

EX AUDITORIO - 13.09.1991

i anledning af

Bo Jacobsen: *Studier i dansk voksenundervisning og folkeoplysning. Socio-psykologiske analyser.*
København: Akademisk Forlag, 1991, 366 sider.

Sven Erik Nordenbo
Institut for Pædagogik, Københavns Universitet

Artiklen gengiver den ordrette opposition ved Bo Jacobsens disputatsforsvar. Oppositionen rummer tre hovedkritikker, samt tre diagnostiserende bemærkninger.

Det konstateres for det første, at disputatsen bygger på en »pædagogisk grundmodel«, der reelt er en model for pædagogisk evaluering. Det søges vist, at denne model, grundet præses' bestemmelse af behovs-begrebet, ikke vil kunne fungere som ønsket. Det hævdes for det andet, at præses på utilladelig måde i disputatsen sammenblander teoretiske elementer fra forskelligartede teorier. Og for det tredje, at præses anvender Poppers videnskabsteoretiske anvisninger på en fejlagtig måde.

De tre diagnostiserende bemærkninger fremdrager, hvad vi al almindelighed kan lære af det foreliggende arbejde, nemlig: (1) at den pædagogiske teoridannelse er nødt til at distancere sig fra de paradigmer, man almindeligvis diskuterer pædagogik inden for i offentligheden, (2) at forsøg på fastholde en meget omfattende del af den pædagogiske virkelighed videnskabeligt på den pædagogiske videnskabs nuværende udviklingstrin er ufrugtbar, fordi en sådan tilgang snarere rummer et pædagogisk program frem for en pædagogisk analyse, og (3) at en frugtbar forskning i voksenpædagogiske forhold indtil videre først og fremmest bør ske på et fagdidaktisk grundlag.

Højtærede prodekan, højlærde professorer og doktorer, mine damer og herrer, kære præses!

Pædagogikken er et ungt fag ved vort fakultet. I 1955 oprettedes en lærestol og i 1957 fik faget indført sin første videnskabelige grad, magisterkonferensen i pædagogik.

I et internationalt perspektiv er det meget sent, små 200 år efter oprettelsen af verdens første lærestol i pædagogik, Trapp's professorat ved Halle universitetet 1779.

Fakultetets tøvende holdning over for vort fag, som dets sene accept viser, er der mange belæg for i fakultetets historie. De peger alle i samme retning: en dyb skepsis over for faget betragtet som *videnskabelig* disciplin. For, kan vi i dag se i bagspejlet, en videnskab kunne pædagogikken herhjemme kun tidligere gøre krav på at være, hvis den var – psykologi.

Den afhandling, som i dag forsvares for den filosofiske doktorgrad, har imidlertid en titel *Studier i dansk voksenundervisning og folkeoplysning*, der utvetydigt siger, at den behandler et pædagogisk emne. Skønt den forsvares med faglig basis i fakultetets psykologiske laboratorium, vil jeg tro, at også præses er enig i, at afhandlingen først og fremmest bestræber sig på at belyse et område af den danske, pædagogiske virkelighed og dermed er et bidrag til den pædagogiske videnskab.

De følgende bemærkninger skal derfor ses som kommentarer, fremsat af en teoretisk pædagog og filosof – altså fremsat med basis i det fag, som vi begge er ansat til at forske og undervise i.

En af de helt centrale problemstillinger for pædagogikken som videnskabelig disciplin har været spørgsmålet om, hvorledes en pædagogisk teori bør opfattes, eller mere præcist: Hvad vil det i grunden sige at opstille en pædagogisk teori om et givet fænomen? Hvad vil det sige, at en pædagogisk teori giver en sand eller falsk fremstilling af dette fænomen? Og hvad skal man sige, at denne teori er om?

Den foreliggende afhandling beskæftiger sig på en helt afgørende måde med disse semantiske, epistemologiske og ontologiske spørgsmål, idet den – skønt den på en meget velskrevet måde kommer ind på et utal af forskelligartede teorier og positioner – grundlæggende bygger på en ganske enkel model af dét pædagogiske fænomen, som den undersøger: den danske voksenundervisning og folkeoplysning. Denne model har ikke alene tjent præses til heuristisk at udforme afhandlingen, den tjener også som ledetråd både for dét, som præses betegner som afhandlingens »teoretiske del«, og for opstillingen af afhandlingens empiriske hypoteser.

I det følgende vil jeg prøve at vise, at den også danner ramme for de svar, præses giver på sine problemstillinger. Da modellen samtidig har en så almen karakter, at den tilsyneladende vil kunne danne grundlag for undersøgelse af pædagogiske fænomener i al almindelighed – altså ikke blot på det voksenpædagogiske område – forekommer det særdeles relevant at omtale og vurdere denne model nærmere.

(– For god ordens skyld vil jeg indskyde, at jeg mener, at særdeles mange af præses' udredninger og påstande udfordrer til kritiske bemærkninger, men at jeg i det følgende i hovedsagen vil søge at holde mig til, hvad jeg opfatter som hovedlinien i afhandlingen, altså –)

For det første vil jeg fremdrage præses' »pædagogiske model«, dernæst vil jeg se på, hvorledes præses anvender modellen til at opstille sine hypoteser ved inddragelse af en række nyere almene teorier. Endelig vil jeg se

på den måde, præses tolker de empirisk afprøvede hypotesers bæredygtighed.

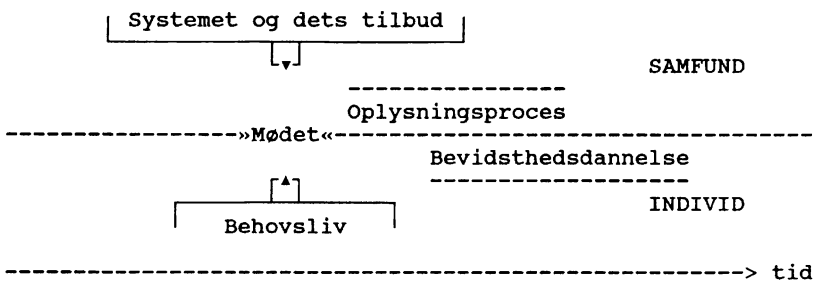
På denne baggrund ønsker jeg at vise følgende tre påstande:

- Præses' model rummer en fundamental tvetydighed, der umuliggør den anvendelse, præses gør af modellen i afhandlingen

- Præses anvender i den teoretiske del teorier, der er strukturelt og konceptuelt forskellige, uden at diskutere spørgsmålet, om man på kohærent måde kan sammenblende teoretiske elementer fra forskelligeartede teorier

- Præses giver en korrekt beskrivelse af Poppers falsifikationsteori, men forsynder sig i afhandlingen groft imod den i sine konkrete konklusioner.

1. Den »pædagogiske grundmodel« er første gang præsenteret på afhandlingens side 44f. Den ser således ud:



Modellen er karakteriseret ved to grundlæggende træk:

(1) Vertikalt skelnes der mellem »samfund« og »individ«, og

(2) Horisontalt markeres et tidsligt forløb, således at »mødet« mellem behovsliv og tilbud medfører en oplysningsproces, der på sin side udvirker en dannelse hos individet.

Kombineres de to træk, lægger modellen umiddelbart op til følgende tolkning: Den art af bevidsthedsdannelse og oplysningsproces, der forekommer hhv. hos individ og i samfundet, er en funktion af det møde, som finder sted mellem hhv. individets behov og samfundets tilbud, en tolkning, præses da også bekræfter på s. 158. Er bevidsthedsdannelsen og oplysningsprocessen ikke i en eller anden forstand »tilfredsstillende«, skyldes det, at »behovsliv« og »samfundstilbud« ikke »mødes« på rette måde. Da »behov« på sin side opfattes som noget mere fundamentalt end samfundets »tilbud« – der jo også umiddelbart giver indtryk af at være af en art, der lettere lader sig ændre – bygger modellen grundlæggende set på forestillingen om »behov«

som en uafhængig variabel, som »tilbudene« må indrette sig på for at sikre, at »oplysningsprocessen« og »bevidsthedsdannelsen« – i en eller anden specificeret forstand – er »tilfredsstillende«.

Vi præsenteres med andre ord i virkeligheden for en evalueringsmodel for voksenundervisning. Da modellen ikke på nogen essentiel måde forudsætter, at det specielt drejer sig om voksenundervisning – samfundet har også tilbud til børn, som vi også tillægger et behovsliv (især i socialpædagogikken er behovsterminologien udbredt, jf. fx en påstand som »at fritidshjem og ungdomsklubber bør imødekomme børns og unges behov«) – er der tale om en generel evalueringsmodel for samfundsetablerede pædagogiske tilbud.

Skal denne model imidlertid være i stand til at udføre sit »arbejde«, forudsætter det, at evalueringen støtter sig til et arkimedesk punkt. Eller formuleret indirekte: Antager vi, at individets behovsliv hele tiden forandrer sig på en uforudsigelig måde, og antager vi, at ét individets behovsliv ikke har nogen som helst lighed med et andet individets behovsliv, vil det ikke være muligt at evaluere samfundets tilbud, for evalueringens sigte er jo netop at styre samfundets tilbud, så oplysningsproces og bevidsthedsdannelse bliver mere »tilfredsstillende«.

Det er formentlig dette grundlæggende krav, der har fået præses til at forsøge sig med teorien om »væsentlige« og »uvæsentlige« behov. Er vi nemlig i stand til at udpege nogle behov som både stabile og værdifulde at tilfredsstille (jf. s. 124), synes evalueringsmodellen at kunne »arbejde«.

– Men, og her kommer tvetydigheden ind. Præses er klar over, at man ikke længere kan forholde sig naivt til behovsbegrebet. Efter den traditionelle psykologiske opfattelse kunne man opstille kataloger over menneskets behov, der blev opfattet som funderet i menneskets biologi. Denne teoretiske og derfor tekniske anvendelse af behovsbegrebet har imidlertid vist sig vanskelig at opretholde, idet man hurtigt erkendte, at behov ikke er noget, man kan tillægge et individ, uden inddragelse af en række samfundsmæssige forhold. Sagen er da også, at der ved siden af de tekniske behovsbegreber eksisterer en ikke-teknisk, dagligdags, anvendelse af behovsbegrebet, der viser sig at være dét, der bruges i både den politiske og pædagogiske diskussion. Kriterierne for anvendelsen af dette begreb er flg.: Skal man om et individ sige, »at det har behov for noget«, skal det gælde,

- (1) at der empirisk kan konstateres en »mangeltilstand«, der på sin side
- (2) forudsætter en norm om, at »mangeltilstanden« bør udbedres.
- (3) Endelig skal det være muligt empirisk at påvise at »det noget«, som personen har behov for, er et effektivt middel til udbedring af manglen.

Hvis pensionister fx har behov for »varmehjælp«, må der først accepteres en »norm« om, at de ikke bør fryse. Dernæst konstateres, at de faktisk

fryser («mangeltilstanden»), og endelig at en vis sum penge («varmehjælp») faktisk er tilstrækkelig til at købe det nødvendige brændsel («effektivt middel»). Hævdes et barn fx at have behov for mere læseundervisning, må det først accepteres normativt, at barnet bør kunne læse på et vist niveau, at det faktisk ikke kan læse på dette niveau, og at den tilbudte undervisning vil afhjælpe manglen. Det afgørende punkt er her, at det behov, en person tillægges, ikke er en egenskab ved personens biologi, men afhænger af den i samfundet accepterede norm om, hvornår noget er et behov, og hvis flere normer kommer i konflikt, hvilke af disse behov, der bør anses for væsentlige. Dette er præses udmærket klar over, idet han på side 108 skriver, at behovene »kan anses for at være vidtgående bestemt af det samfund og den kultur, den enkelte lever i«. Men det betyder jo, at modellens tilsyneladende uafhængige variable »behovslivet« pludselig må anses for at være en funktion af det samfundsliv, der også opstiller tilbud om undervisning.

Er det tilfældet, kan modellen ikke »arbejde«.

Jeg anser den normative analyse af behovsbegrebet for den pædagogisk relevante. Af samme grund mener jeg, at præses' egentlige problemstilling burde have lydt: Hvorledes går det til, at samfundssystemet genererer voksenpædagogiske tilbud, som ikke kan tilfredsstille de samfundsgenererede behov, der anses for væsentlige. Jeg ser ikke, at præses noget sted har taget denne problemstilling op. En forklaring herpå kan være, at præses selv afskærer sig fra denne mulighed gennem sin beslutning om, at indholdet i udtrykket »væsentligt behov« – på smuk demokratisk vis – overlades til hver enkelt person. Eller som præses udtrykker det side 117: »Ønsker man at føre en diskussion om forskellige behovs kvalitet, og ønsker man samtidig at undgå, at nogle opkaster sig til dommere over andre, synes den sikreste vej at være: spørg individerne selv«. Det bliver i afhandlingen til, at hver enkelt individ selv afgør, hvad der for ham eller hende er »væsentlige behov«. Men skal teorien om, at vore behov er samfundsgenererede tages alvorligt, siger den jo, at der i et givet samfund udvikler sig forestillinger om, hvad der er »væsentlige behov«. Præses forsøg på at fastholde begge positioner: individets suveræne ret til selv at bestemme, hvad der er »væsentligt« og væsentlighedsbehovs-normen som et samfundsgenereret fænomen, fører til, at udtrykket »væsentligt behov« i afhandlingen tømmes for reelt meningsindhold. Præses havner i en situation, hvor han tilsyneladende beskæftiger sig med konkrete behov – nemlig »de væsentlige« – men reelt finder ud af, at ganske vist vil vi alle gerne beskæftige os med »det væsentlige«, men faktisk forstår vi noget helt forskelligt derved. Det svarer til, at skønt vi alle mener, at samfundet skal indrettes bedst muligt, har vi dog en ganske forskellig opfattelse af, hvad det vil sige. Præses' bevis for tese 4.1. (jf. side 142) er i denne forbindelse afslørende. Tesen lyder: »Det er muligt for folk at skelne mellem væsentlige og uvæsentlige behov. Dette vil sige, at den enkelte voksne vil være i stand til – med en vis tilnærmelse – at skelne mellem, hvad der betyder noget, og hvad der er mindre be-

tydningsfuldt i vedkommendes eget liv«. Beviset herfor fremgår af Interviewundersøgelsen. Præses siger herom: »Det viser sig, at en skelnen mellem væsentlige og uvæsentlige behov og aktiviteter kom til udtryk i samtlige interviewprotokoller. Alle interviewede personer kunne udtrykke sig om, hvad de fandt særlig vigtigt, godt og værdifuldt i deres tilværelse.« Præses konkluderer derefter på side 157, at tesen er »fuldt ud bekræftet«. Og tilføjer: »Tesens accept implicerer, at de nævnte behovstyper i en eller anden forstand er reelt eksisterende«. I hvilken forstand »reelt eksisterende«? – vel som »væsentlige behov«, der kan tillægges det pågældende individ. Men dette argument holder ikke: Jeg antager, at præses – og den største del af den danske befolkning – kan skelne mellem »en hest« og »en enhjørning« – de adskiller sig kun fra hinanden ved, at en enhjørning, i modsætning til hesten, har et snoet horn i panden. Kan jeg heraf slutte, at både hesten og enhjørningen »i en eller anden forstand er reelt eksisterende«? – Næppe. Tilsvarende med præses' »i en eller anden forstand reelt eksisterende« væsentlige behov. Præses har heller ikke den mulighed blot at svare, at i hvert fald begrebet eller forestillingen om »væsentligt behov« eksisterer. For hvis præses ikke antager, at »væsentlige behov« i en eller anden forstand reelt eksisterer, vil hele afhandlingens projekt ende i dén meningsløshed, at »den danske voksenundervisning og folkeoplysning skal bestræbe sig på at tilbyde undervisning, som imødekommer eller fremmer befolkningens væsentlige behov – skønt »væsentlige behov« ikke er »reelt eksisterende«.« At reducere kravet om, at voksenundervisningen og folkeoplysningen skal tilfredsstille befolkningens »væsentlige behov«, samtidig med at hver enkelt voksen selv formulerer sin individuelle tolkning af, hvad der er »væsentlige behov«, er at fjerne den »pædagogiske models« arkimediske punkt. Derved funderes modellen i – intet.

Hermed har jeg afsluttet mit første punkt.

2. Den »pædagogiske grundmodel« har, som før sagt, også tjent præses som heuristisk hjælpemiddel ved afhandlingens strukturering, idet hver af modellens fire felter behandles i hvert sit selvstændige kapitel. Herved kommer afhandlingen i virkeligheden til at fremtræde som sammensat af fire afhandlinger, som en slags »fire-i-en« afhandling. Så konsekvent har præses fulgt dette mønster, at hver af de fire kapitler har samme skematiske struktur, jf. side 58. Hvert kapitel indledes med »et vigtigt spørgsmål«, så følger kapitlets »teoretiske del«, der munder ud i opstilling af to teser, altså ialt 8 teser. Kapitlet afsluttes med præses' empiriske undersøgelse af de to teser.

I afhandlingens 1. kapitel, specielt siderne 56 og 57, redegør præses for sammenhængen mellem kapitlernes »teoretiske del«, »hypoteseformulering« og »empiriske afprøvning«. På den ene side søger præses at distancere sig fra en rent positivistisk forskningsmetodik, hvor afprøvning af ikke-teorirelaterede hypoteser står i centrum. På den anden side vil præses ikke nøjes

med kun at udvikle teoretiske indsigter om faktuelle forhold uden samtidig at underkaste teorien »regulær empirisk afprøvning«.

Præsens' forskningsmetnologiske bestræbelse er på dette punkt kun prisværdig. De to følgende hovedpunkter drejer sig da heller ikke om dette ideal, men om den måde det er søgt realiseret på i den foreliggende afhandling.

Jeg går nu over til det andet hovedpunkt, jeg ønsker at fremføre. Det drejer sig om forholdet mellem de enkelte kapitlers »teoretiske del« og den resulterende hypotese-opstilling. Herom siger præsens, at han har tillagt det afgørende betydning (jf. s. 56), »at teori- og empiriniveau dels er autonome i forhold til hinanden, dels gensidigt forpligtende i forhold til hinanden«. Autonomien består i, at teorien ikke formuleres induktivt – *post festum* – ud fra de opstillede empiriske hypoteser. Afhængigheden består i, at afprøvningen af empiridelen har konsekvenser for, om de teoribaserede teser kan opretholdes. På denne baggrund er det ganske konsekvent, at kapitlerne starter med et længere teoretisk afsnit. Således behandler præsens i kapitel 3 om »Deltagerne og deres behov«, fra s. 110 til 133 (altså på 23 sider) følgende teorier: Berlyne's teori om indre og ydre motivation, Habermas' teori om teknisk-instrumentel og værdi-orienteret livsform, Gorz' teori om det økofascistiske og det civile samfund, humanistiske psykologer som Rogers' tanker om bl.a. det autentiske selv, Tranekjær Rasmussen's fænomenologiske teori om beta-behov, Allport's teori om proprium og værdiorientering, Bühler's teori om 'live goals', Haug's teori om ægte og uægte eller sande og falske behov, Heller's teori om radikale behov, samt – ind imellem – teorielementer fra Murray, Maslow, Schantz, McIntyre, Weber, Durkheim og Marx. Dette er ikke alene en samling teoretiker, der for de flestes vedkommende har udviklet store og omfattende teorier – det er også teoretikere, der bygger på forskellige, teoretiske forudsætninger. Præsens behandler i det store og hele ikke disse forudsætninger – det ville kræve en teoretisk redegørelse og argumentation, som ikke kan presses ind på 23 sider. Præsens' fremgangsmåde er en anden. Han plukker først og fremmest nogle begreber og nogle forment »resultater« fra de enkelte, omtalte teoretikers værker. Hvad leder dette valg? – Jeg ser ikke rettere end, at det er den associative lighed mellem de begreber, teoretikerne omtaler, og de begreber, som præsens lader indgå i de to hypoteser, der formuleres senere i kapitlet. Intet sted foretages imidlertid en diskussion af, om de begreber, der anvendes i hypoteserne, er identiske med eller blot »ligner« teoretikernes begreber. Alligevel undlader præsens ikke uden videre at referere til teoretikernes begreber, når han senere tolker resultatet af sin empiriske afprøvning af sine to hypoteser. Denne ikke-reflekterende overvejelser om de korrekte anvendelse af de anførte teoretiske begreber på den ene side og de hypotese-bundne begreber på den anden side, fører til en meget løs sprogbrug. Således bliver det i kapitel 3 aldrig klart, om begreber som »behov«, »ønsker«, »værdier«, »motivationer« og »interesser« for præsens betegner identi-

ske, beslægtede eller forskellige fænomener. Denne løse sprogbrug fastholdes også i interpretationen af de empiriske resultater.

Resultatet af præses' faktiske fremgangsmåde - i modsætning til den erklærede hensigt - er da, at de fire kapitlers »teoretiske dele« ikke har det »forpligtende forhold« til de empiriske hypoteser, som det hævdes, er tilfældet.

Jeg har hermed afsluttet mit andet hovedpunkt.

3. ...Og går over til det tredie, der vedrører præses' anvendelse af Popper's falsifikationsteori som den videnskabsteoretisk forståelsesramme for det empiriske arbejde. Præses siger på side 55-56 følgende: Det »er tillagt afgørende betydning at give det empiriske arbejde en sådan udformning, at det dels er relevant for den teoretiske interesse (med den konsekvens, at eventuel ikke-relevant empiri må udelades), dels har mulighed for at korrigere, dvs. falsificere de teoretiske udsagn. Fremstillingen af empirien er baseret på den forskningsopfattelse, at empirisk viden ikke er interessant i sig selv, men at dens berettigelse er at fundere eller afkræfte eller på anden måde berige, uddybe eller illustrere teoretisk viden og indsigt.« Derefter henviser præses til Karl R. Popper.

En af Poppers hovedsynspunkter er, at det er muligheden for falsifikation - ikke verifikation - der gør et teori om empiriske forhold videnskabelig. Popper betragter alle teorier som bestående af generelle implikationer, dvs. påstande af typen »Det gælder for alle x: Hvis x...så x«. Hans eget (simplificerede) eksempel på en »lov«, udtryk i en påstands form, lyder: »Alle svaner er hvide« (altså: »Det gælder for alle x: Hvis x er en svane, så er x hvid«). Denne påstand er falsk, hvis vi her og nu finder en sort svane. Påstanden »Her er en sort svane« falsificerer loven. Påstande, som drejer sig om en given kendsgerning eller hændelse på et givet tidspunkt, betegner Popper en basispåstand. Visse basispåstande er forenelige med »loven« (fx »Her er en grøn tavle« og »Her er en hvid svane«), mens andre er uforenelige. Popper taler om, at loven tillader den første type basispåstande, men ikke den sidste. Et teori er altså videnskabelig, hvis vi kan formulere nogle basispåstande, som teorien udelukker. Det interessante i denne sammenhæng er nu to forhold.

For det første bliver en teori, der udelukker visse basispåstande, ikke bekræftet, dvs. påvist at være sand, blot fordi man ved nogle få forsøg ikke har kunne finde falsificerende basispåstande, der modsiger den. Dels »begræfter« eller »påviser« de forenelige basispåstande ikke den bagvedliggende teori, men styrker den højest. Dels afhænger graden af denne styrkelse af, hvor varieret vor søgen efter mulige, uforenelige basispåstande har været. Således bliver vor »lov« om, at »alle svaner er hvide« ikke påvist at være sand, blot fordi vi i Fuglesøen på Amager Fælled finder syv hvide svaner - og ellers slår os ned og venter på flere. Havde vi nemlig varieret vores søgen efter svaner og også inddraget usædvanlige steder som Fuglesøen i Zoologisk Have, ville vor »lov« straks være blevet falsificeret.

For det andet er en lov, der implicerer delhypoteser, ikke blevet delvist bekræftet, hvis kun nogle af de implicerede delhypoteser er blevet falsificeret. Hele loven er blevet falsificeret, for der skal kun én sort svane til at falsificere loven om, at »alle svaner er hvide«.

Præsens gør i de empiriske dele af de fire kapitler meget ud af at formulere falsifikationsbetingelserne for de hypoteser, der opstilles. Alligevel taler han konsekvent om, at teserne 1-7 må anses for »fuldt ud eller overvejende bekræftet« (s. 284), mens tese 8 må anses for uafklaret. Da hver af teserne kun underkastes få afprøvninger, er sandsynligheden for, at præses har mødt Amager Fælleds hvide svaner nok langt større, end at han har fundet frem til Zoo's enlige, sorte svane. Ud fra præses' egne popperianske kriterier er der intet grundlag for at hævde, at de empiriske undersøgelser har »bekræftet«, »påvist« eller »bevist« de opstillede hypoteser, kun at de »overvejende bekræftede« må anses for falsificerede.

Jeg har nu afsluttet mit tredje hovedpunkt.

Som det fremgår af omtalen af de tre hovedpunkter, er det min samlede vurdering, at den foreliggende afhandling ikke angiver en brugbar vej eller en tilfredsstillende ramme for studiet af dansk voksenundervisning og folkeoplysning eller – i videre perspektiv – for studiet af samfundsetablerede pædagogiske tilbud.

Det mener jeg, præses for såvidt kan tage ganske roligt.

I indledningen til min opposition fremhævede jeg, at pædagogikken som videnskab både herhjemme og i udlandet stadig gennemrystes af stridigheder om, hvorledes selv ganske elementære forhold i faget bør håndteres. I denne situation har præses engageret, modigt og åbent givet sit bud på, hvorledes vi kan få indsigt i sider af dansk voksenpædagogik. Især åbenheden bør vi være taknemmelige for. Den gør det let at kigge præses' forskningsmæssige indsats i kortene.

På denne baggrund vil jeg gerne afslutte oppositionen med tre diagnostiserende bemærkninger om, hvad jeg mener, vi kan lære af den foreliggende afhandling:

- Præsens' pædagogiske grundmodel ligger meget tæt op ad det paradigme, som politikere og pædagogiske administratorer sædvanligvis forstår uddannelsessystemet ud fra. At knytte sin forskning til dette paradigme kan have den fordel, at evt. resultater og anbefalinger ret hurtigt kan finde vej til den pædagogiske politik og praktik. Men misfordelene er formentlig større: det almindelige politiker- og administrator-paradigme har hverken den begrebslige stringens eller den kontekstuelle forståelse af mulige, indre afhængigheder mellem paradigmets forskellige faktorer, at en grundlæggende forskning kan bygge på det. Samtidig indbyder det informanterne til alt for let at respondere inden for den velkendte dagligdags, fraseologiske rammer. Jeg mener, at vi heraf kan lære, *at den pædagogiske teoridannelse*

er nødt til at distancere sig fra de paradigmer, man almindeligvis diskuterer pædagogik inden for i offentligheden.

- Den pædagogiske grundmodel har ligeledes haft konsekvenser for den art af forskning, præses har kunnet udføre. Ved at ville behandle et meget omfattende og uensartet pædagogisk fænomen som den samlede danske voksenpædagogik, har modellen tvunget præses til at finde en eller anden fællesnævner til at holde sammen på de mange mulige aspekter. Denne fællesnævner er blevet det/n »væsentlige behov/undervisning/læring«. Med denne optik forsvinder imidlertid mange interessante træk ud af afhandlingens fokus, og man kan spørge, om afhandlingen derved ikke snarere er blevet til et socialfilosofisk essay om præses' syn på »væsentlighed« iklædt den empiriske undersøgelses form, men uden en egentlig diskussion af dette syn. Jeg mener, at vi heraf kan lære, *at forsøg på at fastholde en meget omfattende del af den pædagogiske virkelighed videnskabeligt - at give en »samtdiagnose« af den - på fagets nuværende udviklingsstrin er ufrugtbart, fordi det meget hurtigt vil vise sig snarere at indeholde et pædagogisk program frem for en pædagogisk analyse.*

- Den pædagogiske grundmodel har endelig tvunget præses til, hvad man kunne kalde, en almindidaktisk tilgang til sin genstand, idet det er forhold på tværs af fag og faglighed, der er afhandlingens genstand. Dette forklarer, at vi hører meget lidt om, hvad der faktisk sker i klasselokalerne, hvor de voksne elever opholder sig, hvad man faktisk taler om og på hvilken måde. I sin oprindelige natur var den almene didaktik en filosofisk, deduktiv disciplin. Da man startede med at lave empiriske undersøgelser af konkrete undervisningsforløb, erkendte man ret hurtigt, at empirien også måtte forholde sig til det fag eller indhold, som den konkrete undervisning vedrørte. Jeg tror, at vi heraf kan lære, *at en frugtbart forskning i voksenpædagogiske forhold indtil videre først og fremmest bør ske på et fagdidaktisk grundlag. Man må bygge husets kælder, før overbygningen sættes på.*

Hermed har jeg afsluttet mine tre diagnostiserende bemærkninger.

Jeg vil gerne til afslutning hjerteligt lykønske præses med, at Du i dag kan forsvare din doktorafhandling, idet jeg samtidigt ser frem til mange års fortsatte, kollegiale diskussioner om den pædagogiske teorier og den pædagogiske forsknings rette natur. Tillykke Bo!