

PÆDAGOGIKKEN OG DET TABUISEREDE FREMSKRIDT

Per Fibæk Laursen

Pædagogikken er i disse år præget af nye slagord som 'ansvar for egen læring' og 'den fleksible skole'. Den kritiske socialvidenskab er tilbøjelig til at opfatte den nye diskurs som udtryk for en tilpasning til den aktuelle samfundsudvikling. Fremskridt vil man ikke høre tale om, snarere betragter man det som problematisk, at magtteknikkerne raffineres og bliver vanskeligere at gennemskue. Artiklen argumenter for, at denne Foucault-inspirerede analyse er grundlæggende forkert. Der er væsentlige argumenter for at betragte udviklingen som fremskridt, både i moralsk og i 'teknisk' henseende. Det betyder dog ikke, at udviklingen skal ses som resultat af velinformerede rationelle valg. Det centrale i 'den nye pædagogik' er bestræbelsen på at udvikle selvdisciplin hos eleverne ved allerede tidligt at forsøge at få dem til at praktisere selvdisciplin. Feudalsamfundets skole brugte fysisk afstraffelse og industrisamfundets skole overvågning og institutionel kontrol som midler. Videnssamfundets skole søger at lære eleverne selvdisciplin ved hjælp af 'learning by doing', altså ved at praktisere selvdisciplin.

Ansvar for egen læring, hensyntagen til individuelle læringsstile og intelligensprofiler, brug af logbøger, læringskontrakter og individuelle udviklingsplaner. Vores uddannelsessystem og den pædagogiske debat er tydeligt præget af nye fænomener og nye slagord. Det er alle iagttagere enige om. Derimod er der meget forskellige opfattelser af, hvordan denne udvikling skal vurderes.

I offentligheden lancerer tilhængerne af de nye fænomener og slagord dem ofte, som om at de er resultat af en ny indsigt i børns læring og tænkning, og at anvendelsen af denne viden er på vej til at gøre vores uddannelsessystem mere effektivt¹. Denne opfattelse er givetvis naiv: De, der står i spidsen for at lancere nyhederne, har typisk ikke noget større kendskab til forskningen, og forskningen peger ikke entydigt i retning af, at bestemte metoder afgørende vil forbedre kvaliteten af undervisningen i uddannelsessystemet.

I den kritiske socialvidenskab er forståelsen af de nye fænomener da også en helt anden. Inspireret af f.eks. Foucault eller Bourdieu lanceres i stedet

1 *Elite på alle niveauer*. København: Mandag morgen, 1997.

den opfattelse, at de nye fænomener blot er uddannelsessystemets tilpasning til samfundets almindelige udvikling. De er, hævdes det, ikke noget fremskridt, men blot en ny form for magtudøvelse, der oven i købet har den hage, at de er sværere at gennemskue, fordi deres repræsenterer en 'blødere' form for magt end deres historiske forgængere.

Den kritiske forståelse er efter min mening grundlæggende forkert, og argumenterne for den holder ikke til et nærmere eftersyn. Jeg vil argumentere for, at de nye fænomener repræsenterer et forsøg på at løse et klassisk pædagogisk grundproblem, og at de sandsynligvis repræsenterer bedre løsninger end de fænomener, som de historisk set har afløst. Det nye er både mere effektivt og mere moralsk forsvarligt end traditionen. Den kritiske socialvidenskabelige opfattelse af de nye pædagogiske fænomener er for mig at se en lidet overbevisende konstruktion, der skal muliggøre opretholdelsen af den kritiske socialvidenskabs centrale budskab, nemlig afvisningen af forestillingen om fremskridt. For den kritiske socialvidenskab er det et tabu at betragte udviklingen som fremskridt – det ville fratage analysen dens centrale pointe og dermed en væsentlig del af dens eksistensberettigelse.

Indrømmet: Min egen opfattelse kan ligne den opfattelse, som jeg indledningsvis har karakteriseret som naiv, altså at udviklingen skulle være udtryk for fremskridt, der skabes ved implementering af ny viden. Jeg deler opfattelsen af, at det nye i det store og hele repræsenterer fremskridt. Jeg deler derimod ikke opfattelsen af, at det nye er etableret som et resultat af rationelle valg, og at drivkraften er videnskabelig indsigt i, hvordan læring optimeres. Den kritiske socialvidenskabs påpegnings af, at der snarere er tale om tilpasning til den almindelige samfundsudvikling, er langt mere præcis. Det udelukker imidlertid ikke, at det samtidig kan være udtryk for fremskridt.

Jeg vil i det følgende først lidt nærmere præsentere de nye pædagogiske fænomener og slagord og vise, at det fælles i de nye fænomener er forsøget på direkte at udvikle en 'indre' selvdisciplin hos den enkelte elev til erstatning for den historiske forgænger, nemlig den 'ydre' kollektive disciplin. Dernæst vil jeg skitsere den historiske udvikling i forsøg på at komme dynamikken bag udviklingen lidt nærmere end påstanden, at skolen blot tilpasser sig den almindelige samfundsudvikling. Endelig vil jeg argumentere for, at udviklingen bør opfattes som fremskridt snarere end som en raffinering og camouflering af magtudøvelsen.

Lad os først se lidt nærmere på, hvilke fænomener og slagord det overhovedet drejer sig om. Jeg har opdelt dem i to grupper, nemlig dels teknikker til udvikling af indre disciplin, dels fleksible rammer om undervisning.

Teknikker til udvikling af indre disciplin

Selv om jeg grundlæggende anser de fleste af de nye pædagogiske fænomener som fremskridt, betyder det ikke, at der er nogen grund til at møde fænomenerne og deres fortalere med ukritisk begejstring. Noget af det er faktisk slagord og modefænomener.

Det måske mest kendte af de nye pædagogiske slagord er '*ansvar for egen læring*'. Det er vigtigt at understrege, at det netop er et slagord. Det har ikke nogen veldefineret praktisk udformning, ja det er fundamentalt uklart, hvad ansvar for egen læring i det hele taget betyder i praksis. Slagordet er kommet til os fra Norge, hvor Ivar Bjørgen gav det en markant og gennemslagskraftig formulering i en lille bog fra 1991². Bogen kan bestemt ikke siges at bygge på forskningsresultater om læring – den indeholder stort set ikke referencer til aktuel forskning om læring, selv om den hævder at basere sig på aktuel læringsforskning. Reelt er argumentationen langt mere enkel: Vi skal blive bedre til at udnytte de potentialer, der ligger i at sætte eleven i centrum og at gøre eleven til subjekt i stedet for objekt. Læring er noget, eleven selv skal gøre, ikke noget, som læreren skal eller kan gøre for eleven.

Bjørgens argumentation er ikke særlig klar: Mener han, at det er en kendsgerning, at den lærende under alle omstændigheder selv er ansvarlig for, hvad han lærer? Og at ingen kan lære andre noget? Eller mener han, at lærere skal fralægge sig det ansvar for elevernes læring, som de traditionelt har haft, og at de i stedet bør placere det hos eleverne? Hans argumentation er en blanding: Da det grundlæggende er sådan, at læring er en aktiv handling, som i sagens natur må udføres af den lærende, må rollefordelingen i skolerne bringes i overensstemmelse med dette forhold.

Bjørgens argumentation er tæt beslægtet med en lang 'progressiv' tradition i pædagogikken, der går tilbage i hvert fald til Rousseau, og som er blevet udformet af navne som Herbert Spencer, Friederich Fröbel og John Dewey. Den grundlæggende tanke i denne tradition er nogenlunde som følger: Der er bestemte måder at lære og at udvikle sig på, som er naturlige for børn. Denne naturlige læring kan blandt andet iagttages i børns frie leg og i småbørns ubesværede tilegnelse af deres modersmål. Den institutionaliserede uddannelse bør respektere den naturlige udvikling og give plads for en læring, der mest muligt ligner den naturlige.

Et par år efter, at Bjørgens bog var udkommet på norsk, slog hans tanker igennem i Danmark. Det skete i første omgang blandt gymnasielærere, hvor en ny gymnasiepædagogik fra midten af 90'erne blev lanceret med 'AFEL' som sit afgørende slagord. Gymnasielærerne opfattede 'AFEL' som et velegnet princip i kampen mod en uforpligtende, uengageret og forbrugeristisk elevholdning, hvor eleverne signalerede til lærerne: 'Det her interesserer

2 I. Bjørgen: *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir Forlag, 1991.

mig ikke, og jeg gider ikke lave noget, men jeg forventer, at I som lærere sørger for, at jeg får en studentereksamen til rette tid'. 'Nej', kunne lærerne så svare, 'du har ansvar for egen læring'. Siden er slagordet blevet populært også i folkeskolen og erhvervsuddannelserne.

Grunden til, at slagordet 'ansvar for egen læring' har fået en sådan udbredelse, selv om det hverken er nyt eller klart, er, at det med de fire ord sammenfatter en række tendenser i pædagogikken, der har det til fælles, at den traditionelle ydre disciplin, der blev opretholdt ved hjælp af lærernes magt til at straffe og belønne, søges transformeret til en indre disciplin i den enkelte elev. Den enkelte elev skal så vidt muligt bringes til selv at ville det, som skolen vil med barnet, og denne selvdisciplin skal praktiseres her og nu, mens den i den traditionelle pædagogik kun var et langsigtet og fjernt mål.

'Ansvar for egen læring' er det mest overordnede og mest diffuse af de nye pædagogiske slagord og fænomener, der har udviklet sig siden begyndelsen af 90'erne. En række andre foranstaltninger og principper er mere konkrete, og nogle af dem er funderet i pædagogisk og psykologisk forskning på en mere substantiel måde, end tilfældet er hos Bjørgen.

Det gælder blandt andet tilpasningen af undervisningen til forskellige *læringsstile* og *intelligensprofiler*. Forestillingen om, at mennesker lærer og tænker forskelligt, og at undervisning kan optimeres ved at blive tilpasset til elevernes præferencer for måder at lære på, har en lang tradition i psykologien³. Den version, der er blevet udbredt i Danmark, stammer fra den amerikanske psykolog Rita Dunn⁴, og det er efter min vurdering ikke det mest seriøse bud på en teori om læringsstile. Dunn hævder bl.a., at det spiller en betydelig rolle for udbyttet af et læringsforløb, at den lærende får lov at arbejde i overensstemmelse med sine præferencer med hensyn til en lang række omstændigheder som f.eks. lysstyrken, om man må spise og drikke imens, om man er alene eller sammen med andre, og om man modtager informationer gennem øje eller øre. Hun hævder at have forskningsmæssigt belæg for disse påstande. Jeg har ikke undersøgt hendes referencer, og vil nøjes med den bemærkning, at jeg finder det meget lidt sandsynligt, at sådanne ydre omstændigheder skulle have nogen nævneværdig indflydelse på udbyttet af undervisningsforløb. Hendes centrale pointe, at elever lærer forskelligt, og at de bør have mulighed for at udnytte egne styrkesider, er imidlertid god nok.

Der er dog betydelig mere hold i den beslægtede teori fra Howard Gardner⁵, der også har fået betydelig udbredelse i Danmark. Gardners pædagogiske ideer er inspireret af hans teori om multiple intelligenser, og han hævder, at man lærer bedst, hvis man får mulighed for at bearbejde det, man

3 Se f.eks. N. J. Entwistle: *Styles of learning and teaching*. Chicester: Wiley, 1981.

4 Rita Dunn: *Artikelsamling om læringsstile*. Frederikshavn: Dafolo, 2003.

5 Se f.eks. H. Gardner: *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal, 1997.

skal lære, under anvendelse af de former for intelligens, hvor man har sine styrkesider. Gardner hæfter sig udelukkende ved elevernes måder at tænke på og tillægger ikke sansemodaliteter eller ydre omstændigheder nogen betydning.

Fælles for Dunn og Gardner er en opfordring til, at eleverne skal hjælpes til indsigt i deres egne præferencer og styrkesider vedrørende læring og tænkning. Det er under normale skoleomstændigheder i praksis umuligt, at lærerne kan kende hver enkelt elevs læringsstil eller intelligensprofil og give eleven netop den udfordring, der passer dertil. I stedet er tankegangen, at eleverne selv skal have indsigt i deres præferencer og styrkesider og have en sådan frihed til at tilrettelægge deres eget arbejde, at de kan tilgodese egne præferencer og styrker.

Endnu mere konkret end læringsstile og intelligensprofiler er *logbøger*⁶ og *portfolio*⁷. Tankegangen bag logbøger er, at eleverne løbende og helst dagligt skal skrive om, hvad de har foretaget sig for at lære noget og i den forbindelse reflektere over, hvad de har lært, hvordan de i det hele taget lærer, og over om deres arbejde kan udføres mere hensigtsmæssigt. Princippet i portfolio-metoden er, at eleven skal samle et udvalg af egne arbejder (billeder, projektrapporter, breve osv.), der viser, hvad eleven kan ved slutningen af et eller andet forløb, og som samtidig for eleven selv og for andre dokumenterer den udvikling, eleven har gennemgået. Portfolio er dels et alternativ til mere traditionelle eksamensformer, dels ligesom logbogen tænkt som et redskab til at fremme elevernes refleksion over egen læring og udvikling, således at de i højere grad bliver i stand til bevidst at styre og tage ansvar.

Individuelle udviklingsplaner og lærekontrakter er i mindre grad omtalt i litteraturen, men har fået en vis udbredelse i praksis. Udviklingsplaner lægges for en længere periode og kan omfatte både faglige og sociale kompetencer. Lærekontrakter gælder som regel kortere forløb som en uge og omfatter en aftale mellem lærer og elev om, hvad eleven skal arbejde med og lære i den pågældende uge.

I debatten om 'den nye pædagogik' behandles de ovennævnte temaer nogle gange, som om de er blevet normal praksis i folkeskolens dagligdag og for længst har erstattet læreres overvågning, straf og belønning. Imidlertid er flere af tendenserne ret abstrakte principper, hvis praktiske udformning der kan være mange meninger om. For det andet ved vi ikke meget om, hvilken udbredelse de har i praksis, og vi ved endnu mindre om, hvordan de virker. Der er hovedsageligt tale om slagord, normative principper og retorik. Eller som det hedder i den kritiske socialvidenskab: diskurs.

6 E. Tverskov: *At skrive dagbog: logbogen i undervisningen*. Frederiksberg: Dansk-lærerforeningen, 1998.

7 R. Ellmin: *Portfoliomodellen: en måde at lære og tænke på*. København: Gyldendal, 2001; C. Madsen: *Portfoliopædagogik*. Frederikshavn: Dafolo, 2004.

Sammenfattende består de diskursive ændringer i en opvurdering af elevernes individualitet, af deres eget ansvar, af deres egen måde at lære og at tænke på og af deres egen planlægning og refleksion. Den indre disciplin og ledelsen af eget arbejde skal praktiseres i skolen. Det er ikke længere blot et fjernt mål, som eleverne skal nå som unge eller voksne.

Fleksible rammer

Mindst lige så betydningsfulde som de nye teknikker og metoder er udviklingen af de institutionelle rammer⁸. Også på dette område er der rigeligt med slagord, og det mest brugte er sikkert '*den fleksible skole*': Vi skal væk fra de stive rammer og den fabrikslignende skole til en mere åben og fleksibel skole i pagt med vidensamfundets principper.

Hvad der sker på nogle skoler, er, at klassen og klasselokalerne har fået en mindre fremtrædende plads i skolens organisering. Klasserne er ikke blevet ophævet – det må man i øvrigt ikke i henhold til gældende folkeskolelov – men deres betydning er blevet formindsket. Det er sket ved, at klassen er blevet suppleret af andre måder at organisere eleverne på, nemlig i grupper, der enten er mindre (projektgrupper) eller større (storgupper) end klassen. På nogle skoler, hvor man har bygget nyt eller bygget om, bruger man færre kvadratmeter på klasselokalerne og til gengæld flere på fællesarealer til storgupper.

På en stor del af landets skoler er lærerne blevet organiseret i *team*, og nogle steder er disse team blevet selvstyrende. Hvis en storgruppe med f.eks. tre klasser stort set kun undervises af de lærere, der er medlemmer af storgruppens team, kan teamet planlægge og tilrettelægge arbejdet, som de vil. Nogle steder har man draget den konsekvens helt at *opløse det traditionelle skema* med dets fag- og lektionsopdeling. Fagene er ganske vist ikke helt forsvundet – også det ville være vanskeligt med gældende lov – men er i store perioder erstattet af emner og projekter som måde at strukturere indholdet på og af længere arbejdsperioder som måde at strukturere tiden på.

De nye rammer kan ses som et aspekt af tendensen til at udvikle og praktisere en *indre disciplin*: Elevers (og læreres) arbejde bliver i mindre grad detailstyret af institutionelle opdelinger af indhold, rum og tid. Der er ikke længere så detaljerede institutionelle regler for, hvem der bør være hvor, hvornår og lave hvad. Det kan i højere grad besluttes af lærere og elever.

Alligevel skal man tage slagordet om øget fleksibilitet med et gran salt: Ganske vist er det i en traditionel korridorsskole med rækken af klasseværelser ned ad gangen meget vanskeligt at oprette et storrum, hvor man

8 Se f.eks. E. Torm: *Skolen uden skema: fleksibel planlægning af skoledagen*. Frederikshavn: Dafolo, 1999.

kan samle f.eks. 75 elever. Men i nogle moderne storrums-skoler er det til gengæld svært at skabe et klasseværelse, hvor 25 elever kan være sammen afskærmet fra omgivelserne.

Sammenfattende består udviklingen i retning af indre disciplin som praksis i skolen ikke blot af individualisering af undervisning og udviklingen af nye metoder, men også og måske ikke mindst i ændring af de institutionelle rammer om undervisningen, således at rammerne i mindre grad disciplinerer elever og lærere til en bestemt adfærd.

En moderne progressivisme?

Som nævnt er tendenserne til at ville mindske disciplineringen ved hjælp af lærerens straf og belønning og ved hjælp af de institutionelle strukturer og i stedet søge at få den enkelte elev til at praktisere selvdisciplin tæt beslægtet med den *pædagogiske progressivisme*. Den har som en central del af sit idegrundlag, at læreres autoritære styring skal vige for elevernes frie udfoldelse og selvregulering. Argumentet er, at børn er biologisk og psykologisk programmeret således, at hvis blot de bliver fri for autoritære overgreb, vil de selv vælge det, som er gunstigt for deres langsigtede udvikling. To forhold gør dog, at man ikke uden videre kan reducere de sidste 10 års 'nye pædagogik' til den progressivistiske tradition:

For det første er der ikke tale om, at lærernes og de institutionelle rammer regulering af børns aktiviteter forsvinder – det har den sikkert heller aldrig gjort i den progressive pædagogiks praksis. 'Den nye pædagogik' er udviklet i offentlige skoler, og her er der stadig masser af regulering fra institutionelle rammer og fra hele hierarkiet af autoriteter fra Folketing og minister til den enkelte lærer: Der er regler for det faglige indhold og for, hvilke fag der skal undervises i på hvilke klassetrin, der er trinmål, der skal nås, og der er ministerielle og kommunale undervisningsplaner med indhold og fagmål. Lærerne laver årsplaner, der skal godkendes af skolens ledelse, eleverne skal til prøver efter 9. og 10. klasse, der er minimumstimetal for, hvor megen undervisning eleverne skal deltage i. Der er i stigende grad brug af test af elevernes færdigheder, karaktererne offentliggøres på internettet, i faget dansk er vi på vej til at få en obligatorisk, ministerielt fastsat kanon. Og så videre og så videre. Hvor man søger at praktisere 'den nye pædagogik', er der nok blevet lidt større frihed for elever og lærere til at bestemme, hvordan der skal arbejdes. Men når det gælder, hvad der skal læres, og hvordan elevernes udbytte skal måles, er reguleringen blevet strammere.

En væsentligt ny tendens er det, at »*elevernes alsidige personlige udvikling*«, som det hedder i folkeskoleloven, er på vej til at blive genstand for målbeskrivelse, planlægning og evaluering. Også traditionelt har skolen ikke blot villet undervise, men tillige opdrage, men hidtil har man betragtet denne del af skolens opgave som en form for biprodukt af den faglige undervis-

ning, og som noget, der foregik gennem lærernes gode eksempel og skolens dagligliv og 'ånd'. Nu er der kommet et undervisningsministerielt hæfte om »Elevernes alsidige personlige udvikling«⁹ på linje med hæfterne om hvert af skolens fag. Et undervisningsmateriale, »Trin for trin«¹⁰, hvor der direkte undervises i sociale og følelsesmæssige kompetencer, er blevet udbredt til en meget stor del af landets folkeskoler. Gladsaxe kommune vakte i september 2004 opmærksomhed i offentligheden ved et forslag om, at man nu ville vurdere den enkelte elevs personlige og sociale kompetence og samle informationerne i en kommunal database.

Samtidig med den øgede fleksibilitet, frihed og individualisering er der altså udviklet nye og strammere regler, nye former for kontrol og overvågning, nye former for direkte påvirkning af eleverne, og flere områder er blevet genstand for målbeskrivelse, planlægning og evaluering. Den pædagogiske udvikling går ikke entydigt i retning af større frihed og selvregulering.

For det andet skal man, når man sammenligner 'den nye pædagogik' med den progressivistiske tradition, lægge mærke til, hvem der lancerer det nye. Bannerførerne for den individualiserede pædagogik er nemlig, hvad kritikere har kaldt en regnbuekoalition¹¹, der både består af traditionelt venstreorienterede og antiautoritære pædagoger og af management-orienterede fortalere for vidensamfundet som f.eks. Lars Kolind¹² og Kompetencerådet. Det er også værd at bemærke, at det er den konservativt styrede Gentofte Kommune, der gennemfører det mest ambitiøse og iøjnefaldende skoleudviklingsprojekt inspireret af den individualiserede pædagogik. I den progressive pædagogiks tidligere blomstringsperioder i Danmark, i 1920'erne, -30'erne og -70'erne, kunne progressive pædagoger forestille sig, at der var et samfundskritisk eller måske ligefrem revolutionært perspektiv i deres pædagogik. Det er der ikke længere nogen basis for at bilde sig ind.

Sammenfattende: 'Den nye pædagogik' ligner nok i visse henseender det 20. århundredes pædagogiske progressivisme. Men for det første er der i 'den nye pædagogik' snarere tale om nye former for regulering end om afskaffelse af al regulering. Og for det andet lanceres den nye pædagogik af delvist andre grupper end progressivismen.

Lad os efter dette korte signalement af 'den nye pædagogik' se på dens historiske forgængere – problemstillingen i denne artikel er jo, om 'den nye pædagogik' repræsenterer et fremskridt, og det må naturligvis vurderes i forhold til de pædagogiske forgængere.

9 *Fælles mål – Elevernes alsidige personlige udvikling*. København: Undervisningsministeriet, 2003.

10 L. Gregersen (red): *Bogen om trin for trin*. Herning: Special-pædagogisk Forlag, 2002.

11 S. Kvale: Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. I Krejsler (red.): *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag, 2004, s. 57.

12 L. Kolind: *Vidensamfundet: Dagsorden for Danmark i det 21. århundrede*. København: Gyldendal, 2001.

Den sorte og den industrialiserede skole

Den historiske udvikling i den måde, hvorpå skolerne regulerer og disciplinerer eleverne, er i mange henseender parallel til, hvad vi gennem Foucault kender fra fængsler, sindssygehospitalet og andre institutioner. Den historiske udvikling kan for overblikkets skyld opdeles i to hovedfaser, den sorte skoles og den industrialiserede skoles periode.

I *den sorte skole*, som den senere blev benævnt af Grundtvig, var det centrale disciplineringsmiddel det samme som i det øvrige samfund, nemlig fysisk vold. Både landsbyskolen og latinskolen havde frem til begyndelsen af 1800-tallet en svagt udviklet indre struktur. Der var ingen årgangsdelte klasser – elever af meget forskellig alder blev undervist sammen. Der var de fleste steder ingen klasselokaler – alle elever var i samme rum, og i store latinskoler var det naturligvis et stort rum med megen larm. Fagopdelingen eksisterede stort set kun på papiret – lærerne underviste samme gruppe elever i alle skolens fag. Der var ingen fast tidsstruktur, intet skema og ingen skoleklokke. De institutionelle rammer ydede derfor kun en meget beskedent regulering af elevernes adfærd. Det var op til den enkelte lærer at disciplinere eleverne og sikre, at de opførte sig ordentligt og fik lært, hvad de skulle. Og det ville den gang sige udenadslære af store mængder stof. Disciplineringsmidlerne var ris, ferle, spanskør, knytnæveslag, lussinger og så videre, ofte i ydmygende iscenesættelser¹³. Skolens historie er ikke mindre bloddryppende end retsvæsenets.

Første skridt i den historiske udvikling væk fra den voldelige disciplinering blev taget i begyndelsen af 1800-tallet i form af udvikling af regulerende institutionelle rammer. Udviklingen skete først i byernes borger- og latinskoler¹⁴. De var datidens største skoler og var derfor mere plaget af de kaotiske forhold, som manglen på struktur betød. Nogle købstæder gik foran og fik indrettet borgerskoler med bestemte optagelsestidspunkter for elever og med inddeling af dem i nogenlunde aldershomogene klasser, der fulgtes ad skoleforløbet igennem. I Slagelse skulle der føres dagbog over elevernes fremmøde, og forsømmelseslister skulle regelmæssigt indsendes. Legemlig revselse måtte kun avendes med stort mådehold, og i borgerskolen i Ribe blev den sågar forbudt.

I latinskolen blev der i årene omkring 1810 indført grundtrækkene af det institutionelle skelet, som siden har præget vores forestilling om, hvad en skole overhovedet er¹⁵. Der blev indført aldersbestemte klasser, der kom

13 G. Hald Larsen & P. Fibæk Laursen: *Latinskoledisciple og gymnasieelever*. I Clausen (red.): *Ungdommens historie*. København: Tiderne Skifter, 1985.

14 J. Larsen: *Bidrag til Den danske skoles historie*. København: Unge Pædagoger, 1984, bd. 2, s. 251 ff.

15 B. Kornerup: *Ribe Katedralskoles Historie: Studier om 800 Aars dansk Skolehistorie*. Bd. 2. København: Gyldendal, 1952.

regler for den daglige undervisningstid, og der blev indført lektioner med frikvarter imellem. Lærerne, der tidligere havde været unge teologiske kandidater, der ventede på præstekald, blev fastansatte og udviklede sig efterhånden til faglærere. Med tiden blev skolerne indrettet med separate lokaler til hver klasse.

Disse reformer i begyndelsen af 1800-tallet betød, at der kom regler for, hvem der måtte opholde sig hvor og hvornår og foretage sig hvad. Indretning af separate klasseværelser og struktureringen af dagen i lektioner og frikvarter skabte institutionelle rammer, der var med til at sikre reglernes overholdelse. Også undervisningsformen ændrede sig. Tidligere havde undervisningen været meget præget af udenadslære, hvor læreren læste for, og eleverne gentog i kor, indtil de kunne stoffet udenad. I første del af 1800-tallet fik eleverne efterhånden lærebøger, og der blev indført krav om lektielæsning i hjemmet. I skoletiden foregik der så overhøring af eleverne for at kontrollere, at de havde lært deres lektier. En elev blev udpeget til at 'komme op' og 'blive hørt' i lektien, mens de andre elever formodedes at lytte efter og få lektien repeteret. Den fysiske vold blev som disciplineringsmiddel langsomt erstattet af overhøring og kontrol og af regulering af adfærden gennem institutionelle rammer.

I begyndelsen af 1900-tallet skete der en ændring af den almindelige undervisningsform i bestræbelse på at intensivere disciplineringen gennem overvågning. Ændringen blev lanceret af rektor Ernst Kaper og detaljeret begrundet i hans bog, »Den daglige undervisnings form« fra 1903, der gennem årtier udkom i nye oplag, og hvis ideer kom til at præge det 20. århundredes skole. Kapers udgangspunkt var, at enkeltmandsoverhøringen som undervisningsform ikke længere fungerede tilfredsstillende. Eleverne havde ikke samme respekt for læreren som tidligere, og det betød, at når læreren koncentrerede sig om at overhøre den elev, der var 'oppe', så lavede de andre ballade imens, i stedet for som de skulle at høre efter overhøringen. Kapers løsning på dette problem var simpel, men effektiv: I stedet for at overhøre en enkelt elev, skulle læreren overhøre hele klassen. Spørgsmål skulle stilles ud i klassen, de elever, der kunne svare, skulle markere, og en elev skulle udpeges til at svare. Læreren vurderede svaret, stillede et nyt spørgsmål ud i klassen og så videre. Pointen med denne såkaldte klasseundervisningsform var, at overvågning og overhøring, der tidligere havde været forskellige aktiviteter, som læreren havde vanskeligt ved at udføre på én gang, nu blev til én og samme aktivitet. Der er næppe mange andre bøger, der har haft samme indflydelse i dansk uddannelseshistorie, som Kapers. Den undervisningsform, som han introducerede, kom til at præge skolen gennem hele det 20. århundrede.

Med klasseundervisningsformen var den skoleform, man kan karakterisere som *industrisamfundets skole*, færdigudviklet: Eleverne blev optaget i skolen i en bestemt alder og sat i en klasse sammen med jævnaldrende, som de fulgtes med skoleforløbet igennem. Undervisningsindholdet var inddelt i

fag med bestemte mål og krav, og elevernes opfyldelse af kravene blev målt ved hjælp af karakter og prøver. Skoledagen var inddelt i lektioner, og til hver lektion havde en klasse et fag, et klasselokale og en lærer. Idealet var, at klasserne var homogene, og at eleverne i en klasse kunne lære det samme på samme måde og i løbet af samme tidsrum. Det kunne de naturligvis ikke i praksis, og det var da også en væsentlig del af skolens funktion at sortere eleverne, alt efter i hvor høj grad de levede op til kravene. Institutionel regulering, overvågning, kontrol, og udsigt til belønninger i form af karakter og eksamensresultater var blevet de centrale disciplineringsmidler.

Selv om der skete vigtige nybrud i skolernes rammer og disciplineringsformer i begyndelsen af 1800- og i begyndelsen af 1900-tallet, bredte de sig kun ganske langsomt i skolen. I min egen skoletid sidst i 50'erne og i 60'erne var den fysiske afstraffelse, som de mest progressive skoler havde søgt afskaffet i begyndelsen af 1800-tallet, stadig ikke nogen sjældenhed. Også den enkeltmandsoverhøring, som Kaper i 1903 havde karakteriseret som ude af trit med børns og unges forhold til autoriteter, var stadig almindelig.

Set i det historiske perspektiv er der ingen tvivl om, hvad der var dynamikken i udviklingen: Skolen fulgte med den almindelige udvikling i samfundets disciplineringsformer. Kaper leverede en klar illustration af, hvordan udviklingen konkret formidles fra samfundet i almindelighed og til skolen: Nye elever bringer nye normer og adfærdsformer med sig (de har mindre respekt for autoriteter). Det giver problemer for skolens traditionelle praksis (læreren kan ikke længere styre klassen samtidig med, at han overhører en enkelt elev). Skolen må derfor udvikle en ny praksis, der gør det muligt at disciplinere de nye elever (hele klassen overhøres og overvåges). Efterhånden som den nye praksis viser sig at fungere effektivt, spredes den og bliver almindelig i skolerne landet over. Eller rettere i hele den udviklede verden – der er i høj grad tale om internationale tendenser, selv om fokus i denne artikel er på den danske udvikling.

Sammenfattende: De historiske forgængere for de moderne forsøg på at udvikle indre disciplin var fysisk vold i feudalsamfundets sorte skole og regulering ved hjælp af overvågning og institutionelle rammer i industrisamfundets skole.

Vidensamfundets skole og den indre disciplin

Det er oplagt at tolke den aktuelle udvikling som udtryk for den samme dynamik, som Kaper identificerede: Nutidens elever har mindre respekt for autoriteter, og de er via blandt andet pædagogiske daginstitutioner vænnet til en institutionsform og en omgangsform mellem børn og voksne, der er væsentlig anderledes, end hvad der hørte til industrisamfundets skole. Derfor giver det i stigende grad problemer, hvis skolerne forsøger at få nutidens

børn til at fungere i industrisamfundsskolens rammer, og skolen må derfor udvikle en ny praksis, der passer bedre til nutidens børn. Når det er vanskeligt at få børn til at sidde stille i 45 minutter ad gangen på samme stol og lytte til, hvad læreren siger, og forsøge at svare på hans spørgsmål, så må man søge at udvikle en anden form for undervisning og andre institutionelle rammer, der disciplinerer børnene på en mere virksomhedsfuld måde.

Der er empiriske indicier, der sandsynliggør en sådan tolkning: Uro er et stigende problem i vore skoler¹⁶, og mange lærere oplever det vanskeligt at løse problemet med de disciplineringsmuligheder, de har til rådighed. Også udenlandsk forskning bekræfter, at lærerne oplever eleverne i dag som mere ukoncentrerede og mindre præstationsorienterede. De er mere aggressive end tidligere og fikseret på at få lærerens opmærksomhed. Eleverne reagerer mod skolens stillesiddende arbejdsform, og overvågning er ikke længere tilstrækkeligt til at afholde dem fra alle mulige »bibeskæftigelser«¹⁷. Der er også noget, der tyder på, at 'den nye pædagogik' kan løse nogle af disse problemer. Jeg har som forsker fulgt Hellerup Skole, der åbnede i en helt ny bygning i august 2002, og som forsøger at praktisere mange af de nye rammer og metoder. Allerede få dage efter skolens åbning sagde en af lærerne til mig: »Det vidunderlige ved denne her form er, at man slipper for hele arbejdet med at få eleverne til at sidde stille i 45 minutter på en stol«.

Det er oplagt, at den individualiserede pædagogik med kontrakter, med friere muligheder for at bevæge sig rundt, med mere plads til kropslig udfoldelse, med et mere åbent miljø med flere aktivitetsmuligheder passer til moderne børn og deres forudgående socialisation. 'Den nye pædagogik's skole ligner simpelthen i højere grad end industrisamfundsskolen det, som børnene er vant til fra hjem og børnehave.

Hvis 'den nye pædagogik' skal fungere, er det naturligvis ikke tilstrækkeligt, at rammer og kommunikationsformer forekommer børnene velkendte. Det afgørende er at udvikle en *indre disciplin* hos eleverne, så de selv tilrettelægger deres arbejde, sørger for at få det gjort og udvikler lyst og vilje til at lære det, som skolen vil, at de skal lære. Der er ingen empirisk evidens for, at 'den nye pædagogik' virker efter hensigten. Men lad mig nævne nogle indicier fra mine observationer, som endnu ikke er færdiganalyseret, på Hellerup Skole. Eleverne har flekstid og kan møde, når de vil mellem 8.00 og 8.45. Alligevel er mange af eleverne på skolen kort efter 8. Eleverne går selv i gang med skolearbejdet uden at få besked om det fra en lærer. De fleste elever laver det, de skal, i henhold til deres ugentlige aftale med en lærer, og de skifter jævnlige i flekstiden på eget initiativ f.eks. fra at arbejde med dansk til at gå over til matematik. Eleverne arbejder enten alene eller i uformelle grupper, som de selv danner. De småsnakker naturligvis med kam-

16 N. Egelund m. fl.: *Urolige børn*. København: Kommuneinformation, 1998.

17 W. Jank & H. Meyer: *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2002, s. 324 f.

meraterne, og indimellem foregår der også andre aktiviteter end det faglige skolearbejde. Det generelle støjniveau kan være lidt af et problem i det åbne miljø, men urolige elever, der forstyrrer de andres arbejde, forekommer kun sjældent.

Ligesom tilfældet har været for tidligere historiske nybrud i skolernes institutionelle rammer, disciplinerings- og undervisningsformer, gælder det sikkert også for 'den nye pædagogik', at den kun langsomt vil brede sig. En del lærere og forældre er modstandere af de nye tendenser, der også i den offentlige debat er omstridte. Flere af de nye ideer peger slet ikke på nogen veldefineret praksis (det gælder ansvar for egen læring), og andre er vanskelige at få til at fungere i praksis (det gælder f.eks. hensyntagen til den enkelte elevs læringsstil og brugen af logbøger). Mange af de nye tendenser savner de kvaliteter, der kendetegnede Kapers klasseundervisning: en enkel ide med en veldefineret praksis, der er et indlysende svar på et manifest problem.

Ikke desto mindre er det oplagt, at 'den nye pædagogiks' regulering gennem indre disciplin er i bedre overensstemmelse med den aktuelle samfunds- og kulturudvikling end industrisamfundsskolens brug af overvågning og regulering ved hjælp af institutionelle rammer.

Den kritiske socialvidenskabelige analyse

Den kritiske socialvidenskabelige analyse af 'den nye pædagogik' er udviklet under inspiration af især Michel Foucault og hans analyser af fængselsvæsen, psykiatri og sundhedssystem. Herhjemme har John Krejsler været den centrale figur bag disse analyser¹⁸. Når det gælder karakteristikken af, hvad der er det centrale i de nye tendenser, af deres historiske sammenhæng, og af, hvad der er dynamikken bag dem, er jeg helt på linje med den Foucault-inspirerede analyse. På et punkt mener jeg imidlertid, at denne analyse tager grundlæggende fejl, og at det har nogle konsekvenser, der på andre punkter fører til mindre præcise analyser. Den grundlæggende fejltagelse er, at man ikke vil anerkende den historiske udvikling som *fremskridt*. Det ligger som implicit antagelse i hele den Foucault-inspirerede analyse, at det, der for en almindelig common sense-betragtning ser ud som et fremkridt (f.eks. at man behandler sindssyge med medicin i stedet for at spærre dem inde i asyler), blot er magtudøvelse i nye og mindre gennemskuelige gevandter. Undertonen i disse analyser er, at der snarere end fremskridt er tale om tilbageskridt, fordi magtudøvelsen bliver mere effektiv og mindre gennemskuelig.

18 J. Krejsler: *Læring, magt og individualitet*, Gyldendal, 2002; J. Krejsler: *At konstruere professionel individualitet*, ph.d.-afhandling, DPU, 2003; J. Krejsler (red.): *Pædagogikken og kampen om individet*. København: Hans Reitzels Forlag, 2004.

John Krejsler siger det således i et interview, hvor tingene nogle gange bliver sagt klarere og enklere end i de mere akademiske analyser:

Den sorte skole var hverken værre eller bedre end det, vi har i dag. Dengang som nu var skolen tilpasset samfundet, og hvad man kunne have af forventninger til livet. Samfundet har forandret sig. Demokratisering, individualisering og personliggørelse er blevet nødvendige størrelser at mestre i et moderne samfund. Det må skolen naturligvis afspejle.

Og i samme interview:

De gammeldags, synlige magtmidler erstattes af mere forførende strategier med diffuse og personificerende styringsformer. Læreren bliver en slags soft-police¹⁹.

Jeg mener, at disse opfattelser er ubegrundede. Udviklingen fra sort skole, over industrisamfundets skole og til videnssamfundets 'nye pædagogik' må betragtes som et fremskridt både i den forstand, at den pædagogiske praksis bliver mere moralsk forsvarlig, og i den forstand, at den bliver mere effektiv. Jeg mener heller ikke, at magten er blevet mindre synlig. Den Foucault-inspirerede analyse tager fejl i påstanden om, at bestræbelsen på at skabe indre disciplin og motivation hos den enkelte elev er en ny raffineret form for magtudøvelse. Udvikling af selvdisciplin er en klassisk bestræbelse i pædagogikken, som den pædagogiske praksis efterhånden er blevet bedre til at realisere. Det vil jeg argumentere nærmere for i det følgende.

'Den nye pædagogik' er moralsk og 'teknisk' bedre end den sorte skole

Den sorte skole var som nævnt en bloddryppende affære – i bogstaveligste forstand vel at mærke. De fysiske afstraffelser var voldsomme og nogle gange helbredstruende, og de var ofte iscenesat som udspekulerede ydmygelser. Eleverne blev banket i overværelse af hele skolen, de blev tvunget til at knæle eller indtage andre ydmygende stillinger, eller de måtte løbe spidsrod blandt deres kammerater.

At den fysiske vold og den offentlige og iscenesatte ydmygelse er forsvundet fra skolen, er for mig at se et indlysende fremskridt ud fra en *moralisk vurdering*. Lægger man almindelige og fundamentale etiske værdier som respekt for andre mennesker og deres værdighed og forbuddet mod at påføre andre unødigt lidelse til grund, ja så kan man efter min mening ikke komme uden om at betragte udviklingen i skolens disciplineringsformer som fremskridt. Den sorte skoles straffe var mildt sagt ikke udtryk for re-

19 Interview med John Krejsler i Folkeskolen, nr. 38, 17.9.2004, s. 8.

spekt for andre mennesker og deres værdighed. De påførte eleverne unødige lidelser – i det mindste i den historiske forstand, at det har vist sig muligt at uddanne og socialisere børn uden brug af fysisk vold.

Javel, kunne man indvende, udviklingen væk fra den sorte skole var et fremskridt i moralsk henseende, men kan man også kalde det et moralsk fremskridt, at vi har udviklet os fra industrisamfunds- til vidensamfundsskolen? Indrømmet: det er ikke så iøjnefaldende. Men det må alligevel betegnes som et fremskridt, at man for eksempel i mindre grad giver børn ordre og i højere grad indgår aftaler med dem. Det er også et moralsk fremskridt, at man – i hvert fald i princippet – værdsætter forskelligheden i børns forudsætninger og ikke blot måler og sorterer dem alle efter den samme alen. At man i højere grad betragter og anerkender børnene som selvstændige og individuelle mennesker og ikke blot betragter dem som anonyme medlemmer af et klassekollektiv, må også betragtes som et moralsk fremskridt.

Nu kunne man kritisk spørge, om moralske vurderinger overhovedet er et anliggende for videnskaben. Skal den ikke blot kritisk afdække, hvad der sker, hvorfor det sker, og hvor der eventuelt er diskrepans mellem magthavernes selvforståelse og deres praksis? Imidlertid er den kritiske socialvidenskab ikke hævet over moralsk prægede vurderinger. Den Foucault-inspirerede kritiske analyse får hele sin gennemslagskraft og sin markante pointe i en – ganske vist som regel implicit – påstand om, at den udvikling, der for en common sense-betragtning ser ud som civilisatoriske fremskridt, reelt blot er en effektivisering og raffinering af magtudøvelsens teknikker. Og når Krejsler eksplicit siger, at den sorte skole hverken var værre eller bedre end det, vi har dag, er det en moralsk vurdering.

Der er gode grunde til at antage, at skolens undervisning også er blevet 'teknisk' bedre i den forstand, at eleverne lærer mere i dag, end de gjorde tidligere. Det er ganske vist vanskeligt at dokumentere – af to grunde. For det første har vi ikke megen historisk viden om, hvad eleverne tidligere i historien faktisk lærte i skolen. For det andet lærte de først og fremmest noget andet, end de gør i dag. I latinskolen lærte de græsk og latin og læste klassiske forfattere, og i folkeskolen lærte de årstal og andre fakta fra Danmarkshistorie og geografi på remse. Det er vanskeligt at sammenligne med det, som børn i dag lærer i skolen. Men på enkelte områder er skolens indhold og mål forblevet stabile over en lang historisk periode. Det gælder især læsning – næsten lige så længe, som vi overhovedet har haft skoler, har de haft til opgave at lære eleverne at læse.

Nogle tyske uddannelseshistorikere²⁰ har samlet en række forskellige kilder, der siger noget om, hvilket færdighedsniveau i læsning børn nåede i skolen for 200 år siden, og har sammenlignet det med, hvad børn lærer i dag. Resultatet er slående: For 200 år siden nåede eleverne efter 7 års skolegang

20 L. Kris-Rettenbeck & M. Liedtke (Hrsg.): *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im Historischen Wandel*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1986.

kun til et niveau i læsning, der svarer til det, som børn i dag når ved udgangen af første klasse. Det vil sige, at de lige akkurat og kun langsomt og stavende kunne læse en let tekst. De tyske forskere konkluderer, at skolen i sin læseundervisning på de 200 år er blevet 7-10 gange mere effektiv. Også inden for andre områder, hvor deres argumentation ganske vist står svagere, fordi indhold og læringsmål i højere grad har forandret sig, viser de, at man i dag i folkeskolen når langt videre end tidligere.

En kritisk indvending er oplagt: Når eleverne i dag bliver bedre til at læse, skyldes det måske ikke så meget skolen, men snarere at det er blevet mere nødvendigt at være god til at læse, og at børn har adgang til langt flere tekster og dermed har både flere lejligheder og større motivation for at øve sig i at læse. Det er givetvis rigtigt. Skolens undervisning og socialisering står ikke alene, men virker i samspil med påvirkning fra børns øvrige omgivelser. Men det ændrer ikke argumentationen afgørende, at vi må tilføje, at skolen er blevet bedre til at lære børn at læse *sammen med andre socialisationsagenter*. Skolens påvirkning er trods alt afgørende – børn lærer ikke at læse blot ved at leve i et miljø med mange tekster og læsende mennesker.

At undervisningen er blevet mere effektiv, må ikke forveksles med, at de reformer af skolen og dens undervisning, der er gennemført i historiens løb, er blevet iværksat på baggrund af rationelle valg med det formål at øge effektiviteten og på baggrund af en indsigt i, hvordan det skulle gøres. Ganske vist kan man i historiens løb træffe reformpædagoger, der hævder, at børn ville lære mere, hvis man behandlede dem med blidere metoder, men nogen egentlig viden om det har man ikke haft. Det virker mere rimeligt at fortolke udviklingen som resultat af skolens tilpasning til normer og socialiseringsmåder i det øvrige samfund.

Alt i alt: Common sense-opfattelsen, at udviklingen fra sort skole over industrisamfundets skole og til nutidens pædagogik er udtryk for historiske fremskridt, er faktisk korrekt. Men opfattelsen af, at det er sket som resultat af velinformerede rationelle valg, er det ikke.

Den kritiske analyse fejlfortolker fortidens socialisation

Den manglende anerkendelse i den kritiske analyse af det historiske fremskridt i udviklingen af disciplinerings- og socialiseringsformerne hænger sammen med en fejlfortolkning af fortiden. Man overser nemlig, at tidligere tiders fysiske afstraffelse og regulering ved hjælp af overvågning og via institutionelle rammer ligesom moderne teknikker havde til *formål at udvikle selvdisciplin*. Fortidens metoder var blot ikke så velegnede til formålet.

Tankegangen bag brugen af fysisk afstraffelse og af overvågning var ikke blot at regulere børnenes adfærd. Tanken var at opdrage børnene, og det vil sige at udvikle evne og vilje hos børnene til at styre sig selv. Ganske vist var der livet igennem trusler om fysisk afstraffelse, hvis ikke man overholdt

regler og normer, og også andre magtinstanser end skolen benyttede sig af overvågning. Så magthaverne gik ikke ud fra, at institueringen af selvdisciplin nødvendigvis var vel overstået for alle, når de forlod skolen. Men immervæk var det hensigten også med fortidens pædagogik at udvikle børns evne til at styre sig selv.

Det er et klassisk tema i pædagogikkens historie, at man reflekterede over det paradoksale i, at man ved hjælp af ydre tvang søger at udvikle børnenes indre frihed. Sidst i 1700-tallet formuleredes det således hos Immanuel Kant:

Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed og jeg skal samtidig vejlede ham i at bruge sin frihed godt²¹.

Det kan måske umiddelbart forekomme ikke blot paradoksalt, men direkte umuligt at udvikle selvdisciplin og 'indre frihed' ved hjælp af ydre tvang. Men tænk på hele den psykoanalytiske tradition og dens påvisning af, at den straffende og belønnende faderfigur bliver internaliseret i form af et regulerende overjeg.

Det er ikke nyt, at pædagogikken tilstræber at udvikle elevernes selvdisciplin. Det nye er, at man i dag bruger andre midler, og at disse midler muliggør en tidligere og mere direkte udvikling af selvdisciplin. De nye midler, altså aftalerne, den individuelle opmærksomhed, hensyntagen til læringsstile og intelligensprofiler, det planlagte arbejde med de personlige og sociale kompetencer, den produktorienterede arbejdsform og så videre, betyder, at selvdisciplin udvikles efter det klassiske progressivistiske princip *learning by doing*. I dag træner skolen eleverne i at praktisere selvdisciplin allerede fra børnehaveklassen. Tidligere i historien gik man mere indirekte til værks: Først skulle børnene gennem mange års ydre disciplin have bestemte adfærdsformer og normer indøvet, og så håbede man, at internaliseringen efterhånden udviklede sig som et biprodukt af tilvænningen. Vejen fra den ydre til den indre disciplin gik via udvikling af vaner.

De moderne disciplineringsformer går mere direkte til udvikling af selvdisciplin. Eleverne må fra starten selv regulere f.eks., hvornår de møder på skolen, de må selv vælge mellem en række opgaver og emner, de har en vis frihed med hensyn til, hvor de vil arbejde, hvordan og sammen med hvem. Kravene til eleverne, lærerkontakten, overvågningen af deres fremskridt og så videre betyder naturligvis, at det ikke blot er frihed i absolut forstand,

21 Citeret efter Kirsten Krogh-Jespersen: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!*, Ph.d.-afhandling. Roskilde: RUC, 2004, p. 82. Krogh-Jespersen diskuterer dette paradoksproblem udførligt.

men netop træning i at styre og disciplinere sig selv inden for de rammer, der er stadig er sat af institutionen. Også den moderne pædagogik er paradoksalt: Ved hjælp af ydre autoritet søger man at udvikle frihed og autonomi hos eleverne.

Ud over at selvdisciplin sikkert udvikles mere effektivt gennem *learning by doing* end ved at gå omvejen gennem vanerne, er der en yderligere forklaring på, at den moderne disciplinering virker mere effektivt end den gamle. Denne forklaring handler om kammeraternes indflydelse. Adskillige socialpsykologiske forskere har peget på, at pædagogikken og udviklingspsykologien er tilbøjelig til at overdrive virkningen af autoritetens direkte påvirkning af børnene²². Forældre og lærere er ikke i stand til i nogen større udstrækning direkte at påvirke børn og unge. Ligesom fanger i et fængsel bliver langt mere påvirket af deres medfanger end af fængselsfunktionærerne, bliver børn og unge langt mere påvirket af kammerater end af lærere og forældre, særligt af kammerater der er lidt ældre eller har lidt højere status. Den voldsomme undertrykkelse i den sorte skole bevirkede, at eleverne udviklede normer i opposition til skolen, således at det gav prestige blandt kammeraterne at unddrage sig skolens normer eller ligefrem at gøre åbent oprør imod dem. Skolehistorien er da også fuld af beretninger ikke blot om læreres voldelige afstraffelser, men også om elevs raffinerede omgåelse af regler og om åben modstand, der nogle gange var lige så voldelig som lærernes afstraffelse²³. Den moderne disciplinering udvikler ikke i samme grad modstand.

Sammenfatning: Den kritiske socialvidenskabelige analyse overser, at hensigten med fortidens socialisering – som med nutidens – var at udvikle selvdisciplin. Fortidens socialisationsformer var imidlertid mindre effektive end nutidens i så henseende.

Den moderne disciplinering er ikke usynlig og manipulerende

Det er et vigtigt aspekt af den socialvidenskabelige kritik af 'den moderne pædagogik', at mens tidligere tiders socialisering benyttede sig af gennemskuelige metoder, så er de moderne metoder mere manipulerende og vanskelige at gennemskue som magtudøvelse. Denne karakteristik er efter min vurdering ikke præcis.

Hvis man sammenligner den sorte skoles spanskrør med en moderne teknik som f.eks. at opstille en individuel handlingsplan og få barnet til at underskrive den, så er magtudøvelsen naturligvis blidere. Men jeg synes ikke, man kan sige, at den er hverken skjult eller ugennemskuelig. Det er en

22 F.eks. J. Rich Harris: *Myten om børns opdragelse*. København: Gyldendal, 2000.

23 G. Hald Larsen & P. Fibæk Laursen: *Latinskoledisciplin og gymnasieelever*. I Clausen (red.): *Ungdommens historie*. København: Tiderne Skifter, 1985.

voksen, der på et systems vegne stiller krav, og det er vel klart for barnet, at selv om det måske nok kan få ændret detaljer i aftalen, så truer sanktioner, hvis ikke det accepterer de væsentlige dele. Men, indvender man så, brug af ord som 'aftaler' og 'kontrakter' forudsætter jo, at der er tale om ligeværdige parter, og derved bliver sprogbrugen manipulerende. Jeg synes ikke, indvendingen er korrekt. Hvis man skulle være så uheldig at få oparbejdet en skattegæld, kan man indgå en aftale med skattevæsenet om, hvornår og hvordan gælden skal tilbagebetales. Uden at det af den grund antydes, at der skulle være tale om ligestillede parter. Det er tilstrækkeligt for at bruge ord som aftale og kontrakt, at begge parter har en vis indflydelse på indholdet. De behøver ikke være ligestillet.

Jeg synes heller ikke, at der generelt er noget skjult og manipulerende over 'den nye pædagogiks' disciplinering. Der lægges ikke skjul på, at der er bestemte krav om, hvad der skal læres i skolen. Det er også tydeligt, at skolen er en institution med regler og med diverse sanktionsmuligheder. At det i sidste instans er lærere og ledelse, der bestemmer, er også klart, ligesom den moderne skolearkitektur heller ikke skjuler, at skolen er en magtfuld institution.

I det redaktionelle oplæg til dette nummer af tidsskriftet anslås temaet om den paradoksale påtvungne autonomi og magtens deraf følgende manipulerende karakter:

Forskellen mellem den sande og den falske autonomi ligger i den faktiske *locus of control*. Ved den sande autonomi er det myndige enkeltpersoner, som styrer det offentlige liv. Ved den falske autonomi er det omvendt det offentlige liv, som manipulativt styrer enkeltpersonerne.

Når det gælder pædagogisk arbejde med børn, er denne distinktion for simpel. Pædagogisk arbejde drejer sig netop om at udvikle myndige enkeltpersoner, der er i stand til at udøve sand autonomi. Naturligvis er der noget paradoksalt i at forsøge at udvikle menneskers autonomi ved ydre påvirkning, men det er som nævnt et uundgåeligt paradoks i pædagogisk arbejde med børn.

En enkelt indrømmelse til kritikken af 'den nye pædagogik' for at være manipulerende: Bestræbelsen på at udvikle indrestyring ved *learning by doing* er i nogle af de moderne slagord forbundet med en retorik, der er misvisende ved at forudsætte, at børn allerede er i besiddelse af en indrestyret autonomi. Det gælder især slagordet 'ansvar for egen læring', der, hvis det skulle undgå at være manipulerende, rettelig burde hedde 'medansvar for egen læring'.

I det store og hele kan man dog ikke beskyldte 'den moderne pædagogik' for at være manipulerende.

Konklusion

Den historiske udvikling fra sort skole over industrisamfundets skole og til de spirende tendenser til en ny pædagogik har som sin kerne udviklingen af disciplineringsformerne. Den sorte skole virkede ved hjælp af legemlig afstraffelse, og industrisamfundets skole betjente sig af overvågning og institutionel regulering af adfærden i forventning om, at de indstiftede vaner efterhånden blev internaliseret. Den moderne pædagogiske udvikling går i retning af, at selvdisciplin søges udviklet mere direkte gennem praksislæring og *learning by doing*. Dynamikken bag denne historiske udvikling er, at skolen har været tvunget til at følge med den almindelige samfundsmæssige udvikling i dens udøvelse af magt og autoritet. Samfundsudviklingen er blevet formidlet til skolen gennem elever med nye adfærdsformer og normer, der har gjort det vanskeligt for skolen at få den traditionelle praksis til at fungere, og som derfor har tvunget den til at udvikle en ny praksis tilpasset de aktuelle elever.

Selv om den historiske udvikling ikke har været drevet hverken af ædle moralske hensyn eller af nogen dybere indsigt i pædagogiske midlers effektivitet, har den alligevel resulteret i en pædagogik, der både er mere moralsk forsvarlig og mere effektiv end den sorte skoles. Ganske vist er der noget paradoksalt i moderne pædagogiks forsøg på at påtvinge eleverne selvregulering, men det er et klassisk pædagogisk paradoks, som blot fremtræder tydeligere i moderne pædagogik.