

## SKØNNE MALERIER OG SKRÆMMENDE BILLEDER Et bekymret blik på fremtidens skole

Jytte Bang

*Står det til Kommunernes Landsforening (KL) vil der i fremtidens skole være en stigende forventning om, at eleverne udviser autonomi i forhold til de opgaver, som skolen giver dem. De skal lære at styre deres egen tid og deres eget arbejde og de skal kunne udøve selvdisciplin. Individualisme, instrumentalisering af fagene og øget evaluering kan tænkes at vinde frem. Ud fra en analyse af KL's oplæg, lægger artiklen op til kritisk refleksion over den udvikling, som folkeskolen er inde i og de pædagogiske tanker, som bruges til at begrunde udviklingen. Som væsentlige punkter påpeges, for det første, en mulig kulturpessimisme i udviklingen og, for det andet, kontrollens tendens til at 'skolegøre' læreprocesserne.*

Anledningen til denne artikel er en bekymring over nogle af de udviklinger, som de senere år er begyndt at tage form inden for uddannelsesområdet. Jeg har igennem en årrække deltaget i pædagogiske og fagdidaktiske debatter, hvis dagsordener jeg til tider har følt mig i uoverensstemmelse med. En af disse dagsordener er det pædagogiske mantra om 'ansvar for egen læring' (AFEL), som Ivar Björger (1995) kan ses om ophavsmand til, og som indimellem ses modereret i retning af 'gensidigt ansvar for egen læring' (GAFEL). Dette mantra optræder ofte sammen med en bekendelse, nemlig at 'vi jo alle er konstruktivister'. At være konstruktivist opfattes dels i den allermest brede betydning som det, at man tilkender mennesket *agency*. Men dels også i en tillægsbetydning i de pædagogiske debatter, idet det viser sig, at der tillige menes, at læring skal starte med barnets egen konstruktive aktivitet, der anses for udgangspunktet for erkendelse i det hele taget. Hermed drejer bekendelsen til konstruktivismen i retning af Jean Piaget (1956; 1992) og hans epistemologiske position på psykologiens vegne – ligesom den radikale konstruktivist, Ernst von Glasersfeld (1995), indimellem nævnes.

At der ikke bare er tale om en tilfældig pædagogisk modestrømning, fremgår af, at individualismen i læringssynet synes at være i stærk overensstemmelse med de politiske forandringsprocesser, som er ved at blive gennemsat på skoleområdet. Lars-Henrik Schmidt (1999) taler om, at didaktikken (undervisningslæren) er på vej frem på bekostning af en indholdsmæssig fag-

lighed. Det forekommer mig at være sandt. I hvert fald er det min opfattelse, at man skal lede meget grundigt for at finde tegn på egentlig dybtgående visionær samfundsanalyse i de pædagogiske debatter. Troen på godhjertet pædagogisk forandring er tilsyneladende stærk, mens analysen af uddannelsespolitiske behov er tilsvarende abstrakt og svag. Et aktuelt eksempel herpå kan man finde i det oplæg, som Kommunernes Landsforening har givet til fremtidens skole. Jeg skal derfor lade dette oplæg tjene som afsæt for en almen diskussion af strømningerne i tidens pædagogiske tænkning omkring folkeskolen.

I 2004 udkom pjecen 'KL's skolepolitik', hvori man kan læse om nogle af de centrale visioner, som Kommunernes Landsforening (KL) har for den danske folkeskole. Heri fremgår blandt andet, at det anses for vigtigt, at børn »må lære at arbejde, uden at voksne overvåger dem. I fremtiden er det en vigtig kompetence at kunne styre sin egen tid, sit eget arbejde og at udøve selvdisciplin« (ibid., s. 11). Slut med fortidens strenge lærer, der med sit panoptikon-blik overvåger formastelige syndere, og som både udmåler og udøver straf over for disse. Tiderne med den sorte skole er heldigvis forbi, og alle kan ånde lettede op – nu risikerer man ikke at blive forfulgt af voksne, blot fordi man er et barn i den skolesøgende alder.

Og dog. At børn skal lære at arbejde, uden at voksne overvåger dem, betyder ikke nødvendigvis, at de ikke overvåges. Det fremgår da også af citatet, at det at kunne styre sin egen tid og at kunne udøve selvdisciplin er den nye tids overvågningscentral for barnet. Barnets frihed for direkte ydre kontrol synes i stigende grad at blive erstattet af pånødet selvovervågning og selvkontrol.

Jeg skal i det følgende kritisk diskutere den udvikling, hvor fortidens skole, med læreren som den centralt udøvende magtfigur, afløses af nutidens skole med barnet som sin egen mester inden for rammerne af en bestemt version af samfundet og dets forandring. Forventningen om udøvelse og udvikling af selvkontrol og selvdisciplin hos den enkelte kædes nemlig sammen med en opfattelse af uomgængelige kulturelle erosionsprocesser forårsaget af, at samfundet forandrer sig med stadig stigende hastighed. Vægt på individualisme i skolesystemet kædes således sammen med et relativt kulturoppgivende fremtidsyn, som efterlader skolens faglighed i et tomrum af pragmatisk funktionalisme og tendens til kulturel indholdstømning.

Når jeg i det følgende går KL's oplæg kritisk efter i sømmene, er det ikke for at forsvare den gamle sorte skole med dens hang til ydre magtanvendelse over for børnene. Det er heller ikke for at forsvare den udifferentierede masseundervisning, som med ressourceknaphed ikke formår at give nogle tilbud om undervisning, der matcher det enkelte barn. Jeg har sat mig for at diskutere KL's oplæg af den grund, at de synspunkter som tilkendegives heri, er så åbenlyst i pagt med tidens tænkning, at de fremstår som truismer. De problematiske punkter og opfattelsesmåder drukner, så at sige, i gode viljer og indlysende opfattelsesmåder hen over det politiske spektrum. Af

den grund er det svært at tilkendegive uenighed uden at blive beskyldt for at være bagstræberisk.

Det er imidlertid en risiko, som er værd at løbe, taget i betragtning, at kombinationen af individualisme og kulturerosion, som jeg mener ligger i oplægget, i sig selv kan true med at opløse princippet om folkeskolen som *folkets* skole. Skolen kan ende med at blive til et supplement for de børn, der har baglandet i orden og kan bruge et løst organiseret tilbud som stimulation for deres, i øvrigt velstimulerede, individuelle og kulturelle udvikling. Bliver det fremtidens skole, bliver det i hvert fald ikke enhedsskolen. Min bekymring for folkeskolens fremtid har desværre fået næring af avisoverskrifter, som er begyndt at dukke op. Under overskriften »Skolen for folket er i opløsning« ytrer forskellige skolekendere sig for eksempel i MetroXpres (2. november 2004) om tendensen til, at forældre søger mod privatskoler, og at den socialt og kulturelt blandede skole er på retur. Danmarks Lærerforenings formand, Anders Bondo Christensen, erkender problemet og mener, det er relevant, at nogle råber vagt i gevær.

Foranlediget af disse forskellige kilder til bekymring skal jeg i det følgende først præsentere de tanker om fremtidens skole, som kommer til udtryk i KL's pjece, da man må formode, den udtrykker politisk vilje. Dernæst vil jeg foretage en dekonstruktion, som går på nogle indbyggede modsætninger i oplægget samt, i forlængelse heraf, gennemføre en kritisk analyse af nogle af de centrale opfattelsesmåder, som præsenteres.

## Hvordan skal fremtidens skole se ud?

I overensstemmelse med den danske folkeskoletradition, som lægger vægt på fælles grundskoleviden samt sociale og demokratiske værdier, lægges der i KL's oplæg i første omgang ud med, at folkeskolen skal bevares som en rummelig skole. Skolen skal være 'for alle børn', og den skal være i stand til at møde børnenes forskellighed frem for at udskille dem som specielle. Skolen skal kunne tilrettelægge undervisningen og skabe læringsmiljøer, som tager hensyn til forskelle mellem børn.

Hvordan forestiller man sig så denne rummelighed omsat til praksis? Det skal først og fremmest ske gennem *en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen*. Det kan for eksempel ske gennem differentiering af undervisningen, således at der tages hensyn til børnenes faglige niveau, deres interesser, sociale relationer og foretrukne indlæringsformer. Denne fleksibilitet synes både at lægge op til en flydende struktur, en flydende planlægning og et flydende indhold i skolens faglige aktivitetstilbud til børnene. Det stiller i givet fald større krav til lærerne om at kunne udvælge det faglige indhold, som vedkommer og udfordrer forskellige (grupper af) børn, at kunne håndtere rullende planlægning og gennemførelse af undervisningen. Holddannelse synes at være et nøgleord, og man forestiller sig, at holddannelse – som for

eksempel også kan finde sted på tværs af klassetrin og årgange – kan tilgodeses børnenes forskellige faglige niveau og foretrukne indlæringsformer. Det er i den forbindelse, at kravene til børnene om *at udvikle kompetence til at styre egen tid, eget arbejde og at udøve selvdisciplin* nævnes. Eftersom der ikke lægges op til en øget økonomisk tilførsel af ressourcer til skolen, tværtimod, vil der ikke blive flere lærere pr. barn. En mere distribueret undervisningsform med flydende struktur, planlægning og indhold vil selv sagt ikke give de tilstedeværende lærere optimale vilkår for at nå ud til det enkelte barn og for at varetage dets behov. Af den grund må *en ændring af lærerrollen*, både hvad angår kontakten til børnene, ansvaret for læreprocessen og de specifikke arbejdsopgaver, nødvendigvis blive en følge af en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen.

Vægten på at udvikle *børnenes personlige kompetencer* er et meget vigtigt punkt i oplægget. Styrken i kravet begrundes med, at *nutidens videnssamfund stiller nye krav* til børnene. Det anses for *utilstrækkeligt at udvikle børnenes boglighed og viden* i traditionel skolemæssig forstand. Den hastige samfundsmæssige udvikling fordrer både udvikling af sociale kompetencer, som også hentes andre steder end i skolen, og udviklingen af en fremtidssikret faglig basis. Det allervigtigste bliver, i lyset af at skolens undervisningsstof hele tiden vokser, at sikre, at alle børn tilegner sig helt *grundlæggende metoder og teknikker*. De skal lære at anvende læsning, skrive, forstå og anvende tal i praksis, forstå engelsk og at anvende it, ligesom skolen skal sikre, at alle børn har de nødvendige sociale kompetencer til at fungere sammen med andre.

Vægten på de personlige kompetencer præsenteres som så centrale, at den faglighed, som skolen tilbyder, spejles heri. Det faglige er vigtigt, siges det, men må ikke ødelægge det, som den danske folkeskole har særlig succes med, nemlig, at udvikle børnenes samarbejdsevner, deres interesse for fagene, lysten til at lære og børnenes selvtillid. Vægten på personlig kompetenceudvikling tænkes både at række ind i indholdet og i organiseringen af undervisningen i skolen og at sætte spørgsmålstejn ved skolen som synonym med uddannelse. Faglige kvalifikationer i skolen anses således som utilstrækkelige, og skolen anses kun for at være én blandt flere muligheder på uddannelsesvejen. Børns erfaringer uden for skolen (familie, venner mv.) ses som lige så værdifulde for deres læring, som skolen er det.

I oplægget kan man spore en logisk tankefølge, som starter med præmissen om videnssamfundet som havende en stadig accelererende udvikling med deraf følgende afkast af viden, som dels hober sig op og dels forældes. Det giver anledning til forestillinger i skolen om både stoftrængsel og flygtighed på samme tid. Forandringsparathed og fleksibilitet bliver, ud fra præmissen om videnssamfundet, til nøglebegreber, som skolen tænkes at måtte tage til sig. Resultatet bliver en sammenhængende effekt, nemlig 1) forestillingen om, at barnet må gøres omstillingsparat gennem fleksibilitetskravet for at kunne håndtere videnssamfundets krav, og 2) at faglig-

hedens ophobning og flygtighed skaber en frustration, som nødvendiggør en instrumentaliserings af viden i retning af 'grundlæggende metoder og teknikker'. En sådan instrumentaliserings sætter potentielt det, vi forstår ved mere 'traditionel' faglighed, i parentes. Ikke overraskende anfægtes bogens og teoriernes centrale rolle i skolen da også i oplægget til fordel for praktisk kunnen.

Alt i alt begynder der i kritikens lys at tegne sig et billede af fremtidens skole som en institution, der ganske vist går ind for rummelighed, men som også er parat til at omsætte rummeligheden i teknologier, der er tilpasset ganske traditionel skoletænkning. At det er sådan en omsætning, der sker, kan for eksempel ses i den foreslåede evalueringspraksis. Både en løbende evaluering og udvikling af individuelle mål for det enkelte barn ses som nødvendigt i forbindelse med tilrettelæggelse og evaluering af undervisningen. Det gælder ikke blot de faglige kundskaber og færdigheder, men også børnenes personlige kompetencer. Fremtidens skole skal med andre ord ikke bare opretholde sit evalueringssystem. Evalueringssystemet skal ligefrem udbygges, dels ved at evaluering er noget, som skal foregå løbende og være et evigt tilstedeværende element i læreprocesserne, dels ved at det nu også griber ind over den personlige kompetenceudvikling. Det er på den baggrund, at det bliver rimeligt at hævde, at autonomien hos barnet er påtvunget.

Jeg skal senere vende tilbage til en diskussion af, hvilke mulige utilsigtede konsekvenser disse sammenvævede implementeringer af 1) *et individualiseret læringssyn*, 2) *en instrumentalisering af fagligheden* og 3) *en løbende evaluering som kontrolform* kan tænkes at have for børnenes deltagelse i læresituationerne og dermed for deres udbytte af skolen og uddannelsessystemet i det hele taget. Før jeg når dertil, vil jeg imidlertid gå mere ind i de tre fremanalyserede punkter hver for sig for, om muligt, at skærpe opmærksomheden på deres problematiske aspekter.

## 1) Individualisering af læringssynet

Hvad kan årsagerne være til denne drejning i retning af et skærpet individualiseret læringssyn?

I første omgang mener jeg, det vil være for snævert at lede efter svaret alene i pædagogiske modeluner som den førnævnte ny-konstruktivisme. Modeluner er ikke forklarende, men skal selv forklares. Vi må formode, at der er en ikke-naiv forbindelse imellem produktion af pædagogiske idéer og ændringer i pædagogisk praksis. Det er derfor i første omgang mere relevant at starte med at kikke på, hvilke generelle samfundsmæssige strømninger og fremtidsforestillinger der kan tænkes at finde vej til skolehverdagens praksis, idet vi antager, der er et strukturationsmæssigt (Giddens, 1986) forhold

mellem samfundsmæssige mulighedsbetingelser og individuelle agenter opretholdelse og fornyelse af egen praksis.

Skolen i dag er en institution, som tilhører det *moderne* samfund, så lad mig starte med at søge efter momenter i det moderne liv, som måske kan tænkes at danne baggrund for den individualistiske og konstruktivistiske tendens i tidens skoleopfattelse.

Hans-Jørgen Schanz (1993) beskriver kulturel modernitet som en bevidsthedsfigur i oplysningstænkningen. Den er forbundet med et fremtidsmotiv, altså en opfattelse af, at vores civilisation udfolder sig inden for områder som menneskets forhold til naturen, menneskets forhold til andre og dets forhold til sig selv. Menneskets beherskelse af naturen, frembringelsen af politiske og sociale institutioner og opdragelse til myndighed er således særlige træk ved det moderne liv.

I det moderne, siger Schanz (1999), bindes legitimationen af forhold til ønskværdigheden af, hvad der skabes, og kun det. Noget kan ikke længere legitimeres under henvisning til et fortidigt forbillede eller fremtidens parad. Legitimiteten bliver med moderniteten *pragmatisk*, eftersom den er bundet til, hvad der frembringes. Spørgsmålene stilles til noget, som til stadighed forandrer sig, nemlig både kriteriet og det, der skal bedømmes. Schanz mener således, at moderniteten har udviklet sig til at være det alternativløse grundlag for menneskelivet. Det moderne er gået hen og blevet en *selvfølgelighed* (1993, 1999).

Hvis vi følger Schanz' tænkning, kan individualiseringen af læringssynet ses som et eksempel på en selvkorrektiv proces i det moderne liv. Antagelser i tiden om en hastigt accelererende forandring af institutioner og værdier må med nødvendighed føre en skærpet interesse for individets frisættelse med sig. Som jeg ser det, kan denne antagelse måske begrunde en form for nutidig *radikalisering* af den pragmatiske vending, som Schanz omtaler. Nu er det ikke længere blot forældede dogmatiske institutioner, der mister deres autoritet. Med radikaliseringsen gås et skridt videre, idet selve grundlaget for det moderne liv – den pragmatisk skabte viden – hævdes at borte rodere på grund af forandringens accelererede hastighed. Hvad der tidligere gik for at være sikker viden, må nu drages i tvivl, siges det. Traditionel vidensproduktion (der under radikaliseringsen opfattes som produktion af 'sandheder') hævdes endvidere at være forbundet med en positivistisk forskningstradition og objektivitetskriterier, som hænger sammen med naturvidenskabens rolle i udfoldelsen af det moderne liv. Selvkorrektionen af det moderne liv ud fra 'den hastigt stigende ændring af samfundet' fører således både til en skærpelse i opfattelsen af det frisatte individ (individualisering) og til en komplementær erodering i opfattelsen af at have en fælles kultur som bør føres videre, og som er begrundet i 'viden' om forhold af betydning for menneskeheden som sådan. Hvor Schanz synes at finde en form for 'modenhed' i opløsningen af 'fremtidsprojektet', er jeg mere tilbøjelig til at

se det som et degenerationstegn, altså en radikaliseret selvkorrektion af det moderne liv, som i sig giver kraft til selvopløsning.

Det er i lyset af denne mere dialektiske forståelse af udvikling og selvdestruktion, at jeg mener, man bør vurdere alvoren i tidens tænkning omkring folkeskolen. Selv om jeg her næsten beskriver udviklingen som deterministisk og selvgenererende, dvs. uden aktører, så mener jeg ikke, det er tilfældet. Tesen om 'den hastigt accelererende samfundsforandring' fungerer som udgangspunkt for en deterministisk udviklingsopfattelse. Men tesen er i sig selv en abstraktion. Den er som regel ikke forbundet med nogen *konkret* analyse af, hvad der forandres, med hvilken hastighed og i hvilken retning. Den er endvidere tavs omkring aktører med magt og indflydelse til at hævde tesen som ophøjet 'sandhed'.

### Selvudfoldelse som læringsmål

Skærpelsen af individets frisættelse og radikaliseringen af den pragmatiske regulering mener jeg kan siges at finde vej til skolesynet i form af vægten på læreprocessens individualisering og en form for mistænkeliggørelse af kulturelt videreformidlet viden.

Begge dele genfindes i KL's oplæg og svarer endvidere til andre beskrivelser af strømninger i skolelivet. Lars-Henrik Schmidt (1999) beskriver eksempelvis, hvorledes den enkelte elevs *selvudfoldelse* i dag kanoniseres som læremål. Eleven har nu krav på, at skolen skal danne rammen om den enkeltes opnåelse af tillid til egne muligheder. Ud fra det forudgående mener jeg, man kan betragte hans påpegning som et udtryk for, at individualismen, som en skærpelse af individets frisættelse, for alvor er begyndt at finde vej til skolens egen identitet. Selvudfoldelse som læringsmål betyder, at skolen på længere sigt kommer til at danne ramme for elevernes mulighed for succes. Således må man, ifølge ham, skelne mellem 'skolesystemet', hvis kerneydelse er at opdrage næste generation, og 'uddannelsessystemet', hvis kerneydelse er at kvalificere arbejdskraften. Vægten lægges i stigende grad på det opdragende. Fremhævelsen af skolens opdragende funktion, mener jeg, kan genfindes i KL's forestilling om vigtigheden af barnets personlige kompetencer, og for at holde rede på det krav til skolen bliver det nødvendigt at sikre sig, at de rette opdragende elementer forefindes og er kontrollerbare.

Hvor oplevelsen af individuel bekræftelse og succes bliver centralt for eleven, kan lærerens undervisning ikke længere forbindes med myndig oplysning. De påpegede hastige forandringsprocesser i samfundet bruges som begrundelse for denne opløsning af traditionel skole. Schmidt ser didaktikken (undervisningslæren) udfolder sig som pædagogisk strategi på baggrund af denne udvikling. Styrkelsen af det *faglige* går nu hen og bliver til styrkelsen af de *fagdidaktiske momenter* ved undervisningen.

'Den gode underviser' leverer 'den gode undervisning', der er bestemt ud fra pragmatisk udvalgte fagdidaktiske elementer. 'Den dårlige underviser' er omvendt den, som ikke passer ind i det nye didaktiske koncept, og som måske endda kan hænges ud som værende 'gammeldags', hvis vedkommende mener, der endnu resterer bestemte faglige elementer, som bør læres af alle. Tendensen kan i KL's oplæg blandt andet ses i det forhold, at der lægges vægt på netop opbygningen af undervisningens *teknologiske* sider, og at den beskrivelse, der er af faglige krav, nærmer sig en *instrumentalisering* uden specifikke videnselementer. Endvidere fornemmer man en farezone for lærere, som ikke formår at, eller ikke vil, leve op til det didaktiske udviklings- og evalueringskrav. Den didaktiske vending må nødvendigvis rette blikket kritisk mod lærerne, som bliver fremtidens helte eller skurke, nogle, som kan hyldes eller skældes ud, og som under alle omstændigheder er personligt ansvarlige for at give gode rammebetingelser for elevens selvrealisering. Der vil blive kikket grundigt på 'god' undervisning og på 'dårlig' undervisning.

### Ansvar for egen læring

Jeg mener, det er i lyset af sådanne samfundsmæssige og ideologiske strømninger, at man skal vurdere de pædagogiske modestrømningers indtog. Behovet (individualiseringen) finder, om man så må sige, sin genstand (et egnet pædagogisk princip). Med Ivar Bjørgens (1995) begreb om 'Ansvar for egen læring' har behovet fundet sin genstand, idet individets frisættelse i en skærpet form ses tilpasset en skolesammenhæng.

Bjørgen mener, man kan beskrive enhver læringssituation som et møde mellem den, som skal lære, og det, som skal læres. Men hvor traditionel undervisning har læreren i centrum som agent, lægger AFEL op til, at eleven bliver den centrale agent. Han påpeger, at det individuelle læringsmål, som AFEL lægger op til, stiller bestemte krav til den professionelle lærer. Når eleven selv skal have frihed til – og ansvar for – at vælge sit læringsmål, bliver det netop vigtigt for læreren at kende til de læringsmål, som er valgt. Da eleven endvidere arbejder mod dette læringsmål på baggrund af en etableret erfaringsstruktur, kræves der også kendskab til elevens erfaringsstruktur. I forening bliver det ingen enkel sag at evaluere elevens læreproces, da man må tage hensyn til det individuelle læringsmål og udgangspunktet herfor. AFEL åbner på den måde op for en proces, hvor ingen i udgangspunkt kan definere et facit for et læringsmål.

Grundlæggende set forandrer dette læringssyn forholdet mellem læreren og eleverne. Da eleverne overdrages en stor grad af ansvar for flere led i læreprocessen, får læreren tilsvarende ændret sin rolle. Læreren må hjælpe med at tilrettelægge processen sådan, at eleven får god mulighed for at udføre sit tænkearbejde. Læreren må ligeledes bidrage til korrektion af den



samlede proces, hvilket stiller krav om feedback på elevens egne procesuelle vilkår. Da eleven kontrollerer processen selv, bliver det vigtigt og fuldt ud accepteret, at sprog, eksempler mv. har rod i noget, der er eleven bekendt – gerne i fællesskab med andre elever. Generelt tænker han sig, at læreprocessen tilrettelægges, så den giver eleven frihed og ansvar. Og herved omdefineres rollerne så vi både får 'den professionelle studerende' og 'den professionelle lærer'.

Grundidéen i bogen er, at kun ved at få et ansvar kan individet udvikle et ansvar. Han opfatter læring som et arbejde, der må gøres, også når det ikke er morsomt. Af den grund bliver udfoldelse af *vilje* og *egenaktivitet* helt centralt i læreprocessen. Det svarer jo nærmest fuldstændigt til, at eleverne i fremtidens skole skal lære at arbejde, uden at voksne overvåger dem, og at kunne udøve selvdisciplin.

En tese hos Bjørgen er endvidere, at man nærmest ikke kan forklare andre noget eller hjælpe dem til at lære. Han hævder, at det enten giver en ringe effekt eller at det skaber afhængighed. For at afhjælpe denne afhængighed må eleverne få tildelt ansvar for deres egen læring. Kun herved vil de lære noget. På den måde bliver elevens *kontrol* med læringsituationen og arbejdsmåden væsentlig.

Bjørgen omtaler flere gange kritisk, at megen viden i skolen er 'påduftet' eleverne, og derfor er uegnet til problemløsning og akkumulering af erfaringer. Han er i samme forbindelse skeptisk over for bøger og forelæsnings (lærerundervisnings) autoritet, da der kommer en form for fremmedbestemthed ind over den elevstyrede lærehandling. Elevens miljø for læring består derfor ikke kun af bøger. Deres begrænsning, hævder han, er, at de bygger på andres erfaringer og ikke på elevens erfaringer. Desuden må bøger erstatte egne sansninger, handlinger og tanker med ord, hvilket gør dem fattigere end egne erfaringer. Heroverfor påpeges vigtigheden af, at læringsopgaver for børn er meningsfulde for dem set i forhold til deres livssituation og forholdet til jævnaldrene. Derfor, mener han, må læring styres af egne interesser, da den er langt mere effektiv, end den 'påduftede' viden er det. Disse forestillinger går direkte igen i KL's oplæg i form af påpegningen af, at skolen kun er én blandt flere muligheder for at lære, og at bøgerne ikke er den eneste kilde hertil (hvis nogen skulle have troet det). Den lærende må selv blive delagtig i målsætningen med det, som skal læres, dvs. udvælgelsen af læringsstoffet, oplægget til arbejdsmåden, kriterier for, hvad der er godt og dårligt i forhold til læringsmålet. Herved kan eleven gøre læringsopgaven til sin egen, acceptere den og tage ansvar for den, bruge hele sin vilje, intelligens og udholdenhed til at gennemføre den. Optimalt bør læreren optræde som *arbejdsleder* for elevens egen læring og ikke som den, der 'hælder viden på' (populært i andre sammenhænge kaldet for 'tankpasser').

Björgens tilgang til læring kan opsummeres i følgende punkter:

- 1) Læreaktiviteten er et møde mellem eleven og genstanden for læring.
- 2) Der findes ikke noget fast facit for den enkeltes læringsmål.
- 3) Individualitet med hensyn til frihed, ansvar, viljen til selvkontrol og arbejdsdisciplin sikrer det læringsmæssige fremskridt.
- 4) Læreren er arbejdsleder og -tilrettelægger for elevens individuelle tænkeproces.
- 5) Det skaber afhængighed hvis andre forklarer eleven noget.
- 6) Viden, som pådattes af bøger, forelæsninger mv. virker fremmedgørende og fattiggør elevens egne erfaringer.

Der er altså ret stor nærhed mellem tankerne om fremtidens skole og disse seks opridsede punkter. I punkterne genfindes både det individualiserede læringssyn, mistænkeliggørelsen af historisk overleveret kulturel viden og kontrollens internalisering i form af selvkontrol og arbejdsdisciplin. Selv den løbende evalueringskultur kan findes hos Björgen som en naturlig konsekvens af, at faste standarder for læring udviskes.

I den forstand indskriver 'ansvar for egen læring' sig i de ovenfor skitserede samfundsmæssige og ideologiske strømninger i tiden, som KL's skoleoplæg eksempelvis også lader sig influere af. Vi må kort sagt sige, at der er tale om en magtdemonstration på det pædagogiske felt, hvor tidens neoliberale idéer om individet som stabiliserende faktor i samfundet flyder sammen med progressiv fritænkning omkring det enkelte barns rettigheder. Resultatet er under alle omstændigheder, at værdisættelsen af fælles kulturel viden og mål med uddannelsen bliver flosset, og at et udstrakt kontrolsystem sætter ind.

Hverken i KL's oplæg eller i Björgens bog finder man samfundsanalyser, som rækker meget ud over den beskrevne tendens til accelereret samfundsændring. Dermed kommer dette punkt til at fremstå som den stærkt determinerende enkeltstående faktor, som skolen med nødvendighed må tilpasse sig. For skolens vedkommende fremstår den skitserede udvikling alternativløs og tillige reduceret som et udelukkende pædagogisk og didaktisk anliggende. Ud fra en sådan didaktisk vending ser det ud, som om det er pædagogiske og didaktiske foranstaltninger, der i sig selv giver 'god undervisning'. 'God undervisning' løsrives potentielt fra samfundsmæssige udviklingsbehov, herunder mere indholdsmæssige krav til fremtidens arbejdskraft. Skolen trues kort sagt med at kunne bringe sig selv ud af trit med den samfundsudvikling, som den ønsker at tilpasse sig. Noget er kort sagt galt i analysen af fremtidens skole. Det abstrakte dogme om accelereret samfundsforandring og den naive tiltro til den didaktiske vending bærer i fællesskab ansvar for mangler i analysen. Det er fejlagtigt at forestille sig, at den 'rette pædagogik' er garantien for optimal uddannelse af de kommende generationer. Det er min store frygt, at et så reduceret og reduktionistisk

program for vores uddannelsessystems fremtid vil have nogle alvorlige overraskelser med sig i bagagen.

Reduktionen af skoleudviklingen til et pædagogisk-didaktisk projekt er ikke bare af akademisk interesse. Den mangel på kompleksitet i analysen og i det hele taget manglen på samfunds- og uddannelsespolitisk breddetænkning, mener jeg, kan være katastrofal for den danske folkeskole.

## 2) Instrumentalisering af faglighed

Spørgsmålet om den traditionelle kerneydelse i skolen – fagligheden – har i den sammenhæng krav på en særlig opmærksomhed. Hverken i KL's oplæg eller i AFEL er det muligt at finde noget synspunkt, som understøtter nødvendigheden af faglighed forstået som et fælles anliggende for de deltagende i skolen, og ej heller som noget, der har værdi i sig selv. I KL's oplæg lægges der snarere vægt på, at fagligheden ikke må forstyrre den personlige kompetenceudvikling, at man lærer mange andre steder end i skolen, samt at vidensproduktionen og -forandringen er så voldsom, at det er bedre at lade børnene tilegne sig instrumenterne omkring fagene end selve indholdet. Der synes således at ske en forskydning fra indhold til form, som svarer til, at Schmidt beskriver en udvikling fra faglighed til fagdidaktik. Denne udvikling, mener jeg, svarer til forskydningen fra at lære til at lære at lære. Indholdet er ikke noget i sig selv, men har alene instrumentel og pragmatisk værdi i forhold til potentielle fremtidige situationer. I matematik kan det for eksempel ses som hensigtsmæssigt at kunne regne, da det skal bruges i forskellige fremtidige sammenhænge for at kunne klare et almindeligt menneskeligt liv i vores samfund, mens matematikken som eget kulturelt genstandsfelt ikke fremhæves som værdifuldt at lære for alle. Om vi har set starten på en udvikling, hvor kernefaglighed bliver et anliggende for specielt interesserede, kan jeg naturligvis ikke sige noget om. Men oplægget er der.

Jeg mener, det er muligt at identificere to problemer i forbindelse med en instrumentaliserings af faglighed og en teknologisering af læring. Det første problem handler om *tab af faglig autenticitet*, og det andet om *individuel erfaring* som udgangspunktet for læring. Disse to problemer er forbundne.

**Tab af faglig autenticitet.** Enhver faglig genstand kan ses som et resultat af fælles menneskelig aktivitet, for eksempel gennem menneskeligt arbejde. Gennem menneskelig aktivitet sker en materialisering eller idealisering af aktiviteten. Den 'kaster' noget af sig, som for efterfølgende generationer udgør et overleveret kulturelt oplæg til egen samfundsmæssig deltagelse. Udviklingen er naturligvis dynamisk, og hvad, der betyder hvad hvornår, står til praktisk forhandling. Det står således til forhandling for tiden, hvilken rolle disse kulturelle afkast, som Leontjew (1977) betegner *betydninger*,

skal spille. Der er knyttet betydninger til hele vores kulturelle verden, og de væver sig ind i hinanden på komplekse måder. Fagene og faglige elementer, som børnene møder i skolen, er til forhandling. Uanset forhandlingsresultatet vil en faglig genstand, ud fra Leontjew, have sit eget sæt af kulturelt overleveret og iboende erfaring. At kende til, og at få lov til at tilegne sig sådanne betydninger, er noget andet og mere end at få præsenteret 'viden' gennem skolebøger.

Det kan meget vel være, at skoleviden fremstår som villkårligt udskiftelig og dermed savner noget respekt omkring sig. Men i så fald ligger problemet i de transformative processer, som forvandler dynamiske betydningsprocesser i det praktiske og teoretiske menneskeliv, til gold 'viden' i skolen. Problemet ligger i *skolegørelsen* af vidensprocesserne og ikke i viden i sig selv. Ingen kan vel seriøst hævde, at viden produceres i et tomrum eller elfenbenstårn uden for det praktiske liv selv?

Leontjews begreb om betydninger er et pragmatisk begreb i den forstand, at materialiseringerne og idealiseringerne af den menneskelige aktivitet får konsekvenser for det praktiske menneskeliv. At tilbyde barnet viden er i den forstand at tilbyde barnet kulturel deltagelse på kryds og tværs af potentielle praksisfællesskaber (Dreier, 1999). *Ikke* at tilbyde barnet viden er omvendt at snyde barnet for den mulighed. Det barn, som kun snydes herfor i skolen, men ikke derhjemme, har nok ikke det store problem. Det barn, som snydes både i skolen og derhjemme, for eksempel på grund af forældrenes socio-økonomiske status og/eller lave uddannelsesniveau, kan risikere at blive fravalgt i det store lotterispil om senere uddannelses- og erhvervsmuligheder. En skole, som i fremtiden vender ryggen til de dynamiske samfundsmæssige vidensprocesser, vil med andre ord svigte børn, der ikke tilbydes kompensatoriske netværk i deres daglige liv. Det barn, som ikke tilbydes optagelse i kulturen, vil ikke blive optaget. Vi vil, med et poetisk og humanitært udtryk, få en massiv restproblematik.

Som Cole (1992) påpeger, er de specielle karakteristika ved menneskets mentale liv, at vi kan bebo, omforme og genskabe en artefakt-medieret verden, og at vores verden opnår kontinuitet og permanens på denne måde. Læreprocesserne i skolen må siges at falde inden for denne generelle bestemmelse af barnets optagelse i kulturen, og netop derfor bliver det centralt, at skolen kan tilbyde muligheden for oplevelse af sammenhæng og kontinuitet i den kultur, barnet skal leve i og lære at forholde sig til. Gennem tilegnelse af de kulturelle artefakter (som ikke bare er instrumenter) får barnet mulighed for at indgå i en kontinuitet med historien, ikke blot med et instrumentelt sigte, men som væsentlig og betydningsfuld deltager i en kultur under udvikling og forandring.

Dialektikken mellem kontinuitet og diskontinuitet må lade formode, at man altid kan finde uro og spændinger i det eksisterende, som udgør en kilde til det eksisterendes transformation. Diskontinuiteten lader samtidig formode, at transformationen ikke er tilfældig og retningsløs, men at den i

en eller anden forstand trækker det eksisterende med sig. Disse processer kan være mere eller mindre dramatiske, og de kan gøre større eller mindre forskelle. Men at forestille sig, at enhver forandring er af Kuhn'ske (1975) dimensioner, dvs. paradigmatisk, er mildt sagt at skyde over målet.

Hvis man, som jeg her foreslår, betragter de faglige tilbud i skolen som et tilbud om deltagelse i de betydningsskabende processer i samfundet, så bliver det absurd at instrumentalisere læreprocessens indhold.

Instrumentalisering af kulturarven kan jeg med min bedste vilje ikke se er en proces, som forbinder uddannelsen af barnet med den fortsatte samfundsudvikling. Instrumentalisering betyder tværtimod afkobling og reduktion af en levende proces til svævende redskaber, der ikke rækker længere end at lade den enkelte klare dagen og vejen for sig selv. Det er af almene humane og samfundsmæssige grunde nødvendigt at forsvare det 'faglige' som 'kultur', og altså vende sig bort fra en generel kulturfjendtlighed og tendens til instrumentalisering af menneskelivet. Det, der i KL's oplæg præsenterer sig som en udvidelse af læringsrummet med de 'personlige kompetencer', kan vise sig at få som konsekvens, at børnene som personer kobles af de samfundsmæssige processer.

***Personlig erfaring som udgangspunkt for læring.*** I en meget individorienteret opfattelse af læring siges ikke noget om, hvordan den enkelte elevs forhold er til fælles kulturel viden, endsige i hvilket mål denne bør være standard i skolen. Forestiller man sig imidlertid, at den enkelte læregenstand faktisk udgør en kulturel artefakt med kulturelt skabte og overleverede betydninger, bliver det vanskeligt at forestille sig, hvordan personligt gjorte erfaringer, individuel viden, færdigheder eller foretrukken læringsstil i sig selv kan sikre læring af noget *hidtil ukendt*.

Trods alt må de faglige krav i skolen fortsat rumme udfordringer og nyheder for børnene.

Når børnene derfor skal tilegne sig fagligt stof, forekommer det stærkt utilstrækkeligt at ville bygge på deres 'egne erfaringer' eller 'foretrukne læringsstil'. At de allerede har gjort sig en mængde erfaringer med tilværelsen, betyder ikke i sig selv, at disse erfaringer er tilstrækkelige som udgangspunkt for læring af noget, hvormed de endnu ingen erfaringer har. Anerkendelsen af, at *faglighed er at gå ind i specifikke og kulturelt skabte felter*; må også betyde anerkendelse af, at disse felter i sig selv fordrer noget af børnene, som rækker ud over det liv, de indtil nu har levet. Der kan for eksempel være tale om teoretiske begreber (Davydov, 1977) eller andre emner, som fordrer overskridelse af eget hidtidigt perspektiv. Det kræver et abstrakt og romantiseret erfaringsbegreb for at få erfaring til at få et så stærkt individualistisk præg. 'Erfaringer' kan være et bedragerisk begreb. Faglige erfaringsprocesser har deres egne kollektive rum, som bør tages alvorligt, og som ikke er mindre personligt krævende og udfordrende end alle mulige andre erfaringsprocesser.

I stedet for at reproducere modsætningen mellem erfaring (uden for skolen) og læring (inden for skolen) er det mere plausibelt at betragte læring og videns tilegnelse som en personligt erfaringsgenererende proces på egne anerkendte vilkår. Læring er ikke nogen af-personaliseret beskæftigelse, men noget, som et barn på forskellige personrelevante måder går ind og ud af. Det er barnet som *person*, der lærer, og dets engagementer, ønsker, forestillinger mv. er i sin helhed udgangspunktet for processen. Vygotsky (1976) sætter begreb på sammenhængene mellem begrebsudvikling hos barnet uden for og i skolen, når han siger, der sker nogle gensidige berigelser af barnets hverdagsbegreber og videnskabelige (systematiske) begreber.

Ud fra Vygotskys univers bliver det meningsløst, når Björger hævder, dels at det (i negativ forstand) blot skaber afhængighed, hvis andre forklarer eleven noget, dels at det er et problem, at viden »påduddes« eleverne gennem blandt andet bøger. Den kulturhistoriske analyse af læringen anser netop disse kulturelle og interpersonelle forhold som de mest betydningsfulde og udviklingsfremmende. Vygotskys begreb om *zonen for nærmeste udvikling* er indbegrebet af barnets tilegnelse af sin kultur og dennes redskaber gennem værdifulde interaktioner med andre mennesker. En individualiseret læringsopfattelse ikke bare mangler et bud på, hvordan eleven lærer i deltagelse med andre, den karikerer ligefrem andre menneskers betydning for udviklingen.

### 3) Løbende evaluering som kontrolform

Hvis blot striden om individualisme versus kollektivism som bærende læringsprincip var en pædagogisk-didaktisk strid, var det til at leve med. Man kunne i så fald hævde, at individuelle variationer i præferencer kunne gøre sig gældende, eller at forskellige udfordringer kræver forskellige læringsmåder med mere eller mindre individuelle indsatser.

I det forudgående har jeg forsøgt at argumentere for, at kollektivismen ikke blot er et pædagogisk valg, men et kulturelt og menneskeligt nødvendigt vilkår. Jeg skal nu argumentere for, at individualismen ej heller blot er et pædagogisk valg. Individualisme som læringsprincip har nemlig nogle implikationer for skolens kontrolformer, som kan virke uheldigt ind på lærevaner såvel som udbyttet af skolegangen. Det vil jeg vende tilbage til i det efterfølgende afsnit. Her skal jeg foreløbigt forsøge at udrede, hvordan individualisme ikke bare er en frisættelse af individet i radikaliseret form, men at den tillige er en måde at kontrollere og styre de tilsyneladende frisatte individer på. Heraf vil det fremgå, at panoptikon-blikket på ingen måde har forladt barnets (eller lærernes) skolehverdag, tværtimod. Barnet er ikke frit stillet i forhold til at måtte styre sin egen tid og at kunne udøve selvdisciplin. Det er nødt til dette i fremtidens skole.

Lad mig i den forbindelse vende tilbage til udgangspunktet for analysen, nemlig til den opfattelse, at der ikke er tale om noget isoleret skolefænomén.

Kikker man lidt ud over skolen, viser det sig, at idealet om selvkontrol og selvdisciplin kan ses som et karakteristikum ved den vestlige livsstil i det hele taget. I artiklen »Freedom« fra 1999 beskriver Nikolas Rose for eksempel, hvorledes modsætningen mellem frihed og styring er strukturerende for vor tids politik i det omfang, den defineres af liberalismen. Undersøger man derfor opfattelser af frihed, undersøger man samtidig også med nødvendighed opfattelser af styring. Ud fra Roses pointe bliver det relevant at undersøge, på hvilke måder barnets frihed fra læreren i læresituationerne kan have at gøre med kontrolformer. Er barnet frit, fordi det ikke bliver overvåget og udsat for ydre styring og kontrol?

Nedtoning af kollektiviteten er ikke kun en betragtningsmåde i pædagogiske og læringsmæssige sammenhænge. Den er omfattende og kommer, ifølge Rose, til udtryk i tanker om minimalstaten og nedtoningen af statslige/kollektive former for regulering. Hvis man på samme tid ønsker at nedtone kollektiviteten og at opretholde en styrende regulering, hvad gør den kloge så? Flytter fokus i retning af *individet* som den nye centrale enhed for kontrol. Selv under minimalstaten vil nogle have et styrings- og kontrolbehov, og den mest oplagte løsning herpå er naturligvis at omdirigere kontrolformerne, således at de *installeres* i individet. Det selvregulerende individ bliver da alfa og omega for en neoliberal styring af samfundsudviklingen, herunder altså også på skolepolitikens område.

Rose påpeger, at liberalismen netop er signifikant i dette, at styring for første gang på en systematisk måde bliver forbundet med *en praksis vedrørende frihed*. Forlader vi for en stund det gængse lidt naive billede af pædagogisk udvikling som et anliggende for pædagogikken, så mener jeg ikke, det er urealistisk at hævde, at skolen i disse år indgår som en del af projektet med at udvikle selvreguleret frihed hos individerne. Den fremtidige arbejdskraft skal kunne gøre sig gældende på det internationale arbejdsmarked, hvilket umiddelbart synes at kræve individuel formåen uden snærende kulturelle bånd. Det enkelte individ bør opleve at være 'frit', men også at kunne være det på en strengt reguleret måde i forhold til en række normer for adfærd, oplevelser og pligter mv. i det offentlige rum. Friheden handler ikke om at skeje ud og ryge hash på Strøget eller at smide tøjet i det Kongelige Teater. Det handler om streng selvjustits, så man får mulighed for at maksimere sin salgbarhed på forskellige markeder. Det kan give den enkelte en oplevelse af frihed at kunne forbinde sig til det civiliserede livs valgmuligheder. Der er en glidende psykologisk overgang mellem at kunne vælge, at skulle vælge og at opleve glæden ved at vælge. Prisen for individualistisk oplevelse af frihed bliver muligvis fragmentering, uvished og fremmedgørelse i forhold til andre mennesker.

Kontrollens eksistensform som frihed får i en skole- og læringssammenhæng karakter af påtvungen autonomi. Barnet er i skolen nødt til at opleve det som noget godt og personligt valgt at gøre det, det under alle omstændigheder bliver nødt til at gøre. Fremtidens skole er ikke en skole, hvor barnet har frihed til at sige fra. Det er en skole, hvor det har frihed til at sige til og oven i købet føle, at det sker af egen drift.

Det er imidlertid min opfattelse, at den påtvungne autonomis uundslidelighed er et sammenbragt barn, som vil forholde sig ambivalent til kravene og forventningerne. Hvor skønmaleriet af den påtvungne autonomi er det frie barn, fuld af ressourcer, selvtillid og innovativ kraft, er skræmmebilledet det ambivalente barn, som finder måder at leve med tvangen på og på den måde undgår, at presset bliver for stort. Den sidste forholdemåde er for så vidt sund, men den kan også gå hen og blive et problem for uddannelsessystemet såvel som for det enkelte barn.

Helt fri for ydre kontrol bliver fremtidens skole ikke, selv om selvdisciplinen måske hersker. Det anses fortsat for nødvendigt at kontrollere resultaterne af anstrengelserne, både hvad angår undervisningspraksis, og hvad angår det enkelte barns faglige og personlige udvikling. Forestiller man sig derfor, at fremtidens skole vil blive mere fri og mindre kontrollerende over for eleverne, tager man formodentlig fejl. Der vil formodentlig ske en *øgning af kontrollen*, idet 1) Eleverne forventes at være/blive selvkontrollerede, 2) evalueringskulturen gennemsætter sig som en del af den daglige praksis og 3) ikke kun elevernes faglige udvikling, men også deres personlige kompetencer vil blive udsat for evaluering.

Før jeg går over til at vurdere, hvilke mulige konsekvenser den tilsyneladende opgradering af evaluerings- og kontrolkulturen kan have for elevernes deltagelse i læresituationerne, vil jeg kort se på, hvad Linda McNeil (1988) siger om kontrol i skolen.

McNeil argumenterer for, at skolen er en kompleks institution, som er præget af *modsætningsfyldte spændinger*. En meget væsentlig spænding ser hun mellem at uddanne borgere i et samfund og at tilvejebringe kontrolmekanismer i forhold til uddannelsen. Som samfundsinstitution er skolen, så at sige, spændt ud mellem at uddanne og at kontrollere.

Hun er særligt opmærksom på de mekanismer, som medfører *defensiv undervisning*. Efter hendes opfattelse kan kontrolsiden i skolen få som virkning, at undervisningen og dens indhold trivialiseres. Der bliver tale om en form for ond cirkel mellem minimering af standarder og interesse på den ene side og ønsket om at fremme effektiviteten gennem kontrol på den anden side. Når, siger hun, skolens organisation bliver centreret omkring kontrol, kan det få den effekt, at både lærere og elever begynder at tage skolen mindre seriøst. Der udvikler sig instrumentelle processer, hvor lærere og elever falder ind i et ritual omkring undervisning og læring, som tenderer mod minimale standarder og minimale anstrengelser. Denne proces truer uddannelses kvaliteten, og på den måde kan processen blive selvgenere-



rende. Når elever så ikke engagerer sig levende i læringen, kan det ses som deres eget – eller lærerens – problem, og man vil sætte ind med forskellige kontrolforanstaltninger. Det kan udvikle sig til skruen uden ende.

I tråd med min tidligere analyse ser McNeil kontrolønsket i skolen som en vigtig faktor i den transformationsproces, der gør videnskabsdomæner til skolefag og dynamisk vidensudvikling til skoleviden. Transformationen af de kulturelle betydningslag medieres gennem skolens dobbelte dagsorden, at uddanne og at kontrollere. I den transformationsproces står faglig vidensformidling i fare for at miste kulturel autenticitet, og eleven står i fare for at blive klientgjort, altså faktisk at tabe i autonomi. På lærersiden står en eventuel egen faglige interesse og fagligt engagement i fare for at dø hen som kontrolleret skoleviden. Det nytter altså ikke noget at opløse læring som en kulturel videreformidlingsproces og tilbyde individualisering, instrumentalisering af fagligheden og øget evalueringskultur som erstatning. Ud fra McNeils kontrolanalyse må sådanne tiltag faktisk skubbe skolen i den retning, som man måske gerne ville væk fra og i stedet øges den defensive læring.

## Defensiv læring

Ud fra såvel McNeils som Roses synspunkter må man formode, at en forstærket individualisering af læringen samt en opskruning af evaluering og kontrol kan få nogle virkninger for selve læresituationerne, som er både uintenderede og uheldige. Det skal jeg forsøge at kikke på i det følgende. Det grundlæggende problem er i den forbindelse, at der ikke behøver være nogen god virkning af en god hensigt. Forestillingen om, at god undervisning og god læring følger af gode pædagogiske principper, er en misforståelse, som kan have rod i en monokausal tænkemåde. Ser vi for eksempel på en læresituation, så er det ineffektivt for analysen her at reducere læresituationen til en 'eleven møder læregenstanden'-begivenhed. Selv om vi indkredser læring til selve læresituationen, kan den (læringen) som proces ikke reduceres til enkeltstående og individualiserede kontekstuelle begivenheder i skolen. At begribe læring som en sociokulturel begivenhed involverer undersøgelsen af sociokulturelle, socialpsykologiske, institutionelle såvel som almene samfundsmæssige forhold. Det viser sig, at disse forhold udmønter sig i form af kompleksiteter og modsætninger selv i den tilsyneladende nok så specifikke og afgrænsede individuelle læresituation. En læresituation må således forstås som en enhed), dvs. som resultatet af komplekse modsætningsfyldte tilblivelsesprocesser, der virker sammen (Hegel, 1807/1967).

Hvis man kun har en didaktisk og pædagogisk tilgang til læring, så overses den hegelske pointe. Det antages fejlagtigt, at læresituationen er let

afgrænselig i tid og rum, eller at læring er et lukket individuelt forhold – et forhold mellem elev og læregenstand.

Kun ved at interessere sig for læreprocessen som kompleks enhed kan man få øje på modsætningsfyldte mulighedsbetingelser for læring. Og kun herved undgås reduktioner og abstraktgørelser i retning af at se en skøn-maling af læring som det at være harmonisk og konfliktfrit optaget af den faglige genstand. McNeils analyse af skolens dobbeltsigte peger netop på modsætninger i mulighedsbetingelser, som kan gå hen og blive psykologisk relevante for et barn i skolen.

Ud fra egne erfaringer med at studere læreprocesser i en skolesammenhæng – herunder observation af gruppearbejde – er det blevet mit indtryk, at interesse, engagement og individuel målrettedhed hos elever sjældent når uanede højder. Selv velfungerende, velvillige og interesserede elever holder deres aktivitetsniveau meget afstemt i forhold til andres. At være en god og dygtig elev betyder tilsyneladende ikke at kaste sig ud i en vild optagethed af emnerne. Engagementet i deltagelsen er som regel moderat. Ganske vist styrer elever i et gruppearbejde som regel deres egen tid, og der foregår som regel også noget fagligt. Men der foregår også alt muligt andet på samme tid, når personligt relevante spørgsmål og diskussionspunkter fletter sig ind i de halvt uengagerede faglige gruppesamtaler. Lider eleverne mon af mangel på selvdisciplin? Og er det noget, de bør udvikle bedre?

Nej, for i de processer, som jeg har iagttaget, udfolder eleverne faktisk den *mulige* selvdisciplin, dvs. den grad af selvdisciplin, som skolens og læresituationens mulighedsbetingelser lægger op til. Jeg mener, det forholder sig sådan, at eleverne udvikler *overgribende strategier* i forhold til deres deltagelse i forskellige skoleaktiviteter. Disse strategier kan opfattes som handlegrunde, de hver især har til at gå ind og ud af aktiviteter eller at skrue op og ned for deres deltagelse heri.

Jeg har ofte iagttaget en interessant modsætningsfyldt strategi, hvor eleverne på den ene side fuldt ud accepterer, og endda indimellem med energi går ind i, læresituationen. På den anden side er det dog i selve arbejdsprocessen tit svært at finde en rød tråd af koncentration. Graden af faglig aktivitet i gruppearbejdet er som regel meget svingende, også blandt såkaldt dygtige og flittige elever. De går til en opgave, fordi de skal, men uden egentlig at overdrage ansvaret for udbyttet til sig selv eller gruppen. Der kan, så at sige, optræde selvdisciplin i gennemførelse af en opgave og mangel på fagligt engagement i opgaven på samme tid. *Disciplin og engagement* behøver, kort sagt, ikke at være forbundne i læreprocessen. Der er dermed heller ikke nogen som helst garanti for, at engagementet fremmes, hvis disciplinen fremmes.

Gruppen udgør en indflydelsesrig enhed i skolekonteksten, som den enkelte elev afstemmer sig i forhold til, og på den måde afvikles læresituationen relativt disciplineret og gnidningsfrit. Trangen til konsensus synes at spille en rolle for eleverne.

Uforståeligt er det på ingen måde. Eleverne skal for eksempel også holde til de andre fag, de møder i løbet af en skoledag, og må derfor økonomisere med ressourcerne. Desuden giver det en vis tryghed at mene det samme som de andre. Så nedtones det relativt, at man kan tage fejl. Det bliver med andre ord vigtigt i skolen at kunne afkode og afstemme sig i forhold til andre og i forhold til de nødvendigheder og tilstrækkeligheder, der i praksis udgør en skoledag.

Vil børn i fremtidens skole mon blive mere målrettede og udøve større grad af selvdisciplin, når de overdrages et større ansvar? Ikke nødvendigvis. De socialpsykologiske processer, som eksempelvis foregår i en gruppesammenhæng, trækker jo på de generelle komplekse og modsætningsfyldte vilkår for læring, som læresituationen opsluger. Konsensus og følelsen af enighed hører med hertil, fordi det giver oplevelsen af at være sammen og at være sikker. Afstemning i forhold til andre mennesker fremhæves af nogle forskere som noget meget væsentligt hos mennesker (Stern, 2000), ja endog som det stærkeste i menneskelivet og grundlaget for vores eksistens som mennesker (Tomasello, 2000). Hvis Tomasello har ret, vil et individualiseret læringskrav øve vold mod det menneskelige i eleverne.

Realismen i skolen vil med andre ord være, at eleverne er tilbøjelige til at acceptere multipliciteten af krav og forventninger, også når disse faktisk står i modsætningsforhold til hinanden. Eleverne vil udvikle strategier til at håndtere de modsætningsfyldte mulighedsbetingelser og at få det bedste ud af skolen på den måde.

Medkonstituerende for læresituationen og engagementet i lærehandlingen er dermed elevernes afkodning af, hvad der er nødvendigt og tilstrækkeligt for at positionere sig som aktør i læresituationen som en *skolesituation* snarere end som en læresituation. Med pålagt ansvar følger ikke nødvendigvis interesse. Der følger hyppigt en tilfredshed med at 'svare' på spørgsmålene, da det giver lejlighed til at kunne 'gå videre'.

Jeg vil skærpe pointen i følgende retning: Eftersom de 'gode' og velvillige elever er *veltilpassede* til det at gå i skole, kommer de til i selve læresituationen til at udvikle nogle strategiske forholdemåder, som giver deres deltagelse i selve læreaktiviteten en grad af *utilpassethed*. Et lavt fagligt blus og konsensus-søgen kan ses som mangel på tilpasning til læresituationen helt isoleret set, samtidig med at den kan ses som yderst velbegrundet som skolemæssig forholdemåde.

En interessant og ikke uvæsentlig pointe er i tilgift, at manglen på tilpasning i læresituationer ikke længere kan tilskrives de perifert deltagende – de såkaldt 'utilpassede' børn og unge. Den mangel på læringsmæssig tilpasning, som her er beskrevet, handler om den kategori af elever, der som oftest i skoledebatterne opfattes som *uproblematisk*. Det er dem som kommer hver dag, laver deres ting, siger noget i timerne, med andre ord de elever, som udgør centrale deltagere (Lave & Wenger, 1991) i skoleaktiviteterne. På den måde kan vi forklare, at flittige og velvillige elever almindeligvis

forholder sig modsætningsfyldt og ambivalent til det faglige arbejde, de får tilbudt. Vi kan sige, at ambivalenserne med videre optræder, netop *fordi* de accepterer at være legitime centrale deltagere. Den pointe fører til konklusioner, nemlig for det første, at en læringsmodel uden blik for disse ambivalente vilkår for deltagelse er utilstrækkelig, og for det andet, at der er tale om strukturationsmæssige vilkår for det at gå i skole, som den enkelte ikke bare kan unddrage sig.

Som fremhævet tidligere, fører princippet om den enkeltes ret til selvudfoldelse ikke til afskaffelsen af kontrol, men til sublimale kontrolformer, der lader spændingen mellem *retten* til autonomi og *pligten* til autonomi leve videre uden at bryde sammen (de vidt udbredte og blandt lærere populære logbøger kan tages som eksempel), idet der hermed signaleres et ønske om, at eleven overtager kontrollen 'af sig selv' og 'af sig selv' ud fra de af skolesystemet satte normer.

Denne *påtvungne autonomi* bliver i stigende grad en norm for læring og integreres i selve læresituationen som både medfølgende aktivitet og læringsmål.

Hermed menes, at nutidens elever for eksempel ikke kan tillade sig at sidde den af i timerne, men er tvunget ud i det paradoksale, »autonomt« at være nødt til at sælge sig selv, således at læreren har mulighed for at udøve sin kontrol også af selvudfoldelsen og dens »kvaliteter«. Lykkes dette 'gøren sig selv synligt' projekt, giver det bonus på karakttersiden. Lykkes den ikke, skal eleven nok få det at vide. Under alle omstændigheder er det et nyt trin i kontrollkæden. Og stadig udøvet som skjult kontrol, idet den enkelte elev som borger jo har 'ret' til at gøre sig gældende.

Ikke bare håndterer eleven skolens grundmodsatning ved at forholde sig skolemæssigt til læresituationen, som beskrevet. Selve læresituationen bliver paradoksal. Kravet om selvrealisering og det, Schmidt (1999) kalder for »succespædagogik« (at staten, civilsamfundet og markedet bliver *medier* for den enkeltes selvudfoldelse), fører nemlig til en tilstand af truende afvikling af læreforholdet, som holdes tilbage af skolens grundlæggende samfundsmæssige rolle.

Schmidt selv peger på, at lærerens privilegerede position er under pres (=afvikling?). Jeg kan tilføje, at elevens privilegerede position som lærende må være under pres i samme takt. I læresituationen skal eleven i individualismens navn overtage mere og mere ansvar for sin egen læring, hvorfor den legitime position som elev trues. Eleven skal forvalte det at have ansvaret for sin egen udvikling i læresituationen og at have det på måder, som er tilpasset skolens rammer og mulighedsbetingelser.

Sigtet fra skolens side er at udvikle engagement og selvstændighed samt selvkontrol hos eleverne, mens realiteterne kan ende med, at eleverne *fraskriver sig dette ansvar*. Elevens håndtering af kravet om autonomi kan gå hen og tage form af *krav og forventninger til systemet*, for at selvrealiseringen kan fungere 'optimalt'. *Bunden overdragelse af ansvar kan ende med*

*fralæggelse af ansvar* eller en kontrakt om, at eleven har ret til at forvente af systemet, at det tilvejebringer mulighedsbetingelser for elevens selvrealisering. Det gør bestemt selvrealisering som læringsmål til et tveægget sværd.

## Afrunding

Når jeg her har prøvet at skitsere nogle af de dynamikker, som udspringer sig i virkelighedens læresituationer, så er det for at få talt en psykologisk realisme frem i læringsdebatten. Det er min opfattelse, at udviklingsarbejde, som er baseret på overordnede betragtningsmåder og abstrakte pædagogiske principper, dvs. baseret på ukonkrete antagelser, står i fare for ikke blot at basere sig på reducerede forståelser, men at et sådant udviklingsarbejde ligefrem kan få som konsekvens, at børnenes lære- og udviklingsmuligheder svækkes. Jeg mener, at didaktisk præget skoleudvikling i sig selv fremmer en u hensigtsmæssig form for skolegørelse, fordi forandringer med didaktikken som fokuspunkt implicit kommer til at antage en stærkt reduceret og 'skoleagtig' tilgang til læring. Det har været min hensigt at tale op imod sådanne tendenser i tiden.

Hvis forandringspotentialerne i skolen lukker sig om sig selv, bliver det vanskeligt at arbejde konkret med en mere omfattende realisme. Med skolegørelsen følger en række modsætningsfyldte motiver hos børnene til at indgå i skolens læresituationer, hvorfor disse ofte får præg af modsætninger i deltagelsen. Deltagelsen bliver ambivalent og flermotiveret ud fra forskellige skolemæssige hensyn, som alle må tages på samme tid. Hvad fagligheden angår, betyder skolegørelsen, at den dynamiske viden, som opstår og udvikles i forskellige samfundsmæssige processer og praksissammenhænge (herunder forskningen), transformeres til 'skoleviden' med deraf følgende udynamisk præsentation. Denne transformationsproces kan give anledning til misforståelser i retning af, at viden som sådan er udynamisk og fikseret, livløst og modsætningsfri.

Hverken Bjørgens model eller KL's oplæg forsøger at give børnene en anden forståelse. Hvis viden reduceres til skoleviden, afskæres børnene fra muligheden for at lade sig inspirere på grænsefelterne af vores viden. En lærer, som ikke kan tilbyde eleverne guidet deltagelse, kan heller ikke føre dem til noget, og derfor bliver det elevernes egen sag at opsøge egne og andres grænser. Det kræver med andre ord elever med overskud i mange forskellige henseender og bestemt ikke noget, man kan forvente af alle. Ud fra en samfundspolitisk synsvinkel må man derfor frygte, at for meget 'ansvar for egen læring' stiller de svage elever endnu svagere i skolesystemet. Forskellige dobbelte eller modsætningsfyldte forhold kan manifestere sig subtilt som *ambivalent deltagelse*, *nedtonet deltagelse*, *afvisning af deltagelse* eller – *lærevanskeligheder*. Yderligere instrumentalisering af

læreprocessen kan meget let blive resultatet og dermed McNeils påpegede defensive undervisning.

Over for disse opløsningstendenser, som 'ansvar for egen læring' er med til at legitimere, er der stærkt behov for en skoleudvikling, som bevarer skolens centrale funktioner, først og fremmest kernefagligheden. Det er efter min opfattelse en misforståelse, at kernefaglighed er identisk med fikseret og 'død' viden. At beherske et fagområde er at beherske en vidensproces, både hvad angår ansvaret for, at børn og unge tilegner sig fagområdets problemstillinger mv., og hvad angår at se faget som en del af en levende kulturel tilblivelse. Det er kun, hvis man accepterer at anskue læreprocesser med skolegørelsen som dagsorden, at viden kan se lukket ud.

Gennemføres de tilsigtede ændringer, mener jeg, der på længere sigt er fare for, at der sker en erodering af grundlaget for en egentlig dansk folkeskoletradition. Vil man have en fremtidssikret uddannelsespolitik og skoleudvikling, er pædagogik og didaktik faktisk det sidste, og ikke det første, sted at starte. Det er min opfattelse, at visionær skoleudvikling bør tage afsæt i visionær samfundsudvikling i det hele taget. KL's oplæg til fremtidens skole mangler visioner for samfundsudviklingen, som rækker ud over den sædvanlige abstrakte hævde af altings stadigt stigende forandringshastighed. Der savnes med andre ord overordnede samfundspolitiske visioner i oplægget, hvorfor fornyelse af skolens praksis dels reduceres til noget, der foregår indenfor skolens traditionelle rammer – selv om det modsatte er intenderet – og dels bringer den formulerede uddannelsespolitik i uoverensstemmelse med en reelt veluddannet og dermed fleksibel arbejdskraft.

Samfundet i det moderne liv efterspørger andre 'produkter' end det autonome individ. Der efterspørges også kulturel og samfundsmæssig kontinuitet, uden hvilken institutionerne ville bryde sammen. Et enkeltstående og meget abstrakt princip om læring kan selvsagt ikke levere dette produkt, hvorfor det vil være katastrofalt for skolen alene at basere sig herpå. Skolen har sin eksistensberettigelse som samfundsmæssig institution i det at ud-danne børn og unge til varetagelse af samfundsmæssige opgaver over en bred front. I den forstand bliver skolen meningsløs, hvis den ikke varetager sin kulturformidlende rolle.

Måske starter hele problemet vedrørende fremtidens skole med manglen på visionær samfundstænkning i det hele taget?

## REFERENCER

- BJÖRGEN, I. (1995): *Ansvar for egen læring: den profesjonelle elev og student*; Tapir.
- COLE, M. (1992): Context, modularity, and the cultural constitution of development. In: Lucien T. Winegar & Jaan Valsiner (Eds.): *Children's development within social context*; vol. 2, *Research and Methodology*, kap. 1.
- DAVYDOV, V. V. (1977): *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*; Volk und Wissen.

- DREIER, O. (1999): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice; *Outlines* vol. 1, 5-32.
- GIDDENS, A. (1986): *The Constitution of Society: outline of the theory of structuration*; University of California Press.
- GLASERSFELD, E.v. (1995): *Radical Constructivism – a way of knowing and learning*; The Falmer Press.
- HEGEL, G.W.F. (1807/1967): *Åndens fænomenologi*; I: Jon Elster (red.): *Hegel*; Pax Forlag.
- KL's skolepolitik 2004.
- KUHN, T. (1975): *The Structure of Scientific Revolutions*; University of Chicago Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated Learning*; Cambridge University Press.
- LEONTJEW, A. (1977): *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*; Sputnik.
- MCNEIL, L. (1988): *Contradictions of control: school structure and school knowledge*; Routledge & Kegan Paul.
- MetroXpres* 2. november 2004.
- PIAGET, J. (1956): *Logic and psychology*; Manchester University Press.
- PIAGET, J. (1992): *Barnets psykiske udvikling*; Hans Reitzel.
- ROSE, N. (1999): Freedom; I Rose: *Powers of Freedom – Reframing Political Thought*; Cambridge University Press, 61-97.
- SCHANZ, H.-J. (1993): *Er det moderne menneske blevet voksent?*; Forlaget Modtryk.
- SCHANZ, H.-J. (1999): *Selvfølgeligheder – aspekter ved modernitet og metafysik*; Forlaget Modtryk.
- SCHMIDT, L.-H. (1999): *Diagnosis III – pædagogiske forhold*; Danmarks Pædagogiske Institut.
- STERN, D. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*; Hans Reitzel.
- TOMASELLO, M. (2000): *The Cultural origins of Human Cognition*; Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (1976): *Tænkning og sprog*; Hans Reitzel.