som det, der skal sikre realiseringen af de rationelt oparbejdede principper. Vi forholder os til opdrageren og underviseren, som en der principielt indretter sine handlinger rationelt – og hvis aktiviteter kan reguleres, udvikles og forfines via hans/hendes mulighed for at anvende fornuften som formidler mellem tilskyndelse og handling – eller måske endda lade fornuften udgøre selve tilskyndelsen.

I *marginelle* situationer – hvor der er tale om en »dårlig« lærer, pædagog eller forældre – vil vi imidlertid være tilbøjelige til at forklare dette med netop vanskeligheder i forbindelse med at modtage fornuften eller anvende den som formidler mellem tilskyndelse og handling. Hvor vi ikke bare kan henvise til, at læreren, opdrageren eller pædagogen er »for dum« til at »modtage fornuft«, må vi således antage at tilskyndelsen i visse tilfælde uformidlet bliver til handling – f.eks. fordi den er for stærk og dominerende. I de tilfælde, hvor man sætter pris på den opdragelse eller undervisning, der kommer ud af det, taler man om »stærke personligheder«, der trodser konventionerne, eller charismatiske typer. I de tilfælde, hvor man ikke sætter pris på det, der kommer ud af det, vil man ofte forklare det med, at læreren eller opdrageren har for mange eller specielle »personlige problemer«. Den normale standart er og forbliver den rationelt planlagte og realiserede opdragelse/undervisning som – selv om den udføres af en person og »gennem et temperament« – betragtes som reducerbar til læseplaner, didaktiske principper og metodiske fremgangsmåder.²

Troværdigheden og elevens position

Som et markant modstykke til denne, så at sige, officiose fremstilling af pædagogikken kan det for et øjeblik være værd at vende blikket mod børnenes, elevernes og de studerendes opfattelsen af eller forholden sig til den.

Kun hvor der er tale om overordentligt velsocialiserede afvigelser vil vi blandt børn, elever og studerende møde en bevidsthed rettende sig direkte mod den pædagogik, de udsættes for. I langt højere grad vil de tænke *relationelt*, evt. forholde sig til stoffet gennem læreren, mens en selvstændig fokuseren på den pædagogik, stofudvælgelse, planlægning og fremstilling, der udgør den officielle dagsorden, eller lærerens professionskompetence, vil være fraværende eller i bedste fald perifer. Måske er det tillige – for indlæringen og socialisationen – mest hensigtsmæssigt om den er fraværen-

de, fordi pædagogikken i læresammenhæng udgør en metadiskurs, der griber forstyrrende ind i den situationsfordybelse eller -hengivenhed, som ofte vil være en forudsætning for at man kan modtage opdragelse eller undervisning. I den forstand kan man sige, at børn ikke kan profitere af opdragelse, hvis de hele tiden er bevidst om at blive opdragede, eller blot tænker på opdragelse. Og at elever/studerende vanskeligt kan profitere af en undervisning, hvis deres opmærksomhed mere er rettet mod at »dette er undervisning« (eller måske en bestemt form for undervisning) end mod det stof, der undervises i.

Nu er det imidlertid sådan, at den situationsfordybelse eller -hengivenhed, der ofte betragtes som forudsætning for at man kan profitere af opdragelse/undervisning, ikke nødvendigvis altid er til stede – og ofte, hvor den er til stede, har en anden karakter og kvalitet end forventet/ønsket. Der tænkes her ikke blot på den velkendte oplevelse, at eleverne er fordybet i noget helt andet, f.eks. planlægning af frikvarter, mens læreren underviser – eller at barnet i børnehaven eller familien betragter den voksnes intervention som en midlertidig afbrydelse af mere eller mindre tilfældig karakter. Men der tænkes i højere grad på, at børn, elever og studerende ofte vil være tilbøjelige til at fokusere deres opmærksomhed på *den voksne som person* snarere end *den voksne som profession*. Dette er jo ikke nødvendigvis ensbetydende med, at den voksne fremstår som person, men kan snarere være udtryk for forsøg på at fremkalde den voksne som *synlig* person. Adrian Bentzon (Bentzon, 1986) har forholdt sig til dette i en beskrivelse af egne oplevelser med at undervise: oplevelsen af at børnene i en lang indledningsfase søger lærerens grænser, ikke nødvendigvis for at overskride dem, men for at finde ud af, hvad han egentlig står for, hvem personen er bag funktionen. I en anden sammenhæng har Lars Stubbe Teglbjærg behandlet denne problemstilling (Lars Stubbe Teglbjærg, 1990) med henvisning til det udtalte spørgsmål elever retter omkring læreren: »Vil jeg lære noget af dig?«.

Spørgsmålet stilles sjældent åbent og bringes formentlig endnu sjældnere til diskussion. Dette kan forklares med, at spørgsmålet sætter focus på forhold, som kan være ganske belastende for den enkelte lærer – specielt hvor svaret går i retning af et nej. Til syvende og sidst rettes spørgsmålet jo mod lærerens *troværdighed*, og denne er på mange måder en langt mere kompleks størrelse end hans/hendes *professionelle kompetence*.

Hvor den professionelle kompetence hos en lærer primært består i faglig dygtighed og formidlingsfærdighed har troværdigheden langt mere at gøre med forhold, der ikke bare kan læres eller opøves. Den drejer sig bl.a. om lærerens måde at håndtere sin professionelle kompetence på og forholder sig således også til hans/hendes personlighed og subjektivitet. Netop fordi lærere, til forskel fra forældre og pædagoger, *på forhånd* har viden og færdigheder inden for veldefinerede områder (f.eks. skolens fag) som deres adgang til relationen, vil de ofte være tilbøjelige til at knytte deres professionelle identitet op på disse – og betragte elevernes forsøg på at afprøve

deres troværdighed som brud på dagsordenen (f.eks. identificeret som »disciplinproblemer«) eller overskridelse af deres »urørlighedszone«. Muligheden for, at man som lærer slet ikke bemærker sådanne forsøg, fordi de ligger helt uden for den horisont man tænker i mens man arbejder, er selvfølgelig også til stede.

For pædagoger i dag- og døgninstitutioner vil dette problem oftest melde sig på en anden måde, idet de – uanset hvor kompetente de er – ikke på forhånd skal besidde en veldefineret faglig kompetence, der er synlig for enhver. Det er således en del af deres professionalitet ustandseligt at lade sig udsætte for troværdighedsprøver og kunne stå for dem. I praksis kan dette ofte give sig udtryk i en noget friskfyrssagtig, let ironiserende, eller omsorgspyldrende tilgang til børnene – dels som en måde at komme børnenes troværdighedsprøver i forkøbet, dels som en måde at søge sikkerhed mod at troværdighedsprøverne kommer for tæt på én selv.

For forældre er situationen igen en hel anden. De har i og for sig »ikke andet« at have deres troværdighed i end deres hengivenhed over for børnene, og flertydigheder og usikkerhed omkring dette slår derfor gennemgående mere uformidlet igennem. På den anden side er børn i deres første leveår stort set henvist til at acceptere deres forældres troværdighed, fordi alt andet ikke vil være til at bære. At betragte ens lærer, eller måske endda pædagog, som utroværdig kan ofte være relativt omkostningsfrit, fordi de strategier, der skal anvendes for at håndtere de deraf opståede situationer, ikke nødvendigvis belaster identitetsarbejdet, men i heldigste fald kan farve og styrke ens selvstændighed.³ At betragte ens forældre, eller på anden måde nærmeste voksne, som utroværdige er derimod behæftet med større personlige omkostninger – bl.a. fordi identitetsarbejdet og den dertil hørende separation forventeligt må have et nogenlunde stabilt afsæt for at kunne håndteres uden mere kaos og forvirring end det enkelte individ og den sociale kontekst kan bære. Da entydigheden, og dermed på mange måder troværdigheden, i forældrenes liv og forhold til deres børn på mange måder er truet – eller ofte kun kan opnås via fortrængninger og reduktioner – kan problemet her ofte blive betragteligt.

Denne lille omvej antyder, at der i det mindste for børn og elever er andre projekter involveret i opdragelses- og undervisningsprocessen end dem, der for begrebsanalytikere og læseplansadministratorer står øverst på dagsordenen. Det tjener måske ikke noget formål, og er under alle omstændigheder en umulig opgave, at afgøre, hvilke projekter der er mest betydningsfulde. Forsøg på en entydig besvarelse af spørgsmålet vil formentlig altid med rette kunne imødegås relevant med indsigtelsen »tal for dig selv!«. Det skal dog ikke afholde mig fra at give et noget vagt bud på et vigtigt aspekt af den indbyrdes relation mellem disse projekter, nemlig at forældrenes, pædagogernes og lærernes troværdighed løbende bliver evalueret – og at en lang række mere håndfaste projekter på den pædagogiske dagsorden,

f.eks. »opdragelse til« og »undervisning i«, enten som sådan er integreret i dette eller afhængige af en nogenlunde rimelig afklaring af de voksnes troværdighed.

Selv om jeg således påstår, at forældrenes, pædagogernes og lærernes troværdighed hele tiden er på prøve, mens de udfører deres aktiviteter, er dette på ingen måde ensbetydende med, at man som forældre, pædagog og lærer nødvendigvis er sig dette bevidst. Som nævnt tidligere kan de professionelle kodex hos pædagoger og lærere ofte stille sig i vejen, eller beskyttende, for en bevidsthed om eller tematisering af dette. Dermed er imidlertid ikke sagt, at den løbende troværdighedsprøve, forældre, lærere og pædagoger udsættes for, er uden betydning for deres måde at håndtere arbejdet på. Konsekvenserne iagttages tydeligt – og i en helt perverteret form – i filmen »Ole Dole Dof«, hvor den velmenende lærer til sidst må lade livet, fordi eleverne til syvende og sidst ikke finder hans udspil troværdige. Så galt går det jo heldigvis sjældent: i de fleste pædagogiske relationer finder man en *modus vivendi*, som er tilstrækkeligt bæredygtig til at komme uden om de værste skær og fastholde billedet af (eller overenskomsten om) at her opdrages eller undervises der.

Omkostningerne ved etablering og fastholdelse af dette billede kan imidlertid være ganske store. Uden på nogen måde at påstå, at der hermed er fremlagt en sammenhængende forklaring på det hele, kan det anføres, at det næppe er tilfældigt, at man netop blandt udøvere af pædagogisk virksomhed finder et rigt mål af stress-symptomer og traditionelle »identitetskriser«, fænomener som vanskeligt *uden videre* kan tilskrives f.eks. forjaget arbejdstempo, overdreven involvering i arbejdet eller lignende.⁴ Det er i denne sammenhæng min påstand, at disse symptomer generelt ikke så meget kan tilskrives »udvendige« forhold som arbejdsmiljø og arbejdsforhold, men selve det pædagogiske arbejdes egenart, den form hvorunder det professionaliseres og selve den professionelle diskurs, der knytter sig til det.

Det pædagogiske arbejds egenart

Egenarten ved det pædagogiske arbejde er ikke *umiddelbart* iøjnefaldende. Læreren gør egentlig ikke andet end så mange andre: fortæller nogle andre noget vigtigt på en måde, så de forhåbentligt forstår det – og forstår at det er vigtigt. På samme måde med pædagogen: hun (eller han) omgås nogle børn eller unge på en måde, hvor hverdagen skal kunne fungere både for den enkelte og »gruppen« – og hvor man på en fremadrettet måde søger at tage hensyn til børnenes og de unges baggrund og forudsætninger.

Men dette er selvfølgelig en meget forenklet beskrivelse, som må kompliceres via de realiteter, den pædagogiske professionskompetence i en eller forstand har til opgave at tage højde for, men ikke altid gennemreflekterer.

For det første er børnene/eleverne/de studerende ikke nødvendigvis til stede frivilligt. Tilsvarende gælder det, selv hvor børnene/eleverne/de studerende er frivilligt til stede, at deres projekt med at være der ikke nødvendigvis er identisk med pædagogens/lærerens, hinandens eller for den sags skyld institutionens. Dette betyder, at situationen på forhånd er givet som mere mangfoldig end den formelle dagsorden lægger op til – dvs at disciplinerings- eller legitimeringsaspektet altid vil være en del af det pædagogiske arbejde. Dette »socialpædagogiske« projekt, der i lærerjargon ofte får karakter af »forudsætningstablering«, er flertydigt i sin karakter: det skal på den ene side tage udgangspunkt i elevernes/børnenes forskellighed mht baggrund, ønsker, tilbøjeligheder, evner etc og bringe disse på en samlet og håndterbar formel – og de skal på den anden side i bestræbelserne på at bringe dem på en samlet håndterbar formel sikre, at elevernes ønsker, evner og tilbøjeligheder ikke bliver så ensartede, at udbyttet af undervisningen mister sin værdi, som bl.a. ligger i *variationer* mht karakter og kvalitet.

For det andet er læreren/pædagogen ikke altid lige vidende om eller engageret i det, han/hun skal formidle. Alle kender historier om f.eks. tysklærere, der ikke er særligt gode til tysk – og derfor på den ene side ikke har et videnslager at øse af, men hele tiden må holde sig strikt til lektien, på den anden side bruger uforholdsmæssigt meget af sin energi på at undgå situationer, hvor en eventuelt manglende viden skulle blive afsløret. Tilsvarende kender man til lærere eller pædagoger som måske ved, hvad man skal vide, men har et fundamentalt anderledes forhold til stoffet – synes at det blot er noget der skal overstås, eller er mere engageret i enkelt-sider af det end den helhed, der skal formidles, hvorfor de egentlig intet projekt har om, at eleverne/de studerende skulle lære det af andre grunde end, at det står i læseplanen.

Tilstedeværelsen af sådanne forhold er på mange måder medtænkt i megen moderne undervisningstilrettelæggelse og lærebogsmateriale. Med de selvevaluerende elevhæfter og mange andre former for undervisningsmateriale er det idag muligt at undervise i noget, man stort set hverken har forstand på eller interesse i – og det er måske på mange måder også muligt for elever at deltage aktivt i en undervisning, følge procedurerne og udføre de enkelte opgaver uden at lære noget, eller i det mindste uden at opdage man lærer noget. Hvis addition af tal udmøntes i farvning af felter med en hhv grøn og blå farve alt efter om resultatet bliver et lige eller et ulige tal, er opgaven stort set løst, når den kvikke elev opdager at det hele skal ende med en blå elefant på grøn baggrund.

Hermed har såvel elever som lærere en chance for at undgå at blive konfronteret med tvangens kedsommelighed og det uengageredes, uinspireredes eller uvidendes vanskeligheder ved at overkomme dette. Der er ingen grund til at hævde dette for det normale eller domierende ved det pædagogiske arbejds egenart. Men der er på den anden side al mulig

grund til at hæfte sig ved det som en mulighed, der institutionelt er taget højde for – og som på mange måder placerer det pædagogiske arbejdes egenart ikke som en sublimering af den kendte relation mellem fortæller og lytter, oplyser og oplysningsbehøvende, men tillige som en forfladigelse af projektet i retning af: fortælling uden fortæller og lytter.

I det omfang lærere, pædagoger, børn, elever og studerende måtte være ligeglade med dette – dvs være tilfredse med et helt instrumentelt forhold til undervisning – ville vi måske nok sidde tilbage med et uddannelsespolitisk og kvalitetsmæssigt problem, men ikke nødvendigvis med et lærer/elev-problem. I det omfang spørgsmålet om »den gode lærer«, »den gode elev« og »den vellykkede undervisning« er et spørgsmål om konvention og gensidige overenskomster mellem lærere og elever – og det vil det for den daglige praksis være et langt stykke hen ad vejen – kan problemet hermed betragtes som løst.

Imidlertid kan man – selv i en undervisningssituation, hvis institutionalisering ofte lægger op til en sådan konventions- og overenskomstpræget relation – ikke forvente, at det *alene* vil være tilfældet. At undervise er også at betragte sig selv som en der giver noget vigtigt videre til andre – og at modtage undervisning er også at opleve sig i erkendelses- eller videnskabsmæssig udvikling/bevægelse. Læreres trang til at belære er som bekendt ikke en, man umiddelbart kan se eller slippe bort fra – og børns, eller for den sags skyld menneskers i det hele taget, nysgerrighed vil sjældent helt lade sig knække eller forme af selv den mest kedsommelige eller tvangsprægede undervisning. Dermed kan projektet for de involverede parter i en undervisningssituation ikke helt reduceres til det, der måske fremstår som det tydeligste, når vi piller alle de flotte målformuleringer og intentioner fra: den konventions- og overenskomstprægede instrumentelle håndtering af et undervisningsritual. Der foregår ofte noget mere, nemlig undervisning – og der er måske endnu oftere forventninger og ønsker om, at dette mere skal være noget særligt, bringe forståelse, mening og sammenhæng, skabe undren og nye mere kvalificerede måder at forfølge denne undren på.

Professionaliseringen og den professionelle diskurs

Det er gennemgående arbejdet med netop denne side af sagen, lærere og pædagoger betragter som deres egentlige beskæftigelse – og hvor deres kompetence skulle være særlig. Formidlingen af kundskaber om færdigheder inden for væsentlige sager til en særlig gruppe er så at sige hovedoverskriften.

Professionaliseringen kommer således ofte til at bestå i på den ene side erhvervelse af de kundskaber og færdigheder, der skal formidles (gerne flere kundskaber og færdigheder, så man har noget at vælge imellem, trække på og relatere til), på den anden side oparbejdelse af et større velassorteret lager af strategier og fremgangsmåder til en sådan formidling.

I de senere år synes man i stigende grad at være opmærksom på nødvendigheden af at disse strategier ikke bare er erhvervet og reflekteret teoretisk og abstrakt, men tillige har været gennem en praktisk og konkret bearbejdning. Professionaliseringen forventes således ikke bare at bestå i *viden om*, men tillige i *erfaringer med*. Herudover forventes formidlingen og formidlingsovervejelser tillige at basere sig på en viden om dem man skal formidle til, dvs. børn, elever og studerende, i form af en eller anden personligheds- og indlæringspsykologi.

Dagsordenen er i denne sammenhæng, at man med tilstrækkelige forudsætninger inden for dette vil kunne varetage institutionaliserede undervisnings- og opdragelsesopgaver.

Mere – og i visse sammenhænge totalt – fraværende er imidlertid den grundlæggende diskurs om selve institutionaliseringen og »det fælles tredje«, undervisningsstoffet. Hvad sker f.eks. med opdragelse og undervisning i og med at den institutionaliseres i netop de rammer der kendes, hvor børn, elever og studerende opdeles efter alder og/eller uddannelsesmæssige forudsætninger, hvor den samfundsmæssige tvang omkring nærvær og fremadrettethed på en eller anden måde er til stede før eller uafhængigt af lærelysten? Hvorfor netop dette undervisningsstof, hvordan indgår det i forhold til ikke blot elevernes forudsætninger (forstået som en blanding mellem lærekapacitet og forventninger), men i forhold til deres totale livssituation og kulturelle liv og i forhold til de løbende diskurser omkring samfundslivets og tilværelsens væsentlige problemer?

Den lavere prioritering, eller fraværet, af netop denne diskurs er på mange måder velbegrunderet. *For det første* vil den aldrig kunne afklares på tilfredsstillende vis – dels fordi den i sin substans er stor og uhåndterlig, dels fordi selv de mest tentative forsøg på besvarelser vil bryde med den sociale og kulturelle konsensus, de skal forsøge at etablere. Store og uhåndterlige forskelle mht livsanskuelse, social forankring, kulturel identitet og politisk holdning vil pludseligt her finde konkret udtryk – og dermed påkalde sig en eller anden mere eller mindre gangbar løsning som måske slet ikke findes. *For det andet* må en hvilken som helst institutionalisering nødvendigvis hvile på et naturaliseret grundlag, noget der ikke står til diskussion, men blot udtrykker en fælles forudsætning. Hvis selve uddannelsesinstitutionen og stoffet står til diskussion og ikke er det, man udtalt funderer sig på, inden for en uddannelse, begynder alting at flyde. Lærerne kan således ikke nøjes med mere eller mindre selvstændigt at administrere et givet stof, men må personligt og kulturelt stille sig til ansvar over for deres valg af stof og måde at formidle på. Eleverne vil således ikke kunne flimre mellem opmærksomhed, distraktion og rent instrumentelle strategier, men må istedet af sig selv og hinanden kræve et nærvær og engagement, der formentlig ville være en større sag værdig – og under alle omstændigheder ikke kan indpasses i en standardiseret barn- og ungdom, hvor også fritiden og fejltagelserne som bekendt har deres plads.

Selv om man – som ovenfor – rent funktionelt kan *forklare* den lavere prioritering eller fraværet af de store diskurser i såvel professionaliseringen som udførelsen af lærer- og pædagogarbejdet, er dette dog ikke ensbetydende med, at behovet herfor – eller trangen dertil – ikke er til stede.

Den opmærksomme lærer vil i lighed med den pædagogiske forsker gang på gang blive slået over, hvor ulige vanskeligere det kan være at lære noget i institutionernes standardiserede sammenhænge end i det »virkelige«⁵ livs spørgen, svaren og undersøgen. Og han vil ofte søge at tilnærme de formelle læreprocesser kendte mønstre fra det »virkelige«⁵ livs læreprocesser – eleverne spørger og læreren svarer, læreren intervenerer fordi han finder det rigtigt, og ikke bare fordi hans synes han bør etc. Institutionernes stivnen i deres egen virkelighed, eller i en følgagtig tilpasning til tidsånden og den aktuelle politiske magtudøvelse, kan tillige fremprovokere en bredere diskurs omkring meningen med det hele som rum for nødvendig selvrefleksion og engagement.

Tilsvarende kan lærere og elever ofte føle sig slået af spørgsmålet om, hvorfor man netop skal undervise i eller beskæftige sig med dette stof og ikke noget andet. Svaret på et sådant spørgsmål giver kun sig selv, kan kun formuleres *ultimativt og indiskutabelt*, ud fra en pragmatisk-administrativ synsvinkel (»fordi det står i læseplanen«/»fordi det kræves til eksamen«) eller med opydelse af en omverdensforståelse, der ophøjer de traditioner, konventioner og pragmatiske kompromisser, som til syvende og sidst konstituerer en læseplan, til gud, givne, natur eller udslag af den højeste fornuft.

Accepten af et sådant svar beror til syvende og sidst på troværdigheden hos den, der svarer sådan. Er man indstillet på at være tilstrækkelig tillid til vedkommende, vil også argumentet virke troværdigt, og måske vil troværdigheden være så stor at man end ikke behøver at stille spørgsmålet. Er spørgeren derimod på forhånd i tvivl om troværdigheden hos den han spørger, vil svar af den slags formentlig have vanskeligt ved at overvinde tvivlen, lettere ved at bidrage til utroværdigheden.

Dermed kommer man let i den situation, at opdragelsens og undervisningens troværdighed står og falder med pædagogens og lærerens troværdighed generelt og personlige og faglige måde at håndtere de uklarheder, flertydigheder og usikkerheder, der knytter sig til en undervisning, dens institutionalisering, stofudvælgelse og formidling.

Dette er en stor byrde at lægge på en almindelig lønarbejders skuldre: Uklarhederne, flertydighederne og usikkerheden er ofte slet ikke til at bære for dem der skal undervises, fordi de kræver en meta-bevidsthed, der kontraindicerer den nødvendige hengivenhed i situationen (jvf. Nørretranders, 1991). Og man vil ofte kun kunne komme dem til livs via en forstillelse, der i længden er undergravende for ens troværdighed⁶. For læreren og pædagogen ligger alternativet hertil nok i retning af den form for engagement i sagen, dvs det indhold man formidler og de personer man formidler det til, der traditionelt præger dem, der betragter deres arbejde som et

»kald« – ikke i kristen missionsk forstand, men som et anliggende for deres eksistens. De umiddelbare konsekvenser af at indtage en sådan position er nok så belastende, såvel personligt som intellektuelt. Arbejdet med at håndtere disse konsekvenser, så de ikke bliver så belastende, er en livslang og sej affære – ikke blot for den, der udfører det, men tilige for dem der er vidne til det. Her bliver opdragelse og undervisning til en affære, hvor der står langt mere på spil end realisering af læseplaner – og børn, elever og studerende forvandles umærkeligt fra alene at være hensynsledet i den pædagogiske relation til sammen med undervisningsstoffet og dets faglige/-kulturelle begrundelser at blive subjekter i en løbende opdragelsesproces af pædagogen og læreren.

Alternativet hertil er, at de intentionelle aspekter, der indledningsvist blev fremdraget som konstituerende bestemmelser for hhv. 'opdragelse' og 'undervisning' bliver tomme eller rent formelle, fordi de må beskytte sig mod eller forkorte den rationelle diskurs, de intenderer at formidle.

Uanset hvilken strategi den enkelte lærer eller pædagog måtte »vælge« er der således langt mere på spil i udførelsen af det pædagogiske arbejde end den pædagogiske professionalisme. Den rationelle diskurs om udførelse af, metoder og stragier omkring, opdragelse og undervisning, udgør i den henseende blot de redskaber, der giver en mulighed for (med nogenlunde sikkerhed for at det hele ikke går i kludder) at arbejde med de langt større problemer, der knytter sig til undervisning og opdragelse.

Disse større problemer kan med et vist held, endog gennem længere tid, fejes ind under gulvtæppet. Deres bulede tilstedeværelse som fundament under det pædagogiske arbejde vil imidlertid sjældent gå upåagtet hen, fordi de vil udgøre en mere eller mindre ureflekteret klangbund for undervisningen og opdragelsen. I hvilket omfang de kan bære, eller for den sags skyld vil være tjent med, en selvstændig diskurs, er imidlertid en anden sag. Måske kan opdrageren kun opdrage og underviseren kun undervise med udgangspunkt i en bevidst forglemmelse af arbejdets flertydighed. Uden bevidstheden løber flertydigheden af med én, og uden forglemmelsen er der måske ikke noget at tænke på.

LITTERATUR

- BENTZON, A.: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 8 1986.
GRUE-SØRENSEN, K.: Almen Pædagogik, 1974.
NØRRETRANDERS, T.: Mærk Verden, 1991,
STUBBE TEGLBJÆRG, L.: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 6 1990.
STUBBE TEGLBJÆRG, L.: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2 1991.

NOTER

1. Før man på denne konto helt afskriver den pædagogiske videnskab som andet end fritstående øvelser i en velafstent gymnastikal skal det anføres, at sagen ikke er så enkel endda: der findes andre traditioner inden for pædagogikken end de primært begrebslogisk orienterede, og andre videnskaber som f.eks. psykologien og sociologien, der gennem de sidste årtier måske har bidraget med nogle af de væsentligste opdagelses- og undervisningsmæssige diskussioner – ofte i fraværet af en oparbejdning af dem inden for den teoretiske pædagogik – har ikke selv kunnet sikre dem en egentlig pædagogisk diskurs. Pointen i dette er, i al sin »enkelhed«, at pædagogik som videnskabeligt fag let kører uhjælpeligt fast i en relevansproblematik, om ikke det *som en del af sit projekt* oparbejder og gennemreflekterer problemstillinger med et andet udspring end selve opdagelses- og undervisningssituationen.
2. Opfattelsen af praktisk pædagogik som en bevidst håndtering af opdagelses- og undervisningsmæssige opgaver har sit måske tydeligste udtryk i den formaliserede undervisning på seminarier og andre uddannelsesinstitutioner i pædagogik, praktisk pædagogik, undervisningslære, didaktik osv. Vi kan her iagttage ikke blot en konkretisering af et af det modernes mest centrale diskurser – objektivering og bevidst bearbejdning betragtes som en kvalitet i sig selv – men tillige en subtil, næsten perverteret konkretisering af den, nemlig i form af udstikning af modeller, håndgreb, tanke- og leveregler med henblik på en praktisering af den objektiverede og bevidste bearbejdning. Således undervises der i forskellige undervisningsmetoder og opdagelsesstrategier, deres begrundelse, problemer og perspektiver, deres relevans i forhold til bestemte grupper børn/unge, i forhold til bestemte stofområder og i forhold til forskellige hensigter og mål. Som et gennemgående træk ved, og som en af baggrundene for denne undervisning, ligger der en hensigt og opfattelse om at (man kan) bringe den rationelle overvejelse og planlægning »ud over rampen« ved en professionelt forfinet og rationelt baseret praksis.
3. For en god ordens skyld: dette kan hverken opfattes som en anbefaling af eller undskyldning for læreres og pædagogers eventuelt utroværdige forholden sig til elever/studerende og børn. Det er snarere udtryk for, at skaden, når den sker, i heldige tilfælde kan være mere begrænset end dér, hvor børn konfronteres med deres forældres utroværdighed.
4. Hverken lærere eller pædagoger kan uden videre betragtes som nogle, der arbejder mere eller hårdere end så mange andre. Læreres effektive, skemalagte arbejdstid er som bekendt relativt begrænset, og såvel lærere som pædagoger har, sammenlignet med de fleste andre erhverv, et udpræget råderum for selvstændig planlægning og udførelse af deres arbejde, for vekselvirkning mellem intensitet og ekstensitet i arbejdet – samt for en fordelagtig anvendelse af deres almindelige engagement i og nysgerrighed omkring omverdenen i arbejdet.
 Dermed på ingen måde sagt, at det pædagogiske arbejde er uden væsentlige stressorer – eller at arbejdsmiljø og arbejdsforhold generelt er gode, endsige gode nok. Blot at stress og dårlige arbejdsbetingelser ikke umiddelbart er sammenlignelige med den stress og det arbejdsmiljø, der karakteriserer f.eks. en industriarbejders.
5. Anvendelsen af betegnelsen »virkelig« er på mange måder mere besværgende end oplysende. I den akademiske verden anvendes betegnelsen – i det mindste når studerende skal dokumentere deres indforståethed med bestemte opfattelser af forholdet mellem teoriens beskrivelse og det konkrete liv, den beskriver – ofte på den måde. I denne sammenhæng anvendes betegnelsen til at beskrive det liv, der foregår uden for opdagelses- og undervisningssammenhænge, og som opdagelsen og undervisningen retter sig mod at kvalificere til og integrere i. Tilstedeværelsen af dette »virkelige liv« uden for institutionerne er gennemgående nærværende i den bevidsthed, der omgærder uddannelse og opdragelse – som noget der indgiver aktiviteter i selve uddannelsen og opdragelsen en mere forberedende og i sig selv mindre betydningsfuld position. Imidlertid bør man næppe se bort fra, at det der foregår i institutionerne, på mange måder er børns, elevs

- og uddannelsessøgendes virkelighed, hvorfor anvendelsen af anførelstegn er på sin plads, i anførelstegn.
6. Det vil jo her dreje sig om at se bort fra noget, ikke fordi det er betydningsløst – men fordi dets betydning ikke umiddelbart er til at håndtere.