TEMA:
PÆDAGOGISKE TIDSKAMPE

2»14»MAJ

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Eva Bertelsen
Adjunkt ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Marianne Brodersen
Adjunkt ved pædagoguddannelsen Roskilde, Professionshøjskolen UC Sjælland

Birgitte Elle
Professor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)
Lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Natasha Guindy
Lektor ved Pædagoguddannelsen Sydhavn, Professionshøjskolen UCC

Christian Sandbjerg Hansen
Adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager
Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert
Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Stine Karen Nissen
Adjunkt ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen

Maria-Christina Secher Schmidt
Lektor og ph.d-studerende ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol

Trine Øland
Lektor ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Bodil Øster
Projektkoordinator på bostedet Slotsvænget

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfællevurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities (ERIH) over videnskabelige tidsskrifter i kategori C: Research journals with an important local / regional significance in Europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af European Science Foundation.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

2»14»MAJ

TEMA: PÆDAGOGISKE

Pædagogik, opdragelse og uddannelse er tæt forbundne til tid. Opdragelse tager tid, folder sig ud over tid. Den pædagogiske tid er udspændt mellem på den ene side et her-og-nu og på den anden side en fremtid som opdragelsen og uddannelsen retter sig imod. I denne sammenhæng er der mange forskellige interessenter. Det er derfor ikke overraskende, at den pædagogiske tid i overvældende grad er genstand for kamp. Indenfor det sidste år fx den nyeste folkeskolereform med dens udvidelse af det tidsrum børn går i skole.

Tomas Ellegaard, Christian Sandbjerg Hansen & Stine Nissen:
Redaktionel indledning.....*2*

Tea Bengtson:
Tid og kedsomhed. Feltarbejde blandt indespærrede unge.....*6*

Martha Mottelson:
Undervisningens tid.....*16*

Søren Nagbøl:
Tiden med Elias.....*22*

Gritt B. Nielsen og Laura Louise Sarauw:
Fremdrift og fremsyn: Kampen om de studerendes tid.....*33*

Eva Bertelsen & Trine Øland:
"Who cares?" "What's the difference?" Fremtiden inde i dig selv
og andre forestillinger om fremtid skoleprogrammatisk tænkning.....43

ØVRIGE ARTIKLER

Jette Steensen:
Fremtidens læreruddannelse – kommer lyset fra Nord? Nordlys: blålys eller modlys?.....56

Søren Langager & Axel Neubert:
Folkeskolereform – nu er det sikkert og vist. En kommentar.....65

Jakob Ditlev Bøje og Line Togsverd:
Når pædagogik bliver teknik - styring og målrationalitet i pædagoguddannelsens praktik.....74

Lars Emmerik Damgaard Knudsen:
Teori og praksis er en kulturel problematik – en case fra læreruddannelsen.....83

ANMELDELSER

4 aktuelle boganmeldelser.....*93*

TEMA >>>

PÆDAGOGISKE TIDSKAMPE

Hvis du ikke spørger mig, så ved jeg hvad tid er. Hvis du spørger mig, ved jeg det ikke.

Norbert Elias

Pædagogik, opdragelse og uddannelse er tæt forbundne til tid. Opdragelse tager tid, folder sig ud over tid. Pædagogik knytter sig til reproduktion over tid – dvs. at den familie, klasse eller nationalstat som man opfatter sig selv som en del af søges videreført gennem mere eller mindre tilrettelagt virksomhed, til den kommende tids generation(er). Det tager tid for den der skal lære noget at øve sig og blive kompetent. Den pædagogiske tid kan både ses som endelig og uendelig. Endelig for så vidt som man har kun en vis begrænset tid til "overførslen" til den kommende generation: Der er en tid, hvor vi accepterer at blive opdraget, og der er en tid, hvor vi ikke længere synes, at det er passende at blive taget i skole, som det hedder. Og uendelig for så vidt som den pædagogiske tid netop kan ses som projektion af en selv ud i fremtiden.

Den pædagogiske tid er således udspændt mellem på den ene side et her-og-nu og på den anden side en fremtid som opdragelsen og uddannelsen retter sig imod. I denne sammenhæng er der mange forskellige interessenter.

Det er derfor ikke overraskende, at den pædagogiske tid i overvældende grad er genstand for kamp. Tid har således spillet en central rolle i de aktuelle kampe og diskussioner om opdragelse og uddannelse: Indenfor det sidste år fx den nyeste folkeskolereform med dens udvidelse af det tidsrum børn går i skole; diskussionen om hvordan barselsorloven skal fordeles mellem fædre og mødre; fremdriftsreformen på universiteterne, med dens hensigt om at forkorte de studerendes studietid. Eksemplerne er flere og de er ikke kun af nyere dato. I de nævnte eksempler optræder tid både som tid i målbar form; men også som et tilbagevendende, uomgængeligt og tilsyneladende uangribeligt begreb om "fremtiden".

Ved siden af disse to tidsbegreber som man kunne kalde målt tid og historisk tid findes også andre lige så betydningsfulde tidsbegreber. Særligt den oplevede tid som både er her og nu – men også historisk som en form for konstruktion af sammenhængskraft i det personlige liv.

Tilsyneladende drejer det sig alt sammen om tid – men vel og mærke på en meget forskellig måde. Så forskellige måder, at man kan diskutere

om det er meningsfuldt at diskutere alle disse betydninger under det samme begreb. Når vi fra Dansk pædagogisk Tidsskrifts redaktion alligevel har valgt at gøre dette hænger det sammen med, dels at der er en tilbøjelighed til at se disse forskellige tidsopfattelser som det samme og dels at tid, som det fremgår af Elias-citatet i indledningen er noget der ved nærmere undersøgelse og refleksion synes at opløse sig i forskellige betydninger. Med dette tema vil vi derfor understrege såvel det omtvistede – kampen om tiden – som det flertydige – den manglende entydighed i hvad tid er eller måske rettere kan betragtes som. Vi vil med temaet vise forskellige pædagogiske problemfelter, hvor tid og måske særligt tidsopfattelser spiller en afgørende rolle, men ikke mindst har vi ønsket eksplicit at diskutere betydninger af tid i en pædagogisk sammenhæng.

TID ER RELATIV

Tid er på den ene side noget meget konkret, som vi hele tiden forholder os eksplicit til i hverdagen: vi sætter vækkeuret, skriver i kalendere, ser på ure, vi skynder os for at komme til tiden.

Men på den anden side er tiden relativ. Selvom tid er et af de grundlæggende fysiske begreber, må den forstås relativt. Det er en erkendelse som den moderne naturvidenskab er nået frem til. Tid kan, påviste Einstein, kun forstås i forhold til rum og energi. Efter Einstein kan tid ikke forstås, uafhængigt af sit referencesystem. (Hvorvidt tiden kun kan gå i en (fremadskridende) retning er fortsat ikke afklaret af fysikken).

Tidens relativitet er endnu mere udtalt når vi taler om samfundsvidenskaberne. I løbet af det 20. århundrede nuancerede en lang række antropologer og sociologer opfattelsen af hvordan man historisk og kulturelt forstår og har forstået tid. Allerede Durkheim argumenterede for, at tid er en social institution, der varierer indenfor og mellem samfund og at det derfor ikke er en naturlig, men en social kategori. Han var her i tråd med antropologer, der opdagede, at andre samfund havde andre tidsopfattelser end den som blev taget for givet i Europa.

Tid er altså en social institution, der både indstifter og er indstiftet af bestemte kollektive adfærdsformer og trosforestillinger, der forandrer sig. Forståelsen af hvad tid er har vel aldrig været mere flertydig og relativ end den er i dag. Paradoksalt nok synes denne indsigt at gå hånd i hånd med en stadig mere lineær og mekanisk tidsopfattelse – både for den enkelte og hans og hendes udvikling såvel som statens stadig stærkere regulering af tid – paradoksalt nok ved at den lineære tidsopfattelse internaliseres af den enkelte, som et krav om at komme hurtigere i gang med arbejde og uddannelse eller simpelthen at nå mere på kortere tid. I moderne tid har magten over tiden været en helt central magtteknik – både for staten – men også i kampen om positionerne. Magt er ikke mindst at have magten over borgernes - særligt den opvoksende generations - tid. Og for kampen om samfundspositioner er det vigtigt hvordan forældre vælger at planlægge og rammesætte deres børns tid. I den forbindelse har skolen spillet en ikke uvæsentlig rolle: Ser man fx på opkomsten af almene skolesystemer har den i mange nationer (Danmark inklusive) været forbundet med kampe mellem familie og stat om at få børn til møde i skole. I en tid hvor familien var delvis afhængig af børns arbejdskraft – og dermed arbejdstid – tog

staten ind i mellem mere drakoniske midler som bøder i brug for at få forældre til at sende deres børn i skole. Også i dag er magten over tiden en afgørende magtteknik – og etableres ikke mindst i form af registrerings- og planlægningsregimer – og dermed forbundne sanktioner for ikke at komme til tiden, ikke at overholde tidsrammer osv.

Og for den enkelte er den tid, der direkte og indirekte ofres på opdragelse og uddannelse essentiel for familiens fortsatte sociale position, som sociologer som Bourdieu har vist. En eksemplarisk illustration af dette er fx Dil Bachs studie, der viser hvordan mødre i danske økonomiske overklassefamilier vælger at holde op med at arbejde for at hellige sig tid sammen med deres børn.

Noget modsætningsfyldt kan uddannelsens tid samtidig betragtes som "fri tid" (som schole oprindelig betyder på græsk) – det er tid hvor man ikke arbejder. Den moderne teknokratiske bestræbelse går derfor ikke overraskende i retning af at intensivere uddannelserne, så de bliver hurtigere overstået. Den pædagogiske tid er dog som ovenfor nævnt ikke mere fri end at i det mindste den opvoksende generation (og i stigende omfang også voksne) ikke selv kan bestemme om og på hvilken måde de vil uddanne sig.

Måske ikke mindst derfor er opdragelsen og uddannelsens tid for mange oplevet som en kedsommelig ørkenvandring eller et forsømt forår, hvor man egentlig bare venter på at komme i gang med "det virkelige liv".

Temanummeret består af fem artikelbidrag, der spænder over forskellige måder hvorpå tid bliver til eller gør sig gældende i forskellige pædagogiske sammenhænge. Som det også fremgår af de foregående perspektiver, er tid heller ikke her en entydig størrelse, ej heller måden at gribe om tid på.

I første artikel af Tea Bengtsson – *Tid og kedsomhed. På feltarbejde blandt indespærrede unge* – handler det om, hvordan tid kan opleves. Med udgangspunkt i feltarbejde på sikrede døgninstitutioner for anbragte unge, får vi indblik i hvordan venten og kedsomhed bliver til grundvilkår ved indespærringen. De fængselslignende karakteristika indebærer ikke blot tab af kontrollen over hvor man fysisk må bevæge sig rundt, men også kontrollen over tiden – et grundvilkår der også indfanges som et spørgsmål om tab af mening. Med henvisning til blandt andet begrebet om "totalinstitutionen" af sociologen Goffman, konfronteres den selvfølgelighed hvormed kedsomheden indlejres. Med et dobbelt blik gælder dette således også forfatterens egen oplevelse af 'tid der går langsomt' under observationerne, og det 'tidsarbejde' og 'tidsstrategier' som begge parter udvikler i et forsøg på at (gen)erobre kontrol over oplevelsen af tid.

I artiklen af Martha Mottelson – *Undervisningens tid* – åbnes der op for et blik på betydningen af tid i skolen. Artiklen forfølger et spor, der handler om at forstå afvikling af undervisning som et spørgsmål om lærerens praksisviden om håndtering af tid, til forskel fra forestillingen om eksekveringen af en bevidst plan. Der gemmer sig således også en udforskning af hvad lærerprofessionalitet egentligt indbefatter. På baggrund af blandt andet iagttagelser på mikroniveau, pointerer Mottelson hvordan brugen af rytme og sekvensering af tiden skaber både fremdrift og legitimitet i undervisningen. Måden tiden forvaltes på, udsender signaler til eleverne. I det lys kan man se skolens

og lærerens tidshåndtering som en art kommunikationsteknologi, der hjælper til at de mange kroppe og aktiviteter finder deres vej rundt og sammen, på naturaliseret vis.

I tredje artikelbidrag – *Tiden med Elias* – genkalder Søren Nagbøl sig tidsånden på Johann-Wolfgang Goethe Universität i Frankfurt sidst i 1970'erne. Artiklen rummer en fortælling om læreprocesser og præmisser for disse. Erindringen om et stimulerende klima i Frankfurt spiller sammen med en bekymring for, hvorvidt aktuelle universitets-tiltag på dansk grund modarbejder de studerendes mulighed for udvikling af selvstændig tænkning og fordybelse. Helt centralt i artiklen står Nagbøls eget møde med Norbert Elias, og beskrivelserne af hvordan især Elias' figurationssociologi, civilisationsteori og deres kontinuerlige samtaler derom, bliver skelsættende for Nagbøls orienteringer, valg og fremtid i et teoretisk landskab. Herigennem peges også på et forhold mellem tid, viden, og habitus som bærer af denne akkumulerede viden fra generation til generation.

Også i den efterfølgende artikel tematiseres tid med reference til universitetsstuderendes institutionelle rammer for selvstændig udforskning. Under titlen *Fremdrift og fremsyn: Kampen om de studerendes tid* tager Gritt B. Nielsen og Laura Louise Sarauw særligt afsæt i 'studiefremdriftsreformen', der forventes iværksat efteråret 2014. Målet med reformen er at accelerere de studerendes gennemførelseshastighed. Med dette afsæt, og forfatternes øvrige empiriske arbejder, udpeger de fra 1950'erne og frem en række tidsteknologier knyttet an til dette fokus på studiehastighed. I analysen finder de med inspiration fra Henri Lefebvre blandt andet grund til at se en disharmoni mellem forskellige temporaliteter i kravene, som de studerende stilles overfor at skulle afbalancere.

I temaets sidste artikel *"Who cares?" "What's the difference?" Fremtiden inde i dig selv og andre forestillinger om fremtid i skoleprogrammatisk tænkning*, gælder det ikke tid forstået som en materiel størrelse. Her følger Eva Bertelsen og Trine Øland op på en nysgerrighed og undren vakt af idéer præsenteret af Riel Miller - en økonom ved UNESCO. Millers forestillinger om en anvendelig fremtidstænkning danner rød tråd igennem analysens fire tidsnedslag i pædagogiske programmer mellem 1900 og 2000'erne. Med analytisk afsæt i den svenske pædagogikprofessor Kenneth Hultqvists begreb om 'fremtid som styringsteknologi' optegnes en række figurer, der samlet set peger på, hvordan neoliberalisme forudsætter en ny form for produktivt subjekt, som ikke føler trang til at handle kollektivt.

Tomas Ellegaard, Christian Sandbjerg Hansen & Stine Karen Nissen

Tea Bengtson

TID OG KEDSOMHED

FELTARBEJDE BLANDT INDESPÆRREDE UNGE

Tiden er gået i stå. Jeg er på feltarbejde på en sikret aflåst døgninstitution for unge. Jeg kigger igen på uret. Det er tre timer siden jeg kom, og der er mere end fire timer til aftensmaden. Jeg kigger på bladet på bordet ved siden af mig, men jeg har allerede læst alle artiklerne, så jeg lader det ligge. Måske komme en eller flere af de unge snart ud fra deres værelser. Fra kontoret kan jeg høre tap-lyde fra et tastatur. Skulle jeg gå derind? Jeg kunne også hente en kop kaffe. Jeg kigger igen på uret, to minutter er der gået. Måske det vitterligt er i stykker. Jeg tager bladet fra bordet og bladrer det langsomt igennem.

(Episode fra sikret afdeling 2009)

Ovenstående episode er ikke enestående, og mine feltnoter fra mit næsten tre måneder lange feltarbejde på sikrede afdelinger på aflåste døgninstitutioner for unge mellem 12 og 18 år, er fyldt med lignende episoder af stillestående tid. Tiden går oftest meget langsomt. De låste døre gør, at man ikke alene oplever sig fysisk fanget, men også fanget i et tidsligt tomrum præget af kedsomhed. Kedsomheden snigende sig ind og sætter sig i kroppen.

Jeg var ikke alene om at opleve denne kedsomhed. Også de unge oplevede den og gav dagligt udtryk for at kede sig, som da 17-årige Rodez (pseudonym) går forbi mig og banker sit hoved hårdt ind i væggen, mens han udbryder, "hold kæft, hvor jeg keder mig". Rodez voldsomme handling bryder for en kort stund oplevelsen af kedsomhed med et håb om, at kedsomheden vil forsvinde. Den forsvinder dog ikke, men kommer alt for hurtigt tilbage, så vi igen tænker på, hvor kedeligt der er på institutionen, og hvornår der mon igen sker noget, så kedsomheden kan brydes.

Kedsomhed er ikke let at indfange, da vi, ligesom Rodez, har en stærk trang til at forsøge at undslippe kedsomheden og bryde med den. I feltnoteuddraget øverst tænker jeg, at uret må være gået i stykker, at tiden umuligt kan opleves som så lang, og jeg overvejer, hvordan jeg kan slippe væk, ved at opsøge personalet eller hente kaffe. Rodez og jeg keder os begge og deler oplevelserne af ubehag, diffus vrede og irritation, som vi ikke helt kan sætte fingeren på (Anderson 2004; Barbalet 1999; Conrad 1997). Vi oplever kedsomheden personligt, men vi deler den også igennem udsagn (jeg keder mig), kropslige handlinger (at banke hovedet ind i væggen) og stemninger (tiden der ikke synes at bevæge sig). Kedsomhed er derfor mere end bare en subjektiv følelse, men også en social og kulturelt delt oplevelse. Kedsomhed opleves ofte i fællesskab, og er ofte et karakteristika ved bestemte situationer eller strukturelt bestemt fx igennem tidsstyring (Flaherty 2003).

Det er ikke overraskende at kedsomhed præger hverdagen for unge anbragt på sikrede institutioner, som har en række fængselslignede karakteristika: Låste døre, overvågning og frihedsberøvelse. Ligesom fængslerne har de sikrede institutioner ideelt set lignende funktioner i at sikre både indespærring og rehabilitering. De skal på en og samme tid beskytte samfundet mod de unge via indespærring og beskytte de unge via pædagogisk rehabilitering (Dahl 1978; Egelund and Frydensbjerg 2011; Harris and Timms 1993).

Kedsomheden kommer ikke, som i så mange andre situationer, krybende en gang imellem, den er konstant til stede og bliver dermed til et karakteristika ved hverdagslivet på institutionerne. Som min ph.d.-vejleder Tine Egelund, så rammende beskrev det efter et besøg på en døgninstitution, "kedsomheden sidder ligesom i væggene". Den er et overset kendetegn ved institutionslivet på det, som den amerikanske sociolog Erving Goffman kaldte "total institutionen". "Total institutioner" er de samfundsinstitutioner, som fx hospitaler, kaserner og fængsler, hvor patienternes, rekrutters eller de indsattes liv overtages og varetages af institutionen (Goffman 1991). Kedsomheden på "total institutionen" bliver ofte taget for givet. Det er så selvfølgeligt, at keder man sig, når man er på hospitalet eller i fængsel, at det helt undslipper os at tænke over, hvorfor

det mon forholder sig sådan (Anderson 2004).

Denne artikel bygger delvist på den engelske artikel "Boredom and Action—Experiences from Youth Confinement" som jeg har udgivet i Journal of Contemporary Ethnography (Bengtsson 2012a). I nærværende artikel vil jeg imidlertid forsøge at komme nærmere ind på, hvilken rolle tid og venten spillede i forhold til at forstå den kedsomhed, som de unge og jeg oplevede på de sikrede institutioner. Ved bedre at forstå kedsomheden og oplevelsen af denne i en institutionel sammenhæng ønsker jeg at skabe ny indsigt i, hvordan indespærringen og opholdet på en sikret afdeling påvirker de unge, og hvordan hverdagslivet på en sikret institution opleves.

FELTET: DE SIKREDE INSTITUTIONER

De sikrede institutioner er på den ene side en social foranstaltning under Lov om Social Service (serviceloven) og på den anden side en kontrollerende og straffende foranstaltning under Straffeloven. De sikrede institutioner er dog først og fremmest sociale foranstaltninger, som hører under Socialministeriets ressortområde og reguleres via "Bekendtgørelse om magtanvendelse over for børn og unge, der er anbragt uden for hjemmet" (Magtbekendtgørelsen) (Socialministeriet 2010). Af Magtbekendtgørelsen fremgår det, hvornår unge kan anbringes på en sikret institution og omhandler, at den unge er til skade for sig selv eller andre, den unge skal iagttages i forbindelse med videre behandling, som alternativ til varetægtsfængsling, som led i afsoning af en dom og som led i en ungdomssanktion. Størstedelen af de unge er anbragt som alternativ til varetægtsfængsling i et voksent fængsel eller arresthus, svarende til ca. 82 % af alle anbringelserne i 2012 (Danske Regioner 2013).

Igennem det sidste årti er der sket en kraftig stigning i de sikrede institutioner i Danmark, hvor antal pladser er gået fra 40 pladser i 1998 til 147 pladser i 2012 (Danske Regioner 2013). Udvidelsen tog fart i starten af årtusindeskiftet som følge af en stigende politisk opmærksomhed på ungdomskriminalitet og et ønske om stærkere sanktionsmuligheder (Hansen and Zobbe 2006). Antallet af anbringelser på sikrede institutioner steg således fra 308 anbringelser i 1998 til 654 anbringelser i 2012, med en gennemsnitlig anbringelsestid på ca. to måneder (Danske Regioner 2013). Antallet af anbringelser er imidlertid faldet de seneste år og toppede i 2006 med 898 anbringelser (Danske Regioner 2013). Dette fald skyldes færre anbringelser af unge, som har en ungdomssanktion, og af børn under den kriminelle lavalder på 15 år. Faldet kan også hænge sammen med, at den samlede kriminalitet begået af unge under 18 år er faldende markant det sidste årti (Justitsministeriet 2009). Faldet i antallet af anbringelser har dog ikke bragt os tilbage til niveauet fra 1990erne, hvor ungdomskriminaliteten var betydelig højere end den er i dag. Der er således forsat tale om, at langt flere unge under 18 år i dag udsættes for samfundets alvorligste sanktion, frihedsberøvelse.

En sikret institution råder over 10 til 20 pladser, og der er typisk fem unge anbragt sammen på mindre afdelinger (Danske Regioner 2011). De fleste unge er drenge (ca. 90 %) (Bengtsson 2012b). De unge har almindeligvis alene kontakt til de andre unge på deres afdeling og ikke til alle unge på hele institutionen. De fysiske rammer

på de sikrede institutioner minder udefra ofte om fængsler med højt hegn, overvågningskameraer og systematisk aflåsning af alle ydre døre. Inde på afdelingerne er indtrykket mindre fængselsagtigt og minder mere om en ungdomsklub. Her bliver det tydeligt, at der ikke er tale om traditionelle fængsler, men om døgninstitutioner for unge. De indre rammer bærer dog også præg af at være både midlertidig bolig og arbejdsplads for skiftende voksne. Det praktiske vinder over æstetikken. Det er således tydeligt, at indretningen er skabt til at holde til skiftende unges slitage og mulige raserianfald. Alle unge har deres eget værelse, og der er opholdsrum, køkken og personalekontor på alle afdelinger (Bengtsson 2013a).

Hverdagen på afdelingerne har en fast struktur. De unge skal være oppe inden et bestemt tidspunkt om morgenen. Morgenmad og andre måltider serveres inden for et fastsat tidrum. Der er forskellige aktiviteter i løbet af dagen og skoletilbud. Skoletilbuddet ligger oftest om formiddagen og inddrager ikke alle fem unge på samme tid. Der er som regel tale om en-til-en undervisning (Jensen et al. 2010). De unge er udover i skoletilbuddet beskæftiget på værksteder (for eksempel træ-, male-, metalværksted), som udgør det primære tilbud på de sikrede afdelinger. Her kan de unge producere forskellige ting enten til sig selv eller som en del af en mindre produktion, som institutionen ikke er afhængig af. De unge får en beskeden løn for deres arbejde, som for eksempel kan bruges til at købe materialer til deres egne produktioner. Aktiviteterne på værkstederne optager enten formiddagen eller eftermiddagen og varer typisk fra tre til fire timer.

> *" Bevidste tiltag for på forskellig vis at forsøge at kontrollere tiden er stærkt reduceret af det faktum, at man er indespærret"*

FELTARBEJDE BLANDT INDESPÆRREDE UNGE

Det var interessen for, hvordan det som ung opleves at blive frihedsberøvet, som startede mit feltarbejde på sikrede institutioner i 2009. Jeg tilbragte knap tre måneder på sikrede institutioner, hvor jeg mødte omkring 35 unge, som var anbragt på tre forskellige sikrede institutioner. Jeg var så vidt muligt sammen med de unge og interviewede også dem, som havde lyst. Alle unge i denne artikel er anonymiseret. Ofte tilbragte jeg hele dage sammen med de unge og ankom om morgenen inden de unge stod op og gik sent om aften, når de var gået i seng. Jeg fulgte de unge i deres daglige gøremål og forsøgte så vidt muligt ikke at påtage mig personalets opgaver. Jeg spurgte altid de unge om jeg måtte være sammen med dem fx på deres værelser eller når de så en film, og de sagde oftest "ja". Jeg igangsatte ikke særlige aktiviteter med de unge og tog ikke selv initiativ til at lave eller gøre ting, som fx at bage eller spille spil. Denne tilgang placerede

mig i en position som primært observerende og en passiv deltager i hverdagslivet.

Efter et stykke tid blev min tilstedeværelse fuldt accepteret af de unge, da de så, at jeg ikke opførte mig som personalet. Fx låste jeg ikke døre op eller gik ind i de unges indbyrdes konflikter. Denne accept overraskede mig. Som yngre kvindelig forsker, havde jeg forventet, at det ville være sværere at opnå de unges accept i en kultur præget af stærkt hegemoniske maskuline værdier (Connell and Messerschmidt 2005), som dyrker fysisk styrke og mandlig dominans. Netop, mit køn og min position som *ikke*-personale betød imidlertid, at de unge (drenge) ikke så mig som en trussel og ikke havde indflydelse på deres interne hierarki (Pascoe 2005).

Jeg kunne ikke skrive feltnoter på selve institutionen, så jeg skrev dem lige bagefter, hvor jeg fandt det forholdsvis let at genkalde mig dagens begivenheder. Indimellem gik jeg under selve feltarbejdet ud på toilettet og nedskrev direkte tale eller episoder på små stykker papir, som jeg gemte i mine lommer. Selve feltnoterne og interviewene har jeg analyseret som situationelle optegnelser, og ikke som præcise objektive data. Det betyder, at feltnoter og interviews har hjulpet til at strukturere og genkalde episoder, oplevelser, samtaler og følelser. I selve analyseprocessen har jeg forsøgt at genkalde mig selve oplevelsens helhed i et forsøg på at identificere meningsmønstre i data. Min erkendelsesinteresse har således været rettet mod en forståelse af at mening skabes relationelt mellem aktører (Emirbayer 1997). Jeg har derfor været mindre interesseret i om de unge fortalte sandheden i objektiv forstand (er det de siger nu også rigtigt) og i stedet rettet fokus mod at observere og forstå, hvorfor de i givne situationer handlede og sagde det de gjorde (Holstein and Gubrium 2008).

Betydningen af tid og dermed den oplevede kedsomhed viste sig som et klart meningsmønster i løbet af feltarbejdet, og viste sig både kropsligt og mentalt som en fælles daglig oplevelse, for både mig og de unge. Efterfølgende gennemlæsning af både interviews og feltnoter viste, at de unges særlige oplevelse af tiden på sikrede afdelinger, og ikke mindst betydningen af kedsomhed, var yderst relevant for at forstå de unges oplevelse af det at være indespærret.

TID

Tiden på en sikret afdeling er ikke den samme som udenfor. Som det indledende uddrag fra min feltnoter understreger, så går tiden langsomt. Bevidste tiltag for på forskellig vis at forsøge at kontrollere tiden er stærkt reduceret af det faktum, at man er indespærret. Michael G. Flaherty (2003) taler om, hvordan håndteringen af tid, uanset situationen, kan ses som "tidsarbejde" (time work), hvor igennem vi forsøger at fremme eller undertrykke bestemte oplevelser af tid. Igennem aktivt tidsarbejde forsøger vi altså aktivt ud fra vores erfaringer, at få nogle oplevelser til at gå hurtigt og andre til at gå langsomt. Igennem vores "tidsarbejde" udvikler vi "tidsstrategier" for derigennem at få kontrol over vores egen oplevelse af tid. Både de unge og jeg anvendte sådanne aktive "tidsstrategier" i vores forsøg på at håndtere hverdagen på institutionen og ikke mindst oplevelsen af kedsomhed. Vores strategier var dog vidt forskellige, for selvom vi sammen oplevede at kede os,

så var vores positioner vidt forskellige. Jeg kunne vælge, hvor længe jeg ville blive, og om jeg overhovedet ville være der. Denne kontrol og selvbestemmelse over tid var de unge, qua deres frihedsberøvelse, frataget. Denne kontrast mellem dem som kan gå (mig og personalet), og dem som ikke kan (de unge), viser sig tydeligt i følgende episode:

Mark på 17 år er ny på afdelingen. Han sidder for første gang sammen med de andre fire drenge og mig i den fælles fjernsynsstue, hvor vi ser realityprogrammet Paradise Hotel. Vi ser alle programmet i stilhed, men da der kommer reklamer vender en af drengene Imran sig mod Mark og spørger, "jeg håber du kan li' Paradise?", "det er ok", svarer Mark, "godt, det er nemlig alt, hvad du kan lave herinde… se åndssvagt tv og sove". Vi griner. Samtidig stikker pædagogen Lene hovedet ind i stuen og siger, "alle skal være på deres værelser, inden jeg smutter her klokken ti".

Imran forsøger at håndtere tiden på institution igennem aktivt tidsarbejde ved at øge mængden af aktiviteter, som han godt kan lide – fx at se tv-serier. Det gør han, selvom han også er bevidst om, at aktiviteten vil miste sin attraktion, hvis han gør det for ofte. At se tv-serier er således et godt våben mod kedsomheden, men Imran ved, at det bliver kedeligt at se tv-serier, hvis han gør det hele tiden.

De unge delte ofte ironiske bemærkninger, som den Imran kommer med i ovenstående episode, for derigennem at dele deres frustration over deres manglende kontrol over tiden. Som Scarce (2002) påpeger ud fra sine egne oplevelser i et amerikansk fængsel, så mister man som indsat til dels al kontrol over tid, og dermed mister man også kontrollen over sig selv.

Så selvom de unge havde en del tid i løbet af dagen, som blev beskrevet som "fritid", hvor de fx kunne se tv, spille eller læse, så var de stadig fysisk bundet til institutionen, hvilket var med til at skabe en passiv følelse af frustration og vrede – "fritiden" var jo netop ikke fri. Selve følelsen af tid skabes netop af ens omstændigheder og indespærringens begrænsende omstændigheder satte sig i høj grad igennem for de unges muligheder for aktivt "tidsarbejde" og dermed deres oplevelse af tid (Flaherty 2003).

Den manglende kontrol over tiden opleves også i institutionens faste rutiner, som de unge skal indordne sig under. De daglige rutiner på institutionen er stærkt inspireret af et normalt hverdagsliv, med faste tider, skolegang, arbejde, og fritid, men de opleves som både monotone og kunstige. De unge har stort set ingen indflydelse på rutinerne, og der er ikke meget rum til at indarbejde de unges individuelle ønsker om forandring fx at komme senere i seng. Samtidig så er institutionens rutiner ofte langt fra det, de unge fortæller om deres hverdagsliv udenfor institutionen. Et hverdagsliv, der oftest er præget af meget få rutiner, impulsivitet og stor frihed.

De unge stiller løbende spørgsmålstegn ved rutinerne: "hvorfor skal jeg gøre rent nu?", "hvorfor skal jeg stå op?", "jeg gider ikke gå på værkstedet". Spørgsmålene viser igen de unges manglende kontrol og for at lave aktivt "tidsarbejde", og derved få tiden til at gå hurtigere. Oplevelsen af at være frakoblet institutionens rutiner, er således ikke ualmindelig. Det viser sig særligt i deres relation til værkstederne og det som bliver kaldt "arbejde" på

institutionerne. Følgende citat er fra et interview med 17-årige Rodez, hvor jeg spørg til, hvorfor han og de andre har så meget imod at skulle over på værkstedet. Rodez fortæller: "De betaler os ikke en skid for det. Det er bare så de ved, hvor de har os… i gang med at lave åndssvagt træarbejde. De lader

"Selve det at lave ingeting bliver på en og samme tid både et resultat af at kede sig og det at få tiden til at gå"

som om det er rigtig arbejde. Det er bare en joke".

Rodez understreger her de fleste unges holdning til værkstederne, det er en illusion om arbejde, ikke rigtigt arbejde. De unge ved, at værdien af arbejdet er ikke er knyttet til det de faktisk producerer, men i stedet selve det, at de er beskæftiget og at beskæftigelsen i sig selv anses for at være en del af behandlingen (Bergmark and Oscarsson 1988). De unge forbinder ikke sig selv med disse værdier om beskæftigelse og behandling, og selvom arbejdet på værkstederne giver de unge noget at lave i løbet af dagen, så viser arbejdet dem samtidig med stor tydelighed, at de på institutionen mangler kontrol over, hvad de laver. Aktiviteterne på institutionen kommer således til at udgøre en slags tomt "tidsarbejde", hvis formål primært er at få tiden til at gå, men som ikke i sig selv indeholder værdi for de unge. Det er ikke rettet mod fremtiden og hverdagslivet udenfor institutionen, hvilket er det liv, som de unge venter på at komme tilbage til, og som derfor fylder meget i deres bevidsthed og fortællinger om, hvem de er, og hvordan de forstår sig selv.

VENTEN

Hverdagslivet på institutionen er i høj grad præget af en tilstand af venten. Jeg fandt, at jeg selv i høj grad i starten af mit feltarbejde delte denne oplevelse af venten. Jeg sad en stor del af dagene der på en stol og ventede. Et af de første spørgsmål, som rejste sig var, hvorfor venter jeg? Jeg var jo, hvor jeg gerne ville være, så hvorfor oplever jeg at vente og hvad mon jeg egentlig venter på? Når jeg ser tilbage, så ventede jeg på alt det spændende, som jeg havde forestillet mig måtte finde sted på en sikret institution. Indespærret med fem unge, mistænkt for kriminalitet, måtte i min forestillingsverden fører til spænding og vilde oplevelser. Så jeg ventede på alt det spændende, som bare ikke rigtig syntes at ske. Selvfølgelig var der spændte situationer og konflikterne lurede tit under overfladen, men langt størstedelen af tiden skete der bare ikke noget spændende på institutionen. Når det spændende endelig skete, så var det hurtigt overstået igen, og kedsomheden meldte sig igen med forbløffende hurtighed.

En række teoretikere peger på, at kedsomhed melder sig, når noget vi forventer vil ske udebliver. Skuffelsen skaber en følelse af at være blevet snydt eller holdt udenfor (Conrad 1997; Csikszentmihalyi 1975; Spacks 1995). Samtidig med skuffelsen over, at der ikke skete alt det spændende, som jeg havde forventet, men også en stigende bekymring for, at jeg heller ikke fik indsamlet noget data til mit projekt, når intet skete. Jeg havde derfor følelsen af at der intet var at lave, men

at jeg burde gøre noget aktivt for at indsamle data og dermed rede mit projekt (Bengtsson 2013b; Hastrup 1995).

Jeg erfarede dog hurtigt, at jeg ikke var den eneste som ventede. De unge ventede også, og på mange måder var deres venten meget konkret og virkelig end min egen. Jeg kunne jo bare opgive mit projekt og låse mig ud. Det kunne de unge jo netop ikke. De ventede ufrivilligt på deres tur og chance for at komme ud og få deres frihed tilbage. Det betød, at de unges venten indeholdte den usikkerhed der er forbundet med at vente og det ikke at vide, hvor længe man skal vente (Åkerström 1997). Alle de unge jeg mødte var anbragt i varetægtssurrogat, hvilket betød, at de ikke vidste, hvornår de ville blive frigivet. Varetægtsfængslinger kan nemlig forlænges og blev det ofte for de unge, som jeg mødte. Samtidig afhænger deres frigivelse også af, hvad der sker, når deres sag kommer for retten – bliver de dømt eller frigivet, og hvilken straf de måske får.

De unges umiddelbare fremtid var derfor usikker og mange af de unges daglige samtaler var centreret omkring denne usikkerhed: "Jeg tror, jeg når at komme ud inden min 18 års fødselsdag i næste uge" eller "tror du de vil lade mig blive her på institutionen efter dommen?" eller "jeg vil (igen) ringe til min advokat. Måske ved hun noget nyt om, hvornår jeg skal for retten". Sådanne samtaler mellem de ansatte og de unge var almindeligt tidsfordriv. Det virkede vigtigt for de unge, at de blev taget alvorligt i disse spørgsmål, som relaterede sig til deres frustrationer over at vente. De ansatte tog sig oftest tid til at svare på spørgsmålene, også selvom de ikke kendte svarene og allerede havde svaret på de samme spørgsmål et utal af gange. Forståelsen og omsorgen fra personalets side fjernede imidlertid ikke de unges oplevelse af formålsløs venten. Beskæftigelsen med tv, computerspil, film, musik og sportsaktiviteter virkede som kortvarig adspredelse, som midlertidigt kunne fjerne fokus fra det som de unge egentlig ventede på – at få deres liv tilbage.

INGENTING

En stor del af tiden på institutionen gik med det som de unge betegnede som "ingenting". Når jeg efter en periodes fravær på institutionen spurgte, hvad de havde lavet, var svaret "ingenting, vi er jo låst inde". Hverdagen var i høj grad mærket af "at lave ingenting" og bare "hænge ud", hvor man sidder sammen (både unge og de ansatte) og småsnakker om løst og fast. Denne form for tidsarbejde, hvor der ikke er en fastsat form eller et formål med at være sammen, hjælper de unge til bedre at håndtere den usikre ventetid.

Når de unge ikke var på værkstedet eller i skole beskrev de ofte deres aktiviteter med, at lave ingenting. Når de så tv, spillede computer, hørte musik, og jeg spurgte dem, hvad de lavede, ville de oftest svare "ingenting". To eller flere unge var oftest til stede når der blev lavet ingenting. De ville snakke om et tv-program, en film, en konflikt på afdelingen, deres mening om bestemte situationer, de andre unge eller personalet, eller om hvilke fælles bekendte de evt. havde udenfor institutionen. Særligt i weekenderne varede disse perioder med at lave ingenting flere timer. Både unge og personale gik til og fra og faldt ind og ud af samtalerne. Det hele ville foregå i et stille tempo, og opmærksomheden kunne rettes mod andre aktiviteter i en periode, for så at blive rette tilbage mod fællesskabet igen.

Tea Bengtsson er ph.d. og adjunkt ved Sociologisk Institut på Københavns Universitet

Alle kunne imidlertid ikke frit deltage i det at lave ingenting. Ens deltagelse skulle nøje forhandles og tilpasses ens plads i hierarkiet. Ligesom de unge, måtte jeg gøre mig fortjent til at deltage. Jeg måtte lære ikke at stille for mange spørgsmål og respektere, at min plads i hierarkiet, som hverken ung eller ansat, betød, at jeg var tolereret, men ikke frit kunne snakke løs (se også Wästerfors 2008). Igennem det at lave ingenting, lærte jeg en masse om, hvad der faktisk var sket, mens jeg havde været væk, og jeg lærte, at det at lave ingenting ikke var noget særligt for de unges liv på institutionen, men også en del af deres hverdagsliv udenfor (Corrigan 1975). De unge fortalte om deres liv udenfor institutionerne, og det at lave ingenting og hænge ud med vennerne fremstod, som noget de unge fik en del tid til at gå med, særligt de unge, som ikke var under uddannelse eller i arbejde.

De unge fortalte om, at også udenfor institutionen fik de tiden til at gå med at lave ingenting, mens de ventede på at der skulle ske noget spændende. Det at lave ingenting var også udenfor institutionerne forbundet med kedsomhed og det at få tiden til at gå (Corrigan 1975). At bryde med det at lave ingenting og dermed forsøge at unddrage sig kedsomheden var tit begrundelser, som de unge henviste til, når jeg spurgte ind til deres vilde ungdomsliv med kriminalitet. Som i den følgende episode med de to 17-årge drenge Mark og Bilal:

Vi (Mark, Bilal og jeg) har siddet flere timer ude på gangen. Der er ikke sket så meget, og flere af de andre har været der, men er nu gået ind på deres værelser for at sove. Bilal fjoller med en bog og siger så, "jeg kan rive den midt over". Mark griner "prøv". Bilal ryster på hovedet, "nej, måske smider de mig i Vester". Mark nikker. Bilal forsætter, "Jeg har engang gået med mine venner, sådan du ved, bare sådan kigget. Så kommer vi forbi sådan en bænk og en af mine venner Hamid, han siger, han kan flække bænken med sin hånd. Du ved, sådan karate". Mark nikker, og Bilal forsætter, "så gør han det sgu. BAM". Bilal smadrer sin hånd ned i bordet, "sådan, mand, så flækker halvdelen af bænken lige". Vi griner alle tre.

Det at lave ingenting er således tæt forbundet med det, at få noget til at ske. Det er ikke nyt, at netop kriminalitet kan opleves som, at få noget til at ske, og at selve spændingen i visse former for kriminalitet er en medvirkende faktor (Cohen 1955; Katz 1988; Matza and Sykes 1961). Selve det at lave ingeting bliver på en og samme tid både et resultat af at kede sig og det at få tiden til at gå. Samtidig med det at lave ingenting i sig selv beskrives som kedeligt og dermed bliver det at lave ingenting et incitament til at få noget til at ske og dermed bryde med kedsomheden. I modsætning til arbejdet på værkstederne er det at lave ingenting dog ikke tomt tidsarbejde for de unge, men netop en tidsstrategi, som de unge tillægger værdi, da de oplever at have indflydelse på og kendskab til det sociale rum, som det at lave ingenting udgør.

KONKLUSION: DØMT TIL KEDSOMHED

Usikker og formålsløs venten giver næring til kedsomhed, som derfor uundgåeligt bliver et vilkår ved hverdagslivet på de sikrede institutioner. Vi keder os, når vi ikke kan se meningen med det som sker omkring os, og det er svært for de unge at se meningen med

indespærringen. De oplever, at de er blevet dømt til kedsomhed. Kedsomheden udspringer af de unges kontinuerlige venten på frigivelse og usikkerheder omkring, hvad fremtiden bringer.

De unge mangler kontrol over både deres generelle livssituation og fremtid, men også over deres hverdagsliv på selve institutionen. Det betyder, at de ikke alene oplever ikke at have kontrol over, hvor de fysisk befinder sig, men også manglende kontrol over tid. Selvom de unge forsøger at lave aktive tidsstrategier og dermed tidsarbejde fx ved at lave ingenting, så ændrer disse strategier ikke grundlæggende ved, at kedsomheden bliver et grundvilkår, som ikke kan undslippes. De unge finder det svært at engagere sig i institutionens rutiner og deres fokus er oftest rettet mod deres liv udenfor institutionerne og bekymringer over, hvornår de kan komme ud og få deres "rigtige" liv tilbage.

LITTERATUR

Åkerström, M. 1997. Waiting-A Source of Hostile Interaction in an Emergency Clinic. *Qualitative Health Research*, 7, (4) 504-520.

Anderson, B. 2004. Time-stilled space-slowed: how boredom matters. *Geoforum*, 35, (6) 739-754.

Barbalet, J.M. 1999. Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50, (4) 631-646.

Bengtsson, T.T. 2012a. Boredom and Action--Experiences from Youth Confinement. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41, (5) 526-553.

Bengtsson, T.T. 2012b. *Youth behind bars: An ethnographic study of youth confined in secure care institutions in Denmark.* Københavns Universitet, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Sociologisk Institut.

Bengtsson, T. T. 2013a, "Omsorg og kontrol - socialt arbejde med unge på sikrede institutioner," *In Socialt arbejde med udsatte unge*, B. Lihme, ed., København: Akademisk Forlag, pp. 274-293.

Bengtsson, T.T. 2013b. What are data? ethnographic experiences with young offenders. *Qualitative Research*, Online first,

Bergmark, A. & Oscarsson, L. 1988. *Drug Abuse and Treatment – a Study of Social Conditions and Contextual Strategies* Stockholm, Institutionen för socialt arbete, Stockholms universitet.

Cohen, A.K. 1955. *Delinquent Boys, Culture of the Gang* Glencoe Illinois, Free Press.

Connell, R.W. & Messerschmidt, J. 2005. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19, (6) 829-859.

Conrad, P. 1997. It's Boring: Notes on the Meanings of Boredom in Everyday Life. *Qualitative Sociology*, 20, (4) 465-475.

Corrigan, P. 1975, "Doing nothing," *In Resistance through Rituals. Youth subcultures in post-war Britan*, second edition ed. S. Hall & T. Jefferson, eds., Abingdon: Routledge, pp. 84-87.

Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond Boredom and Anxiety. The Experience of Play in Work and Games* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Dahl, T.S. 1978. *Barnevern og samfunnsvern* Oslo, UniPax.

Danske Regioner. Ungdomskriminalitet. http://www.regioner.dk/Social/Ungdomskriminalitet.aspx . 2011.

Danske Regioner 2013, Statistik for de sikrede institutioner 2012, Danske Regioner, København.

Egelund, T. & Frydensbjerg, G. 2011, ""At give drengene en god tid". Pædagogisk praksis på sikrede institutioner for unge.," *In Døgninstitutionen. Modsætninger og strategier når børn og unge anbringes.* T. Egelund & T. B. Jakobsen, eds., pp. 205-238.

Emirbayer, M. 1997. Manifesto for a Relational Sociology. *The American Journal of Sociology*, 103, (2) 281-317.

Flaherty, M.G. 2003. Time Work: Customizing Temporal Experience. *Social Psychology Quarterly*, 66, (1) 17-33.

Goffman, E. 1991. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* London, Penguin Books.

Hansen, L. & Zobbe, K. 2006. *Fokus på anvendelsen af de sikrede afdelinger* Hillerød, Teori og Metodecenteret.

Harris, R. & Timms, N. 1993. *Secure Accommodation in Child Care. Between Hospital Prison or Thereabouts?* New York, Routledge.

Hastrup, K. 1995. *A passage to anthropology: Between experience and theory* Psychology Press.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2008, "Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork," *In Handbook og Constructionist Research*, J. A. Holstein & J. F. Gubrium, eds., New York: The Guilford Press, pp. 373-395.

Jensen, R. N., Koudahl, P., Pio, F., Petersen, K. E., & Boding, J. 2010, *Fra udsat til motiveret. Rapport om undervisning på de sikrede institutioner.*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København.

Justitsministeriet 2009, *Indsatsen mod ungdomskriminalitet. Betænkning nr. 1508*, Justitsministeriet, København.

Katz, J. 1988. *Seductions of Crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil. A Chilling Exploration of the Criminal Mind-From Juvenile Delinquency to Cool-Blooded Murder* New York, Basic Books.

Matza, D. & Sykes, G.M. 1961. Juvenile Delinquency and Subterranean Values. *American Sociological Review*, 21, 712-719.

Pascoe, C.J. 2005. 'Dude, you're a fag': Adolescent masculinity and the fag discourse. *Sexualities*, 8, (3) 329.

Scarce, R. 2002. Doing time as an act of survival. *Symbolic Interaction*, 25, (3) 303-321.

Socialministeriet 2010, *Bekendtgørelse om magtanvendelse overfor børn og unge, der er anbragt udenfor hjemmet*, Socialministeriet, København, 1093.

Spacks, P.M. 1995. *Boredom. The Literary History of a State of Mind* London, The University of Chicago Press.

Wästerfors, D. 2008. Doing Normalcy: Attractive Interactions for Teenage Boys with Disabilities. *International Journal of Sociological Research*, 1, (1)

Martha Mottelson

UNDERVISNINGENS TID

Denne artikel handler om lærerens håndtering af undervisningens tid. For så vidt er det et aspekt ved lærerens klasseledelse, at disponere, sekvensere og strukturere den tid, som er til rådighed. Og artiklen vil indledningsvis fremlægge en række iagttagelser, på mikroniveau, netop af hvordan tiden disponeres, sekvenseres og struktureres gennem lærerens praksis. Iagttagelserne vil efterfølgende blive analyseret og diskuteret med et fokus på den viden, læreren trækker på, i forbindelse med håndteringen af tidslige dimensioner i undervisningen, mens den står på. Meningen hermed er, at få indblik i hvad læreren gør og hvorfor og på hvilke måder det virker. Hvad er det for en viden, læreren anvender i undervisningssituationen, som ikke nødvendigvis lægger sig i forlængelse af den bevidste planlægning, men som er med til at sikre at timen forløber glat. Ambitionen er at stille skarpt på og reflektere over de måder hvorpå tidsdimensionen indvirker på det, som foregår i skolens undervisning, og på den praksisviden, som indgår i lærerens repertoire til at håndtere tiden.

LEKTIONEN

Selvom det er blevet udbredt i folkeskolen at arbejde på tværs af fag, klasser og lokalitet, og selvom mange skoler har indført fleksibelt skema, er lektionen fortsat den enhed hvori skolens tid og skolens undervisning udmåles administrativt, økonomisk og strukturelt. Dermed spiller lektionen fortsat en dominerende rolle for, hvordan der tænkes og tales om undervisning, og enheden er fortsat udgangspunkt for fænomenet 1 + 1 + 1 + 1, som refererer til den undervisning, der udspiller sig i ét lokale, med én underviser, der arbejder med én klasse og i ét fag.

En lektion eller et modul har en bestemt tidsmæssig udstrækning. Den løber fra start til slut i et 45 eller 90 minutters interval. Det er lærerens professionelle opgave og ansvar, at sørge for at få de afsatte minutter fra lektionens start til slut til at forløbe på en måde, der refererer til almene forestillinger om, hvordan undervisning i skolen tager sig ud. Men den situation, hvor 20 – 30 børn skal befinde sig i et lokale på 50 – 80 m2 i 45 minutter ad gangen, må siges at være præget af stor kompleksitet. Og med mindre der iværksættes en eftertrykkelig regulering af elevernes lokalisering, bevægelser og orientering, må det forventes at de 20-30 kroppe, der er i lokalet vil bevæge sig mere eller mindre ukoordineret og på måder, som vil medføre en tilstand, man almindeligvis ville karakterisere som præget af kaos og uorden.

DET SÆRLIGE VED SKOLENS TID

En måde at skabe orden på, som er vidt udbredt, er at basere undervisningen på et princip om, at alle elever gør det samme på samme tid. Når alle gør den samme ting simultant, er der kun én ting at orientere sig mod, hvilket udgør et stærkt instrument for reduktion af situationens kompleksitet. I skolen bliver dette simultane princip understøttet af den strukturelle organisering, hvor dagen, ugen og året er sekvenseret ensartet med tilbagevendende hændelsestyper, traditioner og praksisser, som alle skolens elever forventes at tage del i.

Skoleåret består af 40 ugers undervisning, som er sekvenseret på samme måde hvert år i forlængelse af en feriekalender, ligesom hver uge består af fem skoledage, der alternerer med to fridage. Den tidslige inddeling af skoledagene er ens for alle ugens dage, med faste mødetider, lektioner, frikvarter, spisepause og så videre. Man kan sige, at gentagelsen af den samme plan for, hvordan skolens elever skal bevæge sig ind og ud af lokaler og bygninger er med til at sikre en rutinebaseret automatisering af bevægelser og orientering, som virker naturaliserende på situationen, og som bevirker at den ikke problematiseres (Jackson 1968). Og på samme måde er afviklingen af den enkelte skoletime baseret på, at eleverne mere eller mindre tilpasser sig og koordinerer deres kropslige færden i forlængelse af en række rutiner, der understøtter at timen afvikles uproblematisk.

Lærerens opgave kan således beskrives som det at sørge for, at alle elever netop koordinerer deres kroppe og deres deltagelse på måder, der får timen til at ligne det, den skal. Med en stor gruppe elever i lokalet kan læreren ikke tildele hver enkelt elev fuld opmærksomhed og individuel vejledning i en tilpasset adfærd, og må derfor forlade sig på teknologier, som kan orkestrere aktiviteterne kollektivt og dermed sikre hele skoleklassens koordinerede færden.

OM AT GÅ I TAKT

Det er langt fra selvindlysende at en skoletime vil forløbe glat, hvis blot læreren træder ind i rummet med en plan. Det at træde ind i rummet med fastlagte målsætninger, udvalgt materiale og planlagte arbejdsformer, kan give læreren en vis form for sikkerhed at træde ind i klasserummet med, men det at få 20-30 kroppe til at koordinere sig efter undervisningens skiftende fordringer, kan ikke sikres gennem en plan. Og det at gennemføre en lektion, som på den ene side rummer indhold og aktiviteter, der er legitime, men også gennemføres og slutter, når klokken ringer, er en sammensat opgave, der kun kan gennemføres, hvis læreren råder over et bredt repertoire til at imødegå de hændelser, som kan stille sig i vejen for en glat afvikling.

Under en af de talrige ombygninger af Nørreport Station i København, lancerede DSB for nogle år tilbage, afspilningen af musik på tidspunkter, hvor der var flest rejsende. Hensigten var, at de mange tusinder af mennesker, som samtidigt skulle bevæge sig ind og ud af togene, langs perronen, op og ned ad trapperne og ind og ud af indgangsdørene, ville gøre det hurtigere og mere gnidningsfrit, når der blev spillet musik. Man regnede med, at musikkens rytme ville forplante sig til menneskekroppene med det resultat at de ville bevæge sig mere koordineret ad deres respektive bevægelsesbaner igennem de flaskehalse der findes på vejen ind eller ud ad bygningen. Om det lykkedes eller ej, ved jeg ikke, men ideen virker umiddelbart besnærende. Samme tankegang kendes fra militæret, hvor march er en musisk genre, der netop blev opfundet med henblik på at skabe transportmæssig fremdrift af større delinger af soldater. Og de fleste kender formentlig også til det, at blive fanget ind af en rytmisk gangart, hvor kroppen næsten af sig selv følger et bestemt tempo eller bevægelsesmønster gennem det at koordinere sig efter en takt.

OM KUNSTEN AT RAMME TAKTSLAGET

Som led i en række tidligere undersøgelser, har jeg vist hvordan rytmiske elementer i lærerens praksis kan bidrage til undervisningens glatte afvikling (Mottelson 2003, 2010).

I udgangspunktet kan man sige, at undervisningen er omfattet af en påtvungen rytme. Den starter og slutter på 45/90 minutters slaget, og den enkelte lektion er omfattet af skoleårets, ugeplanens og skemaets cykliske gentagelse. I samtlige af de mere end hundrede lektioner, jeg observerede, sluttede timen netop på slaget. Faktisk er det meget almindeligt, at man kan se det på såvel elevers som lærereres bevægelser, når timen nærmer sig sin afslutning. Især i de ældre klasser begynder både lærer og elever at samle deres ting sammen, nogle elever tager overtøj på, læreren giver måske nogle beskeder om lektier eller andet, der skal huskes, hvor tonefaldet kan skifte til en form for staccato. Og meget ofte falder lærerens sidste besked om at timen er slut, netop på slaget, hvor klokken ringer, og alle simultant rejser sig og forlader lokalet. Lektionens anslag kunne man karakterisere som et påtvunget anslag. Timen starter og slutter på det klokkeslæt, som fremgår af skemaet, og afspejler således en rytme, som læreren ikke selv har etableret, selvom det for en udenforstående fremstår ret magisk, at alle kroppene, med lærerens mellemkomst, koordinerer sig efter uret. Og det syntes ligeledes im-

ponerende at iagttage hvordan de observerede lærere tilsyneladende havde etableret en egen indre tidsfornemmelse og rytme, som fik hele timens forløb til at ligge indenfor lektionens påtvungne taktslag. Men to andre aspekter af rytme kunne i højere grad iagttages som lærernes egne.

RYTMISK GENTAGNE HANDLINGER

I det empiriske materiale fra mine klasserumsobservationer indgår et antal båndede lektioner. Med observationsnoter og taleudskrifter, som rummer tællernumrene, er det muligt at iagttage lærernes forskellige handlinger og bevægelser i rummet, og samtidig iagttage den tidsmæssige udstrækning, sekvensering og placering af lærerens mindste bevægelser, ytringer og tegn. Nogle af lærerne

enhver elevs tale afbrudt, hvis den nåede op på 30 sekunder. En anden lærer fremstod med rytmisk gentagelse af det at gøre en kunstpause. En kunstpause anvendes i almindeligt talesprog som en konstrueret tavshed, indrettet på at skærpe tilhørerens opmærksomhed, inden talen genoptages. Men når kunstpausen gentager sig ret nøjagtigt med et interval på 30 sekunder, kan den også tolkes som et rytmisk taktslag, der måske rummer mere information end den, man almindeligvis tillægger kunstpausen. For begge eksempler gælder, at når læreren gentager den samme handling med et rytmisk taktslag, virker handlingen på en anden måde, end hvis den stod alene. På den måde kan man tolke anvendelsen af rytme som en kommunikativ teknologi, der bidrager til intensiteten af undervis-

"Dermed kan etableringen af rytme forstås som en vigtig del af lærerens arbejde med at skabe fremdrift og legitimitet omkring det, som foregår i undervisningen"

fremstod i materialet som bærere af en rytme i praktiseringen af bestemte handlinger. Under en klassesamtale, kunne det eksempelvis iagttages, at én lærer, med næsten nøjagtigt 36 sekunders mellemrum, afbrød den elev som talte. Plottet ind på millimeterpapir kunne man se, at afbrydelserne ikke var relateret til, om den talende elev havde talt længe eller kort. Afbrydelserne kom rytmisk, hvad enten en elev havde talt i få sekunder eller var i gang med et længere indlæg. Dog blev

ningssituationen. Rytmen understøtter lærerens formidling til eleverne af, at timen kører. Og på den måde kan rytmen befordre elevernes tilpasning og koordinering af egen orientering. Når handlinger gentages rytmisk, rummer selve det, at der er en takt, i sig selv et signal eller tegn til eleverne, og må antages at medvirke i reguleringen af deres handlinger i rummet.

Martha Mottelson er cand.mag. og ph.d. i pædagogik, lektor ved Læreruddannelsen Zahle samt forskeransat i Forsknings- og Udviklingsafdelingen i UCC

RYTMISK SEKVENSERING AF TIDEN

En anden af de observerede lærere gennemførte en række lektioner, der fungerede helt påfaldende glat. Der blev anvendt meget få velkendte procedurer for klasseledelse, som f.eks. opskrevet dagsorden for timen, tydelige angivelser af timens start, formål, aktivitet eller afslutning. Derimod viste det sig, da udskriften af lektionen blev plottet ind på millimeterpapir, at de forskellige aktiviteter, som undervisningen var struktureret omkring, var nøjagtig lige lange, og hver strakte sig over netop fem minutter. Således bestod hele lektionen af sekvenser på fem minutter, som mere eller mindre upåagtet afløste hinanden. Læreren gjorde ikke opmærksom på at der skulle ske et skift, idet den nye aktivitet bare gik i gang. Her kunne man forestille sig at den rytme, som fem minutters intervallerne udgjorde, var etableret og slået an igennem lærerens bevægelser i rummet, og derfor ikke behøvede en egentlig verbal opfølgning. Eleverne havde måske læst lærerens rytme på kroppen, og behøvede derfor ingen ekstra tilrettevisning, for at kunne følge den orkestrerede undervisning. Også her gav rytmen ekstra information til eleverne. Hvis nogen kom til at kede sig eller fandt aktiviteten meningsløs, kunne de gennem rytmen, finde trøst i det forhold, at de med kroppen kunne vide, mere eller mindre nøjagtigt, hvornår aktiviteten ville slutte.

HVAD GØR RYTMEN?

I forlængelse af de viste eksempler, kan det være nærliggende at antage, at rytmen i undervisningen gør noget af det samme som rytmen på Nørreport Station, og i menneskekroppe generelt, når vi bevæger os rytmisk og koordineret med andre. Det, vi gør, bliver nærmest trukket af rytmen, og kommer dermed til at virke mere selvfølgeligt. Vi tænker mindre over hvad vi gør, om vi egentlig har lyst til det, og om det, vi gør overhovedet har et formål. Hermed er ikke sagt noget om, at den observerede undervisning ikke skulle have et formål, men det bliver i mindre grad gjort til individuel problematisering eller stillingtagen, i og med aktiviteterne foregår omsluttet af en rytme, og en kollektivt koordineret og fælles bevægelse. Dermed kan etableringen af rytme forstås som en vigtig del af lærerens arbejde med at skabe fremdrift og legitimitet omkring det, som foregår i undervisningen. Hvis undervisningen får en form for selvfølgelighed gennem rytmen, er anvendelsen af den et godt redskab til foregribelse af eventuel modstand, og den kan dermed understøtte at timen afvikles glat.

HVORDAN FORSTÅR VI DET, LÆREREN GØR?

Lærerens arbejde beskrives ofte i en tredeling mellem forberedelse, gennemførelse og evaluering. Det er en tredeling som præciserer læreropgaven i en skiftende tidsmæssig optik: først ser læreren frem i tid mod den undervisning, som skal komme. Her sættes mål og der vælges passende undervisnings- og arbejdsformer, som ud fra et professionelt skøn vil kunne føre til indfrielse af målene. Dernæst agerer læreren i real tid, og gennemfører det, som blev planlagt, så godt som det nu kan lade sig gøre. Og endelig kigger læreren bagud i tid, og vurderer den afviklede tid ud fra, om den førte det med sig, som var projekteret.

I dette billede af lærervirksomhed bliver realtiden på sin vis reduceret. Den er primært til for at indfri målsætningerne, som blev fastlagt i før-tiden,

og bliver dernæst gjort interessant i efter-tiden, når den skal analyseres og vurderes. Men også i vurderingen tilskrives realtiden sin værdi i forhold til, i hvilket omfang den har ført til opfyldelsen af de mål, som blev fastlagt forud. Når realtiden værdisættes i relation til dens målopfyldelse, fratages den samtidig muligheden for at repræsentere sine egne kvaliteter. Ligeledes kan opfattelsen af det, læreren gør i klasserummets realtid, nemt blive indsnævret til blot at vedrøre fuldførelsen af planen. Og hvor det er planen, der udgør det vigtige, interessante og værdifulde. Peter Ø Andersen skriver om noget tilsvarende indenfor pædagog faget, hvor han peger på en tilbøjelighed til, hvis evalueringer af forløb falder negativt ud, at pædagogerne søger at styrke planlægningsdimensionen, snarere end at analysere på detaljer og vilkår i den praktiske udførelse (Andersen 1996). Således ligger det i anskuelsen, at realtiden er til for at opfylde de mål, der er fastsat i før-tiden. Og man kan tale om en anskuelse, der fører blikket væk fra alt det, som udfolder sig i realtidens dimension, som ikke er relateret til de planlagte mål. Heri kan der tillige ligge en opfattelse af, at det er muligt at projektere og foregribe praksis gennem nøje udvalgte praktikker, der kan uddrages fra målfastsættelsen.

På den måde kan man sige, at hvis vi kun anlægger et målrationelt blik på undervisning, så ser vi ikke alt det der falder uden for denne optik, og vi får dermed et begrænset indblik i de kontekstuelle faktorer, som spiller ind, når realtiden løber. Hvis vi derimod fravælger at se undervisningen som det midterste led i en tidsmæssig tretrinsraket, kan det åbne for andre former for indsigt.

I denne artikel har jeg arbejdet med at konstruere et andet blik på lærerens undervisning end det, som iagttager de lærerprofessionelle handlinger i klasserummet, primært som gennemførelsen af en plan. Gennem det at gå mere tæt på det læreren gør, og gennem det at iagttage enhver bevægelse i rummet som et potentielt betydningsbærende signal, får man mulighed for at rekonstruere den professionelle kompetence i et andet perspektiv. Med den anlagte optik bliver indramningen af lærerens undervisningskompetence søgt oparbejdet gennem et fokus på de signaler som sendes og afkodes (Ryave og Schenkein 1974). Ikke alene som projekteret i planen, men som praktiseringen af en færdighed i at sekvensere kropsligt formidlede signaler, indenfor lektionens afmålte tidsrum, med henblik på at orkestrere klasserummets gøremål, på måder som imødegår og afværger sammenbrud. I dette perspektiv bliver lærerens praksis snarere at betragte som en kunstart, hvor lærerens dygtighed ligger i intuitivt at afkode den samlede situation i rummet, og i på en let, flydende og upåagtet måde at sende signaler og tegn tilbage, som giver eleverne de informationer, de skal bruge, for også at kunne bidrage til timens glatte afvikling. <<

LITTERATUR

Andersen, Peter Ø. 1996: *Pædagogik som videnskabelig teori og professionel* praksis, Social Kritik 44/96

Jackson, Phillip W. 1968: *Life in* Classrooms, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Mottelson, Martha 2003: *Lærerarbejdets koreografi – en empirisk undersøgelse af læreres praksis, habitus og professionelle stil.* Ph.d afhandling, Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet

Mottelson, Martha 2010: *Lærerens Praksis.* Hans Reitzels Forlag

Ryave A. Lincoln og Schenkein, James N. 1974: *Notes on the Art of Walking* I: Turner, Roy (ed) Ethnomethodology, Penguin

Søren Nagbøl

TIDEN MED ELIAS

Dette essay handler om, hvor afhængige vi er af det kulturelle klima og konkrete personers støtte når vi dannes, uddannes og opdrages som mennesker, der forsker og lærer fra sig. I et tilbageblik fortæller forfatteren om de miljøer, møder, situationer og mennesker som gav ham - der ikke havde real- og studentereksamen - chancen til at gennemføre drømmen om at kunne beskæftige sig med de temaer, han formulerede som meningsfulde. Det er også en fortælling om at tidsånden, sådan som den organiseres i undervisningssystemerne nu om dage, ikke er en naturlov. At "Bildung" kan foregå på helt andre præmisser uden at sammenhængskraften i vores samfund falder fra hinanden.

FRANKFURT 1977

I 1976 havde jeg afsluttet bifag ved Institut for Idehistorie. Et kontroversielt og dynamisk sted, der prægede tidsånden. De toneangivende lærere var Hans Jørgen Schanz og Mihail Larsen - Johannes Sløk havde orlov. De var unge, stræbsomme, fulde af energi og hjælpsomhed. Der var fart over feltet. De havde begge studeret ved Johann-Wolfgang Goethe Universität i Frankfurt a/M. Den såkaldte Frankfurterskole stod højt i kurs. De anbefalede, at jeg fortsatte mine studier i Frankfurt. Hans Jørgen stillede op i det kollektiv, hvor jeg boede og hjalp med at søge stipendium og udfylde alle de nødvendige formularer, der skulle bane vejen for optagelse på universitetet. Mihail og Hans Jørgen udstyrede mig endvidere med de nødvendige faglige anbefalinger, på tysk (Gutachten).

Mit første møde med Frankfurt var et berusende politisk arrangement i sommeren 76 mod berufsverbot af venstreorienterede i statens tjeneste. Mihail og hans hustru Birgitte Albeck inviterede mig og vi kørte i fuld fart af sted i deres bil.

Mihail bevægede sig hjemmevant i Frankfurt, og kendte de formelle og uformelle kanaler. Allerførst gjaldt det om at finde et sted at bo. Vi fulgte efter Mihail, der førte os til et værtshus i en sidegade i byens centrum - Club Voltaire. Her mødtes venstreorienterede fra Sozialistische Büro (SB). Aktiviteterne i SB havde sine rødder i det uafhængige politiske spektrum; de såkaldte udogmatiske venstreorienterede (die Linken). Værtshuset holdt til i beskedne lokaler, men havde stor betydning for organiseringen af SB's aktiviteter. Ved denne lejlighed fungerede Club Voltaire som central for dem, der søgte husly under den politiske kongres, der blev afholdt i et kæmpe telt i udkanten af byen.

Vi fik en adresse til et Wohngemeinschaft (kollektiv) i bydelen Sachsenhausen. Her blev vi modtaget som venner (kammerater). Vi boede der i tre dage. Da beboerne hørte om mine planer om at studere ved Johann-Wolfgang Goethe Universität fra vintersemesteret 1976 inviterede de mig til at bo hos dem, indtil jeg fandt mit eget logi.

Vennerne fra kollektivet, Christa, der studerede medicin og Horst Peter, der var jurist, deres gæstfrihed var årsagen til, at det lykkedes at få fodfæste i byen og på universitetet. Ikke blot sørgede de for husly, de hjalp mit til at finde rundt på universitetet og gebærde mig i forhold til den såkaldte Frankfurter tradition. En af fiduserne som Christa og Horst Peter udstyrede mig med, var at tage ind til universitets kantine (på tysk Mensa). Bag den var alle undervisningstilbud fra forelæsningsfortegnelsen slået op i en glasmontre. Det var overvældende tilbud. Her kunne man frit vælge om man ville følge en af de berømte professorers forelæsninger, som man havde læst med stor ærbødighed hjemme i Århus. Jeg valgte psykoanalytikeren Alfred Lorenzer, filosofferne Alfred Schmidt og K.O. Appel. De afholdt alle forelæsninger, og tilbød seminarer og kollokvier. Dertil var der sprogkurser på alle nivauer (Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe) som man frit kunne melde sig til. Det var et eldorado af viden og åbenhed overfor de mange fremmede som kom til Frankfurt. Alt var frit tilgængeligt. Og, når man mødte frem blev man budt indenfor med håndtryk og oprigtig interesse for ens besøg og tema. For den ny ankommende var det overvæl-

dende og stimulerende. Fra dag ét følte jeg mig hjemme.

På Johann-Wolfgang Goethe Universität var det kutyme at studerende og folk fra byen fulgte de foranstaltninger som interesserede dem. Universitet ligger i bydelen Bochenheim, omgivet af beboelser, cafeer, boghandlere og en campus; en plads der huser spisehuse, kollegier, og studenterhuset – Kotz (bræk).

De klassiske forelæsninger blev afholdt i et af de store auditorier kl. 13.15. Seminarer der ofte var værkgennemgange eller temaorienterede foregik om formiddagen eller som kollokvierne om aftenen fra 18 til 20. Det sene tidspunkt skyldes at disse tilbud gjaldt alle. Dem der interesserede sig for tilbuddet mødte op. Det var folk fra byen og studerende. Der var mange færdiguddannede, der ville have genopfrisket Kant, Hegel, Freud eller sætte sig ind i et aktuelt emne. Det betød at kollokvierne var levende og ofte starten til et besøg på en restaurant eller cafe, hvor diskussionerne fortsatte.

Campus var fyldt med liv og folk der var på vej. Ofte stødte jeg på de samme personer i forskellige sammenhænge. Det udviklede sig til studiegrupper, venskaber på tværs af alder, titel og fag.

> *"Jeg er blevet bedt om at skrive en artikel til Dansk pædagogisk Tidskrift om tid og pædagogik, men skriveprocessen har taget en drejning, jeg ikke havde forudset"*

NORBERT ELIAS - DET FØRSTE MØDE

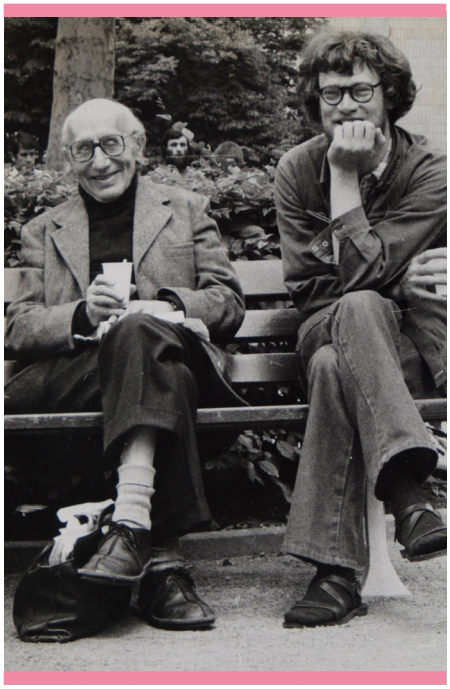
Det var tirsdag i april 1977. Jeg sad i det store auditorium og venter spændt på dagens forelæser. I forelæsningsfortegnelsen er annonceret, at Norbert Elias holder forelæsninger over temaet: *civilisationsteorien set i lyset af Freuds psykoanalyse og Marx' økonomikritik.*

Auditoriet fyldes til der ikke er flere siddepladser. De sidst ankomne sætter sig på trappen og indtager podiet. Der er tilhørere i alle aldre, prominente professorer fra universitet, flere af de store forlags lektorer, boghandlere og fashionable hattedamer. Alle sidder de afventende på de miserable tilhørerpladser blandt studerende. Jeg sidder og bladrer i Über *den Prozess der Zivilisation*, som lige er udkommet i 1. oplag på Suhrkamp Taschenbuch, selvom den oprindeligt er fra 1936, som angivet i forordet. I kolofonen står Norbert Elias født 1897 i Breslau. Jeg undrer mig, er det den Elias der skal holde forelæsning her?

Præcist kl.13.15 træder en ældre herre i en Burberry cottoncoat ind i Hörsaal 5. Han bevæger sig med naturlighed i lokalet, som om han holder forelæsninger her hver tirsdag, og har gjort det i en årrække. Han falder i ét med den atmosfære som hersker her. Der bliver helt stille, da Elias går op på podiet og hen til et bord, hvor han lægger sin cottoncoat, tager sit manuskript op af sin dokumentmappe og lægger

det på talerpulten. Og indleder: *Ich bin sehr froh wieder in Frankfurt lesen zu können.* Ordene udløser et stormende bifald af klapsalver, der signalerer: *Velkommen hjem, vi beundrer din indsats, du hører til her.*

Der bliver igen helt stille, atmosfæren i rummet er forandret, den opleves som en imødekommende anerkendelse. Norbert Elias holder igen forelæsninger i Frankfurt a/M efter 44 år i eksil. Uden at fortrække en mine fortsætter han. *Jeg har i mellemtiden skrevet et par bøger blandt andre Über*



den Prozess der Zivilisation. Herefter præsenterede Elias programmet for sommersemesterets forelæsninger. Det var enestående – for første gang oplevede jeg, at jeg var havnet i det rigtige seminar.

I tilknytning til forelæsningerne om tirsdagen afholdt Elias et kollokvium mandag aften fra 18 til 20. Kollokviet var åbent for alle som ønskede at deltage. Til min store overraskelse var der kun ca. 15 personer i lokalet. Blandt dem toneangivende professorer, en dekan, kendte personer fra byens kulturliv, og en mindre gruppe studerende. Her oplevede jeg det klassiske kollokvium, sådan som det måtte være blevet praktiseret i Frankfurt i 30'erne.

Lederen af kollokviet foreslog deltagerne et tema som man ønskede at diskutere. Der blev lagt op til en åben form for diskussion, dialogen var den frit flydende, alle deltagerne blev respekteret på lige fod uanset alder, titel og indkomst. Ingen spørgsmål er banale, alles synspunkter bliver anerkendt og taget seriøst. Jeg husker tydeligt Elias´ tilbagemelding fra en studerende der ytrede sig om Freuds symbolteori. *Tak skal De have for deres bidrag. De har bragt vores diskussion videre. Er der yderligere kommentarer?* Herefter havde Alfred Lorenzer et par bemærkninger, som Elias responderede på med kritiske kommentarer. Nu var tonen skærpet.

Jeg var med ét tæt på berømtheder, jeg havde læst i Danmark og oplevede, hvorledes kommunikation af viden praktiseredes på stedet. Det var uventet og stimulerende og det udløste en stor motivation og tro på, at jeg kunne bidrage med noget meningsfuldt. Mine bidrag blev taget alvorligt selvom det foregik på et ufuldkomment tysk. Vigtigt var om man havde noget på hjertet. Elias var en dreven *konduktor,* som kunne samle de forskellige input og synspunkter, som sammenfattede problemstillingen og åbnede for nye spørgsmål og vinkler på temaet. Atmosfæren i rummet var intens og fantasifuld selvom disputten mellem professorerne kunne være spidsfindig og improviserende, men altid elegant, skarp og præcis. Det mere end opfyldte min forestilling om, hvorledes et læ-

ringsmiljø, hvor vidensdeling florerer, skulle praktiseres.

En aften på vej ned af trappen efter et kollokvium spurgte Elias: *Hvordan er De kommet til Frankfurt fra Danmark?* Jeg svarede prompte: På min motorcykel med sidevogn. Elias stoppede op, så på mig og spurgte. *Er De kørt hele vejen fra Danmark til Frankfurt på motorcykel for at studere? Ja. Hr. Nagbøl fremover har De min fulde støtte*. Og sådan blev det. Jeg svævede hjem til vores lejlighed. Efter nogen famlen på filosofi og samfundsvidenskab var jeg sikker på at være på rette spor.

KØBENHAVN 2014

Her 37 år senere sidder jeg i København og er ansat på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Jeg er blevet bedt om at skrive en artikel til Dansk pædagogisk Tidskrift om tid og pædagogik, men skriveprocessen har taget en drejning, jeg ikke havde forudset. Jeg ser med forundring på de mange tiltag og forandringer som ustandseligt foregår omkring mig på universitetet. Sådan set er jeg involveret i et system, som jeg har svært ved at orientere mig i forhold til. Derfor har jeg valgt at rekonstruere de livssammenhænge, som har modnet mig til en person, der holder af at forske og lære fra sig.

Når man har lagt størstedelen af en livstid bag sig ved man, hvilken viden der har haft betydning og hvilken der viste sig ikke at holde vand. Det ved man sjældent når man er midt i processen, hvor det karrieremæssigt bedst kan betale sig at følge tidånden.

Det gælder i denne sammenhæng ikke blot at kunne rekonstruere og forklare ens livshistorie/ livssammenhænge som en sammenhængende narrativ stringent historisk rekonstruktion, som Jürgen Habermas plæderer for i sit værk *Erkenntnis und Interesse* (1968), men derimod forstå den betydning som en oplevelse af disse har haft for ens levnedsløb. Alfred Lorenzer formulerer det således i bogen: Die Wahrheit der psychoanalytische Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf:

> *Rekonstruktionen af originale* hændelser er ingen rekon*struktion af historisk sammenlignelige konstateringer. Det er altid kun en* rekonstruktion af oplevelser, *som er afhængige af en historisk omskrivning af aktuelle interaktioner til fortiden* (Lorenzer 1974: 98, min oversættelse, sn).

Når jeg så mange år senere genfortæller en række episoder med Norbert Elias fra tiden i Frankfurt, er det den betydning dette mellemværende som interaktionsproces fik for den form for kommunikation af viden, som jeg blev bærer af. Det er en proces som ikke bare rumsterer i mit hoved, men omfatter hele min psykiske og fysiske habitus, der således er blevet bærer af samfundsmæssigt akkumuleret viden givet videre fra den ene til den næste over flere generationer.

NORBERT ELIAS SOM OPDRAGER[1]

Med Elias´ ankomst til Frankfurt a/M ændredes mine planer. Idehistorikeren blev mere sociologisk orienteret. Temaet for min magisterkonferens *De psykoanalytiske aspekter i Schopenhauers villenslære* blev til *De socialisationspolitiske aspekter i Norbert Elias' Civilisationsteori.* Da jeg fortalte Elias at jeg havde ændret tema, var han ikke udpræget begejstret. *Jeg er ikke sikker på om det er en god ide Søren. Med min form for sociologi kommer De ikke til at gøre karriere. Og den er ikke lettere tilgængelig end*

Schopenhauers filosofi, selvom det umiddelbart ser sådant ud. De skal også tænke på deres brød fremover. Er de parat til at gå 20 til 25 år inden den form for sociologi slår igennem? Jeg bliver i dag læst af mange, men ikke rigtig forstået. De fleste er i deres tænkning stadig fanget i dualismen og en statisk filosofisk menneskeopfattelse.

Jeg var urørlig og fast besluttet på at beskæftige mig med figurationssociologien og civilisationsteorien. Efter nogen tøven svarede Elias. *Det er efter min mening også et bedre valg. Men det bliver ikke nemt.*

Mit forhold til Elias var præget af omgangsformerne i og omkring universitetet i Frankfurt. Der var ingen specialekontrakt, ingen faste aftaler eller fastlagt tidsplan med problemformulering og struktureret vejledningsforløb…

Vi mødtes efter forelæsningerne tirsdag og jeg ledsagede Elias mandag fra Hotel til universitet og tirsdag til banegården, da Elias på det tidspunkt boede og *læste* i Bochum. Når Elias var til konferencer i Frankfurt mødtes vi privat, ofte i den lejlighed, hvor jeg boede med min kæreste.

For Elias var kommunikation af viden en proces, der foregik hele tiden uanset om man var til forelæsninger eller deltog i kollokvier på en læreanstalt, spadserede gennem byen eller besøgte hinanden. Det var helt i tråd med den tradition, han var vokset op med. Under spadsereture i fortrolige omgivelser, drøftede vi de problemstillinger og temaer vi gik og tumlede med. Elias var nysgerrig og ville vide, hvordan livet i kollektiverne foregik i Danmark. Hvad der var medvirkende til, at jeg havde forladt et job som serviceingeniør hos F.L. Schmidt for at læse Idehistorie osv. På turene med Elias følte man sig tryg og talte frit fra leveren uden nogen form for formalistiske hæmninger. Man følte sig helt naturligt som en ligeværdig partner. Man fortalte og lyttede til hinanden. (Elias beherskede til fulde den psykoanalytiske teknik, hvor man betjener sig af den frit flydende opmærksomhed og de frie associationer i en søgen efter de indskrevne erindringsspor der vækkes til live som sanselige oplevelser, i de fortællinger (narrativer) som opstår og interpreteres i den analytiske proces).

Elias fortalte at han fra 1918 til 24 studerede medicin, filosofi, fysik, kunsthistorie og psykologi i henholdsvis Breslau og i Freiburg. Det var ifølge Elias, vigtigt at studere forskellige fag og frekventere andre universiteter i studietiden, som det dengang var kutyme i Tyskland.

"Det var ifølge Elias, vigtigt at studere forskellige fag og frekventere andre universiteter i studietiden, som det dengang var kutyme i Tyskland"

Jeg blev indviet i, hvordan han gik til værks og arbejdede, hvad der havde inspireret ham og de konflikter det havde udløst i ham selv og i forhold til omgivelserne. En sådan fortrolighed

kan – som i psykoanalysen - kun forekomme på tomandshånd.

Den 80årige og 30årige var ikke konkurrenter i et karriereræs. Vores funktion for hinanden var tydelig. Den ene med erfaringer bag sig som han ønskede at give videre, den anden ung og motiveret og fuld af gåpåmod og sulten efter viden og kundskab.

Elias fortalte, at han som hovedstudium både læste medicin og filosofi, hvilket var tidskrævende og usædvanligt. Filosofi var det personlige valg. Medicin for ikke at skuffe sin far, der gerne selv havde studeret medicin. Kombinationen af medicin og filosofi viste sig at være en produktiv modsætning.

Som mediciner assisterede Elias ved fødsler og som led i den medicinske uddannelse var det obligatorisk at man i faget patologi lærte at obducere de døde. Arbejdet med at dissekere lig var personligt ulideligt for Elias, og ubehaget ved arbejdet i *Seziersaalen* var en af grundene, at han droppede medicinstudiet efter 1.del. Elias gjorde den skelsættende iagttagelse, at menneskets biologiske og fysiologiske potentiale var meget større og mere komplekst end andre levende væseners. Det gjaldt især hjernen og netværket af sener og nerver som styrede ansigtets muskulatur. Hele mangfoldigheden af grimasser og ansigtsudtryk, som mennesker rådede over i forskellige kulturer og epoker var særegent for homo sapiens. De anatomiske studier af menneskets krop, forståelsen af sammenhængen mellem muskler, knogler og nerver og hjerneaktiviteter var en viden, der fik afgørende betydning for Elias' menneskebillede. Det fik Elias til at interessere sig for de funktioner og strukturer menneskers nervesystem havde i forhold til de givne livssammenhænge, hvor mennesker lever. Det kunne man bl.a. iagttage i de sociale aspekter af menneskers latter og ansigtstræk. Det er pointeringen af at sanseiagttagelser er meget komplekse, hvor bevægelse er en formidling mellem "den indre" og "den ydre verden". Det drejer sig om processer hvor orientering og selvstyring er vigtige for menneskers virke under de givne omstændigheder. Her indskrives sociale mønstre i menneskers ansigter som er radikalt anderledes end hos dyr og andre levende væsener. Andre menneskers adfærdsformer er den kommunikative signalisering af følelser, emotioner, forståelse og oplevelser. De er vigtige i menneskers konstituering og kan ikke reduceres til begreber såsom årsag og virkning.

Disse indsigter fik konsekvenser, da Elias skulle skrive sin dissertation *Idee und Individuum. Eine kritische Untersuchung zum Begriff der Geschichte* i filosofi hos ny-kantianeren Richard Hönigswald. Elias kom med sine indsigter fra de anatomiske studier på medicin i konflikt med det menneskebillede som Hönigswald stod for, nemlig at den indre verden stod overfor den ydre verden, hvor den transcendentale filosofi forestillede sig opfattelsen af tid og rum som a priori evigtgyldige kategorier for menneskers orientering. Det kom til en konflikt mellem Hönigswald og den unge Elias. Elias måtte skrive dele af sin dissertation om for at få den anerkendt ved universitetet i Breslau som en filosofisk doktorgrad.

Uoverensstemmelsen mellem det filosofiske idealistiske og det anatomisk fysiologiske menneskebillede forurolige Elias i en årerække inden han gennem sociologien fandt nye spor.

Det lykkedes Elias i den tid (1930-33), hvor han var assistent for Karl

Mannheim og en del af miljøet omkring Institut für Sozialforschung i Frankfurt, at udforme det banebrydende værk *Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königstum und die höfische Aristokratie*. Det var borte i mange år indtil det blev fundet ved en flytning i England i begyndelsen af 60'erne og først publiceret i 1968. Her viser Elias, hvorledes en arkitektonisk iscenesættelse, nemlig slottet i Versailles som social enhed af en hel anden kompleksitet end f.eks. en ridderborg, viser hvorledes menneskets psykiske og fysiske habitus er af en anden fremtoning end de mennesker der levede i middelalderen og i den tidlige renæssance. Gennem den materielle virkelighed og de ritualer og foreskrevne etiketteformer som livet ved hoffet krævede. Med disse livssammenhænge følger de særlige adfærdsformer og den habitus som kendetegner det høviske menneske. (Dette værk fik stor indflydelse på Pierre Bourdieus værk *La distinction. Critique social du jugement*, jf. Bourdieu, 1982).

Med den sociologiske orientering forlader Elias den filosofiske og naturvidenskabelige måde at sætte ord, kategorier og begreber på sin tænkning. Nu er der tale om sociologiske orienteringsmidler, når han skriver:

Ikke alle menneskers former for sociale enheder eller integrationsformer er tillige også beboelses- eller boligenheder. Men de er alle med til at karakterisere gennem en bestemt måde at formgive og indrette rum på. De er altid bestanddele af gensidigt afhængige og sammenflettede mennesker*; og selvom den art eller type af forhold til hinanden, er disse sikkert aldrig i bund og grund til at udtrykke igennem rumlige kategorier, så er de dog* også *til at udtrykke gennem rumlige kategorier. Thi enhver måde mennesker er sammen med hinanden på svarer til en bestemt udformning af rummet,* hvor *de mennesker der er forbundet, om end ikke i ét og alt, så er de rent faktisk sammen i underenheder- eller kunne i det mindste være det. Og således er etableringen af en social enhed i rummet, der alt efter typen af rummets særlige udformning en håndgribelig - i ordets bogstaveligste forstand - synlig repræsentant for dets særlige egenskaber. I denne betydning tilbyder de høviske mennesker i deres måde at bo og indrette sig på en sikker og anskuelig tilgang til forståelsen bestemte samfundsmæssige forhold, som er karakteristisk for det høviske samfund.*
(Elias, Die höfische Gesellschaft s. 78)

Beretningen om, hvorledes Elias var kommet på sporet af den syntese mellem krop, rum, bevægelse, de gensidige afhængigheder der hersker i de figurationer som mennesker danner med hinanden, som led i en magtsociologisk udredning, hjalp mig på sporet af temaet *Magt og Arkitektur*. Det *førte til* publikationerne *Macht und Arkitektur. Versuch einer erlebnisanalytischen Interpretation der Neuen Reichskanzelei* (Nagbøl, 1988, 2004), Helgoland on Amager (Nagbøl, 1994) og *Berøvende Arkitektur. En oplevelsesanalyse af Arkitekturmuseet i Frankfurt am Main* (Nagbøl, 1994).

DEN STORE BOG

Under en spadseretur i Grüneburgerpark, refererede Elias til konversationer med kollegaer og studenterne i begyndelsen af trediverne: *Søren, det var de bedste år i mit liv. Og det mest stimulerende klima jeg har oplevet. Alle var fuldstændigt opslugt af deres arbejde og akademiske løbebane. Diskussionerne fandt sted overalt. I seminarer, kollokvier, på caféerne (Cafe Lauma) og på spadse-*

reture som denne. De store inspirationskilder var selvfølgelig Marx og Freud. Vi ankommer til en af parkens cafeer og slår os ned. Elias fortsætter: *Jeg var ikke enig med måden Reich, Foulkes, Fromm, Horkheimer, Marcuse, gik til værks i deres forsøg på at integrere Marx' kritik af den politiske økonomi med Freuds psykoanalyse i deres tænkning.* Disse teorier var ifølge Elias stadig bundet til en filosofisk kanon, hvor man opererede på et niveau, hvor begreber og kategorier, ikke havde føling med tidens presserende sociologiske spørgsmål og opgaver.

Bogen er skrevet i eksil. Elias måtte over hals og hoved flygte i 1933. Først til Frankrig senere til England. Lærerkorpset og de fleste studerende fra det sociologiske institut og Institut for Socialforskning blev spredt for alle vinde. Elias fik et mindre stipendium som gjorde det muligt for ham under beskedne kår og stor sparsommelighed at fortsætte sit arbejde.

Elias var i sin søgen stadig optaget af spørgsmålet, hvorledes vekselspillet mellem "den ydre" og "indre verden" præger menneskers selvstyring, følelser, emotionelle, og adfærdsformer, på hvorledes de oplever og orienterer sig i de samfund de vokser op. Hvorledes de sociale (magt)relationer og mønstre kommer til at gøre sig gældende i menneskers psykiske og fysiske habitus.

Det var ikke længere paradokset mellem erfaringerne fra anatomistudierne og filosofien, der drev Elias søgen, men også helt konkrete erfaringer fra det levede liv. Det var indtryk fra første verdenskrig, hvor Elias deltog i telegraftropperne. De to år som ansat i en mindre industrivirksomhed inden sociologistudierne i Heidelberg. Hitlers magtovertagelse og den brutalitet der fulgte efter ledte til spørgsmålet; hvorfor den brutalitet der blev udøvet i det 20. århundrede blev ledsaget af skyldfølelse, hvilket ikke var tilfældet årtusinder tidligere, når hærførere udslettede hele befolkningsgrupper uden efterfølgende samvittighedsnag. Oplevelser i eksil, hvor Elias bliver konfronteret med helt andre adfærdsmønstre og civiliserede omgangsformer end dem i det Tyskland, der fordrev ham. Det fik Elias til at undersøge, hvordan det kan være, at nogle mennesker kan leve fredeligt med hinanden og andre ikke. Hvad er det for processer, der har ført til forskellige former for adfærd og væremåde. Hvorledes foregik konkret disse ændringer i civiliseringen i den vestlige verden? Hvori bestod de, og hvad var det for kræfter, dynamikker og mekanismer der drev processerne? Det var motiverne og spørgsmålet, der førte ham på sporet af hovedværket *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes (1936). Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation (1939).*

Hvor rumstrukturen og rumlige kategorier er de orienteringsmidler for det samfundsbillede Elias tegner i bogen *Die höfische Gesellschaft* er det tidsperspektivet og forståelsen for betydningen af at beskæftige sig med undersøgelser der omfatter langsigtede processer. Tidsperspektiver er forudsætningen for at begribe, hvor komplekst, differentieret de forskellige samfund mennesker danner med hinanden udvikles over flere århundreder.

I sit arbejde *Über die Zeit* (N. Elias, s. 51, 2005) gør Elias opmærksom *på*, at hans arbejder over "tid" ikke kun omhandler "tid". Det drejer sig om et

mere omfattende problem. Det tematiserer i høj grad om de iagttagelser og varetagelse af situationer og hændelser, der foregår som sekvenser efter hinanden. Dette forudsætter, at der eksisterer levevæsener i verdenen – der som mennesker – er i stand til at kunne erindre tidligere hændelser og begivenheder. Iagttagelsen af tid kræver – eksistensen af individer – der kan erindre tidligere hændelser og bevare dem som billeder. Disse *sætter dem i stand til forbinde* tidligere med senere hændelser og begivenheder. Iagttagelsen af tid kræver at en centreret enhed (menneskene) formår at fastholde og orientere sig efter et mentalt billede, hvor hændelser A, B, C, sammenfattes, forstås og erkendes som ikke identiske hændelser. Det kræver og forudsætter et levevæsen med et særligt potentiale til at danne synteser, der dermed kan strukturere og aktivere erfaringer i praksis. Dette potentiale til at bringe en syntesepræstation i spil er karakteristisk for den måde menneskebarnet kan lære at orientere sig på. Menneskene orienterer sig mindre end andre levevæsener, som vi har kendskab til ved hjælp af reaktioner som ikke er "lært", dvs. indskrevet i deres biologiske arvemasse. Menneskene må mere end noget andet levevæsen gennem kommunikationsprocesser med andre mennesker lære at udnytte og realisere disses erfaringer. Dette er ikke kun et individuelt mellemværende. Det foregår i grupper af mennesker der giver deres viden videre fra den ene generation til den næste. Den evne til over generationer at overføre oplevelser og erfaringer gennem læreprocesser i forskellige former for viden er grundlaget for forbedring af og udvidelse af menneskers orientering over århundreder (Elias, 2005, s. 51-52). Det handler om menneskenes samfund og de kan ikke føres tilbage til biologiske elle filosofiske konstanser, men den måde mennesker lever med hinanden og gennem lærerprocesser transformerer viden fra den ene generation til den næste:

Elias udtrykker det i en alder af 87 *år således:*

Den grundtese, jeg går ud fra, er, at mennesker fra naturens side er bestemt til at leve sammen med andre mennesker. Mennesker har fra naturens side fået et potentiale til at kunne beherske og forme driftsimpulser. Men dette potentiale kan kun aktiveres og udvikles gennem læreprocesser. At lære civiliseret adfærd og dannede omgangsformer er et menneskeligt universale. Der findes ingen samfund, hvor unge mennesker ikke lærer at kontrollere og beherske deres drifter og emotioner. Hvorledes denne proces kan foregå uden lystafkald er en af de vigtigste opgaver, vi må lære
(Elias, 1999, s. 28).

AFRUNDING

Når jeg som ovenfor beskrevet er bekymret over de mange forandringer som systemer, jeg ikke kan se meningen med, *påvirker mit liv som forsker og underviser, er det fordi børns, unges og voksnes evne til selvstændig at danne synteser og omsætte dem i selvstændig praksis* undermineres af tiltag, som går under betegnelser såsom læreplaner, undervisningsplaner m.m. De får som ovenfra kommende planlægningsformer større og større betydning for menneskers læreprocesser og udviklingen af de kollektive og subjektive identitetsdannelsesprocesser. Som universitetslærer i dagens Danmark skal jeg f.eks. planlægge min undervisning efter en såkaldt Londonmodel, en skabelon, der skal kvalitetssikre, som det hedder.

Søren Nagbøl er ph.d. og lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) på Aarhus Universitet

Det medfører, at jeg et halvt år inden undervisningen finder sted i detaljer skal tilrettelægge, hvorledes undervisningen skal foregå, hvilke læringsmål, de studerende skal stræbe efter og som jeg skal orientere min undervisning efter. Rum, tid, sted og forløb er lagt i faste rammer, antager standardiserede former og pålægger os et *mønster der gælder alle, såvel lærer som studerende*. Selv den anvendte litteratur er angivet på forhånd. Med sådanne stramme og på forhånd fastlagte iscenesættelser fratager vi de kommende generationer betingelserne for selvstændigt at kunne danne synteser, og kreativt udvikle nye orienteringsmidler. Jeg oplever det som et paradoks, at nutidens samfund, der er optaget af kompleksitet, processer og hastighed, ikke kan rumme og give tid til, at dets ungdom kan lade tankerne vandre, forfølge spontane lærelyster, føle efter, handle kreativt, ja, kort sagt, få plads til at tænke sig om, fordybe sig og forholde sig til det levede liv i et langsigtet perspektiv. <<

REFERENCER

Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft,* Frankfurt a/M, Suhrkamp Verlag.

Elias, N. (2005): *Autobiografisches und Interviews,* Frankfurt a/M, Suhrkamp Verlag.

Elias, N. (1984): Über die Zeit , Frankfurt am Main 2004, Suhrkamp Verlag.

Elias, N. (1939): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen *Band 1+2*, Frankfurt am Main 1976, Suhrkamp Verlag

Elias, N. (1968): Die höfische Gesellschaft: Berlin 1969, Luchterhand Verlag.

Elias, Norbert (1999). *Zeugen des Jahrhunderts.* Berlin: Ullstein Verlag

Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermenutische Kulturanalyse (Ed.), *Kultur-Analysen, Psychoanalytische Studien zur Kultur.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Lorenzer, A. (1974) *Die Wahrheit der Psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf.* Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1974.

Lorenzer Alfred (1981): *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik.* Fischer Verlag Frankfurt am Main 1984.

Nagbøl, Søren (2004): Rigskancelliet - om at forstå oplevelsen af arkitektur. I: Kragelund, Minna (red.): *Ting og tingester.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 39-60.

Nagbøl, S. (2012): Norbert Elias and the Frankfurter traditions. I: Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali , Vol. Anno II, Nr. 41, 2012, s. 99-108.

Nagbøl, S (1994): Helgoland on Amager I: *Special Issue. Narrative Sociology.*(Editor: Henning Eichberg). International Reviewe for the Sociology of Sport. Volume 29, 1994. R. Oldenburg Verlag. Munich.

Nagbøl, Søren (1994): *Berøvende Arkitektur. En oplevelsesanalyse af Arkitekturmuseet i Frankfurt am Main.* København 1994. Arkitektens Forlag.

Nagbøl, S. (1986): Macht und Architektur. Versuch einer erlebnisanalytischen Interpretation der Neuen Reichskanzlei. In: A. Lorenzer (Ed.), *Kultur-Analysen, Psychoanalytische Studien zur Kultur.* Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

NOTER

1 Titlen henviser til Nietzsches berømte essay *Schopenhauer som opdrager*, hvor han skriver: "dine opdragere nå nødvendigvis også være dine befriere. Og det er hemmeligheden ved al dannelse".

Gritt B. Nielsen og Laura Louise Sarauw

FREMDRIFT OG FREMSYN:

KAMPEN OM DE STUDERENDES TID

De danske universitetsuddannelser står overfor en såkaldt studiefremdriftsreform. Med sit sigende navn er reformen den seneste i en række af effektiviseringsreformer, hvor regulering af uddannelsers tid og hastighed har spillet en betydelig rolle. Studiefremdriftsreformen har det overordnede mål at accelerere de studerendes gennemførelseshastighed, og den indebærer blandt andet, at alle studerende fremover automatisk bliver tilmeldt (nye) eksaminer af 60 ECTS om året. De må maksimalt være 6 måneder forsinket, før SU-udbetalingen stoppes, men får til gengæld, for hver måned, det skulle lykkes at overhale den normerede studietid, en færdiggørelsesbonus på en halv måneds SU

Studiefremdriftsreformen er endnu ikke trådt i kraft. Det gør den i efteråret 2014, og vi kan derfor ikke udtale os om dens faktiske konsekvenser. På baggrund af empiri fra egne igangværende og tidligere forskningsprojekter om de danske universitetsreformer fra 2003 til i dag (se Nielsen 2010, Sarauw 2011) vil vi i denne artikel sætte et mere generelt fokus på hvad senere års politiske og institutionelle forsøg på at øge studerendes studiehastighed har betydet. Inspireret af den franske sociolog og filosof Henri Lefebvre (2004), bygger vores analyser på en forestilling om, at mennesker i deres hverdagsliv konstant skal forholde sig til, balancere og gøre ting i forskellige tempi. Kroppen skal med andre ord forstås som polyrytmisk – som et sted, hvor forskellige rytmer kontinuerligt sammenflettes og krydser hinanden.

De senere års forsøg på at øge studerendes studiehastighed fremmaner en række nye rytmer eller temporaliteter, som de studerende skal forholde sig til og forsøge at balancere. Vi viser, hvordan disse temporaliteter kan bevirke, at universitetsstudiet i stigende grad kommer til at foregå i en tid, der primært er noget udenfor sig selv. For det første, fordi de bygger på en standardiseret tidsopfattelse og eksternt fastsat norm for studiehastighed. Og for det andet, fordi kombinationen af valgfrihed, nye meritregler og skærpede krav om ikke at 'vælge forkert', lægger op til, at man som studerende konstant skal være på forkant med fremtiden. Enten ved kontinuerligt selv at orientere sig mod fremtidige moduler og lave en rød tråd til allerede bestående moduler og igangværende moduler, eller ved at vælge en samlet pakkeløsning, hvor progressionen på forhånd er fastlagt mod en destination, som den studerende ikke nødvendigvis selv har defineret. Begge dele går fra politisk hold hånd i hånd med et ønske om, at de studerende skal tage en 'relevant' uddannelse, hvorfor de samtidig forventes også at rette sig mod – og kunne foregribe – en endnu ukendt fremtid på arbejdsmarkedet.

Vores på pointe er, at de studerende hermed i stigende grad forventes konstant at forholde sig til og springe mellem det, vi i artiklen benævner en *nær fortid*, *nutiden* samt en *nær* og en *mere fjern fremtid*. Vi argumenterer for, at de skærpede forventninger om kontinuerligt at skulle bevæge sig frem og tilbage mellem punkter i en nær fortid og nær fremtid og samtidig foregribe en endnu ukendt og mere fjern fremtid på et arbejdsmarked giver studietiden en særlig karakter. Fortid og i særdeleshed fremtid overlejrer så at sige nutiden, analytisk forstået som en tid, der er sin egen, nu og her. Sagt med andre ord, så kan de studierytmer og temporaliteter, der fremmanes med den øgede fremtids- og fremdriftsfokusering, skabe incitament til en kalkulerende, strategisk og foregribende studenteradfærd, som forskyder opmærksomheden fra læringsrummets nu-og-her hen imod projektioner af en eller flere endnu ikke realiserede fremtider.

TID SOM STYRINGSTEKNOLOGI

Den politiske bevågenhed på universitetsstuderendes studiehastighed er på ingen måde ny. Især siden 1950'erne, hvor der blev nedsat en såkaldt studietidskommission, har der været et synligt politisk ønske om tidseffektivisering af universitetsuddannelserne. Studietiden skulle ned og frafaldet mindskes (Nielsen, 2010: 72ff). Efterfølgende har vi set en række politiske tidsstandardiseringer, der på forskellig

vis sigter på monitorering og styring af studerendes tid. En universitetsuddannelse består i dag af et antal kortere eller længere moduler med hver deres afsluttende eksaminer. Tidligere var uddannelserne imidlertid langt mere løst strukturerede forløb, der ledte frem mod én samlet, afsluttende embedseksamen eller magisterkonferens. Det gælder også de første egentlige kandidatuddannelser, som blev indført i midten af 1970'erne, og som var præget af en særlig temporalitet, hvor man populært sagt gik til eksamen, når man selv skønnede at have fordybet sig nok i et stofområde til at være 'klar'.

At universiteterne i dag 'udprøver' (som det hedder) de studerende på nogle på forhånd definerede kompetencemål, som de studerende forventes at have tilegnet sig efter endt modul, kan altså i høj grad ses som en intensiveret regulering af de studerendes tid. Denne regulering skal ses i sammengæng med indførelsen af det nuværende taxametersystem, skærpede SU-regler, ECTS og kompetencebaserede studieordninger, der hver for sig definerer bestemte rammer for de studerendes tidsanvendelse.

Taxametersystemet, som blev introduceret i 1994, består i en regulering af uddannelsernes finansiering, hvor universitetet får midler i forhold til antallet af bestående årsværk (STÅ). Systemet skulle i første omgang tilskynde universiteterne til at være mere lydhøre overfor de studerende og øge antallet af studerende, der bestod deres eksaminer. Efterfølgende er det dog også blevet et middel til at øge hastigheden, særligt siden 2009, hvor universiteterne er blevet tildelt en økonomisk bonus, hver gang en studerende består sin uddannelse indenfor en prædefineret tidsramme - også kaldet *normeret tid*. På samme måde er også de studerende simultant blevet mødt med skærpede krav om bestående eksaminer for at få SU.

Det såkaldte ECTS-system (European Credit Transfer System), der i dag benyttes som fælles europæisk standard, er den regneenhed, der bruges til at tælle hvor meget eller lidt, de studerende når. ECTS-systemet tidssætter arbejdsindsatsen for de enkelte moduler således, at 60 ECTS svarer til arbejdsindsatsen for et helt studieår. Systemet er med andre ord en rent kvantitativ regnemåde, som lægger op til, at man går til eksamen, når man har arbejdet i et tidsrum, svarende til de ECTS point, som det pågældende modul er fastsat til. Systemet blev oprindeligt indført for at have en 'neutral' regneenhed, der kunne åbne for merit på tværs af uddannelser og fag. Det introducerer imidlertid samtidig en slags standardiseret tid, som danner baggrund for en ny type tidsregulering, der omfatter alle grene af det videregående uddannelsessystem.

De kompetenceorienterede reformer fra 2003 og fremefter kan ses som et lignende skifte i retning af en standardiseret måleenhed, der åbner for merit på tværs af uddannelser og fag. Studietiden omdefineres så at sige fra at være et spørgsmål om tilegnelse af en bestemt stofmængde (indhold, pensum eller input) til at være et spørgsmål om tilegnelse af kompetencer (læringsmål, outcome eller output) (Nielsen 2010, Sarauw 2011). I kombination med ECTS-systemet introducerer de kompetenceorienterede reformer hermed en ny progressionslogik, som opregnes temporalt, dvs. ikke i forhold til en specifik stofmænge eller pensum, men i forhold til et eksternt fastsat mål for

den forventede tid, som den studerende skal bruge på at tilegne sig nogle bestemte kompetencer.

Mængde og kvantitet har i og for sig længe været anvendt som parameter for, hvordan den studerendes tid i skolen og på universitetet kan eller bør bruges. Ordet 'pensum' betyder for eksempel at 'afveje' og refererer i sin oprindelige latinske betydning til den daglige kvantitet af uld en slave kunne producere. I undervisningssammenhænge har pensum samtidig længe betegnet en bestemt stofmængde, som den studerende skulle tilegne sig – nogle gange, men ikke altid, indenfor en given tidsramme tid. De nye tidsstandardiseringer kan på den måde ses i forlængelse af en allerede eksisterende forestilling om, at uddannelse kan måles og vejes kvantitativt. Men målestokken har i stigende grad antaget en form, hvor læreprocessen fordres at udfolde sig indenfor en fortløbende række af velafgrænsede tidsrum, som regnes i en særlig valuta, nemlig kompetencer og ECTS.

I det følgende skal vi se nærmere på hvilken betydning den intensiverede tidsstyring og opklipning af studietiden i afgrænsede moduler kan få for de studerende og deres tilgang til deres studier. Vi tager her afsæt i et feltarbejde (Nielsen 2010)[1] udførte i forbindelse med en tidsoptimeringsreform på det naturvidenskabelige fakultet (Science) ved Københavns Universitet (KU) – en reform, der kan ses som et af de senere års mere markante forsøg på at øge studieintensiteten.

STANDARDISERET POLICY-TID OG SUBJEKT-ORIENTERET TID

På Science, KU introducerede man (ligesom på den daværende Landbohøjskole/nuværende Life Sciences, KU) for ti år siden en ny blokstruktur. Kort fortalt gik man fra den velkendte semestermodel til en blokstruktur, hvor året opdeles i fire blokke på ni uger (inklusiv eksamen), hver med enten to moduler á syv og et halvt ECTS - eller mere sjældent et 15 ECTS-modul. Ligesom med den kommende studiefremdriftsreform var hensigten at accelerere de studerendes studietid, reducere frafald og i det hele taget gøre de studerende mere aktive og effektive i deres studier. I et interview argumenterede en af initiativtagerne, en tidligere studieleder således for, at de kortere blokke automatisk giver mere intensive og koncentrerede kurser, hvor de studerende tvinges til at være aktive hele tiden og hver eneste dag (Nielsen, 2011: 177). "De kan ikke slappe af igennem forløbet og så bare vente med at læse op lige før eksamen", sagde han (ibid.).

I Nielsens feltarbejde (se Nielsen 2010, 2011) oplevede mange af de studerende på den nye blokstruktur imidlertid en konflikt imellem det, Nielsen med analytiske termer kalder hhv. 'standardiseret policytid' (dvs. en tid, hvor studietiden formes og værdisættes på baggrund af et eksternt fastsat tidsparameter) og 'subjektorienteret tid' (dvs. en tid, hvor studietiden så at sige formes af og rummer sin egen tid). Sidstnævnte term spillede i Nielsens oprindelige engelske brug ('subject oriented time') på, at det engelske ord 'subject' både kan referere til den studerende som et lærende subjekt og til det emneområde (subject), som den studerende udforsker. Subjektorienteret tid peger med andre ord på en oplevelse hos den studerende af, at studiet kan udfolde sig i en tid præget af den studerendes selvstændige, eksplorative udforskning af et emne – en

tid, der af de studerende først og fremmest blev forbundet med en oplevelse af 'fordybelse' (se Nielsen, 2010, kap. 6 for en uddybende diskussion).

Nogle studerende var fint i stand til at 'tune' deres studierytme ind og op, således at en 'subjekt-orienteret tid' kom i samklang med den 'standardiserede policy tid'. Adspurgt om studieintensiteten og det faktum at de nu skulle op til flere eksamener med kortere tidsinterval imellem, sagde en studerende for eksempel: "man vænner sig til det, og i forhold til at få gode karakterer bliver presset faktisk mindre" (Nielsen 2010: 193). En stor gruppe af de studerende, som Nielsen interviewede, oplevede imidlertid en form for uoverensstemmelse mellem de to temporaliteter. Med Henri Lefebvre (2004) kan dette beskrives som en disharmoni i interaktionen mellem hverdagslivets forskellige rytmer: De studerende følte sig pressede og oplevede, at de kun kunne gå overfladisk til de ting, de beskæftigede sig med. De oplevede med andre ord, at deres studietid i for høj grad var styret af tidsparametre, der forblev *eksterne* i forhold til selve studieaktiviteten. I forlængelse heraf, og med henvisning til, at modulerne samtidig var meget komprimerede i forhold til hvad, der skulle nås, udtrykte flere at de følte sig nødsaget til at anlægge en kalkulerende tilgang. Flere studerende sagde, at de kun kunne og ville bruge den tid, der var absolut nødvendigt i forhold til eksamen og et par, som i nedenstående citat, beskrev ligefrem deres studie som et 'løb' – et spørgsmål om hurtig bevægelse frem mod et fastsat mål:

"Fordi vi har de her korte perioder, så bliver du mere eksamensorienteret … vi bliver nødt til at vide, hvad vi skal til eksamen, så vi ved, hvordan vi skal køre det her løb ik'. Du bliver nødt til at planlægge ud fra eksamen og ikke rigtig ud fra undervisningen, fordi det er så komprimeret, at du bliver nødt til at vide, hvad du skal vide, og hvad du ikke skal vide" (citeret fra Nielsen 2010: 200).

En anden studerende, der blev interviewet sammen med den ovenstående, pegede på at den hurtige bevægelse fremad også betød at man hele tiden skulle fokusere på noget nyt og dermed hele tiden glemte det, man lige havde beskæftiget sig med. Hun beskrev sin oplevelse i følgende vendinger:

"Det er bare videre, videre, videre, der skal være plads på harddisken" (ibid.:194).

De citerede udsagn viser, hvordan den drivende kraft (eller '(frem)drift' om man vil) i flere tilfælde blev baseret på en slags *nødvendighedens logik* (hvad der skal til for at bestå eksamen og bevæge sig videre 'frem'). En logik, mange af de studerende beskrev som en modsætning til at få tid til fordy-

"De senere års forsøg på at øge studerendes studiehastighed fremmaner en række nye rytmer eller temporaliteter."

belse, til at følge sin nysgerrighed og selvstændigt udforske et område. Som Nielsen (2010) viser, er forudsætningen for en selvstændigt og udforskende tilgang nemlig, ifølge de fleste studerende såvel som undervisere, at den studerende har mulighed for at gå ned ad ukendte veje, som til tider vil opleves som 'blindgyder' eller som 'faret vild'. Med blokstrukturens krav om øget studieintensitet blev de studerende imidlertid i stigende grad motiveret til at gå de 'sikre veje'. Sagt på anden vis, så betød den intensiverede studietid på blokstrukturen, at mange af de studerende, som Nielsen interviewede, afkrævede et fastsat og veldefineret mål for, hvad de skulle nå, og at der var en tydelig vej, som de kunne følge derhen (ibid.). Dette til trods for at de ideelt set (også) ønskede tid til selvstændig fordybelse og udforskning af de pågældende emneområder.

VALGFRIHED OG ARBEJDSMARKEDSORIENTERET TIDSANVENDELSE

Hastighedskravene har de seneste årtier gået hånd i hånd med et øget fokus på joborientering af uddannelserne. Uddannelserne skal så at sige være mere 'relevante' for arbejdsmarkedet. Og hvis hastighedskravene fremmaner et øget fokus på et mål (eksamen), der ligger i en nær fremtid, for enden af en tidsafgrænset studieaktivitet, så kobler relevanskravene studietiden til et særligt fokus på et mål (jobmarkedet), der ligger i en mere fjern fremtid.

Siden 1990'erne har relevansdiskussionen fra politisk side primært været knyttet til et ønske om at øge de studerendes valgfrihed. Det ses blandt andet tydeligt hos Bertel Haarder (V), som i forbindelse med etableringen af taxametersystemet (Haarder, 1991a, 1991b) refererede til en klassisk markedsliberal forestilling om, at studerende når blot de får mulighed for at agere som kritiske forbrugere på et frit uddannelsesmarked automatisk vil vælge de uddannelser med højest 'kvalitet' og 'relevans'. Tankegangen var med andre ord, at en øget valgfrihed ville være den mest direkte vej til at få mere 'kvalitet' og 'relevans' i uddannelserne. Et tilsvarende fokus på fordelene ved valgfrihed finder vi også i Morten Østergaards (R) såkaldte fleksibiliseringsudspil fra 2012. Her lød det blandt andet, at "studerende skal i større udstrækning individuelt kunne sammensætte deres egen uddannelse på en måde, så de skærper deres beskæftigelsesmuligheder" (Regeringen 2012: 14). Nielsens (2010) feltarbejde ved blokstrukturen ved Science, viste at studerendes valgfrihed og den ansvarliggørelse af den enkelte, som den medfører, i høj grad har betydning for de temporaliteter, som de studerendes aktiviteter bliver formet i og af. Eksempelvis sagde en studerende:

Det er meget spændende, at vi alle sammen kan ende med noget forskelligt, og jeg tror, det er en fordel i forhold til senere jobmuligheder, at vi har forskellige profiler. Men det er utroligt tidskrævende, at finde ud af, hvad man skal vælge og få det hele til at hænge sammen (…) det kan være ret forvirrende. Listen er kæmpestor. Du bliver nødt til at udforske alle moduler, hvilke præ-kvalifikationer de forudsætter, og hvad de kan lede videre til (…) det er et puslespil, der tager tid. (citeret fra Nielsen 2010:201-2).

I Nielsens interview fandt mange det på samme måde tidskrævende hele tiden at skulle undersøge potentielle moduler på deres egne og andre institutioner (og evt. i udlandet). Citatet peger på, hvordan de studerende

med valgfriheden og det øgede krav om arbejdsmarkedsrelevans i stigende grad bliver hensat til, hvad man med Adams et al. (2009) kan kalde en *abduktiv tidslighed*, dvs. en slags forskudt eller punktueret tid, hvor de fordres konstant at hoppe frem og tilbage mellem en form for nær fortid (tidligere bestået moduler) og nær fremtid (potentielle fremtidige moduler) samtidig med, at de skal forholde sig til og anticipere en mere fjern fremtid i form af det jobmarked, de forventer at skulle ud på. Nutiden og studieaktiviteternes 'nu og her' bliver således i højere grad rettet mod noget 'andet' – i dette tilfælde i særdeleshed en endnu ukendt, men nødvendigt anticiperet, fremtid på arbejdsmarkedet.

MERIT(TVANG) SOM STYRING AF TID

Forskellige initiativer viser imidlertid, at man fra politisk hold ikke (længere) tør overlade sikringen af uddannelsers 'relevans' til de studerende og deres valgfrihed: I 2007 blev der etableret en akkrediteringsinstitution, hvis hovedopgave er at holde øje med, hvorvidt uddannelserne er 'relevante' og introduktionen af de kompetenceorienterede studieordninger (2003) betød at alle uddannelser skal tilrettelægges med udgangspunkt i en overordnet, arbejdsmarkedsrelevant kompetenceprofil, der (formelt) determinerer kompetencemålelen for de enkelte moduler. Med den kommende studiefremdriftsreform er der ligeledes tegn på, at der vil ske en opstramning af de studerendes valgfrihed.

Et af de mere omdiskuterede temaer er nemlig reformens målsætning om at give de studerede bedre muligheder for merit af fx udlandsophold samt moduler, aflagt ved andre universiteter. Det vil ifølge forligsparterne både fjerne tidskrævende 'blindgyder' (fx Regeringen 2012:14) for de studerendes, så de kan komme hurtigere igennem uddannelsen og ud på arbejdsmarkedet, og gøre det nemmere individuelt at stykke en 'relevant' uddannelse sammen på normeret tid (ibid.). Danske Studerendes Fællesråd, som er en paraplyorganisation for bl.a. studenterrådene på de otte danske universiteter, har imidlertid påpeget, at de øgede meritmuligheder snarere ligner meriteringstvang, eftersom *alle* bestået eksamener fremover vil komme til at indgå i det samlede ECTS-regnskab (fx DSF 2014: 8). I samme tråd frygter flere af de involverede i den kommenterede høringsoversigt til fremdriftsreformudspillet (FIVU 2013), at reformen vil reducere de studerendes valgfrihed til et begrænset antal valg- eller sidefag og måske et enkelt udlandsophold. Danske Universiteter, som er de otte danske universiteters fælles interesseorganisation, finder det eksempelvis "bekymrende, at fremdriftsreformen sammen med SU-reformen formentlig vil betyde, at færre studerende vil tage et udlandsophold med dertilhørende risiko for at blive forsinket og eventuelt miste retten til SU" (Danske Universiteter 2013: 2). Ifølge denne kritik vil reformen med andre ord give den studerende flere incitamenter til at gå 'de sikre veje' og færre incitamenter til at gå utraditionelle, innovative veje med fx udlandsophold og særlige unikke modulkombinationer.

FREMSYN OG UNIVERSITETET SOM IKKE-STED

Den vigende tiltro til en liberal markedstanke og de studerendes valgfrihed som garanter for 'relevans' og 'kvalitet' i uddannelserne ses ikke blot afspejlet

i etableringen af akkrediteringsinstitutionen og de kompetenceorienterede studieordninger. Den øgede fremtidsfokusering har også medført introduktionen af nye prognosticeringsteknikker i forsøget på at forudsige og foregribe de fremtidige behov på arbejdsmarkedet. For nyligt udsendte Uddannelses- og Forskningsministeriet eksempelvis en pressemeddelelse (FIVU 2014), som annoncerede, at regeringen gennem et såkaldt 'uddannelsesfremsyn' vil kortlægge kvalitet og relevans i de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser i forhold til fremtidens arbejdsmarked. Fremsynet består i en beskrivelse af en række scenarier for udviklingen i sundhedsvæsenet de kommende år, hvorudfra man så vil udlede hvilke kompetencer fremtidens sundheds-medarbejdere har brug for og justere uddannelserne derefter.

> *"Med blokstrukturens krav om øget studieintensitet blev de studerende imidlertid i stigende grad motiveret til at gå de 'sikre veje'."*

Nowotny et al. (2001) har vist hvordan sådanne fremtidsprojektioner, fremskrivninger, sandsynlighedsberegninger, prognoser, trend- og forventningsanalyser generelt set er blevet stadig mere populære politiske redskaber, fordi der hersker en idé om, at man kan foregribe (og derved også forme eller handle på) fremtiden, hvis den forudsiges korrekt. I forhold til denne artikels fokus på studietid og temporalitet, er det interessante ved et tiltag som det nyligt lancerede 'fremsyn', netop at det skriver sig ind i en ny form for futuristisk tidsorientering. Åkerstrøm (1996) og Plum (2010) har således påpeget, hvordan (uddannelses)politikken i 1960'erne var rettet mod visioner, som var opstået på baggrund af problematiseringer af nutiden. Uddannelsespolitikken var altså også dengang produkt af en bestemt fremtidsforestilling, men den var til forskel fra i dag konstrueret som modbillede til en nutid eller uønsket fortid, som man gerne ville væk fra. I følge Åkerstrøm og Plum er uddannelsespolitikken i dag derimod i højere grad orienteret imod en slags imaginær fremtid, som er sat via *sammenligning* med andre lande, institutioner eller individer (fx via OECD eller Bolognaprocessen).

I nærværende sammenhæng er pointen, at det tilsyneladende ikke blot er den enkelte studerende, men i høj grad policy-niveauet selv, der afkobles fortid og nutid og rettes mod en forventet (om end de facto ukendt) fremtid. Nowotny et al. (2001) karakteriserer denne tidslighed som et spørgsmål om, at fremtiden er blevet forkortet og opleves som en udvidet nutid. Med studiefremdriftsreformens hastighedskrav, de øgede meritmuligheder (eller tvang til at meritere) på tværs af institutioner samt den til stadighed mere øgede fokusering på arbejdsmarkedets (prognosticerede) behov, kan man imidlertid også udtrykke det således, at uddannelsesinstitutionerne i højere

grad får karakter af det antropologen Marc Augé (1995) har kaldt et 'ikke-sted'. 'Ikke-steder' er designet til flygtig, tidsbegrænset og upersonlig gennemstrømning, fx lufthavne, motorveje, og supermarkeder. De præges af en endimensionel funktionalitet som fx konsum, transport, hvorved de overskrider både stedets og tidens specificitet. Som i den forstand tidløse, forskelsløse og funktionelle rum er disse 'ikke-steder' tømt for historicitet og identitet. Eller anderledes sagt: de er defineret ved en særlig temporalitet, en form for 'frem(drifts)tid' om man vil, der netop er karakteriseret ved en overlejring eller transportering af 'nu-og-her' til et endemål uden for 'ikke-stedet'.

KONKLUSION: STUDIETID SOM FRI-TID OG FREM(DRIFTS)TID?

Ordet 'skole' (og skolastik) stammer oprindeligt fra det græske 'skholè', der betød 'fri-tid' og 'fritaget fra andet arbejde' (Bourdieu, 2000: 15ff). Med institutionaliseringen i en akademisk orden i middelalderen udmøntede idéen om studietid som 'fri tid' sig i en særlig form for akademisk livsstil, frigjort fra snævre utilitaristiske formål. Idéen om skholè peger således her på en slags friposition eller distanceret perspektiv, som forudsætter en afsondrethed overfor den praktiske verden, polis og politik og de økonomiske og sociale betingelser, der egentlig er en forudsætning for dens eksistens (ibid.). De mange effektiviseringstiltag, der har mødt de universitetsstuderende de seneste årtier, står i direkte modsætning til denne idé.

Vi har i artiklen vist, hvordan studiehastighed fra 1950'erne og frem er blevet en stadigt vigtigere faktor i den politiske styring af de videregående uddannelser. Især siden 1990'erne er der blevet introduceret en række forskellige tidsteknologier – taxameterstyring, modulisering, ECTS-point, og kompetenceorienterede studieordninger – der alle har lagt et fundament for en accelerering af de studerendes studiehastighed. Vi har vist, hvordan disse på forskellig vis retter studietiden mod, hvad der synes 'nødvendigt' – dels for at bestå en eksamen og dels for at få et arbejde efter endt studie. Og med denne nødvendighedens logik som drivende kraft, kommer studietiden i stigende grad til at udfolde sig i det, vi har kaldt en *abduktiv temporalitet,* hvor den studerende konstant skal orientere sig mod og springe frem og tilbage mellem forskellige tids-punkter. Det drejer sig nærmere bestemt om det, vi har kaldt en *nær fortid* (tidligere bestående moduler), en nær fremtid (fremtidige potentielle moduler) og en mere *fjern fremtid* i form af det arbejdsmarked, som den studerende skal se sig selv på efter studiet. I de seneste reformer spiller sidstnævnte en stadigt større rolle, og vi har peget på at de studerendes valgfrihed i dag ikke ses som en tilstrækkelig garant for relevansen af en uddannelse, idet der i stedet lægges mere vægt på at prognosticere fremtiden via forskellige, politisk initierede *fremsyn*, der så kan danne udgangspunkt for politiske prioriteringer af uddannelsers indhold og opbygning.

Analytisk har tidsperspektivet åbnet op for en analyse af de studerendes oplevelser som forhold, der bunder i, at studietiden i stigende grad determineres af faktorer, der på sin vis er eksterne for (forud for/efter) den aktuelle tid og studieproces 'nu-og-her'. De perioder, hvor studieprocessen så at sige får lov at have sin 'egen tid' (det vi har kaldt en subjekt-orienteret tid og som mange studerende forbinder med et

Gritt B. Nielsen er ph.d. og adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) på Aarhus Universitet

Laura Louise Sarauw er ph.d. og post doc ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) på Aarhus Universitet

spørgsmål om selvstændig fordybelse) kan med andre ord blive overlejret og måske udgrænset af en 'frem-drift', der konstant forskyder nutiden til noget udenfor og især foran sig selv. Vi kan kun afvente og se, i hvilket omfang den kommende studiefremdriftsreform, med sit fokus på at den studerende skal finde hurtige og direkte veje uden blindgyder, fortsat kan skabe rum for de studerende til en processuelt orienteret, selvstændig og risikovillig udforskning af et emneområde.

LITTERATUR

Adams, V., et al. (2009). Anticipation: Technoscience, life, affect, temporality. *Subjectivity* (28): 246-265.

Augé, M. (1995). *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London & New York, Verso Books

Bourdieu, P. (2000). Pascalian Meditations. Cambridge, Polity Press.

Danske Universiteter (2013). Høring over bekendtgørelser som opfølning på ændring af universitetsloven (studiefremdrift), 11. november 2013, online: http://www.dkuni.dk/~/media/Files/Hringssvar/HS%20111113%20uni.ashx

DSF (2014). Notat om fremdriftsreformern, Danske Studerendes Fællesråd, online: http://www.dsfnet.dk/files/dsfnet.dk/Notat%20om%20fremdriftsreformen%20(1).pdf

FIVU (2013). Kommenteret høringsoversigt, 28. maj 201, Ministeriet for forskning, uddannelse og innovation, online: http://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/l226/bilag/1/1253488.pdf

FIVU (2014) Pressemeddelse: Sundhedsuddannelser skal matche fremtidens arbejdsmarked. Online: http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2014/sundhedsuddannelser-skal-matche-fremtidens-arbejdsmarked

Haarder, B. (1991a). Slip de studerende løs. *Berlingske Tidende.*

Haarder, B. (1991b). Redegørelse af 23/10-91 om åbent marked for videregående uddannelser. *Folketingstidende 1991-1992*: 782-800.

Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis. Space, Time and Everyday Life*. London & New York, Continuum.

Nielsen, G. B. (2010). *Student Figures in Friction. Explorations into Danish University Reform and Shifting Forms of Student Participation*, PhD thesis. Danish School of Education, Aarhus University.

Nielsen, G. B. (2011). Timing Students' Freedom. On paradoxes of efficiency and accountability. *University Performance Management - The Silent Managerial Revolution in Danish Universities*. J. E. Kristensen, M. Raffnsøe-Møller and H. Nørreklit. Copenhagen, DJØF-forlag**:** 175-192.

Nowotny, H., et al. (2001). *Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, Polity Press.

Regeringen (2012). Redegørelse om større sammenhæng i det videregående uddannelsessystem, den 13. April 2012, online: http://www.ftf.dk/fileadmin/Bruger_filbibliotek/Uddannelse_og_ledelse/Redegoerelse_om_stoerre_sammenhaeng_PDF.pdf

Sarauw, L. L. (2011). Kompetencebegrebet og andre stileøvelser. Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003. Afdeling for Pædagogik. Det humanistiske fakultet., Københavns Universitet. Ph.d. afhandling.

Plum, M. (2010). *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem lærerplanernes dokumentationsteknologi*, Ph.d.-afhandling, KU, 2010.

Åkerstrøm Andersen, N. (1996). *Selvskabt forvaltning - forvaltningspolitikkens og centralforvaltningens udvikling i Danmark fra 1900-1994,* Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

NOTER

1 I perioden 2005-2008 lavede Nielsen (2010) feltarbejde på tre danske universiteter. I den forbindelse deltog hun blandt andet i undervisningen på to moduler i 2005/6 på den nyligt introducerede blokstruktur på KU og den daværende landbohøjskole. Her interviewede hun i alt 25 studerende (nogle individuelt andre i gruppe-interview) samt 7 undervisere og 3 ledere om den nye reform og dens betydning for uddannelserne og de studerendes tilgang til studiet.

Eva Bertelsen & Trine Øland

"WHO CARES?" "WHAT'S THE DIFFERENCE?"

FREMTIDEN INDE I DIG SELV OG ANDRE FORESTILLINGER OM FREMTID I SKOLE-PROGRAMMATISK TÆNKNING

Denne artikel undersøger en i dag dominerende fremtidsforestilling i skoleprogrammatisk tænkning, nemlig at fremtiden altid allerede er inde i mennesket og kan og skal anvendes mest effektivt og produktivt. Artiklen søger at forstå denne forestilling gennem skitseringer af menneskeopfattelser og styringstænkning i tidligere fremførte fremtidsforestillinger op gennem 1900-tallet. Artiklen viser, at denne fremtidsforestilling både repræsenterer kontinuitet og diskontinuitet i forhold til tidligere. Det liberale tema fra omkring år 1900 om at styre med udgangspunkt i menneskets frie og uudtømmelige natur, er stadig til stede, men det er nu under neoliberalismen stærkt belagt med økonomiske krav om akkumulering og produktivitet, mens det i midten af 1900-tallet og i 1980 var knyttet til et samfund med kollektiv erfaringsdannelse, et ønske om modige og samvittighedsfulde mennesker og en vis beskyttelse af menneskets individuelle ressourcer. Analysen ønsker at bidrage med overvejelser over betydningen af, at fremtidsforestillinger fra før 1980 afvikles.

På en europæisk konference om uddannelsesforskning (ECER) afholdt i Istanbul i september 2013, dukkede en økonom ved navn Riel Miller op som en af hovedtalerne. Siden sommeren 2012 har han båret titlen *Head of Foresight* for UNESCO, altså leder af afdelingen for forudseenhed, forsyn eller fremsynethed alt efter hvilken økonomisk-religiøs tilbøjelighed der lægges til grund. Af et offentligt tilgængeligt CV for Riel Miller fremgår det, at han før han tiltrådte denne stilling, udover at have erfaring fra OECD, har ophobet megen erfaring med såkaldt uafhængig konsulentvirksomhed i at rådgive offentlige og private kunder i hvordan de kan bruge fremtiden mere effektivt. Det var da også hvad Millers tale kredsede om, nemlig *anvendt forsyn*. Os der sad i salen og hørte Miller tale, blev tiltalt, ikke så meget som uddannelsesforskere, men i hovedsagen som uddannelsespolitiske aktører, der skulle lære at aktivere vores kapacitet til at bruge fremtiden – som Miller påstod, var indeni hver enkelt af os – så vi kunne indgå i processer, hvor sådanne forsyns-processer og -projekter designes og menneskets abstrakte forestillingsevne plejes. Det lød besnærende.

FREMTIDEN INDE I DIG SELV – EN NEOLIBERAL TILGANG

Men for at noget sådant ville kunne opnås, fremgik det af Millers tale, var det nødvendigt at afmontere forestillingen om en såkaldt materiel fremtid. En sådan ville reducere den enkeltes forestillingsevne i sit fokus på fænomener som kausalitet, forudbestemte outcomes og socioøkonomisk udvikling. Disse forhold blev fremstillet som udtryk for gammeldags og indskrænket planlægningstænkning, der gang på gang har vist sig ikke at lade sig realisere, og *derfor,* argumenterede Miller, ikke er en anvendelig fremtidstænkning. Vi skulle ikke hænge os i om vores planer blev realiseret, om der skete det ene eller det andet, for verden var alligevel ustyrlig og kompleks. Fremtiden ser ud på så mange måder, ikke en bestemt formuleret måde og derfor giver det som sådan ikke mening at gøre sig overvejelser om fremtid som planlægning og realisering af ønsker. Materialitet og stoflighed betyder ikke noget særligt, og blev bestemt, og gentagne gange, afvist med spørgsmålene: "Who cares?" eller "What's the difference?" Man måtte forstå, at det er flintrende ligegyldigt, hvilke (kollektive) ønsker man kan have til fremtiden, og hvilke ideer man kan have om hvordan fremtiden kan indrettes, måske på baggrund af viden om fortidens og nutidens mindre heldige sider. Med andre ord: Kritisk sans og politisk vilje og diskussion om mål og midler er ikke på dagsordenen. Det skal vi ikke bekymre os om, var budskabet fra Miller. Det er ikke bare ligegyldigt. Det vil også reducere og ødelægge vores forestillingsevne og evne til at bruge den fremtid der er inde i hver enkelt af os. Det vil ødelægge vores indre (økonomiske) stræben efter succes.

Var dette en form for vækkelsesmøde baseret på afvisningen af den banale erfaring, at det aldrig går som præsten prædiker eller som "store planer" foreskriver? Når den første skepsis over en sådan UNESCO-autoriseret talestrøm om forsyn havde lagt sig sammen med vantro spørgsmål af typen: Er det fis? fik vi færten af, at noget alvorligt er på færde. Riel Miller var ikke en fantastisk drøm, snarere rimede hans tale på allestedsnærværende global neoliberal markedstænkning.

FREMTID SOM STYRINGSTEKNOLOGI – EN ANALYTISK TILGANG

Denne artikel har til hensigt at undersøge *hvad* der kan siges at være på færde i Millers tale. Hans kommentarer til planlægning af fremskridt og materiel fremtid står ikke alene. I den pædagogiske forskning har der været fremført kommentarer til den historieopfattelse – der kan siges at være gemt i pædagogisk progressivisme som kort sagt hævdede – at det var muligt at realisere menneskets potentiale og derigennem realisere samfundets potentiale som om det gik efter en plan.

Den svenske professor i pædagogik, Kenneth Hultqvist, og flere andre, beskæftigede sig især i 00'erne med nutidens pædagogiske programmer om barnet og læreren som autonome subjekter med et indre og en sjæl, der skal udvikles med fremtiden for øje af hensyn til subjekterne selv og hele nationen (Petersson et al. 2007; Hultqvist 2004a-b). I disse sammenhænge udvikledes begrebet *fremtid som styringsteknologi* af analytiske årsager. I denne analytiske tilgang opløses fremtid som materiel tidskategori og anskues i stedet for som netop en teknologi, der i *nutiden* etablerer et rum af fremtidsforestillinger, der sammenknytter styring af individer og styring af en hel befolkning.

Hultqvist (2004b) sætter fokus på fem elementer ved fremtidsforestillinger i pædagogiske programmer. *For det første*, at fremtidsforestillingerne er en styringsteknologi, dvs. en logik hvor elementer organiserer og forbinder subjekter med et kollektiv/en befolkning. *For det andet*, at fremtidsforestillinger også indebærer rumlige begreber: Der visualiseres bestemte måder at være på som de bedre måder. *For det tredje*, at fremtidsforestillinger indeholder antagelser om subjektet der er genstand for styring, og om subjektets relation til samfundet og historien, hvorved der også skabes forventninger om fabrikation af bestemte og inderliggjorte forhold mellem fortid, nutid og fremtid, af hensyn til hele befolkningens fremtid. *For det fjerde*, henledes opmærksomheden på at disse antagelser findes i programmernes beskrivelser af pædagogiske metoder og teknikker, hvor barnet eller læreren søges knyttet til og forpligtet på samfundets funktionsevne og historiens gang. *For det femte*, fokuseres der på de kulturelle kriterier, der 'styres frem' gennem antagelserne i fremtidsforestillingerne, vedrørende normalitet og afvigelse, det legitime menneske, den rette moral, osv.

Med Hultqvist konstruerer vi artiklens analytiske tilgang, hvor det centrale er forståelsen af, at fremtidsforestillinger i pædagogiske programmer trækker på, og i nutiden fremfører, et kompleks af forestillinger om mennesket, menneskets ønskværdige udvikling samt hvordan dette menneske kan 'styres frem' med pædagogiske vidensformer, metoder og teknikker. I analysen af fremtidsforestillinger fokuserer vi derfor specifikt på 1) menneskeopfattelsen og opfattelsen af det ønskværdige menneske, 2) menneskets relation til samfund, historie og/eller fremtid, herunder markering af styringstænkningen, og 3) opfattelsen af hvilke vidensformer og pædagogiske metoder og teknikker mennesket kan 'styres frem' igennem. På denne baggrund skitserer vi fremtidsforestillinger i skoleprogrammatisk tænkning i fire tidsnedslag – i 2000'erne[1], i 1983, i 1945 og 1900. De fire tidsnedslag stammer blandt andet fra Eva Bertelsens Ph.d.-

afhandling *'Curriculum' til fremtiden?* (Bertelsen 2013) og Trine Ølands post. doc.-projekt *Fremtidens rationale mellem planer og kanoner* (fx Øland 2010). Nedslagene er valgt med henblik på at forstå den nutidige og dominerende fremtidsforestilling ala Miller gennem den kontrastering de historiske tilbageløb giver mulighed for, og gennem skabelse af indsigt i kontinuitet og diskontinuitet over tid. Skemaet nedenfor giver et første overblik over, hvad fremtidsforestillingernes elementer er i nedslagene, og de udfoldes i den efterfølgende tekst i separate afsnit for i det afsluttende afsnit at blive relateret til hinanden. Vi præsenterer nedslagene ved at vi bevæger os skridtvis tilbage i tid for at tydeliggøre, hvorledes Miller og hans forestillinger om fremtid trækker på tidligere forestillinger, og derfor virker de så bekendte og forståelige, og samtidig turneres de og relateres til nye elementer, hvorfor de også giver anledning til fornemmelsen af, at noget 'andet' og alvorligt er på færde.

FREMTIDSFORESTILLINGERNES ELEMENTER

	1) MENNESKE-OPFATTELSEN OG 2) OPFATTELSEN AF DET ØNSKVÆRDIGE MENNESKE	MENNESKETS RELATION TIL SAMFUND, HISTORIE OG/ELLER FREMTID – STYRINGSTÆNKNING	VIDENSFORMER, PÆDAGOGISKE METODER OG TEKNIKKER
2000A	1) Mennesket bærer på en indre skat, der kan realiseres 2) Det ansvarlige menneske, der tager ansvar for at skabe en bedre verden mellem globalisering, nation, region, by og nærmiljø	• Fremtid = globalisering truer • Mennesket mobiliseres gennem¬¬¬ livslang uddannelse – samfundsmæssig bæredygtig udvikling gennem den enkeltes udvikling • Opgør med 'den traditionelle skole'	• Livslang læring • Moderne læringsteori – ikke undervisning (individualisering af mobiliseringen) • Radikal omorganisering af skolens rum, tid og relation til omverdenen
2000B	1) Mennesket placeret i en nationalkultur 2) Det viljesfulde og tilpasningsdygtige menneske	• Fremtid = globalisering og multikultur truer • Nationalkulturen styrkes gennem kulturpolitik mhp. fastholdelse af udvikling og demokrati gennem individuel tilpasning • Opgør med 'rundkredspædagogik'	• Oplysning, kanon • Kronologisk historie og kulturudvikling • Individualisering • De-legitimering af fx 'indvandrerkultur'
1980	1) Mennesket formeligt 2) Elever bør opdrages til selvstændige, demokratiske og ansvarstagende individer	• Fremtid = udvikling drevet af interesser med fare for at den enkelte borgers livskvalitet tilsidesættes • Mennesket kan gennem den rette uddannelse være med til at sikre at samfund udvikler sig i harmonisk (for mennesket) retning	• Kollektiv erfaring (fortid og nutid) informerer arbejdet med den nødvendige udvikling af den nuværende skole • Elevers medbestemmelse på skolens indhold og fremgangsmåder
1945	1) Mennesket har naturlig udvikling i sig, er samtidigt psykologisk og socialt konstitueret 2) Et frit selvstændigt og ansvarligt menneske med øje for helheden og mod og ret til egen overbevisning	• Fremtid = kollektiv planlægning af demokrati til kamp mod nazisme • Samfundsfællesskabet kan rationelt skabes ved anvendelse af videnskabens standarder som grund for udviklingsmuligheder • Opgør med 'traditionel' skole	• Udviklingspsykologi (behov og stadier) • Normalisering • Individualisering af undervisning • Gruppeundervisning
1900	1) Menneskebarnet har naturlig udvikling i sig 2) Et frigjort viljesfuldt, originalt og modigt menneske styret af samvittighed	• Fremtid = evolution • Fremskridt naturligt, uundgåelig og uudtømmelig – drevet af menneskets naturlige udviklingslogik • Ingen grund til jageri • Opgør med 'traditionel skole', religion og Kultur	• Naturforskning • Fællesskole for begge køn og alle klasser • Hjemmeundervisning • Lære barnet at kende

FREMTIDSFORESTILLINGERNES ELEMENTER FREMTID SOM INDIVIDUEL OG NATIONAL KAMP MOD GLOBALISERING – RUM OG KANON (2000'ERNE)

Først bevæger vi os tilbage til 2000'erne, hvor elementer af Millers tale nemt genfindes. Da Københavns Kommune i begyndelsen af 2000'erne fremskriver, at et stigende antal af kommunens unge vil i gymnasiet, vælger man at bygge nyt fremfor at bygge til og om på de eksisterende gymnasier. Beslutningen markerer startskuddet til et af de mest prestigiøse danske byggeprojekter i 00'erne. Det tager form i et usædvanligt langt forberedelsesarbejde, der involverer flere tegnestuer, gymnasielærere, forskere, forvaltning, og elever (for uddybning se Bertelsen 2013: 133), og som eksplicit henter inspiration i europæisk uddannelsestænkning fra omkring årtusindskiftet. Dette særligt gennem Erik Prinds' bog *Rum til læring* (1999), som trækker på publikationer i regi af UNESCO (Delors 1996) og OECD (CERI 1997).

> *"Barnet skal nu [Emdrupplanen 1945] opdrages til demokrati for at sikre en fredelig og stabil fremtid – og der er ingen tid at spilde"*

I disse publikationer gør man sig rituelt tanker om det nye århundredes – fremtidens – komme. Fremtiden bringer udfordringer, og den kommer med flere og andre krav til mennesket end fortiden gjorde og nutiden gør. Hvor tiden efter 2. verdenskrig var præget af håb, er tiden omkring årtusindskiftet præget af desillusion både økonomisk og socialt (Delors 1996: 13). Globalisering, stigende arbejdsløshed og vansmægtende demokrati i de gamle europæiske demokratier bør adresseres i uddannelsespolitikken, og gennem uddannelse – benævnt 'det nødvendige Utopia' – skal den enkelte rustes til at deltage i skabelsen af en bedre verden i spændet mellem globalisering og nation, region, by og nærmiljø. Viljen til at deltage og yde må komme af den enkeltes ansvarsfølelse, og som sådan udgør uddannelse af den enkelte hjertet i både personlig og samfundsmæssig udvikling. Uddannelse skal gøre individet i stand til at realisere eget potentiale, at tage ansvar for sit eget liv og opnå personlige mål med henblik på at skabe en bæredygtig menneskelig udvikling, gensidig forståelse mellem folk og fornyelse af det praktiske demokrati (Delors 1996: 14). Dette skal opnås gennem livslang læring, hvorfor læring benævnes '*the treasure within*'; den skjulte skat, der skal findes og dyrkes. Med udgangspunkt i indsigterne fra moderne læringsteori, hvor "*der på globalt plan [er] sket et paradigmeskift, således at man i højere grad lægger vægt på læring end på undervisning*" (Prinds 1999: 23) skal den enkelte lære at lære og udvikle sig til at blive både elev og lærer på samme tid (Delors 1996: 19). Der opfordres til, gennem radikale ændringer af pædagogikken og ændret organisering af skolens rum, tid og relation til omverden, at gøre op med 'den traditionelle skole', der skaber umotiverede unge med afsky for læring og undervisning (Prinds 1999: 28). Relationen mellem fortid, nutid og

fremtid er på den vis præget af afstand og opbrud: For at kunne begå sig i fremtiden, er det nødvendigt at gøre op med de fortidige – og til dels nutidige – måder at gøre skole på. Fremtidens skole må indrettes i henhold til de krav fremtiden, forstået som globaliseringens indtog, stiller til skolen, men da disse er diffuse er fleksibilitet, variation og adgang til uddannelse nøgleordene.

Samtidig søges globaliseringen modgået vha. kanoner. I januar 2006 udkom Kulturkanonen med 96 kunstværker inden for kunst og kultur (Kulturministeriet 2006). Daværende kulturminister Brian Mikkelsen argumenterede for, at kulturkanonen skulle være en nødvendig vaccine mod 'globaliseringen' og effekterne af udbredelse af internettet, hvilket foranledigede en diskussion om kulturarv, og en bekymring for kulturelt forfald, og for børn og unges mangel på historisk kronologisk viden og kontekst (Mikkelsen 2004). Begrundelsen for kulturkanonen knyttede således an til daværende statsminister Anders Fogh Rasmussens bredt anlagte kulturkamp, hvor 'en gammeldags opfattelse af politik' refererende til store økonomiske reformer baseret på en materialistisk historieopfattelse – ikke ulig Millers angreb på den materielle fremtid – netop blev identificeret som uduelig mhp. fremtiden (Hardis & Mortensen 2003). En kulturpolitik med absolutte ideer og kerneværdier i modsætning til kulturrelativisme blev fremført som vejen til den nødvendige forandring af samfundet, hvorved en vis samfundsmæssig forskellighed blev søgt fjernet fra diskussionen. Dette udspillede sig dels i relation til skolen, hvor en antaget 'meget slap rundkredspædagogik' blev konstateret som outdated 70'er-agtig, dels i relation til 'multikulturalismen' og 'indvandrere' som i forbindelse med kulturkanonen blev fremstillet som trusler mod det stadie af kultur som 'udviklingen' og 'demokratiet' blev påstået at være på i Danmark. En demokratikanon så dagens lys i marts 2008 og den blev af den daværende statsminister begrundet med, at vigtige værdier og respekten for 'liv, frihed og ejendom' var under angreb (Udvalget 2008). Begge kanoner forbinder eksplicit subjekter med en fremadskridende historie og en nation som subjektet opfattes som naturligt placeret i. Kronologiens fremherskende rolle skaber en for alle ensartet udviklingsstruktur og sammenhæng som især indvandreren forventes at tilpasse sig frivilligt med sin viljes kraft; at fabrikere og inderliggøre særlige forhold mellem et lands fortid og et subjekts nutid med henblik på at sikre en fremtid der ikke er truet af globalisering og multikulturalisme, alt imens indvandrernes kollektive kulturelle orienteringer de-legitimeres og beskrives som afvigende gennem karakteristikker som 'udemokratiske' og 'radikale'.

FREMTID SOM SKOLENS ANSVAR FOR AT UDVIKLE ELEVERS SELVSTÆNDIGHED OG SAMFUNDS-DEMOKRATISKE SINDELAG (1980'ERNE)

Næste skridt tilbage leverer kontrast til Miller bl.a. med fokus på kollektiv bekymring for elevens moral og livskvalitet. I 1983 udsendte Danmarks Lærerforening pjecen *Skolens fremtid – fremtidens skole* for at "tilskynde til debat om, hvordan folkeskolen kan leve op til fremtidens krav" (Danmarks Lærerforening 1983: 3). En række forhold i og udenfor skolen menes at nødvendiggøre en fornyet debat om skolens fremtid, og med pjecen ønsker foreningen at *supplere* tidligere ud-

dannelsespolitiske programmer. Med udgangspunkt i en karakteristik af nutiden, som et samfund i opbrud, beskrives det hvorledes den teknologiske udvikling bringer samfund fra at være et industrisamfund mod at blive et såkaldt højteknologisk informationssamfund. Fordi udviklingen sker med en vis hast, er det nødvendigt for folkeskolen at påbegynde et udviklingsarbejde for at kunne præge denne samfundsudvikling. Med udgangspunkt i viden om daglig skolegang, fremskrives fremtid med udgangspunkt i dagligdagstermer. Pjecen kan læses som en mobiliseringsstrategi og en iscenesættelse af skolen som nødvendig for at skabe et harmonisk og demokratisk samfund (jf. Hultqvist og Petersson 1998), dvs. som et forsøg på at mobilisere lærerne i arbejdet med omstilling fra industrisamfund til informationssamfund. Fremtiden bringer konkrete muligheder med sig med bredbåndsnet, pengeautomater, forsøg med dagligvarehandel og undervisning via computere, decentralisering og udveksling af information mellem borgere, men lærerne bør indse, at 'maskinernes muligheder ophører, når det drejer sig om medmenneskelige og sociale behov' (Danmarks Lærerforening 1983: 4). Teknologien kommer således med mulige dystre scenarier: Manglende deltagelse i det folkelige fællesskab på grund af det nye mediums sløvende virkninger, en potentiel uddannelseskløft, som resulterer i en nedgang i arbejdsfrekvensen på ganske få år og tydeligere skel mellem meningsfuldt arbejde og 'sløvende rutinearbejde', og fordi der massivt investeres i den nye teknologi inden for specielt den private sektor – i såkaldt 'finansielle magtcentre' – er der fare for at 'den enkelte borgers livskvalitet kan blive tilsidesat' (Ibid.). Lærerne bør engagere sig i debatten om fremtidens skole for at afbøde denne udvikling. Lærerne bør med andre ord vælge denne *nødvendighedens vej* (Hultqvist & Petersson 1998: 485). Lærerne og deres engagement opfattes som en vigtig forudsætning for at kommende ændringer i skolen sker på baggrund at et bredt erfaringsgrundlag (Danmarks Lærerforening 1983: 3). Eleverne bør tilskyndes til selvstændig vurdering og stillingtagen for at sikre en harmonisk samfundsudvikling. Det kan ske gennem elevernes indflydelse på valg af indhold og fremgangsmåder. Elevernes medbestemmelse opfattes som en forudsætning for at folkeskolen kan løse opgaven som en fri, demokratisk skole. Lærerne må gives tid til at omgås eleverne som individer og ikke som en gruppe såkaldte standardbørn. Samtidig er kravene til eleverne ikke bare af faglig art med henblik på individuel dygtiggørelse, men har en social dimension, hvor eleverne har medansvar for hinandens indlæring. Der henstilles til at være 'yderst opmærksom' på, hvordan børnenes moralbegreber udvikler sig i informationssamfundet, og debatten om fremtidens skole bør ikke kun handle om skolens opgave, men også inddrage såkaldt utilsigtede eleverfaringer: Erfaringer med skolens indretning, lektionsopdelingen, modstridende krav om konkurrence, samarbejde og selvkontrol (Danmarks Lærerforening 1983: 10).

FREMTID SOM KOLLEKTIV PLANLÆGNING AF DEMOKRATI (1945)

Det der begynder som former for modstandsbevægelse før og under 2. verdenskrig, udvikler sig efter krigen til et velfærdsstatsligt omsorgs- og demokratiseringsprojekt, der betjener sig af

videnskabelighed i udviklingen af befolkningen gennem skolegang (Øland 2010). Emdrupplanen eller Emdrupskoleplanen med overskriften *Skolens Fremtidsmuligheder* udgør et knudepunkt for disse bevægelser og for tidens antagelser om individ og fremtid (Nordentoft & Arvin 1946), og den udgør således en markant forskel fra Millers tale i sin interesse for kollektiv tilrettelæggelse af barnets udvikling. Den er et frontalangreb mod den 'traditionelle' skoles former for autoritetstro og terperi. Planen var et konkret forslag, indsendt til Undervisningsministeriet i 1945, om at omdanne den tyske privatskole i Emdrup (nu Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU (DPU)) til en forsøgsskole med tilknyttede institutioner og seminarier m.v. (Ibid.:331). Emdrupplanen er underskrevet af *Frit Danmarks lærergruppe* og *Socialpædagogisk forening* den 25. juli 1945.[2]

I Emdrupplanen formuleres demokratisk dannelse som noget der ikke blot vedrører ungdommen. *Barnet* skal nu opdrages til demokrati for at sikre en fredelig og stabil fremtid – og der er ingen tid at spilde. I Emdrupplanen sammenknyttes psykologiske forståelser af et universelt individ med potentialer der kan medvirke til demokratiudvikling, og skolen udpeges som stedet hvor individets potentialer kan forløses og dyrkes, og hvor den sociale og samfundsmæssige udvikling sættes i gang vha. af anvendt videnskab. Fremtiden kan således baseres på objektive og samfundsmæssige standarder, og den kan planlægges rationelt og kollektivt gennem en antagelse om at mennesket er socialt påvirkeligt samtidig med at det besidder naturkræfter i udgangspunktet.

Emdrupplanens ide er, at nok er nazismen slået militært, men nazismen findes stadig og skal bekæmpes hele tiden indenfor nationens grænse via en målbevidst og oplyst opdragelse i institutioner og skole, der skal påtage sig ansvar for dannelsen af den demokratiske borger, mennesket, allerede fra barnsben. Målet er: "Mennesket som kan tænke frit og selvstændigt, som kan samarbejde med andre og indordne sig under Helhedens Tarv, som kan udvise Initiativ og tør tage ansvar, som kan vise Tolerance over for anderledes tænkende og dog med Mod og Fasthed staa inde for sin egen Overbevisning" (Nordentoft & Arvin 1946:319). Gennem en understøttelse i *børne- og udviklingspsykologien,* argumenteres der for flere vuggestuer og børnehaver, især for *socialt dårligt stillede* børn – for at personlighedsudviklingen og dermed demokratiet kan sikres. Der skal ikke ensrettes, eksamen skal afskaffes og fag-trængslen og lektielæsningens skal der gøres op med. Børn skal *gives positive udviklingsmuligheder* i modsætning til at blive påvirket direkte (Ibid.:323).

Undervisningsformerne må derfor ændres i retning af aktivitet og indsats. Da *skolepsykologien* og *intelligenstestningen* viser store forskelle i evner eller begavelse allerede i børnehaveklassealderen, og troen på test og statistiske normer er stor, bliver intelligens et *differentieringsredskab og en forskelsmarkør*; et mål på menneskeligt potentiale – og et middel til indretning af undervisningen, hvor hvert enkelt barn skal hjælpes til at udfolde sine særprægede evner (Ibid.:321). På denne baggrund argumenteredes for *individuel undervisning*, hvor barnet dag for dag konkurrerer med sig selv og har ansvar for at arbejde og kontrollere arbejdet. Læreren vælger materialet og laver kontrolprøver. *Gruppeundervisning* skal desuden lære elever at samarbejde, at

Eva Berthelsen er ph.d. og adjunkt ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet

Trine Øland er ph.d. og lektor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet

organisere arbejde og få interesse i og lære at føle ansvar for fællesskabet. Et nyt menneske, der kan samarbejde og trænge ind i og løse problemer, dukker således op.

Emdrupplanen blev aldrig realiseret som beskrevet, men ideerne, praksisformerne og opfattelsen af barnet blev langsomt toneangivende, kulminerende med skoleloven af 1958 og undervisningsvejledningen fra 1960, den såkaldte Blå Betænkning.

FREMTID SOM FREMSKRIDTSOPTIMISTISK UDVIKLINGSLÆRE (1900)

Den sidste fremtidsforestilling er kendetegnet ved at barnets udvikling og dermed fremtiden er fri, rolig og naturlig, og burde beskyttes mod 'Hidsen og Jagen', hvilket kontrasterer Millers fokus på brug af fremtiden inde i mennesket. Kampskriftet *Barnets Aarhundrede* af Ellen Key (1902) er skrevet til "Alle de forældre, der haaber i det nye aarhundrede at skænke liv til nye mennesker" som der står på det første opslag af bogen. Ellen Key var en svensk forfatter og pædagog, datter af en liberal politiker. Hun forelæste ved arbejderoplysningen i Stockholm og blandede sig i kulturdebatten, og kampskriftet fik stor udbredelse i Skandinavien, og især i Tyskland hvor formuleringen *vom Kinde aus* blev kendt. Skriftet skal ses på baggrund af industrialiseringen som ikke bare producerede varer, men også en tro på fremskridt og frigørelse i betydningen ikke at være underlagt sult og fattigdom. Selvom produktion bliver til tvang, var der med teknisk udvikling (positivisme), udviklingslæren (Darwin), sekulariseringens fremvækst og Guds død, en markant tro på menneskets naturlige udvikling og en tillid til fremskridtet, som en form for uundgåelig evolution, og tro på et frit vælgende og rationelt menneske. Kort sagt: Fremtidsoptimisme.

Key fremlægger antagelser om barnets natur som forudsætning for sin reformtænkning: "Undervisningsmaaden burde forudsætte den Bredde, Ro, Anskuelighed og Selvvirksomhed paa Børnenes Side, som nu ødelægges ved Hidsen, Jagen, og de mange Abstraktioner, der foraarsages af Kulturlæsningen" (Key 1902:178). Hun argumenterede for en fællesskole for begge køn og alle samfundsklasser på den ene side, og ikke mindst argumenterede hun i afsnittet *Fremtidens skole* for hjemmeundervisning, hvor frihed, originalitet og fremskridt stod centralt. Der skulle gribes så lidt som muligt ind i barnets naturlige udvikling. Voksne – "en fornuftig Kvinde" – skulle være tilbageholdende, men tilrettelæggende miljøet og fx fortælle børnene et eventyr eller lære dem en ny leg, og ellers passivt iagttage og på den måde lære barnet at kende (Ibid.:200). Her er paralleller til Rousseaus negative opdragelse. Barnet skulle udvikle sig så individuelt og originalt som muligt. Et barns egenart rummede et håb om en ny menneskeslægt.[3]

Keys omdrejningspunkt var således også tanker om et nyt menneske, et 'overmenneske', der selv kan diskutere og tage stilling gennem en afhængighed af sin egen samvittighed. Samtidig lærer individet at tjene helheden, men ikke af lydighed: "Forskellen er, at Mennesket i det ene Tilfælde bliver en levende Celle, som medvirker til at opbygge levende Former, i det andet en Mursten, som man bygger med!" (Ibid.:204). Naturforskere, ikke præster, skal mennesket læne sig op ad i sine opdragelsesidealer og antagelser om barnet: Barnet er levende stof eller biologi med uudtømmelige mulighe-

der i sig – i modsætning til at tage udgangspunkt i kulturtraditionen. Keys naturlige opdragelse er altså knyttet til forestillingen om et nyt menneske med egen vilje og eget ustandseligt liv i sig: En frigjort personlighed relativt uafhængigt af kulturen og samfundet. I modsætning til industrikapitalismens døde arbejde og tvungne akkumuleringslogik, synes Key at argumentere for en naturlig uanstrengt og uudtømmelig menneskelig logik som basis for styring af fremtiden. Her er altså en fremtidsforestilling, der ikke er knyttet til en arrangeret akkumuleringslogik.

FREMTID MELLEM LIBERAL OG NEOLIBERAL UDVIKLINGSTÆNKNING

Som de fire tidslige nedslag synliggør, kæmpes der i skoleprogrammatisk tænkning gennem tiden om meget andet end mulige fremtider. Der kæmpes om fortid og nutid, og om relationerne mellem fortid, nutid og fremtid, og menneskets relation til alle tiderne. Her bliver det centralt hvad forholdet er mellem menneskeopfattelsen og opfattelsen af menneskets udvikling og drivkraft på den ene side, og på den anden side hvilken helhed (kultur, samfund, økonomi, etc.) dette menneske sættes i relation til historisk, nutidigt og fremtidigt. Med andre ord: Hvad er karakteren og vægtningen af menneskets hhv. samfundets/kulturens/økonomiens udvikling i skoleprogrammerne?

Kendetegnende for Keys fremtidsforestilling anno 1900, er at den i meget høj grad baserer sig på mennesket som fri natur og menneskeligt selvstændigt biologisk liv som opdragelsen blot kan følge. Man kan sige, at mennesket i dette nedslag havde styringen i sig og kun i ringe grad blev knyttet til eksplicitte forestillinger om samfundet eller en anden helhed. Det er der derimod tale om i nedslaget omkring 1945. I Emdrupplanen er udgangspunktet både et begreb om samfundet og det naturlige frie menneske: Samfundet er en enhed, der skal dyrkes og værnes om som demokratisk enhed, og mennesket skal dyrkes som sundt og frit psykologisk væsen, både som formål i sig selv, så mennesket bliver stærkt og modigt, og som middel til at sikre stabile demokratiske samfundsforhold. Her er altså tale om, i modsætning til hos Miller, at der skal værnes om et materielt og stofligt rum omkring barnet og mennesket, så det kan danne sig i et passende tempo og gøre det i passende relation til pædagogikken og samfundet. Hvordan det går med barnet og menneskets udvikling, vil der altså være et samfundsfællesskab og fx nogle lærere der principielt skal bekymre sig om og kende forskel på hensigtsmæssig og mindre hensigtsmæssig udvikling, som ikke ville kunne affejes med et "Who cares?"

Herefter bliver det centrale i fremtidsforestillingerne, at eleven, som nu er den term der primært anvendes, kan blive frit og medvirke til samfundets demokratiske udvikling med sin viljes og ansvarsfølelses praktiske hjælp. Denne figur er fremtrædende i 1980'erne, hvor eleven skal rustes til fremtiden og samfundsudviklingen ved at selvstændiggøres og herved evne ikke bare at indgå i et demokratisk fællesskab, men også at sikre en harmonisk samfundsudvikling. Skolens opgave er på den vis at modstå at økonomiske interesser tager overhånd og tilsidesætter det fælles menneskelige. Fokus er i denne periode ikke så meget på elevers inderligheder, snarere synes menneskesynet præget af, at mange typer udvikling af mennesket er mulig.

I 2000'erne synes forestillingerne om, hvad fremtiden bringer en tand mere dystre end tidligere. Svaret er mere uddannelse, men gennem reorganisering af den traditionelle skole, og ikke så meget med fokus på en institutionel villethed (gennem undervisning), som gennem den enkeltes livslange læring. Det er således en individuel opgave at sikre fremtid uden massearbejdsløshed, A- og B-hold, etc. Således består den politiske opgave ikke i at regulere udviklingen, men i at ruste den enkelte til gennem *livslang* læring at udleve eget potentiale – skatten indeni – og herigennem skabe samfundsmæssig udvikling. Her sker også det, at fremtiden gennem kanoner fremstilles som en ensartet kulturel og demokratisk sammenhæng som særligt indvandreren forventes ikke naturligt at passe ind i, men tilpasse sig – af hensyn til global konkurrence mellem stater. Individet skal nu i højere grad danne sig selv, endda finde og bruge fremtiden inde i sig selv som i Millers vision, og tilmed gøre det af hensyn til, ikke så meget et kollektivt samfund, men Kulturen og Økonomien.

Med Hultqvist og Pettersson kan vi således opsummere:

> "Den liberale styringsrationalitets grundtema, at styre med udgangspunkt i de styredes natur, er stadig virksomt, men mens efterkrigstidens velfærdspolitik forsøgte at styre med udgangspunkt i et begreb om samfundet, udtrykker dagens mere neo-liberale styringsrationalitet en forhåbning om at kunne styre uden at styre gennem samfundet"
> (Hultqvist & Petersson 1998: 482).

I stedet for at styre gennem samfundet og kollektive diskussioner, søges individer i dag styret direkte og med et fokus på øget produktivitet gennem særlige fremtidsforestillinger. Hvad enten neoliberalisme beskrives som et sæt ideer, der spredte sig fra et netværk af europæiske og amerikanske økonomer – som siden 1930'erne argumenterede for at "frie markeder" skulle være grundlag for beslutninger på alle områder – eller neoliberalisme beskrives som en form for økonomisk mutation, der udviklede sig i forlængelse af kapitalismens krise i Europa og USA fra sidst i 1960'erne, hvorefter produktivitet i sig selv blev central og kapitalisme ikke blot rettede sig mod udnyttelse af arbejdskraft på fabrikken og nationalt, men produktivt social liv generelt og globalt med henblik på komparativ fordel, så forudsætter neoliberalisme et økonomisk subjekt som er sin egen entreprenør; en ny form for produktivt subjekt, som ikke føler trang til at handle kollektivt (Connell & Dados 2014).

Et sådant subjekt forestilles grundlæggende at kunne udfylde sin rolle i en neoliberal verdensorden forstået som en omfattende global politisk udviklingsstrategi vedrørende økonomi, menneskeopfattelse og sociale relationer, der i dag understøttes og udleves på forskellig vis af stater, der med strategien underminerer de politiske fremtidsforestillinger, der var ved magt før 1980. Det der hermed også er på færde, er at forestillinger om et stærkt og modigt menneske, der tænker og handler i henhold til sin samvittighed eller overbevisning, undermineres. Miller og UNESCO er i overensstemmelse med dette. <<

REFERENCER

Bertelsen, E. (2013): *'Curriculum' til fremtiden? Karakteristikker af 'den nye gymnasieskole' gennem perspektiver på Institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter. Ørestad Gymnasium som case.* Ph.d.-afhandling, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

CERI (1997): Schooling for tomorrow, http://www.oecd.org//els/edu/ceri/index.htm

Connell, R. & Dados, N. (2014): Where in the world does neoliberalism come from? The market agenda in southern perspective, *Theory & Society* 43: 117-138, doi 10.1007/s11186-014-9212-9

Danmarks Lærerforening (1983): *Skolens fremtid – fremtidens skole*, *Folkeskolen*, nr. 7, 1984.

Delors, J. (1996): 'Education: the necessary Utopia'. I: *Learning: The Treasure within.* Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Unesco Publishing.

Hardis, A. & Mortensen, H. (2003): Kulturkamp. Interview med Anders Fog Rasmussen, *Weekendavisen den 17. januar 2003*.

Hultqvist, K. (2004a): The Travelling State, the Nation, and the Subject of Education. I: Baker, B.M. & Heying, K.E. (eds.): *Dangerous Coagulations? The Use of Foucault in the Study of Education*, s. 153-187. New York: Peter Lang Publishing.

Hultqvist, K. (2004b): ´Fremtiden´ som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: Krejsler, J. (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, s. 159-189. København: Hans Reitzels forlag.

Hultqvist, K. & K. Petersson (1998): 'Iscenesættelsen af samfundet som skole. Konstruktionen af nye nordiske menneskетyper i slutningen af det tyvende århundrede'. I: Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, s. 480-511. København: Hans Reitzels Forlag.

Key, E. (1902): *Barnets Aarhundrede.* Studier. Autoriseret oversættelse af Zelma Petersen. Kjøbenhavn: Gyldendalske Boghandels Forlag. Opr. svensk udgave 1900.

Kulturministeriet (2006): Kulturkanon. København: Politikens Forlag.

Mikkelsen, B. (2004): National kulturkanon: Kulturarven er truet, *Jyllandsposten den 21. december 2004*.

Nordentoft, I.M. & Arvin, G.J. (1946): Skolens Fremtidsmuligheder. Optrykt i: I.M. Nordentoft & Svendstorp, Aa.(red.): *Og hverdagen skiftede – Skolen i de onde aar*. København: Carl Allers Bogforlag, s. 319-344.

Petersson, K.; Olsson, U; Popkewitz, T.S. & Hultqvist, K. (2007): Framtiden som styrning: en genealogisk betraktelse av det utbildningsbara subjektet och pedagogisk teknologi under det tidiga 2000-tallet. I: Lövgren, S. & Johansson, K. (red.): *Viljan att styra. Individ, samhälle och välfärdens styrningspraktiker*. Lund: Studentlitteratur.

Prinds, Erik (1999). *Rum til læring – en idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*. Center for Teknologistøttet Uddannelse.

Udvalget til udarbejdelse af demokratikanon (2008): Demokratikanon. Redaktion og sekretariat forankret i Undervisningsministeriet med deltagelse af Undervisningsministeriet, Justitsministeriet, Udenrigsministeriet, Kulturmininsteriet og Statsministeriet. København: Undervisningsministeriet.

UNESCO & NEF (1948): *The Teacher and World Peace. A Preliminary Survey of Fundamentals.* Paris and London: UNESCO and NEF, 6 August 1948.

Øland, T. (2010): A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960. Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab 4(1-2): 57-89. http://praktiskegrunde.dk/praktiskegrunde1-2-2010-oeland.pdf

NOTER

1 Som det vil fremgå, består dette tidsnedslag af to typer af skoleprogrammatisk tænkning om fremtiden. De er dog begge animeret af 'globaliseringen'.

2 Socialpædagogisk forening var organiseret internationalt i *New Education Fellowship* (NEF) som sammen med andre NGO'er fik rådgivende status for UNESCO angående opdragelsestænkning og ændring af holdninger mhp. fred i verden (UNESCO & NEF 1948).

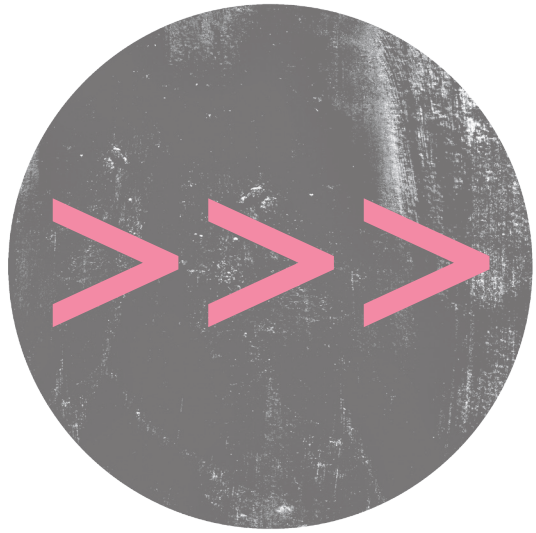
3 Key gik også ind for racehygiejnens forplantningskontrol, hvilket ikke var usædvanligt på dette tidspunkt.

Jette Steensen

FREMTIDENS LÆRERUDDANNELSE KOMMER LYSET FRA NORD?

NORDLYS: BLÅLYS ELLER MODLYS?

Diskussionen om læreruddannelsen skal være placeret på universitet eller professionshøjskole kan i øjeblikket synes uaktuel, men billedet kan hurtigt skifte. I Norge er læreruddannelsen som i Danmark 4-årig og placeret på højskoler. Dog har Norges arktiske Universitet i Tromsø iværksat et forsøg med en femårig forskningsbaseret læreruddannelse. I artiklen argumenteres for, at læreruddannelsens aktører med fordel kunne kigge nærmere på denne model og samtidig genoverveje den historiske modstand mod at blive en universitetsuddannelse. Samtidig peger forfatteren på, at det ikke kun handler om institutionel placering, men i højere grad om at genindføre kritisk fagdebat omkring såvel forskningsmetoder som pædagogikkens målsætninger og plads i uddannelsen.



Endnu engang at trække diskussionen om universitet og læreruddannelse frem i lyset kan virke lidt upassende i den nuværende situation i Danmark, hvor professionshøjskolerne netop er i gang med at implementere en ny læreruddannelsesreform, som har omdrejningspunkt omkring kompetencebaserede moduler og praksis, men det er måske alligevel for tidligt at lukke helt ned for diskussionen?

På den ene side er uddannelsespolitikken tæt knyttet til retorikken omkring videnssamfundet, som kun kan opfyldes gennem stadig satsning på mere og bedre uddannelse og høj faglighed". På den anden side ønsker den neoliberale konkurrencestat at sætte begrænsninger for læreres og forskeres frihed og autonomi. Tendensen er, at lærerjobbet i højere grad skal styres oppefra og udefra gennem detaljerede mål samt færdigleverede it-programmer og basisfærdigheder, der kan måles på Pisa tests. Også universiteterne er under pres. Ja nogen har endog spået universitetets snarlige død (Madsen 2009). Jeg vil alligevel hævde at universiteterne relativt set stadig har en del saft og kraft tilbage, bl.a. er der gennem de senere år udgivet flere bøger til forsvar for universitetets grundideer (Fink, et al 2003, Kristensen et al 2007, Madsen 2009). Hvem har sidst set en bog til forsvar for professionshøjskolerne, som jo i øvrigt heller ikke har en lang historie at se tilbage på?

Uddannelsessystemet stilles overfor krav om fornyelse og innovation på alle niveauer, men disse forskellige krav er også med til at skabe spændinger og sprækker i den hegemoniske opfattelse om såvel omfang, placering og retning, som kan udnyttes til at danne nye strategiske alliancer. Pointen er, at under de nuværende vilkår har læreruddannelsen behov for at alliere sig med samfundets øvrige humanistiske kræfter, som stadig har mod og mulighed for at forsvare den frie og kritiske tanke. Uden en uddannelse, som træner de studerende i kritisk tænkning og forskningslogik vil fremtidens lærere let forledes til at foretage overfladiske og letkøbte vurderinger og have vanskeligt ved at være med til at skabe pejlemærker for børn i en usikker fremtid. Undervisning løsrevet fra forskning risikerer at blive reduceret til overfladisk tænkning og tro på "quick fix" - løsninger som ofte fører galt afsted. I værste fald betyder det opslutning omkring tendenser og beslutninger, som kan sætte demokratiet på spil.

Samtidig står vi i en flerkulturel virkelighed som kræver distance og metaperspektiv på ens eget kulturelle udgangspunkt. Erfaringsbaseret professionsviden er ikke længere tilstrækkelig, fordi den er skabt inden for en monokulturel ramme. Læreren er nødt til at kunne distancere sig fra egen baggrund og værdigrundlag, og dette perspektiv har principielt et bedre udgangspunkt inden for universitetets rammer, om end det ikke kommer af sig selv.

"Erfaringsbaseret viden er skabt af vores forskellige kulturelle baggrunde. Derfor kan denne viden komme til at udgøre en barriere, som forhindrer indsigt. Erfaringsbaseret viden hjælper os til at forstå hvem vi er, men den er samtidig med til at påvirke, hvordan vi forstår verden, den påvirker de valg vi træffer og afgrænser os fra andre. Dette kan begrænse udvikling af ny viden: vi får ideer ud fra det, vi ved i forvejen. Disse tanker om, hvorledes kulturelle vaner og traditioner påvirker vores viden, kan være med til at påvirke, hvordan vi

involverer os i forskning omkring undervisning og læreruddannelse.
(Adamson 2012:642, forfatterens oversættelse)

Under den ofte ufrugtbare diskussion om institutionel placering gemmer sig en anden betydningsfuld diskussion, som bringer tankerne tilbage til halvfjerdsernes positivismekritik og opgøret med forskningens objektivitetsforståelse. Det handler om *hvilken type viden*, der bør prioriteres ,og det er i høj grad den diskussion, som fortjener at blive genoplivet. Denne vigtige debat har imidlertid en tilbøjelighed til at blive udgrænset, ikke mindst inden for pædagogikfaget, som er trængt mellem praksis og evidens og denne dikotomi forstærkes, når faget varetages i to forskellige institutionstyper. Hvis læreruddannelsen er en del af universitetet, er der en potentiel mulighed for at metodespørgsmål kan udvikles gennem en intern debat, når faget varetages i to forskellige institutionstyper bliver der tale om et entydigt over – underordningsforhold.

Der er behov for at gøre op med myten om, at praksisnærhed er løsningen på alle læreruddannelsens problemer, og at teori udelukkende er til for straks at blive omsat. Det er naturligvis ikke så enkelt som det ofte bliver fremført i en legitimeringsjagt, som ofte tjener andre formål. Jeg vil derfor argumentere for, at der er behov for at læreruddannelsens aktører genovervejer fjendebilleder såvel som nye alliancepartnere. En universitetsbaseret læreruddannelse skal netop ikke medføre en ensidig satsning på en evidensbaseret instrumentel forskning. Denne type forskning har sin plads, men den har haft alt for let spil gennem de senere år, bl.a. fordi enhver protest kan affærdiges med at den kommer fra ikke-forskningskompetent side. Den evidensbaserede forskning har rødder I et nypositivistisk uddannelsesøkonomisk grundlag (jf. Hanushek nedenfor) og den skal have modspil, bl.a. ved at man genoptager diskussionen om kvalitative metoders betydning for kausalitet (Maxwell 2005, Sayer 2003).

"Meget forskning støtter det vi hævder her: at (kvalitativt) feltarbejde er langt mere egnet til at udvikle forklaringer på det, vi kalder lokal kausalitet dvs. - de faktiske begivenheder og processer som fører til bestemte resultater
(Maxwell 2005:23)

Det vil føre for vidt at påbegynde en længere metodediskussion. Hovedpointen er her, at diskussioner om forskningsmetoder optræder for sjældent i læreruddannelsen og begrænses ofte til en standard bemærkning om forankring i hermeneutik eller socialkonstruktivisme. Derfor vil læreruddannelsen have gavn af at blive en del af universitetet, således at man kan arbejde på at få plads til at udvikle en mere ligeværdig diskussion indefra.

BLÅLYSET OMKRING LÆRERUDDANNELSEN?

Der findes internationalt en række forskningstidsskrifter med fokus på læreruddannelse og dermed en potentielt stor vidensbank, men der er kun få fællestræk mellem de forskellige bidrag og dermed er det begrænset, hvilke og hvor mange konklusioner, der kan uddrages (Adamson 2012). Alligevel læner EVAs rapport om læreruddannelsen(2009) sig tæt op ad den amerikanske uddannelsesøkonom Eric A. Hanushek (2002) og citerer ham for følgende:

"Lærerkvalitet er signifikant og positivt korreleret med elevresultater, og dens effekt er meget større end virkningen af elevens forudgående læringsresultater, klassestørrelse, skoleorganisation og ledelse, etnicitet og socioøkonomisk status (EVA 2009:62)

"Uden en uddannelse, som træner de studerende i kritisk tænkning og forskningslogik, vil fremtidens lærere let forledes til at foretage overfladiske og letkøbte vurderinger "

Læg her mærke til følgende: 1. lærerkvalitet måles i relation til elevresultater, dvs. læreropgaven er indsnævret og reduceret til et spørgsmål om faglige testresultater 2. der siges intet om omfang og procentvis fordeling af øvrige faktorer som indgår i kompleksiteten, f.eks. nedtones behændigt et så gennemresearchet felt som elevens socioøkonomiske baggrund 3. der er tale om korrelationer, ikke årsagssammenhænge, man kunne f.eks. tænke sig at elever med gode faglige testresultater også har forældre med meget kulturel kapital, og at de også undervises af lærere med høj kulturel kapital, men spørgsmålet om, hvilke lærere der underviser hvilke elever, tages ikke op, selvom flere studier har vist, at lærere ofte søger til skoler, som svarer mod deres egen baggrund, holdninger og værdier (Boyd et al 2004, Steensen 2008). Endelig og måske allermest problematisk er det, at Hanushek ikke er hvem som helst, men en indflydelsesrig amerikansk uddannelses*økonom*, hvis forskning (bl.a. den i EVA citerede publikation) er finansieret og udgivet af Hoover Institution (http://www.hoover.org/), en republikansk neokonservativ tænketank, hvis uddannelsesøkonomiske tilgang er selve hjertet i evidensbølgen. Den nævnte læreruddannelses-forskning søger at finde svar på, hvilken læreruddannelsesmodel der giver de bedste resultater. Dette skal forstås som bedste testresultater i skolefagene - i første omgang på læreruddannelsen, men i anden omgang er det meningen at man skal kunne efterspore hvilken læreruddannelse som producerer lærere med højst testscore i skolen. Denne forskning er typisk for en ganske bestemt genre i amerikansk uddannelsesforskning, en genre som ofte anvendes til at legitimere konkurrencestatens uddannelsespolitiske beslutninger. Den amerikanske uddannelsesforsker Diane Ravitch (2010) har dokumenteret, at der er en tydelig skævhed i denne forskning, fordi en stor del finansieres af stærke erhvervsinteresser, som har deres helt egen dagsorden. Ved at fokusere så stærkt på læreren som enkeltfaktor afledes opmærksomheden behændigt fra en stigende ulighed, som alt andet lige har stor effekt på, hvordan børn klarer sig i skolen. Det er ganske pinligt, at denne forskning hverken problematiseres af EVA eller af Professor Jens Rasmussen, som konstant optræder som forskningsinformeret læreruddannelseseksspert på et tyndt grundlag. Det er svært at være i, at en lærer skal være fagligt velkvalificeret, men den snævre (test) faglighedsforståelse er at betragte som rent *blålys*, som blot har til formål at aflede opmærksomheden fra lærerjobbets almenpædagogiske opgaver.

HVOR KOMMER LYSET FRA?

Hvilken betydning har det om læreruddannelsen ligger på et universitet eller en højskole? Dette spørgsmål lyder simpelt, men er i virkeligheden kompliceret, fordi universiteter og højskoler ikke er entydige og uforanderlige størrelser. For det første afhænger det af de rammer, som styrer højskoler henholdsvis universiteter. Både universiteter og professionshøjskoler pålægges stadig strammere krav udefra. Universiteterne er dog stadig en samfundsmæssig magtfaktor, det kan være klogt at alliere sig med. Trods de senere års snak om universiteternes krise og mange angreb på universiteternes hævdvundne privilegier, så er universiteterne som vogtere af samfundets centrale vidensbase tættere på magtens centrum med heraf følgende styrkeposition og mulighed for selvbestemmelse end professionshøjskolerne. En snart tusind årig tradition for *autonom status* har dannet grundlag for universiteternes akademiske frihed, og relativt set udgør denne tradition et vist bolværk mod total forandring.

Der skal grundige historisk- kulturelle analyser til for at forstå baggrunden for den danske skepsis overfor en universitetsbaseret læreruddannelse, en skepsis som har rødder helt tilbage hos Grundtvig. Grundtvig har selv i en tekst, publiceret af pædagogikhistorikeren K. E. Bugge(1968) skitseret, hvordan skolen og læreruddannelsen bør være i Danmark. I denne tekst stilles universitetet og professionsuddannelser, (dvs. folkehøjskolen) systematisk op som hinandens modsætninger.

"... og det er Staten meget vigtigt, at de Ustuderede ligefra begyndelsen faae en patriotisk Dannelse, mens de Lærde maae have Lov til at være Kosmopolitter, naar de kun ikke i den Egenskab bestemme Fædrelandet
(Grundtvig i Bugge 1983: 51-52)

Denne splittelse kan genfindes i dagens uddannelsespolitiske realiteter. Gennem tiden er tankegangen blevet overtaget og vedligeholdt af nye interessegrupper og politiske alliancer, idag er forstærket af nye institutionelle sammenhænge, hvor rektorer og tilknyttede ledelseslag forsvarer erhvervede privilegier. Dermed er en i grunden historisk sund skepsis overfor den elitære side af universitetet blevet udfyldt af nye kræfter i en forandringsproces, som i højere grad er inspireret af det neoliberale angreb på lærere og læreruddannelse end af kærlighed til nordiske værdier, traditioner og idealer.

"Uddannelsen ligner hverken folkehøjskole eller universitet, men er snarere en snæver instrumentel version af en kompetencegivende ikke-akademisk arbejdsmarkedsuddannelse"

Uddannelsen ligner nu hverken folkehøjskole eller universitet, men er snarere en snæver instrumentel version af en kompetencegivende ikke-akademisk arbejdsmarkedsuddannelse. I denne fastlåste stillingskrig vil jeg derfor argumentere for at *lyset* for øjeblikket ser ud til at komme fra nord.

NORDLYSETS POTENTIALE?

Ny er på vej til at blive en permanent betegnelse for de skandinaviske læreruddannelser, i det mindste i Danmark, Norge og Sverige, som alle har oplevet indtil flere reformer i de senere år, mens Finland i højere grad uanfægtet fortsætter med 5 årige kandidatuddannelser. Finland er samtidig i særklasse hvad angår uddannelsens status og søgning. Den danske undervisningsminister Christine Antorini har introduceret betegnelsen "ny nordisk skole", en grundlæggende fornuftig ide, fordi de nordiske lande har mange historiske, økonomiske og kulturelle fællestræk. Læreruddannelserne i Norden er dog organiseret forskelligt både hvad angår længde, struktur og indhold. Sverige har længe haft læreruddannelse på universitetet, om end ikke helt til Mastergrad. Finland og Danmark er de to lande som ligger længst fra hinanden, idet den finske læreruddannelse som bekendt længe har været en forskningsbaseret 5-årig universitetsuddannelse, som leder frem til en mastergrad, mens den danske er den korteste uddannelse på fire år (inklusiv praktik!) og placeret på professionshøjskoler med et ret diffust og uafklaret forhold til forskningsbegrebet, som bestemt ikke er blevet bedre under det nye fakturaregime. I nordisk perspektiv er det mærkeligt, at trods Finlands fremragende resultater i den internationale PISA kappestrid tager danske uddannelsesdelegationer alligevel hellere til Canada og Singapore end lader sig inspirere af et foregangsland inden for den nordiske familie.

Norge har hidtil været det land i Norden, hvis læreruddannelse havde mest til fælles med den danske, men de uddannelsespolitiske vinde har gennem de senere år i højere grad blæst i retning af Finland. Inspireret af den finske læreruddannelsesmodel iværksatte man i 2009 et forsøg (Pilot i Nord) med en 5 årig universitetsbaseret læreruddannelse til kandidatniveau (Master) ved Norges arktiske Universitet i Tromsø. I Norge har læreruddannelsen ellers som i Danmark været 4årig og er ligeledes placeret på højskolerne. Den norske regering har antydet, at forsøgsuddannelsen Pilot i Nord kan blive forbillede for fremtidens norske læreruddannelse. Uddannelsen går snart ind i sit 5. år og derfor kan der være grund til at analysere dets betingelser, udfordringer og potentialer. Bliver den en løftestang, som kan danne forbillede for de øvrige læreruddannelser i Norge og kan den give inspiration i Danmark?

I lighed med den finske læreruddannelse er den femårige kandidatuddannelse piloten i Tromsø opdelt i to uddannelsesretninger, henholdsvis beregnet for lærere som ønsker at undervise på klassetrinnene 1 til 7 og 5 til 10. På uddannelsen 1 til 7 skriver de studerende speciale i professionsfag (pædagogik), mens det studerende på 5 til 10 skriver et fagdidaktisk speciale.

Uddannelsesretningen 5-10 omfatter tre undervisningsfag, et Masterfag (hovedfag) på 130 studiepoeng (inkl. Masteropgave på 30 studiepoeng samt metodefag på 10 poeng), et fag nr. 2, som udgør 60 studiepoeng og et tredje fag på 30 studiepoeng. Professionsfag

(pædagogik) fylder 70 studiepoeng (inkl. Bachelor opgave på 10 studiepoeng). Dertil kommer filosofikum (ex. phil) som fylder 10 studiepoeng. Et studiepoeng modsvarer 1 ECTS, så i alt udgør uddannelsen 300 studiepoeng = 5 år. Sammenlignet med Danmark har de studerende således et både længere og mere intensivt studium. I modsætning til i Danmark indgår praktikken ikke i ects normen, til trods for at praktikken har selvstændige læringsmål ligesom i Danmark og et omfang på 22 uger. I Norge betragtes praktik som en form for forlagt undervisning, som afvikles sideløbende med det teoretiske studium. De studerende må så læse et større pensum i forbindelse med de teoretiske kurser. Sammenlignet med Danmark er uddannelsens teoretiske del dermed halvandet år længere, fordi praktik indgår i ects normeringen i den danske læreruddannelse. Uddannelsen 1-7 adskiller sig fra 5 til 10 dels ved at professionsfaget er større (140 studiepoeng inkl. Masteropgave og metodefag) dels ved at de studerende har 4 undervisningsfag. De studerende vælger et hovedfag på 60 studiepoeng blandt fagene norsk, engelsk og matematik. Herudover vælger de studerende tre andre fag på 30 studiepoeng. Valgfriheden begrænses af, at det er obligatorisk at have både norsk og matematik på grundniveau. Praktik og filosofikum indgår på samme måde som i uddannelsen 5 til 10. Opsummerende kan det konstateres at læreruddannelsen i Tromsø er længere og mere teoritung end den danske og samtidig er den forskningsbaseret, forstået således at de studerende forventes at udføre en Masteropgave gennem selvstændig forskning i skolen. Som forberedelse til arbejdet gennemfører de studerende et metodekursus, hvor kvalitative og kvantitative metoder vægtes ligeligt. Emnet skal naturligvis være relateret til skolen, men er ellers frit, ligesom der heller ikke er begrænsninger for valg af teori og metode.

EN LÆRERUDDANNELSE MED PLADS TIL MODLYS?

Den svenske uddannelsesforsker Lars Dahlstrøm fra Umeå universitet stod gennem en årrække i spidsen for svensk bistand til læreruddannelsen i Namibia. I sin doktorafhandling om denne uddannelsesreform (Dahlstrøm 2002) citerer han den amerikanske forsker P. Mayo, som med reference til Gramsci peger på, at ønsker man forandring, må man være åben for at alliere sig med nye kræfter, som kan medvirke til at finde veje igennem sprækker i et ellers hegemonisk regime og derved skabe nye muligheder – eller *modlys*.

Det er med denne strategi i baghovedet, at jeg i denne artikel har argumenteret for, at man bør genoverveje læreruddannelsens traditionelle modstand mod universitetet, såfremt der skulle vise sig en uddannelsespolitisk åbning. Jeg plæderer for en revurdering af hensigtsmæssigheden af den interne modstand og for en strategisk analyse af mulige sprækker i den danske hegemoni, velvidende at man ikke bare kan kopiere bestemte tiltag fra land til land, fordi uddannelsespolitiske tiltag på en gang repræsenterer globale strømninger og lokale historiske og kulturelle betingelser. Til trods for at neoliberale strømninger kan genkendes i Norge, så modificeres disse dels af statens olierigdom og dels af større intern kulturel og økonomisk diversitet. Arktis har verdens bevågenhed og interesse og universitetet i Tromsø skifter navn til Norges arktiske

universitet. Fra at være udkant præges den nordnorske region nu af stigende selvfølelse, fordi den økonomiske vækst går nordover, og derved skabes en vis mulighed for at hævde sig i forhold til syd. I delvis opposition til det mere urbane Sydnorge har universitetets pædagogikmiljø en lang tradition for at forankre pædagogikken i forskning omkring (lokal)samfund og kultur, og dette fokus fulgte med over i læreruddannelsen, da universitet og højskole fusionerede i 2009. Det stærke fokus på samfund og kultur har været en tradition på universitetet og en selvfølgelighed i Nordnorge, som er præget af en flerkulturel og flersproglig kompleksitet, hvor finner og russere, samer og kvener har levet side med nordmænd sydfra gennem en lang historie, som ikke altid har været uproblematisk. Samernes skolehistorie har for blot en generation siden været lige så undertrykkende som de eksperimenter Danmark gennemførte i Grønland, da grønlandske børn blev sendt til Danmark på (gen)opdragelse. I dag har samerne fået øget selvbevidsthed og styrke med eget parlament og højskole og interessen for det samiske sprog er stigende. Samtidig har Nordnorge i dag en stigende arbejdsindvandring fra Rusland, Øst- såvel som Vesteuropa. Alt i alt er der en række lokale og regionale faktorer, som udfordrer den nationale hegemoni og åbner for nye initiativer og kompromisser. Det er en anden virkelighed, som således også skaber nye muligheder, bl.a. en åbning for *modlys*.

Pædagogikfagets samfundsfaglige tradition i Tromsø har medvirket til, at læreruddannelsens fjerde år har fået tematisk fordybelse omkring temaerne *kultur og samfund*. Her får de studerende mulighed for at studere samspillet mellem skole og samfund. For at forankre temaet kombineres teoriundervisningen dels med undervisning i samfundsvidenskabelig metode og dels med feltarbejde, hvor de studerende analyserer lokale betingelser for skolens virksomhed. Dette er en anderledes form for praksis, som både skærper de studerendes metodebevidsthed og deres indsigt i sammenhængen mellem skole, kultur og samfund.

Dette står i kontrast til den danske læreruddannelse, hvor skolen i samfundet " blev fjernet fra fagrækken allerede i 2007 reformen og trods EVA s anbefaling ikke blev genindført. Den danske læreruddannelse træder langt tydeligere i engelsk-amerikanske fodspor. Både i England og USA har man fjernet "social foundations" fra læreruddannelsen og dette er næppe en tilfældighed. Pædagogikkens opgave er jo netop at studere samspillet mellem barnet og samfundet. Dermed aktualiseres diskussioner om, hvilken fremtid vi ønsker at opdrage til; et klart tidsspilde, hvis man allerede har bestemt sig for et vækstorienteret konkurrencesamfund, men en nødvendighed i et demokrati. Inden for dele af amerikansk uddannelsesforskning er man kritisk overfor denne udvikling, hvilket understreges på følgende måde i Review of Research in Education"(2013), som udgives af den amerikanske forskningssammenslutning AERA:

"exceptionelle pædagogiske strategier handler ikke om "best practice" eller de mest effektive læringsmetoder, men snarere om at belyse hvordan fattigdom, race, social klasse og sprog indgår I samspil med lokal undervisningspraksis og i familiers, læreres, børns og unges hverdagsliv. Ved at undersøge disse bredere sociokul-

Jette Steensen er ph.d. og førsteamanuensis ved Institutt for Pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet. Underviser i samfunn & kultur ved den femårige læreruddannelse ved UiT. Forsker i flerkulturel læring i Nordnorske skoler samt i uddannelsespolitik og lærerprofession

turelle temaer udfordres de seneste forsøg på at dreje opmærksomheden hen på testresultater, uden hensyn til betydningen af disse større temaer"
(forfatterens oversættelse)

Det er perspektiver som ovenstående, som bør på dagsordenen i fornyet fag debat, som må føres inden for pædagogik og læreruddannelse. Analyse af kultur og samfund må imidlertid have et rum til at skabe et kritisk teoretisk og metodisk grundlag. Jeg har i artiklen forsøgt at argumentere for at professionshøjskolerne ikke har et sådan frirum og underviserne har ingen fri forsknings tid. Derfor kan en universitetsbaseret læreruddannelse være grundlag for fornyelse.

I Norge er rummet heller ikke givet for altid. Den nye højreregering ønsker f.eks. at stoppe for yderligere universitetsfusioner, om end trenden mod længere læreruddannelse stadig er i spil, men måske på andre vilkår. Måske er piloten i Tromsø blot en enkeltstående begivenhed, som kortvarigt har fundet en midlertidig sprække i hegemonien, som på samme måde som *nordlyset* er uendeligt smukt, men også kan være ganske flygtigt.

LITTERATUR:

Adamson, B. (2012). International Comparative Studies in teaching and teacher education: Teaching and Teacher Education. 28, 641-648

Boyd, Lankford, Loeb, Wyckoff (2004)."The Draw of home: How Teachers` Preference for Proximity Disadvantage Urban Schools". In Hess, F., Rotherham, A.J., Walsh, K. A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers and New Ideas. Cambridge. Harvard University Press.

Dahlström, L. (2002). Post-apartheid teacher education reform in Namibia. Umeå. Pedagogiska institutionen Umeå universitet Nr. 65.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009).Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser.

Faltis, C., Abebi, A. (2013). Extraordinary Pedagogies for Working within School Settings Serving Nondominant Students. Review of Research in Education.37, vii-xi

Grundtvig, N. F. S. Statsmæssig oplysning, udgivet af Bugge, K. E. and Nielsen V., København 1983

Fink, H., Kjærgaard, P.C., Kragh, H., Kristensen, J.E. (2003). Universitet og Videnskab – Universitetets idé historie, videnskabsteori og etik. København. Hans Reitzel.

Hanushek, E. (2002). Teacher Quality. In Izumi, L, Evers, W (eds.) Teacher Quality (pp 1-12) Palo Alto. Hoover Institution.

Høgmo, A. (2005). Er en flerkulturell skole mulig? Gyldendal Norsk Forlag.

Madsen, M. O. (2009). Universitetets død - kritik af den nyliberale tendens. København. Frydenlund.

Maxwell, J.A.(2005): Qualitative Research Design – an interactive Approach. London. Sage

Mayo, P (1999). Gramsci, Freire and adult education possibilities for transformative action. New York.ZED books

Ravitch, D. (2010).The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice are Undermining Education. New York. Perseus.

Sayer, A. (1992): Method in Social Science- A Realist Approach. New York. Routledge.

Steensen, J. (2008). Veje og udveje i et felt under forandring – en komparativ analyse af to grupper lærerstuderende I Danmark og USA. Viborg. Forlaget PUC

Søren Langager og Axel Neubert

FOLKESKOLEREFORM
– NU ER DET SIKKERT OG VIST

Reformen bygger på den aftale, regeringen indgik i juni 2013 med Venstre og Dansk Folkeparti og den aftale parterne efterfølgende indgik med Konservative om et fagligt løft af folkeskolen. Den nye folkeskole åbner med skolestart 2014
(http://www.uvm/den-nye-folkeskole, herefter refereret som 'uvm')

Dansk Pædagogisk Tidsskrift har siden 2009, hvor en skolereform blev sat på dagsordenen af daværende statsminister Lars Løkke Rasmussen og VK-regeringen, fulgt med i udviklingen og flere gange spået, at *nu* måtte den snart være der, reformen. I 2010 med artiklen 'Specialpædagogik i en skolereformtid - så er puslespillet (næsten) lagt' og senere bl.a. med temaet 'Historien om en bebudet skolereform' (2013), så den har været ganske længe undervejs og under tre forskellige regeringer.

I valgkampen i 2011 parkerede VK skolereformforslaget politisk - først og fremmest da forslaget om massiv nedlæggelse af små skoler ikke ville være velvalgt som et tema under valgkampen. Efter regeringsskiftet i oktober 2011 tog den nye undervisningsminister Christine Antorini en lille omvej over Ny Nordisk Skole initiativet inden SRSF regeringens udspil til en 'rigtig' reform endelig så dagens lys i december 2012 med 'Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen'.

Tilbage i sommeren 2012 blev en vigtig forudsætning for en kommende skolereform med inkluderende tilsnit dog grundlagt med folketingets vedtagelse af den i daglig tale benævnte 'inklusionslov' (Lov nr. 379 af 28/04/2012), der ophævede skolens tilbud om almindelig specialundervisning i tilknytning til normalklassen i op til 9 klokketimer (12 undervisningslektioner). Et forslag tilbage fra 2010 som del af VK-regeringens '360 graders eftersyn af folkeskolen' (Skolens Rejsehold 2010), som betød, at to tredjedele af specialpædagogikkens børn (næsten 50.000 elever) ad lovens vej skiftede position og blev almindelige elever med skolefaglige vanskeligheder uden krav på særlig faglig hjælp og støtte.

I det hele taget er der en del gammelkendte elementer fra debatter og politiske udmeldinger (uanset partifarve) om skoleudvikling og fritidstilbuddenes status gennem de seneste årtier, der er blevet arvegods i skolereformen. Det gælder øget inklusion af elever i

særlige vanskeligheder, herunder en del 'diagnosebørn', og målsætningen for inklusionsmålet er i dag 96 %. Altså 'kun' 4 % af børn i den skolepligtige alder henvist til specialskoler og specialklasser for fremtiden. Dette mål om næsten en halvering af elever i specialtilbud stammer fra den foregående VK-regerings ideer til en skolereform sammen med opstramning af kriterier for henvisning, så en klinisk diagnose som ADHD eller autisme ikke nødvendigvis udløser særlige ressourcer (Langager og Neubert 2010). En længere skoledag (helhedsskolen, hvorom debatten rasede i 1990'erne) og sammensmeltning af leg&læring *("Leg og læring følges ad"*, som det i dag udtrykkes i bannere på nogle skoler som optakt til reformen) i en del af skoletiden er næsten ord for ord identisk med socialpolitik i daginstitutionerne og skolepolitik i indskolingen i 2000'erne (f.eks. Socialministeriet 2003).

I julen 2013, helt præcist anden juledag, blev skolereformen med start i august 2014 en realitet, idet dronningen satte sin underskrift under to nye love. En lov (nr. 1640 af 26/12/2013), der beskriver hovedtrækkene i skolereformen og de nødvendige ændringer af folkeskoleloven, og en anden (nr. 1641), som 'modererer' den første lov ved at udskyde tvungen lektielæsning til efter næste folketingsvalg. Hertil kommer så en tredje lov, der præciserer en række forhold i forbindelse med skolereformen, men som først vedtages op under sommerferien (lovforslag nr. 157 af 27. februar 2014).

Tre reformlove, der så som de helt vitale forudsætninger har dels den tidligere nævnte inklusionslov, dels 'Lov 409' af 26. april 2013, hvor beskæftigelsesministeren gav en hjælpende hånd via lovindgrebet i overenskomstforhandlingerne (og lockout) omkring lærernes fremtidige arbejdsvilkår. De blev – som det udtrykkes – normaliseret, således at lærerne fik *"ret og pligt til at være på arbejdsstedet i den fulde arbejdstid"* (DLF 2013). Se faktaboks med de vigtigste punkter i folkeskolereformen.

DEN RUMMELIGE SKOLE

Med skolereformen er inklusion som skolepolitik på nationalt plan ved at være kørt så meget i stilling, at der er tegn på, at begrebet så småt trækkes lidt ud i periferien og knyttes sammen med begrebet undervisningsdifferentiering. Formentligt fordi begrebet i skolesammenhænge har været tæt knyttet sammen med specialpædagogiske problemstillinger med særlig opmærksomhed på børn i vanskeligheder af såvel faglig som social karakter. Et fingerpeg herom kom tilbage i sommeren 2013, hvor et ministerielt nedsat ekspertpanel med portefølje ('Det Nationale Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning') skulle indtage en central position og bidrage med at *"identificere og beskrive de centrale vidensbehov i forhold til inkluderende læringsmiljøer og styrket specialundervisning"* (inklusionsudvikling.dk), ændrede status og blev en del af 'Ressourcecentret for folkeskolen' med udvidede og mere generelle opgaver.

Panelet er fortsat aktivt, men skolereformens faglige overligger (et udtryk, som VK-regeringen anvendte om skolevisionerne) ser ud til at skulle sættes meget højere end til generelt styrket faglighed med særligt øje til de udsatte elever i læringsvanskeligheder. Skolen skal skifte modus fra inklusionspolitik á la Salamanca-erklæringen fra 1994 og tilbage til rummeligheds-forståelsen (uden at det dog nævnes), som var det

dominerende ord i første halvdel af 2000'ernes danske skoledebat med associationer til det rummelige arbejdsmarked med plads til alle, men hvor de skal finde sig tilrette på deres 'naturlige' plads som direktør eller gårdfejer (Langager m.fl. 2012).

Belægget for denne vurdering kan læses i to ud af skolereformens valgte målbare succesparametre, men først de tre overordnede mål, der lyder:

Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.

Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis. (uvm)

Ikke uventede overordnede mål; alle skal blive så dygtige de kan, social udsathed skal spille mindre ind på faglige resultater, og trivslen skal styrkes, og *"via mere og bedre undervisning skal eleverne på sigt kunne det samme i 8. klasse, som de i dag kan i 9. klasse."* (Aftale 2013).

Det mere overraskende er at læse i to af de fire målbare kriterier, der er sat for reformens succes:

Målene tager afsæt i få kvantificerbare måltal, der kan opgøres på kommune- og skoleniveau:

Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test.

Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år.

Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år.

Elevernes trivsel skal øges.

(uvm)

Halvdelen af de kvantificerbare måltal for reformens succes er, at andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal øges, og andelen af de fagligt dårligste elever i læsning og matematik skal reduceres år for år. Udover en ikke uinteressant skelnen mellem dansk for de dygtige og læsning for de dårligste elever er det to ret forskellige succeskriterier med et tilsyneladende definitivt farvel til idealer om den lighedsskabende skole (eller i det mindste den ligeværdsbestræbende skole), og en særlig udlægning af 'skolen for alle' helt parallel med arbejdsmarkedspolitikkens forståelse af rummelighed.

Os bekendt er det første gang i nyere skolehistorie, at den elevdifferentierende skole med særskilte succeskriterier formuleres så eksplicit med opdeling mellem de allerdygtigste elever og elever med de dårligste faglige resultater. Her må medtages, at det ikke ser ud til at der skal gøres forskel på ressourcetildeling, således at fagligt dårligste skal have særlig opmærksomhed i forbindelse med den understøttende undervisning i form af lektiehjælp, idet *"Den nye, længere og varierede skoledag giver ekstra tid til faglig fordybelse, hvor alle elever får faglige udfordringer eller hjælp i løbet af skoledagen. Den faglige fordybelse og lektiehjælpen skal målrettes både de fagligt stærke og de fagligt mindre stærke elever, så alle lærer mere."* (uvm).

Andelen af de allerdygtigste skal øges og andelen af de fagligt svageste skal reduceres på samme ressourcemæssige vilkår, og det må siges at være en udfordring udover det sædvanlige, da det samtidigt skal medtænkes, at 96 % inklusionsmålsætningen må forventes at betyde, at op mod 4 % af de tidligere ekskluderede (til særligt tilrettelagt specialundervisning) nu skal ind

i normalskolen uden konkretiserede særlige støtteforanstaltninger (udover konsulentbistand til lærerne). En ny skolepolitisk agenda, hvor alle skal understøttes til fagligt at komme så langt, "de kan", og for de udsatte elevgrupper kan der her synes at være lang vej.

Som eksempel er de seneste udmeldinger i forhold til en af de grupper, der har det fagligt særligt vanskeligt i skolen - børn anbragt uden for eget hjem – at de har så svage faglige præstationer i dansk og matematik, at der er grund til særlig opmærksomhed, hvad angår det faglige udbytte af undervisningen:

" Unge, der er anbragt uden for hjemmet, klarer sig ikke nær så godt som andre unge, når de går op til folkeskolens afgangsprøver i skriftlig dansk og matematisk problemløsning. Det gælder især i matematik, hvor karaktergennemsnittet er 2,3 blandt anbragte unge, og 39 pct. får en karakter under 02, der svarer til ikke bestået. Blandt ikke-anbragte unge er karaktergennemsnittet 6,0, og det er kun 10 pct., der får under 02.)"
(Ankestyrelsen 2014).

KONKURRENCESTATEN I KULISSEN

Tre af de fire kvantificerbare måltal leder uvilkårligt i retning af den for tiden allestedsnærværende karakteristik af konkurrencestaten (Pedersen 2014, Langager 2014), og de trækker tråde tilbage til tendenser, der har været synlige op gennem 2000'ernes liberale skolepolitik. Tendenser som især kom til syne i tre initiativer i årtiet:

Ændringen af folkeskolelovens formålsparagraf i 2006, hvor hidtidige reformpædagogiske idealer om skolen som først og fremmest et læringsmiljø for alsidig dannelse og lighedsidealer, afløstes af målet at skolen skal "forberede dem [eleverne] til videre uddannelse."

De nationale test og prøver fra 2007, hvor princippet er, at de er adaptive; dvs. at de dygtige svarere undervejs får sværere spørgsmål, mens de udygtige lettes for byrden ved at få stillet nemmere efterfølgende spørgsmål, og derfor i prøven ikke oplever katastrofale nederlag, men næppe heller opmuntres til at præstere hvad "de kan" undervejs i prøven.

2007 var også året, hvor 7-trins karakterskalaen indførtes i folkeskolen. Grundideen er her, at 'den middelmå-

FOLKESKOLEREFORMENS HOVEDPUNKTER:

- En udvidet skoledag med 30 ugentlige klokketimer i 0. klasse op til 35 klokketimer i 9. klasse (ved 40 ugers årsnorm)
- Engelsk fra 1. klasse og mulighed for et 3. fremmesprog fra 7. klasse
- Lektiehjælp og faglig fordybelse som del af skoledagen efter de ordinære fagtimer
- Mindst 45 minutters motion og bevægelse for alle elever dagligt
- Lærernes arbejdstid 'normaliseres', så blandt andet forberedelse skal foregå på skolens matrikel
- Skoletiden deles op i den traditionelle fagrettede undervisning og den nye understøttende undervisning (f.eks. lektiehjælp og faglig fordybelse)

dige' midte skal reduceres (13-skalaens evindelige 8-taller), så der bliver mere top og bund.

Det tankevækkende ved læsning af skolereform 2014, som den præsenteres på ministeriets hjemmeside, er, at netop disse tendenser ser ud til at blive udtrykt så klart og utvetydigt med de to helt adskilte succeskriterier mht. i den ene ende af hierarkiet de allerdygtigste elever og i den anden ende de fagligt dårligste elever.

Her er der anledning til en lille ekskurs. Snakken om konkurrencestat og den geninstallerede diskurs om, at det er uddannelsespolitisk god tone at satse særligt på talenterne, er muligvis ikke helt så uvelkomment for de mange lærere, der har døjet med at skulle realisere den 'umulige' opgave med at undervisningsdifferentiere i forhold til en stadigt mere uhomogen klasse med 25 elever ud fra devisen, at alle skal tilgodeses på hver deres måde. Der er tegn at spore på, at det er ved at være legitimt som lærer ikke kun at tænke (for sig selv), men også at formulere, at det – når det kommer til bundlinjen – forholder sig sådan, at der er de dygtige og de udygtige, og det står ikke til at ændre.

I hvert fald er der overraskende åbne udmeldinger fra lærere i et ministerielt initieret praksisprojekt i forbindelse med skolereformen omkring undervisningsdifferentiering. Udsagn fra erfarne lærere, når de skulle beskrive deres erfaringer med undervisningsdifferentiering og de fagligt svage elever:

"De elever, der kan, de skal nok klare sig, og dem der ikke kan, de kan ikke ligegyldigt hvad - det er egentlig meget den holdning, der er…". "Jeg synes det er vigtigt at være klar over, at det ikke kan nytte noget, at vi tror, at vi kan få alle sammen op på et bestemt niveau… og derfor synes jeg, det er okay at gøre forskel.", "Middelgruppen … har problemer nok med at være med, men de fagligt svageste, … de har ikke en chance. Det er dem, jeg kan se sidder og stener"
(Undervisningsdifferentieringsprojektet 2014).

Stemmer fra lærere i skolen anno 2013, som i sagens natur ikke er repræsentative i forskningsmæssig forstand, men som kan tolkes som nye italesættelser af vilkårene i undervisningen i tråd med de bagvedliggende tendenser i skolereformen i dag. Der er de fagligt dygtige og de ikke så dygtige; sådan er det, og det kan *vi* som lærere ikke rigtigt gøre noget ved.

SKOLEN ER (LIDT) MERE END FAG

Skolereformen er mere end kvantificerbare succeskriterier, og især den længere skoledag, som har gjort indhug i børnenes traditionelt mere fritidspædagogisk anlagte SFO-tid efter at skoleklokken har ringet fyreftermiddag, er blevet profileret som en langt mere varierende skoledag end hidtil med en blanding af traditionelle 'katetertimer' og mere 'legende' læringsformer og tid til trivselsfremmende socialt samvær.. Derfor er baggrunden for skolereformen karakteriseret ved at *"Skoletid og fritid er ikke tilstrækkeligt sammentænkt. De danske elever bruger relativt mange timer i fritidstilbud og relativt lidt tid på skolebænken. Og hertil kommer, at bevægelse og de praktiske og kreative læringsformer ofte ikke har en direkte sammenhæng til elevernes skoledag."*
(uvm).

Skolereformens 'Columbusæg' er her den nye kategori: Understøttende undervisning, som ligger ud over de

ordinære fagtimer, og som skal løfte skolen med hensyn til trivsel, kammeratskabsdannelse, hjælp og støtte til de særlige elever og i det hele taget være en ny type aktivitet, som rækker ud over lærernes traditionelle domæne, idet opgaverne her kan *"varetages af både lærere, pædagoger og personale med andre relevante kvalifikationer."* (uvm)

Ses der nærmere på de faktiske timefordelingsnormer, som udmeldes på skolereformens hjemmeside, er volumen af den 'understøttende undervisning' tilsyneladende ikke helt den forandringsaktør, som man kan få indtryk af skolereformens hjemmeside. Der opgøres et eksempel på årsbasis for 5. klassetrin (uvm), som neden for er omsat til en ganske almindelig uge:

Skoler, der har tradition for 'klassens time' ugentligt, må ikke indregne den i fagtimerne. Trækkes de fra 'resten' er der altså omkring 1 time ugentligt at gøre godt med til alt det øvrige, der ikke er lovgivningsmæssigt skemalagt. Unægteligt ikke meget sammenlignet med at *"Den understøttende undervisning kan anvendes bredt. Den kan have både et direkte fagrelateret indhold, som eksempelvis de obligatoriske emner, og et bredere sigte, som eksempelvis opgaver, der skal styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel."* (uvm).

I øvrigt er den daglige 45 minutters obligatoriske 'Motion og Bevægelse' (altså gennemsnitligt 3 ¾ time ugentligt, hvoraf en del dog ligger i gymnastiktimerne) ikke medtaget i timefordelingsoversigten, idet den kan lægges såvel i den faglige som i den understøttende undervisning, men den må dog ikke indregnes i pauserne, idet det er elevernes 'frie' tid. Tilføjes skal også, at 'lektiehjælp og faglig fordybelse' er frivillig (frem til næste folketingsvalg), og her bestemmer forældrene på deres eget barns vegne. Der er ikke tale om, at der så iværksættes anderledes understøttende undervisningsforløb; 'kun' at eleven får tidligere fri fra skole.

5. KLASSETRIN:	**KLOKKETIMER PR. UGE (VED 40 UGER)**
• Undervisningstidens samlede længde:	33 (kan lokalt dog øges til 35 timer)
• Timetal for undervisningen i fagene:	23 ¼ (svarende til 31 lektioner á 45 minutter)
• Lektiehjælp og faglig fordybelse:	3 (inkl. pauser)
• Pauser:	5 ('frikvartererne')
• Rest til *øvrig 'understøttende undervisning'*:	*1 ¾ klokketime pr. uge*

Alt i alt nogle fordelingstimetal, der peger på, at der ikke er mange ugentlige minutter til målrettet understøttelse af elevernes sociale kompetencer og alsidige udvikling ved siden af det, der sker i de ordinære undervisningstimer, og med hensyn til det sociale gælder endvidere, at de understøttende timer ikke er omfattet af begrænsninger i skolernes mulighed for holddeling i mere eller mindre dygtige elevgrupper, piger og drenge, o.l.

RO TIL TRIVSEL

Øget trivsel er et af de tre nationale mål med reformen og er udpeget som det fjerde kvantificerbare måltal. Triv-

sel er generelt et af tidens hotte emner, men det præciseres ikke i nuværende fase af implementering af skolereform 2014 hvad trivselsindikatorerne skal være. Det nærmeste, man kommer, er, at *" Gode kammeratskaber og et godt skolemiljø uden undervisningsforstyrrende uro er en forudsætning for, at eleverne har lyst til og muligheder for at lære. Det giver også underviserne de mest optimale rammer for, at de kan lære fra sig. I folkeskolereformen er det et nationalt mål, at elevernes trivsel skal øges."* (uvm). Her synes formlen at være, at 'fravær af uro=lyst og mulighed for at lære=øget trivsel'.

Dog er spørgsmålet, hvilken rolle gode kammeratskaber spiller, og hvordan de får de bedst mulige vækstbetingelser i klassen, når eksempelvis forskning i en af de anderledes elevgrupper – ADHD-børnene – når frem til, at disse elever ser ud til at have 50 gange mindre chance for at have en god ven sammenlignet med de helt almindelige børn (Bengtsson m.fl. 2012). Om det rækker, at skolen arbejder for bedre trivsel ved *"blandt andet ved at gennemføre aktiviteter, som udvikler elevernes sociale og faglige kompetencer"* (uvm) er tvivlsomt, og det bringer på ny spørgsmålet om, hvilke særlige indsatser og tildelte positioner, der er tiltænkt specialpædagogikkens tidligere børn, der nu skal være inkluderede i det ordinære undervisningsmiljø?

Heller ikke beskrivelser så som at *"Understøttende undervisning er også en del af reformen og skal bidrage til at skabe variation i skoledagen med mere tid til, at alle elever udfordres fagligt." og " Generelt skal øget fokus på bedre undervisningsmiljø bidrage til et bedre fællesskab. Her er udvikling af klare og obligatoriske indikatorer for et godt undervisningsmiljø, trivsel, ro og orden centrale."* synes at besvare spørgsmålet om trivsel for de meget anderledes elever, men det er problemstillinger, der næppe heller kan forventes at være helt på plads inden reformens ikrafttræden.

EN LÆNGERE OG MERE VARIERET SKOLEDAG

"En længere og mere varieret skoledag" er skolereformens centrale slogan, men som det er beskrevet i artiklen, er det næppe via den understøttende undervisning, at markante variationer udover lektielæsning og mere motion tidsmæssigt vil komme til syne. Dermed er vi for så vidt tilbage ved start; nemlig at variationerne skal vise sig ved nytænkning blandt lærere og ledelse i måden at gå til den faglige undervisning og udnytte det øgede antal undervisningstimer i fagene.

Der satses på et muligt potentiale for en innovativ læringskultur og didaktik med tværfaglighed, forlagt undervisning til lokalområdet, *"rum for alsidige undervisningsformer og aktiviteter"*, *"fleksibilitet i forhold til undervisningen og samarbejdet mellem lærere og på tværs af faggrupper"*, og undervisning på *"nye og inspirerende måder"*, som det eksempelvis formuleres på Undervisningsministeriets hjemmeside. Heroverfor er dog stærke modvirkende kræfter med faglige tests og prøver på konkurrencestatens vilkår med måling af den faglige præstation, men muligheden foreligger.

Ikke mindst fordi det for alvor vil være lærerne, der kommer til at opleve en længere og mere varieret skoledag på grund af deres *"ret og pligt til at være på arbejdsstedet i den fulde arbejdstid"*. Unægtelig et fagpolitisk følsomt tema, men nøgtern må konstateres, at den øgede tilstedeværelse på skolen med de øvrige lærere og andet pædagogisk per-

Søren Langager er lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) på Aarhus Universitet
Axel Neubert er tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

sonale vil give nye tidsmæssige vilkår for tværfaglige samarbejder og muliggøre kollegial udvikling af mere eksperimenterende undervisningsformer i fællesskab. Dermed ikke sagt, at der ikke hidtil har været en lang række lærermøder, nedsatte faggrupper, teamsamarbejde og andre aktiviteter, men den øgede samværstid kan potentielt løfte samarbejdet fra det aftalenødvendige til det mere nytænkende og idérige.

Eller i hvert fald for de fleste elever, for det tilsyneladende spirende opgør med nødvendigheden af, at undervisningsdifferentiering skal ses som en måde at tilrettelægge undervisningen, hvor de fagligt svageste får særlig opmærksomhed så de kan komme mere på banen, ser ud til at afløses af, at når nogle elever ser ud til ikke at kunne nå så meget, ja så er det ærgerligt, men det er så det, de nu engang kan.

De kommende års skoleudvikling bliver interessant at følge med grund til en del bekymring for, hvordan den nye skole vil forme sig for elever med forskellige vanskeligheder. Men nu er det altså sikkert og vist, folkeskolereformen er en realitet efter sommerferien 2014. <<

REFERENCER

Aftale (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 7. juni 2013.* (uvm.dk)

Ankestyrelsen (2014). *Anbragte unge får lavere karakterer – især i matematik.* (ast.dk/tal-og-undersogelser/…)

Bengtsson, S., W. Alim, H. Holmskov og A. Lund (2011). *Sociale indsatser til mennesker med ADHD. En kortlægning.* København: SFI.

DLF (2013). *Lov 409 – udvalgte regler.* Danmarks Lærerforening.

Langager, S. (2014). Specialpædagogikkens børn – inklusionspolitik, diagnosekultur og læringsmiljøer. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed.* København: Samfundslitteratur.

Langager, S., A. Neubert, P. E. Petersen, P. E., T. Øland (2013). Historien om en bebudet skolereform - redaktionel indledning. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 1/2013.*

Langager, S., M-C Secher Schmidt & B. Øster (2012). Tema: Inklusionens selvfølgelighed. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 4/2012.*

Langager, S., A. Neubert (2010). Specialpædagogik i en skolereformtid - så er puslespillet (næsten) lagt. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 3/2010.*

Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder. I: Illeris, K. (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed.* København: Samfundslitteratur.

Skolens Rejsehold (2010). *Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste. Anbefalinger fra Skolens rejsehold.* Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.

Socialministeriet (2003). *En god start til alle børn.* Social- og Undervisningsministeriet.

Undervisningsdifferentieringsprojektet (2014). *Undervisningsdifferentiering som begreb og i praksis – set fra lærerperspektiv.* (http://inklusionsudvikling.dk/…)

Denne boks indsættes et passende sted i teksten:

FOLKESKOLEREFORMENS HOVEDPUNKTER:

En udvidet skoledag med 30 ugentlige klokketimer i 0. klasse op til 35 klokketimer i 9. klasse (ved 40 ugers årsnorm)

Engelsk fra 1. klasse og mulighed for et 3. fremmesprog fra 7. klasse

Lektiehjælp og faglig fordybelse som del af skoledagen efter de ordinære fagtimer

Mindst 45 minutters motion og bevægelse for alle elever dagligt

Lærernes arbejdstid 'normaliseres', så blandt andet forberedelse skal foregå på skolens matrikel

Skoletiden deles op i den traditionelle fagrettede undervisning og den nye understøttende undervisning (f.eks. lektiehjælp og faglig fordybelse)

CITAT

Med disse citater i anledning af en aktuel ph.d.-afhandling opfordrer redaktionen til yderligere bidrag om den forestående skolereform – ikke alene om de presserende inklusionsproblemer, men om reformen og dens konsekvenser i bredere forstand.

INKLUSIONENS KRYDSPRES

Det værste er, at både lærerne og eleverne oplever, at det er deres egen skyld, at det hele går i fisk. Både de pressede lærere og de urolige, adfærdsvanskelige AD-HD-børn er tabere i den skole, vi har skabt (…) Lærerne er under et krydspres, som skyldes, at de skal fremme det enkelte barns frihed, trivsel og kreativitet. Men samtidig stilles der de samme krav til alle børn på alle klassetrin. Alle skal være ens for at klare sig så modsætningsfrit som muligt gennem deres skoletid. Det skaber en meget snæver grænse for normalitet og åbner op for et stort behov for kontrol og disciplin i skolen, og for at det hele tiden italesættes over for børnene, hvad der er rigtigt og forkert (…)

Jeg ville ønske, at lærerne ville tage fornemmelsen for deres egne grænser og etik tilbage og holde op med at fokusere så meget på at performe og at opfylde andres krav hele tiden. Tænk hvis de en dag sagde, 'jeg nægter at tvinge et barn til at tage medicin?' Eller 'jeg er ligeglad med faglige mål og læreplaner. Vi skal en måned i skoven, for det er det børnene og jeg har brug for.'

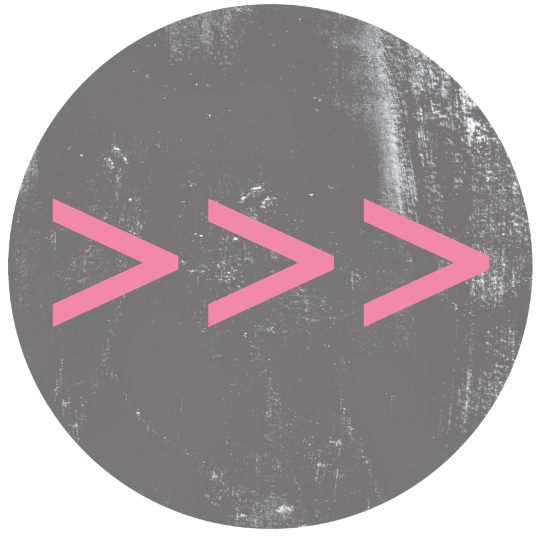
Karen-Lis Kristensen i Information 14. april 2014 i anledning af ph.d.-afhandlingen Overskridelse af lærerudbrændthed og ADHD-diagnosticering af børn

Jakob Ditlev Bøje og Line Togsverd

NÅR PÆDAGOGIK BLIVER TIL TEKNIK

- STYRING OG MÅLRATIONALITET I PÆDAGOGUDDANNELSENS PRAKTIK

Denne artikel handler om praktikken i pædagoguddannelsen og dermed også om pædagoguddannelsen og den pædagogiske professionsudøvelse, den uddanner til. Indførelsen af en række styringsredskaber, som skulle styrke uddannelsesdimensionen i pædagoguddannelsens praktik fra 2007, virker sammen med aktuelle struktur- og kulturændringer i praktikinstitutionerne og skaber ganske specifikke vilkår for, hvordan man kan lære at blive pædagog. For de studerende bliver det nærliggende at forholde sig målrationelt til deres egen læring og til deres samvær med børn, unge og voksne, ligesom de nemt kan erfare, at pædagogisk arbejde handler om at udføre arbejdet i overensstemmelse med en færdig plan og en bestemt teknik. En mere værdirationel og udviklingsorienteret forholdemåde, der vedvarende spørger og søger, hvad der overhovedet er det rigtige at gøre, og som svarer bedre til pædagogarbejdets kompleksitet, ser ud til at have vanskelige betingelser i praktikken.



Praktikken i pædagoguddannelsen har historisk set været anskuet som en central og vægtig del af uddannelsen og den har som sådan også været omdiskuteret (se f.eks. Bayer 2000). Særligt har det forhold, at den studerende i en del af praktikkerne er ansat i et almindeligt lønforhold og indgår i normeringen sammen med fastansatte pædagoger og pædagogmedhjælpere, været kritiseret og problematiseret, lige siden det blev indført i 1991(se f.eks. Weber 1998). I sammenhæng med denne kritik har praktikken også været kritiseret for at have et for uklart formål og for at være for svagt styret, med risiko for at de studerendes uddannelsesmæssige udbytte kan være begrænset. EVA, som gennemførte en turnusevaluering af landets pædagoguddannelser i 2003, skrev dengang:

> Evalueringsgruppen mener i det hele taget at det er for uklart hvad formålet med praktikken er, og at det burde overvejes om nogle af de færdigheder eller refleksioner der i dag forventes indlært i praktikken, bedre kunne indlæres på anden vis i seminariets eget regi. Praktikken må ikke bare blive seks måneders øvelse i almindelige arbejdsfunktioner – eller som det udtrykkes af seminarium D: en indføring og øvelse i pædagogernes profession. Dét burde der være rigelig tid til i et langt arbejdsliv efter endt uddannelse (Danmarks Evalueringsinstitut 2003: 128).

Som svar på denne bekymring er praktikken som bekendt ikke blevet SU-finansieret – hverken i forbindelse med reformen i 2007 eller nu i den kommende reform. Til gengæld blev der i forbindelse med reformen i 2007 udviklet en række styringsredskaber med henblik på at sikre en strammere styring af praktikken og garantere, at den fungerer som uddannelsesrum. Blandt de vigtigste blev der indført centralt definerede kompetencemål (CKFer), som gjorde praktikken til et fagområde på linje med uddannelsens andre fag; der blev fastsat krav om, at studerende formulerer læringsmål ved praktikkens begyndelse; og der blev indført 2/3 samtaler, hvor den studerendes praktikforløb evalueres i en samtale mellem den studerende selv, praktikstedets vejleder og en repræsentant for uddannelsesinstitutionen (praktiklæreren). Ved 2/3 samtalen vurderes det om den studerende har arbejdet tilstrækkeligt med de fastsatte mål, og hvordan der skal arbejdes med dem i den resterende del af praktikken. I tillæg til læringsmål og CKFer kan den lokale uddannelsesinstitution supplere med egne krav og opgaver.

I denne artikel vil vi, med udgangspunkt i empirisk materiale fra et forskningsprojekt om pædagoguddannelsen, vise og diskutere styringen af praktikken. Artiklens teoretiske udgangspunkt er inspireret af Foucaults begreb om governmentality – styring af styring, hvor individer på stadig nye måder subjektiveres, dvs. gøres til genstand for styring, men samtidig opnår stadig nye muligheder for subjektifikation – det bliver muligt, men ikke nødvendigt for dem at positionere sig som subjekter på nye måder. Styringen af praktikken ses som en praksis, der ikke nødvendigvis udgår fra én intentionel entitet som f.eks. "Staten", men som betjener sig af en samtidighed af operationer og teknikker, der retter sig mod den kommende pædagogs subjektivitet ved at naturliggøre bestemte orienteringer, kapaciteter og identiteter, dvs. bestemte måder at forholde

sig på som pædagog, uden dermed at umuliggøre andre (Foucault 1991). Vi vil vise, hvordan styringen i praktikken sammen med struktur- og kulturændringer i institutionerne tilsammen formaterer de studerendes muligheder for at gøre sig erfaringer med, hvad det indebærer "at gøre professionel pædagog" i praksis, dvs. fremhæver bestemte handle- og tankemønstre og nedtoner eller direkte usynliggør andre.

Ambitionen med artiklen er at sætte tingenes tilstand på pause og rejse en altid væsentlig og central demokratisk diskussion om, hvad det er for pædagoger, vi aktuelt uddanner. Denne diskussion rejses fra et særlig normativt perspektiv på pædagogikken, som vi vil sige lidt om i det følgende.[1]

OM FORSKNINGSPROJEKTET OG DETS METODER

Vores forskningsprojektet var finansieret af BUPL og tog afsæt i formuleringerne i såvel professionsbachelorbekendtgørelsen og Bekendtgørelsen fra 2007 om at uddannelsen skulle være "udviklingsbaseret" (Undervisningsministeriet 2001 og 2007). Vi så som forskergruppe nogle muligheder i begrebet udviklingsbasering som pejlemærke for pædagoguddannelsen, fordi det – sammen med opprioriteringen af pædagogikfaget med reformen i 2007 – kunne give gode muligheder for at bidrage til at sætte de studerende i stand til at udøve, undersøge og udvikle faget i et fagligt forpligtende fællesskab (Rothuizen 2010, Rothuizen og Togsverd 2013). *Undersøge*, fordi man i pædagogisk arbejde principielt ikke kan vide, hvad den anden vil, hvad konteksten er, og hvad det gode at gøre vil være. *Udøve*, fordi professionsudøvelsen rummer et praktisk handleorienteret aspekt, som aldrig simpelt kan ledes af teori, men derimod baserer sig på professionsudøverens skønsbaserede formidling af teori og praksis. Og *udvikle* fordi man næste gang må gøre noget nyt og andet, og fordi man principielt altid ville kunne gøre noget andet. Projektets udgangspunkt var altså en normativ og professionsteoretisk forståelse af pædagogisk arbejde som et arbejde af en *særlig karakter*; nemlig som et komplekst og kontingent arbejde, hvor pædagogen formidler og balancerer samfundsmæssige normer og værdier, som ofte er modsætningsfulde og vedvarende stiller pædagogen overfor komplekse valg (Rothuizen 2010, Rothuizen og Togsverd 2013, Öettingen 2010).

I forbindelse med projektet fokuserede artiklens forfattere på pædagoguddannelsens praktik med henblik på at finde ud af, hvad det er for professionsforståelser, de studerende møder der. Ambitionen om at udviklingsbasere uddannelsen syntes umiddelbart at hænge fint sammen med ambitionerne om at sikre at praktikken fungerer som et uddannelsesrum, hvor den studerende ikke "bare" bliver én i arbejdsstyrken, men også får hjælp til at undersøge og udvikle sin praksis. Vi undersøgte praktikken gennem to forskellige nedslag: et der fokuserer på den såkaldte 2/3-samtale (Bøje 2013) og et, der fokuserer på, hvordan "at gøre professionel pædagog" kan læres i hverdagen i de pædagogiske institutioner (Togsverd 2013; Rothuizen 2013). Vi analyserede diverse styringsdokumenter om praktikken, læste 6 studerendes læringsmål og praktikopgaver, observerede og optog deres 2/3 samtaler og interviewede dem om deres praktikuddannelse. Derudover observerede

vi 6 studerende i praktikkens hverdagsliv og deltog i vejledningssamtaler i praktikinstitutionen. Et analytisk greb på det empiriske materiale var at betragte praktikken som et socialt rum, hvor den studerende præsenteres for, men også må besinde sig på, "hvad der hører under professionel pædagog"; altså de måder at vide, tænke, se, tale og handle, som i den institutionelle kontekst hører "professionel" til.

ET KIG IND I EN 2/3 SAMTALE

Vi begynder med et uddrag fra en 2/3-samtale i en vuggestue, hvor Camilla, der er studerende i sin 3. og sidste praktikperiode, mødes med institutionens praktikvejleder Lone og med Bente, som er praktiklærer og professionshøjskolens repræsentant. Camilla har i overensstemmelse med bekendtgørelsen formuleret nogle læringsmål for sin praktikperiode, hvor hun har balanceret sine egne interesser med de centralt formulerede kundskabs- og færdighedsmål, der er formuleret for perioden samt praktikinstitutionens uddannelsesplan. Hun har valgt at fokusere på sprog og sprogstimulering i sine læringsmål:

BENTE: *Camilla, jeg er enormt nysgerrig på, hvordan arbejder man i praksis med sproget med så små børn (griner)?*
Camilla: *(griner) Altså f.eks. inde på stuen der har vi sådan nogle ordkort ude på badeværelset, hvor der står et enkelt ord på hvert kort, og der har hvert enkelt barn så nogle personlige kort derude. Altså der kan f.eks. stå mor eller far eller storebror eller/*
LONE: */Kolonihave*
Camilla: */Kolonihave eller bamsen eller dukken eller sådan et eller andet, de kan relatere til.*
BENTE: *Ja, så det er noget med, at de vænner sig til at blive, at der står noget på skrift og sådan?*
Camilla: *Hmm. Lige præcis.*
BENTE: *Men er der nogen måder, man sådan arbejder med sproget på, eller er det mere iagttagelse af, hvor langt børnene er kommet sprogligt?*
Camilla: *Altså jeg vil da sige, der er måder. F.eks. så synes jeg da også, det er vigtigt, at man griber de der dagligdagsting. At man snakker om f.eks. spisesituationen. At man sætter ord på det, man gør.*
BENTE: *Hmm, man sætter ord på det, man gør.*
Camilla: *Ja.*
BENTE: *Sådan har det jo ikke altid været i pædagogverdenen, der var jo en tid, hvor børnene blev skiftet fuldstændig tavst, ik?*
Camilla: *Jo?*
BENTE: *Nå, men det kan I jo ikke huske, men det er altså ikke så dødmange år siden. Nu er det sådan lidt en selvfølge, at man sætter ord på/*
Camilla: */Ja, det synes jeg nemlig, det er/*BENTE: */Men det er det ikke, det er det heller ikke i Kosovo, hvor jeg har haft nogle kurser.*
Camilla: *Ok.*
LONE: *Men det er sådan helt tilbage til børnesynet, hvor man tidligere tænkte på barnet som sådan lidt småautistisk og inde i sin egen verden og sådan. Når man tænkte om det sådan, så er det klart, så tænkte man heller ikke om barnet som et kommunikerende individ.*
BENTE: *Nej, det er klart. Men jeg spekulerer på, hvad det er, vi overser i øjeblikket. Med hele vores fokus på sprog osv.?*
Camilla: *Men vi har faktisk også snakket på vejledningen om f.eks. at gå en tur med et barn, og så ser barnet en bus, og så skal man ikke bare gentage bus, bus, bus eller sådan, vel? Man skal give nogle flere ord på selve handlingen.*
LONE: *Og så også sådan noget med at*

snakke om ting, der er sket, og ting der vil ske. For eksempel: for lidt siden der var vi på legepladsen, kan du huske, du kørte på scooteren? Åh kan du huske, jeg tror, det kildede i din mave, og du grinede osv. Så vi snakker om noget, som er sket, fordi det er sådan en sproglig udfordring for børnene. Men altså, vi er ikke nået helt så langt i det endnu.
BENTE: *Nej! Nej de er jo også små, ik? Og stadig så meget i kroppen.*
LONE: *Nåå men det er jo smadder vigtigt for de 2-årige. Men vi har ikke fået snakket så meget om det endnu. Ordkortene det er noget helt nyt faktisk. Det der med at arbejde med den tidlige skriftsprogsstimulering, det er noget, som er meget nyt. Særligt inde i vuggestuerne.*

I sekvensen ovenfor beder praktiklæreren (Bente) Camilla om at reflektere over sit læringsmål. Hun spørger til, hvordan man helt konkret kan arbejde med sprogstimulering blandt vuggestuebørn, hvorfor dette er hensigtsmæssigt, om der kunne være andre læringsmål, der var mere relevante i forhold til målgruppen osv. Hun inviterer også til overvejelser om, hvorvidt det er en selvfølge, at der arbejdes med sprogstimulering, og hun antyder, at man kunne forestille sig andre horisonter for det pædagogiske arbejde i vuggestuer. Camilla svarer ved at fortælle om det *konkrete* arbejde, men hverken hun eller praktikvejlederen Lone synes at være lydhøre over for Bentes bestræbelser på at åbne den pædagogiske praksis for kritiske undersøgelser og overvejelser. Lone fremhæver, at fortidens mangel på sprogstimulering hang sammen med børnesynet, som i dag er erstattet af et andet og bedre børnesyn. Og Camilla svarer ikke på spørgsmålet om, hvad det i dag er, vi overser med fokusset på sprog, men taler i stedet videre om, hvad man konkret kan gøre for at sprogstimulere. Da Bente i slutningen af sekvensen antyder, at pædagogikken i vuggestuen må handle mindst lige så meget om krop som om sprog, afviser Lone kommentaren og taler i stedet videre om betydningen af den tidlige skriftsprogsstimulering.

Ovenstående dynamik er ganske eksemplarisk for de ellers meget forskellige 2/3 samtaler, vi har haft lejlighed til at observere. I vores materiale ser det gennemgående ud til at være næsten umuligt at komme til at skabe et samtalerum, hvor den studerende kan øve sig i ræsonnere over, hvorvidt den praksis, institutionen står for, er rimelig, passende, det eneste gode at gøre, eller om der også er bagsider, ting der kunne tænkes, gøres og vides på andre måder. "Professionel" fremstår som en, der primært handler ud fra en målrationalitet og ikke en værdirationalitet (Weber 2003), og det synes næsten at være en kvalitet at agere ikke-pædagogisk, dvs. teknisk/målrationelt: formulere (lærings)mål, omsætte disse til en plan og føre planen ud i livet. 2/3-samtalen ser i denne forstand ud til faktisk at modarbejde den udviklingsorientering, som uddannelsen faktisk kunne fremelske.

Men hvorfor sker det? Hvad er på spil her? Én mulig tolkning er, at det er formatet omkring 2/3-samtalen, der simpelthen er for stramt til, at der kan ske noget uventet. Det handler ikke kun om selve måden, hvorpå samtalen forløber, men også om de strukturer, der er lagt for samtalen i kraft af bl.a. en fast dagsorden, som er fokuseret på at evaluere, om Camilla når sine læringsmål eller ej. Med inspiration fra John Krejsler (2003) kan vi sige, at formateringen af 2/3-samtalen lægger op

til en subjektivering af den studerende som én, der handler målrationelt og mere eller mindre blokerer for de input, som kan forhindre hende i at nå sine læringsmål.

En anden mulig tolkning er, at der sker noget mere end dette. Subjektivering eller underkastelse i henhold til en bestemt logik er som bekendt kun den ene side af sagen; den anden handler om det, Foucault kaldte subjectifikation, altså en indholdsudfyldning af den subjektivitet, som styringslogikken tillader eller tilbyder. For at vi kan forstå, hvordan denne subjectifikation forløber, og hvordan den spiller sammen med den nævnte subjektivering, vil vi vende blikket mod hverdagen i praktikken. Denne hverdag synes i vores materiale at fungere som en ressource for den eller de subjektifikationer, de studerende foretager i deres 2/3-samtaler.

ET KIG IND I PRAKTIKHVERDAGEN

Vi har ikke mulighed for at fastholde blikket på Camilla, fordi vi ganske enkelt ikke observerede hende i hverdagen. Vi observerede 3 andre studerende på 3 forskellige praktikinstitutioner en dag i deres 3. praktikperiode, og herudaf vil vi koncentrere os om den studerende Helene. Hendes praktik kan ses som et særlig markeret eksempel på en problematik, som går på tværs af vores materiale, og den er derfor særlig velegnet til at illustrere nogle af de kulturelle- og institutionelle styringsmekanismer, der bidrager til også Camillas læring i praktikken.

Helene er i praktik på et bosted for mennesker med diagnoser i autismespektret. Hun er altså i praktik på en 'specialinstitution', hvor Camilla var i praktik på en 'normalinstitution'. På bostedet møder vi en gruppe voksne mennesker, som alle er diagnosticerede i autismespektret, og som åbenlyst er afhængige af hjælp og støtte i hverdagen. Bostedet organiserer denne hjælp og støtte med udgangspunkt i programmet TEACCH – en tilgang, der er baseret på abstrakt teoretisk viden om autisme, og som omsættes i meget konkrete procedurer, der skal skærme og træne beboernes adfærd.

Allerede inden vi ankommer til institutionen har vi, via korrespondance med lederen, fået et indtryk af beboerne som sårbare, afhængige, utilregnelige og ustabile. Den faglige forholdemåde er derfor at skærme og beskytte beboerne fra indtryk og affekter og at etablere en klar, stabil og genkendelig struktur omkring beboernes hverdagsliv. Hverdagen på bostedet er reguleret ned til mindste detalje, hvilket bl.a. materialiserer sig i en (for udenforstående) relativt høj forekomst af laminerede skemaer og sedler, der anviser både beboere og personale. I feltnoterne har vi noteret følgende førstehåndsindtryk:

Der hænger en seddel på tavlen i køkkenet, som instruerer:

"I øst-køkkenet vasker Uffe og Lars hænder i køkkenvasken, inden de sætter sig til bords. Gitte vasker hænder i sin lejlighed. Niels vasker hænder i køkkenvasken, når han kommer og henter sin bakke"

På bordet i personalestuen ligger medarbejderplanen fremme i et ringbind. Den angiver medarbejderens opgaver i et skema; eksempelvis:

14.10 Carsten og Uffe: medarbejderen sætter brød og frugt ned i lejligheden. Når kaffen sættes ind til Uffe, sættes timer på sofabordet og stilles så det ringer kl. 15.00"

Disse mange detaljerede anvisninger fungerer tilsyneladende som en hjælp til at styre hverdagen – en styring som både beboere og personale synes at indrette sig efter. Vi oplever beboere, som i meget høj grad 'gør som strukturen siger', hvilket får dagen til at glide uden de store konflikter. Til gengæld udstikker strukturen også et ganske afgrænset rum for pædagog og beboeres samspil. Problematikken kan illustreres i denne lille feltdagbogssekvens om Helenes samspil med beboeren Gitte, som vi dagen igennem oplever som ret optaget af tid og ure.

Stående i Gittes køkken gennemgås nu hendes A4 ark med opgaver: Hvordan er det med skraldespanden, skal den tømmes? Gitte skal støvsuge, men er næsten færdig, vi skal til svømning, der skal smøres madpakke, hun skal have saftevand og piller. Det hele sker på et bestemt tidspunkt, som står på programmet, som Helene nævner ved hver aktivitet, og som Gitte ser ud til at være optaget af at have styr på.

Så hvornår skal vi det? Spørger hun. Og hvornår skal vi det? Helene kigger på sit armbåndsur og peger på det og på tidspunkterne på skemaet. Og jeg får for første gang den tanke, at her kan man dårligt være uden et ur…

Gittes optagethed af ure bliver i løbet af dagen omtalt som problematisk af Helene og hendes kolleger, og de udveksler bekymringer om Gittes mor, som vedbliver med at forsyne Gitte med ure på trods af, at de har bedt hende om at lade være. Efter personalets opfattelse vedligeholder moderen, hvad de beskriver som en besættelse eller mani hos Gitte. Problemet forstås dels som opretholdt af moderens misforståede hjælp og godhed, dels af Gittes autisme og deraf afledte deficit, som gør hende ude af stand til at kontrollere sin mani. De professionelle TEACCH-pædagoger derimod er i stand til at se bag om Gittes autistiske adfærd, dens årsager og virkninger og som følge heraf beskytte og skærme hende.

Eksemplet med Gitte og hendes urglæde peger på en problematik, som hænger sammen med, hvordan 'professionel pædagog' bliver til, indrettes og afgrænses i nær relation med TEACCH-programmet. Den særlige repræsentation af Gittes urglæde fungerer entydigt som en bekræftelse på den institutionelle viden om Gitte, en viden som gør overvågning og regulering af hendes adfærd påkrævet og human. Løsningen på problemet – TEACCH – er således indskrevet i den måde, beboerne repræsenteres gennem selvsamme programs abstrakte og teoretiske vidensgrundlag. Det betyder, at en relativt standardiseret og abstrakt (psyko-medicinsk) fortolkningsramme (Hedegaard-Sørensen 2010) kommer til at forme det faglige perspektiv og udgøre grundlaget for subjektiviteten 'den professionelle pædagog'. På Helenes praktikinstitution hører det under "professionel pædagog" at lære at følge TEACCH-programmets viden og teknikker; *at gøre det rigtigt*. Dermed udgrænses alternative, men også mere komplekse, fortolkninger. Eksempelvis kontekstuelle forståelser af ur-manien og den mulighed, at den faktisk kunne være udtryk for institutionel kompetence eller tilpasning. Det betyder, at man tilsvarende afgrænser eller i hvert fald vanskeliggør de overvejelser, en sådan fortolkning måtte afføde; nemlig etiske overvejelser omkring de vanskeligheder og dilemmaer, som uomgængeligt er forbundet med at have ansvaret for andre menneskers liv og velfærd i en

institutionaliseret sammenhæng. Og dermed *pædagogiske* spørgsmål om *hvad der er det rigtige* at gøre.

Hvis vi nu vender tilbage til spørgsmålet om, hvorfor 2/3-samtalen tilsyneladende modvirker den udviklingsorientering, som pædagoguddannelsen kunne skabe blandt de nye generationer af pædagoger, så tegner der sig efter denne beskrivelse af praktikhverdagen et andet og mere kompliceret svar, end vi først var i stand til at give. Svaret, der nu kan gives, fokuserer på en mulig sammenhæng mellem 2/3-samtalen og det, vi på baggrund af Helenes eksempel kan kalde den programsatte hverdag i praktikken.

"I vores materiale ser de studerende ud til at få meget lidt hjælp eller rum til at udvikle sprog, begreber og analyser, som støtter dem i at forholde sig nuanceret, situationelt og etisk ræsonnerende til kompleksiteten i professionsudøvelsen"

Sammenhængen handler mere præcist om en gensidig skabelse af en stærk målrationalitet hos den studerende – og en tilsvarende blindhed over for de elementer af det pædagogiske arbejde, som ikke passer ind i modellen: Mål-plan-udførsel-evaluering.

På den ene side lægger formateringen af 2/3-samtalen op til en subjektivering af den studerende som en, der snævert forfølger og helst realiserer sine læringsmål; på den anden side synes den programsatte hverdag i praktikken at understøtte netop en sådan subjektivering, når den studerende f.eks. bruger et program som TEACCH til at indholdsudfylde professionel pædagog. I Camillas tilfælde var der ikke et program som TEACCH til rådighed, men til gengæld var der fra praktikvejlederen en stærk tilskyndelse til at nå diverse mål omkring sprogstimulering. Resultatet synes derfor at blive det samme: En dobbelt opfordring til, at den studerende udvikler en målrationel og således 'professionel' subjektivitet.

UDELUKKES ETIKKEN?

I vores materiale ser de studerende ud til at få meget lidt hjælp eller rum til at udvikle sprog, begreber og analyser, som støtter dem i at forholde sig nuanceret, situationelt og etisk ræsonnerende til kompleksiteten i professionsudøvelsen; til de mange små beslutninger og valg, pædagoger løbende træffer – og som principielt kunne træffes anderledes. Og hvad er der så galt med det, kan man spørge? For det første kan man mene, at 2007-lovens intention om at udviklingsbasere pædagoguddannelsen ikke bliver indfriet. Det er i vores materiale svært at få øje på en udviklingsorientering, når denne udvikling på forhånd er defineret af centralt fastsatte CKF'er, kompetence- og læringsmål m.m.; i hvert fald hvis man, som vi, forstår udviklingsorientering i termer af at udøve, undersøge og udvikle, Det er for det andet svært at se, hvordan uddannelsen modvirker det kritiserede lønar-

Jakob Ditlev Bøje er adjunkt ved Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet

Line Togsverd er lektor i pædagogik på pædagoguddannelsen Peter Sabroe, VIA UC og ph.d.-studerende ved Institut for psykologi og uddannelsesforskning på Roskilde Universitet

bejdsforhold og styrker de studerendes uddannelsesmæssige udbytte. For det tredje og mere principielt vil vi ud fra vores professionsforståelse og normative ståsted mene, at det er uheldigt, hvis de studerendes erfaringer med pædagogik via en ny målrationalitet bliver til det at lære sig og udføre en teknik; hvis det at forholde sig skønsbaseret og situationelt til en mangetydig genstand, dvs. et menneske, bliver reduceret til at udføre bestemte handlinger på en veldefineret og afgrænset genstand. Pædagoger har ligesom andre faggrupper brug for et fagsprog og for måder at kompleksitetsreducere deres genstande – som vi skal huske er mennesker i et offentligt arbejde; men måden, hvorpå dette ser ud til at ske for de pædagogstuderende i praktikken, rykker måske ved grundlæggende, etiske normer for, hvad man kan gøre med og mod et andet menneske. Og spørgsmålet er, hvem der ønsker sig det?

REFERENCER

Bayer, Martin (2000): *Praktikkens skjulte læreplan. Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen.* Ph.d.-afhandling ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Bøje, Jakob Ditlev (2013): "Kompetencediskursens indtog, muligheder og umuligheder i pædagoguddannelsens praktik". I Rothuizen, Jan Jaap og Togsverd, Line (red): *Hvordan uddannes pædagoger?* Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC. http://kortlink.dk/ucviden/bv66

Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Pædagoguddannelsen.* www.eva.dk

Foucault, Michel (1991): Governmentality. I Burchell, P. Miller (ed.): The Foucault Effect. Studies in Governmentality. Chicago: Chicago University Press

Hedegaard-Sørensen, Lotte (2010): *Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektrumforstyrrelse; om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis.* Ph.d-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Krejsler, John. (2003): *At konstruere professionel individualitet - om lærerens brug af talen om selvbestemmelse.* Ph.d-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2010): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.*

Oettingen, Alexander von (2010): Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål, Gyldendals Lærerbibliotek

Rothuizen, Jan Jaap (2010): "Kundskabsværkstedet – hvordan pædagoger udvikler fagsprog". I Foged, Brita og Pedersen, Peter Møller (red.): *Nye tendenser i pædagogisk udviklingsarbejde.* VIA Systime.

Rothuizen, Jan Jaap Rothuizen (2013): "På sporet af det pædagogiske i pædagoguddannelsen". I

Rothuizen, Jan Jaap og Togsverd, Line (red.) (2013): *Hvordan uddannes pædagoger?* Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC. http://kortlink.dk/ucviden/bv66

Togsverd, Line (2013): *"En pædagog bliver til?".* I Rothuizen, Jan Jaap og Togsverd, Line (red.): *Hvordan uddannes pædagoger?* Videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde, VIAUC. http://kortlink.dk/ucviden/bv66

Undervisningsministeriet (2001): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor.*

Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.*

Weber, Kirsten (1998): *Erfaringer i institutioner – et problemkatalog ud fra 36 praktikker i pædagoguddannelsen.* Rapport nr. 7 fra projektet "Pædagogers kompetencer", Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Weber, Max (2003): *Udvalgte tekster, bind I.* København: Hans Reitzels Forlag.

NOTER

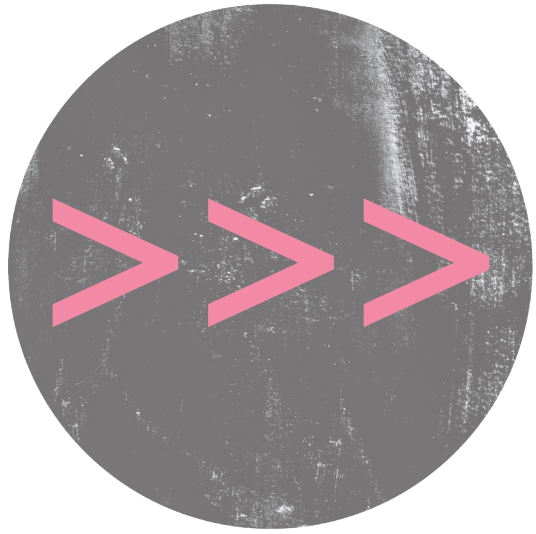
1 Der kan her dog kun blive tale om en grov skitsering af dette perspektiv. For uddybning henviser vi til Rothuizen (2010, 2013) samt Oettingen (2010).

Lars Emmerik Damgaard Knudsen

TEORI OG PRAKSIS ER EN KULTUREL PROBLEMATIK

– EN CASE FRA LÆRERUDDANNELSEN

Teori og praksis er et af de mest diskuterede spørgsmål, som har ført til talrige analyser af, hvordan disse vidensformer er relaterede og kan forbindes. Pointen i denne artikel[1] er, at det ikke er broerne mellem teori og praksis, men derimod måden at stille spørgsmålet på der er problemet. Jeg vil således i denne artikel foreslå en ny måde at spørge om teori og praksis. I stedet for at antage, at teori og praksis er to forskellige vidensformer, vil jeg med udgangspunkt i den engelske filosof Wilfred Carr (2006) hævde, at der ikke er så meget et skel mellem teori og praksis, som der er en afstand mellem de forskellige opfattelser af, hvordan teori og praksis relaterer sig til hinanden.



EN NY MÅDE AT SPØRGE PÅ

Dette rykker ved en udbredt opfattelse af forholdet mellem teori og praksis som primært et filosofisk, pædagogisk eller videnskabsteoretisk spørgsmål om to vidensformer (se fx Kvernbekk 1995, Korthagen & Kessels 1999, Rasmussen 1999, Bjerg 2002, Lave 2002, Dale 2009, Saugstad 2012). Så frem for at spørge, hvordan kan man bygge bro i mellem teori og praksis, så spørger jeg; hvordan ser modsætningerne mellem forskellige teori- og praksisforståelser ud? Hvad er deres indhold, og hvordan er de struktureret? Denne måde at skelne på fører til en analyse af en case fra læreruddannelsen, hvor af jeg peger på modsætningerne mellem tre forskellige konfigurationer. Analysen viser for det første, at relationerne mellem teori og praksis ikke blot kan reduceres til forskellene mellem et praktik- og et uddannelsessted, fordi de forskellige teori- og praksisforståelser findes begge steder. For det andet kan analyserne pege på, at modsætningerne mellem disse konfigurationer udtrykker gennerelle forskelle mellem studerende, mellem underviser og mellem praktikvejleder i deres forskellige måder at betragte uddannelsens mål og midler. Dermed er udfordringen for fx læreruddannelsen ikke at skulle bygge bro mellem teori og praksis, men at lære at tale om, at der findes forskellige måder at forstå relationerne, som afspejler kulturelle og strukturelle modsætninger i generelle måder at forstå indholdet af, mål og midler med uddannelsen.[2]

CASE FRA LÆRERUDDANNELSEN: FJERDEÅRS PRAKTIK OG PROFESSIONSBACHELORPROJEKT

De to lærerstuderende Sille og Tina har begge engelsk og dansk på det samme læreruddannelsessted i provinsen. De skal nu i den sidste praktik, hvor de skal planlægge og gennemføre store dele af undervisningen alene, og det er på baggrund af denne praktik, at de er blevet vejledt til at skabe empirien til, hvert deres professionsbachelorprojekt. Selvom de har modtaget en del af den samme undervisning fra de samme undervisere og vejledere på læreruddannelsesstedet, er de meget forskellige. Sille er mere indadvendt, afventende og analyserende, og hun kommer i praktik på en landsbyskole hos en praktiklærer, der på linje med Sille selv er optaget af elevernes trivsel. Tina gør sig i højere grad bemærket på holdet, og hun kan umiddelbart få en masse ting til at ske, er vellidt hos de medstuderende, og Tina kommer i praktik på en større byskole med to praktiklærere, der fokuserer på elevernes læring – ligesom Tina selv. De modtager således højst forskellig vejledning, og de bliver opmærksomme på hver deres anvendelsesorienterede temaer henholdsvis 'lærerens værdier' og 'lærerens funktioner' i lærerarbejdet, der bliver empirien i deres professionsbachelorprojekter. Disse temaer lader til at knytte sig til den skole og de praktiklærere, som de har været ude hos. Tilbage på læreruddannelsen og vejledningen forsøger vejlederne at få de studerende til at se mere erkendelsesorienteret syn på praktikken end ud fra blot de to anvendelsesorienterede temaer, men det bliver hurtigt klart, at vejlederne også selv bliver optaget af praktikkens anvendelsesorientering, som de vejleder de studerende til at bekræfte gennem teorien frem for at holde sig til bekendtgørelsens intentioner om en dialektisk vekslen mellem teori og praksis.

TEORETISK REFERENCERAMME

Hvordan Sille og Tina, deres praktiklærere og undervisere og deres forskellige teori- og praksisforståelser i analyserne nedenfor kan forstås, vil jeg her forklare ved at først at referere til den amerikanske filosof Estelle R. Jorgensen (2005). Hun har, frem for at se på teori og praksis som to bestemte vidensformer, skelnet mellem fire måder, hvorpå teori og praksis kan relateres til hinanden. 1) I den dikotomiske model betragtes teori og praksis som gensidigt udelukkende, idet de hver i sær antager former, som defineres ved ikke at indeholde den anden, sådan som de fx findes i matematik, grammatik, teoretisk fysik etc.. 2) Den polære model tager hverken udgangspunkt i teori eller praksis, men i selve testen af teori og praksis sådan som det fx findes empiriske studier af *best practice* eller *what works* (Biesta 2007). 3) I fusionsmodellen er adskillelsen mellem teori og praksis opløst i et normativt udgangspunkt for at undersøge, hvad det gode liv er frem for at antage en adskillelse, der risikerer at et fokus på teori fører til instrumentalisme, og en overdreven praksisorientering skaber aktivisme. Fusionsmodellen er udbredt på velfærdsuddannelserne. 4) Den dialektiske model adskiller sig fra de øvrige ved ikke at tage udgangspunkt i en ontologi om teori og praksis men en epistemologi om, hvad relationer kan føre til af erkendelse. Teori og praksis betragtes derfor som forskellige men gensidigt afhængige, og dette udgangspunkt genfindes fx i en del samfundsvidenskabelig og humanistisk forskning, hvor man fortrinsvis beskriver frem for at foreskrive handlinger.

På nær den dialektiske forudsætter hver teori- og praksisforståelser en bestemt ontologi for forholdet mellem teori og praksis, og derved er den dialektiske teori- og praksisforståelser den eneste, som teoretisk kan indeholde de andre og den således er udgangspunktet for nærværende analyser. Ved en dialektisk teori- og praksisforståelse tages udgangspunkt i, at teori og praksis er forskellige men relaterede til hinanden som to måder at erkende det samme på. De bidrager til syntese af, hvordan det begrebslige og det erfarede, det tænkte og det følte, det objektive og det subjektive, det ydre og indre, det institutionelle og det personlige, produkt og proces, helheden og dens dele, det forståede og det underforståede etc. ikke er tilstrækkeligt hver for sig men tilsammen giver en større indsigt i, hvad hver del betyder, hvordan den bliver til, hvordan den strukturer og struktureres og hvilken forskel denne gør (Jorgensen 2005, Knudsen 2012).

FIGUR 1. TEORI- OG PRAKSISRELATIONER

RELATIONER	GRÆNSER	ONTOLOGI	METODOLOGI	MODELLER
DIKOTOMI	Hårde grænser	Dualisme	Deskriptive	T | P
POLARITET	Bløde grænser	Polaritet	Deskriptive	T<--->P
FUSION	Ingen grænser	Holisme	Normativ	(T+P)
DIALEKTIK	Vekselvirkende grænser	Epistemologi	Deskriptive og normativ	T->-<-P

For at understrege denne dialektik begrebsmæssigt refereres ydermere til Aristoteles' kundskabsformer, der alle indeholder teori og praksis men retter sig imod forskellige dele af livet (Eikeland 2008). Dermed bliver indholdet af teori og praksis nuanceret af, at teori og praksis kan findes i mange former som kan kombineres på flere måder. Det gælder en orientering imod observationsviden (thêorêsis), modtagerviden (páthos), produktionsviden (téchnê), overvejelsesviden (phrónêsis), brugsviden (khrêsis) og analyseviden (thêoria). Kundskabsformerne relaterer sig ikke til hinanden i et hierarki af erkendelsesformer men nærmere som kropslige dispositioner (hexis) for forståelse, som alle mennesker principielt indeholder og som analytisk kan kombineres på forskellige måder. Dette betyder endvidere, at 'vidensformer' knyttes til 'dele af livet', og dermed ændres teori og praksis fra blot at være vidensformer til også at udtrykke kulturelle strukturer, fordi vidensformerne ikke længere adskilles fra deres anvendelsesformer. Teori- og praksisforståelserne bliver heraf forstået som forskellige kulturelle strukturer. Det betyder, at hver teori- og praksisforståelse ikke blot handler om en filosofiske vidensformer men om kulturelle former, hvor en teori- og praksisforståelse er en del af en generel måde at forstå sig selv på og heraf kæmper med hinanden om anerkendelse. Dette hviler på min fortolkning af Jorgensen (2005), hvor inddragelsen af Højrups (2003) livsformsteori viser, at karrierelivsformen, den selvstændige livsform, lønarbejderlivsformen og den personorienterede livsform (Haastrup 2000) er udtryk for fire distinkte praksisformer. Dvs. at de er forskellige måder betragte forholdene mellem mål/middel, årsag/virkning, som man kulturanalytisk kan pege på også adskiller teori- og praksisforståelserne.

Samlet set betyder den teoretiske referenceramme, at spørgsmålene om teori og praksis kan stilles på en ny måde ved at have et dialektisk afsæt i flere teori- og praksisforståelser, kundskabsformer og livsformer. Frem for at se teori og praksis som blot filosofiske vidensformer uafhængige af deres kulturelle praksis, så relateres teori- og praksisforståelserne etnologisk, hvorved det bliver tydeligt, at de er en del af kulturelle mønstre for, hvordan noget gøres, forstås, forhandles, afvises, optages etc. Dette kommer empirisk til udtryk ved at de forskellige teori- og praksisforståelser, kundskabsformer og livsformer kropsliggøres i vaner, rutiner, mønstre og praksisser gennem talemåder, adfærd og intuitionsformer i det undersøgte felt, nemlig i de studerendes skifte mellem uddannelses- og praktiksted i forbindelse med fjerde års praktikken og professionsbachelorprojektet (Merleau-Ponty 2002).

De forskellige kundskabsformer, livsformer og teori- og praksismodeller oplistes sideordnet med det formål at understrege, at de ikke inkluderer en teoretisk bestemt forbindelse mellem, selvom der empirisk kan vise sig gennemgående relationer i konfigurationerne. Disse er analytiske udmøntninger af, hvordan teori og praksis som vidensformer også kan forstås som kulturelle og strukturelle interesser. Ved at analysere casen med Sille og Tina fra læreruddannelsen vil jeg vise, at der på tværs af uddannelses- og praktiksteder, på tværs af forskere, undervisere, studerende og vejledere og altså på tværs af teori og praksis kan optegnes tre konfigurationer, der alment gældende kan bruges til at forstå,

hvordan vi må stille spørgsmålene om relationerne mellem teori og praksis.

TRE FIGURATIONER AF KUNDSKABS- OG LIVSFORMERNES KROPSLIGGØRELSE

De følgende analyser bliver til på baggrund af en sammenlignende case med to lærerstuderende på fjerde år, deres engelsk lærer og pædagogiske vejledere (Simons 2009, Flyvbjerg 2006). Feltarbejdet blev foretaget over 6 måneder på et læreruddannelsessted i provinsen, en praktikskole i byen og en på landet. På baggrund af dokumentanalyser af bekendtgørelser (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser 2007), studieordninger (University College Sjælland 2010) og den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser (Styrelsen for Universiteter og Internationalisering 2008) samt Bolognaprocessen (EHEA 2012) gennemførte jeg et dybdegående kvalitativt feltarbejde. Her til var udvælgelsen af informanterne afhængig af både feltets gatekeeper (Campell & Cray 2006) og af hvem, der meldte sig frivilligt til lade sig studere i så lang tid. Der blev under feltarbejdet foretaget en lang række interviews af de studerende, deres praktikvejledere, underviser og uddannelsesleder (Fog 2004) i kombination med observationer og videooptagelser af begge studerende og deres elever (Rønholt 2003). Nogle af disse videooptagelser blev brugt som grundlag for at interviewe de studerende. Dertil kommer, at de studerende lavede videodagbøger (Noyes 2004), udleverede deres undervisningsplaner, professionsopgaver, professionsbachelorprojekter (Østerlund & Sawyer 2010), og lod mig følge dem med kamera helt ind til deres eksamen. Casen analyseres nedenfor med den teoretiske referenceramme, og de empiriske fund peger på en kulturel diversitet i forhold til, hvad der tæller som viden og en modstand i mod at bygge bro til andre opfattelser.

UNDERVISERNE OG EN ANALYSE UDEN HANDLINGSVEJLEDNING

Observationer, dokumenter, videooptagelser og interviews tegner tilsammen en gennemgående figur af de studerendes undervisere, der overvejende udtrykker og inkarnerer en karrielivsform. Dette træder frem, når de konsekvent fokuserer på de studerendes refleksioner i en progression mod en professionel udvikling. I Merleau-Pontys (2002) forståelse af *stil*, som en måde at være i verden på, inkarnerer underviserne i fænomenologisk forstand kundskabsformen thêorêsis (dvs. at observere og deducere), når de vejleder studerende og afholder eksamen, idet de studerendes fastholdes i at reflektere over deres observationer af dem selv som objekter adskilt fra deres personlige liv frem for at diskutere handlingsvejledninger eller anerkende disse. Således er undervisernes fokus på én gang skabt og skabes af et bestemt miljø for, hvad der tæller som viden, idet relationerne mellem teori og praksis betragtes som et dialektisk forhold, der kommer til udtryk i undervisernes vægtning af, at de studerendes lærer thêoria (at analysere fra det partikulære til universelle) i opgavers analyser og undervisningsplanerne under brug af didaktisk teori.

I modsætning til dette relativt kohærente billede af undervisernes kundskabsformer, livsformer og teori- og praksisforståelser tegner der sig et mere forskelligartet billede af de to fjerdeårsstuderende Sille og Tina i casen. Disse

forskelle træder tydeligst frem, når de studerende er færdige med deres praktikforberedelser og skifter miljø til to forskellige praktikskoler og vejledes af praktiklærerne i de syv uger praktikken varer. Som en konsekvens af sammenfaldende holdninger eller sammenvævninger (Merleau-Ponty 2000) til lærerarbejdet mellem den studerende og praktiklæreren udgør de én samlet figur i fælles forståelse af kundskabsformer, livsformer og teori- og praksisforståelser.

STUDERENDE OG PRAKTIKLÆRER I ET FOKUS PÅ LÆRERENS VÆRDIER

I Silles fjerdeårspraktik har hun fået Jørgen som praktikvejleder i en mindre by på en lille skole med omkring 300 elever, der går fra 1. til 6. klasse. Alle lærere, praktikanter, sekretærer, ledelse og teknisk personale på skolen spiser deres frokost sammen, mens der lystigt snakkes om elever, deres søskende, forældre på en måde, som tilsyneladende er kendte af mange af dem der her mødes. Således bliver problemer løst relativt hurtigt i takt med at erfaringer, telefonnumre etc. skifter hænder sammen med planer for diverse engagementer tværs over bordet i en stemning af rutiner af tillid og effektivitet. Inspireret af Edward Casey (2009) peger dette på, at skolens miljø af tætte personlige relationer retter sig intentionelt mod de deltagende ved at invitere til prærefleksive oplevelser af, at man kan være tryg og heraf få lyst til at engagere sig i samtalerne. I forhold til livsformer inkarnerer både Sille og Jørgen en personorienteret livsform, hvilket træder frem på baggrund af skolens eget værdiorienterede miljø og tydeligst ses i Silles og Jørgens relationer til eleverne, som er præget af varme, tillid, omsorg og mindre fokus på lærerens autoritet og om eleverne effektivt når målene for undervisningen, der ofte synes utydelige og foranderlige. De mest fremtrædende kundskabsformer hos både Sille og Jørgen er kropsliggørelsen af phrónêsis (at overveje og dialogisere om de rette midler til at nå etiske og politiske mål) samt páthos (den følelsesmæssige del af en beslutning), idet Sille og Jørgen er tydeligt optagede af lærerens sensibilitet og heraf evne til at modtage elevernes feedback samt at tale med elevernes forældre og kollegerne, når der skal tages fornuftige beslutninger. Dette afspejler, at dialogen og engagementet er en fremtrædende del af deres overvejelser over, hvilke midler der ultimativt skal føre til elevernes gode liv som udtryk for lærerens dyd. Selvom disse intentioner kom til udtryk, så bar deres praksis også præg af, at både Sille og Jørgen havde svært ved at nå alle eleverne og at gøre det klart, hvad de forventede eller ville have eleverne til at gøre, hvilket forekom at være en konsekvens af deres ikke-autoritative og sensible stil som lærere. Denne sensibilitet grundlægger, hvordan Sille og Jørgen betragter, hvad der tælles om relevant viden for lærere og således for hvordan de ser relationerne mellem teori og praksis, nemlig som en uadskillelig fusion af at vide og gøre. Dette illustreres bedst i begges relativt løse undervisningsplaner, som ofte ændredes i dialog med eleverne.

STUDERENDE OG PRAKTIKLÆRER ER OPTAGET AF LÆRERENS FUNKTIONER

I kontrast hertil er Silles medstuderende Tina i praktik på en langt større byskole med omkring 850 elever, hvor hun blev vejledt af Anette og Lotte. Denne byskole er inddelt i seks afdelinger eller kvarterer, hvor gange og

fællesrum skaber mindre lokale miljøer, som lærere og elever i fællesskab udvikler. På trods af denne opdeling, har skolen en atmosfære af at være stor: Der var mange elever i klasserne, mange mennesker på gangene, meget trafik til og fra skolen, men ikke mindst store ambitioner med elevernes læringsudbytte. Tina og hendes praktiklærere Anette og Lotte havde nogle uoverensstemmelser omkring, hvor meget en lærer skulle være forberedt, men i sammenligning med Sille og Jørgen, så var de mere enige, end de muligvis selv kunne se. Deres fælles fokus på undervisningens effektivitet, eksplicitte læringsmål og refleksioner over alle anvendte midler men også deres uenigheder underbygger indtrykket af, at de alle tre inkarnerer den selvstændige livsform. Denne er kendetegnet ved, at alle aktiviteter er gensidigt afhængige midler og mål i en koordineret strategi for at optimere skolens formål, nemlig elevernes læring. Tinas, Anettes og Lottes praksisformer udtrykker alle kundskabsformer men på baggrund af skolens miljø træder særligt khrêsis (at kunne bruge og anvende redskaber) og poíêsis (at kunne producere i henhold til planer og ideer) frem (Eikeland 2008). Dette bliver tydeligt i undervisningen, vejledningen og i samtalerne med kolleger, hvor disse kundskabsformer lod til at være mere vigtige for at nå deres mål. Merleau-Ponty (2000) gør os opmærksom på, hvordan skolens atmosfære og intentionalitet er en sammenvævning af den studerende og praktiklærerne. I dette perspektiv kropsliggør de den polære model for relationerne mellem teori og praksis, idet de hverken har et teoretisk eller praktisk udgangspunkt men nærmere manifesterer en hypotese testning eller trial and error tilgang, som også findes i 'best practice' studier'. Dette kom oftest til udtryk, når Anette og Lotte instruerede Tina i deres erfarede mest effektive undervisning 'cowboy tricks' fx måden at entrere klasselokalet og tiltvinge sig ejerskab, i strategiske måder at bruge tavlen på, i kommunikationen med forældrene, formuleringer i undervisningsplanerne og hendes tolerancetærskel overfor støjende elever.

KONKLUSION

Når man sammenligner de ovenstående tre figurer, må det bemærkes at der dels er overlappende elementer fx et gennemgående fokus på lærerens perspektiv fremfor elevernes, forældres, kollegers eller ledelsens, men der var også data i studiet som overskrider artiklens teoretiske referenceramme, så som de studerendes psykologiske udvikling og elevenes læringsudbytte af de to praktikophold. På trods af disse forbehold overfor optegningen af de tre kontrasterende figurer, så er der slående modsætninger på spil mellem de intenderede kundskabsformer og teori- og praksisforståelser på uddannelsen i forhold til de studerende og deres praktiklæreres praksis, hvilket kan opsummeres i tre punkter:

- Læreruddannelsen underviste de studerende i en dialektisk teori- og praksisforståelse med fokus på thêorêsis og thêoria og en karrierelivsform i analyser af praktikerfaringer men uden at være handlingsvejledende
- Sille var opmærksom på og blev vejledt til at fokusere på lærerens værdier frem for elevernes læring i en fusion af teori og praksis, hvor phrónêsis og páthos var karakteristisk for deres personorienterede livsform
- Tina og hendes praktiklærere var optagede af undervisningens effektivitet

Lars Emmerik Damgaard Knudsen er ph.d. og lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet og ved Læreruddannelsen, University College Sjælland

frem for elevernes trivsel i en polær teori- og praksisforståelse med khrêsis og poíêsis som bærende kundskabsformer og en selvstændig livsforms

Hvert punkt dækker således en bestemt konfiguration og viser hvordan disse hver for sig i relation til hinanden opfattes som oplevede 'selvfølgelige' praksisformer, hvor relationerne mellem teori og praksis ikke nødvendigvis er problemet og i hvert fald ikke kan isoleres som en faktor uden at medtage de øvrige kulturelle forskelle, som præger feltet. Disse understøttes til dels af praksisformanalysen ovenfor som viste, at læreruddannelsens litteratur og forskning også bliver til modsætningsfulde kulturelle strukturer. Men praksisanalyserne viste også, at der ikke er et entydigt sammenfald mellem teori- og praksisforståelser og livsformer, idet analyserne af litteraturen pegede på en variation af de empirisk funderede konfigurationer. Går man tættere på empirien kan der konstateres en række variationer i konfigurationerne, som der ikke er plads til at udfolde her, men det viser ikke nødvendigvis en mangel på analytisk konsistens men er nærmere udtryk for, at teori- og praksisforståelser skifter fra sted til sted og bekræfter derved pointen; at afstanden er mindre mellem teori og praksis end mellem de forskellige kulturelle former for relationer, der er mellem teori- og praksisforståelser.

Ser man kulturelt på teori og praksis som en del af læreruddannelsens problematik, så består den af en kompleksitet, som uddannelsen som en professionsbacheloruddannelse eksisterer ved og som tilbyder så mange forskellige måder at gøre god praksis på. Det kendetegner dog også uddannelsen, at den er præget af positioner, som deltager i en etnocentrisk kamp om anerkendelse hos hinanden. Jeg vil argumentere, at det giver mening at fastholde kompleksiteten og heraf 1) opgive at insisterer på én bestemt relation mellem teori og praksis, fordi der alligevel praktiseres mange forbindelser mellem teori og praksis allerede men på højest forskellige måder. 2) Undlade at ophæve diversiteten i uddannelses- og praktikstedernes forskellige mål og midler og stræbe efter en form for coherence (Grossmann 2008), men i stedet anerkende variationen i stedernes forskellige kvaliteter og se evnen til at kunne acceptere dette forhold som efterstræbelsesværdig for professionen. 3) Fastholde at en professionsbacheloruddannelse både er en professsions- og en bacheloruddannelse, og ikke én af delene men netop begge dele, og det er deri det ambitiøse ved uddannelsen ligger. Dette måtte gerne afspejles bedre dels i uddannelsens sprog om sig selv og dels i varetagelsen af professionsbachelorprojekt og de akademiske arbejdsmåders relevans for både professionsarbejdet og videreuddannelse (Knudsen 2012, 2013).

I stedet for at reducere professionsbacheloruddannelsens kompleksitet foreslår jeg, at man i en dialektisk teori- og praksisforståelse ser teori og praksis som forskellige kulturelle udtryk, hvis forskelligheder man kan lære noget af. Dermed foreslåsat der formuleres *en teori- og praksisdidaktik*, der kan bidrage til at øge forståelsen for andre kulturer. Dette kunne gøres ved at studerende, undervisere, praktiklærere, ledere og forskere forholder sig til, hvilken relation mellem teori og praksis de forudsætter i deres praksis, om denne bidrager til eller hæmmer at forstå og blive forstået, om en anden teori- og praksisforståelse var et bedre alternativ og hvordan de kommunike-

rede eventuelle skift til sig selv og andre. En sådan didaktik må tage udgangspunkt i de processer, som studerende, underviserer og praktiklærere allerede gennemgår og se dem som kreative teoretiske, metodiske og empiriske værksteder for udviklingen af et metasprog til at italesætte og forstå de forskellige teori- og praksisforståelsers forskellighed og ligeberettigelse (Haastrup & Knudsen 2014).

REFERENCER

Aristoteles (1999). Nicomachean Ethics. Indianapolis/Cambridge, Hackett Publishing Company Inc.

Biesta, G. J. J. (2007). "Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic deficit in Educational Research." Educational Theory 57: 22.

Bridging the gap between theory and practice (2013) http://pure.au.dk/portal/da/projects/brobygning-mellem-teori-og-praksis-i-professionsuddannelserne(fa5783fd-845b-4121-9633-6e7911a2eb2c).html

Bjerg, J. (red.) (2002) Pædagogik: en grundbog til et fag. København. Hans Reitzels Forlag

Campell, L. M., N. J. Cray, et al. (2006). "Gatekeepers and keymasters: Dynamic Relationship of access in Geographical Fieldwork." The Geographical Review 96(1): 15.

Casey, E. S. (2009). Getting Back into Place. Toward a Renewed Understanding of the Place-World. Bloomington, Indiana University Press.

Carr, W. (2006) "Theories of Theory and Practice". Journal of Philosophy of Education. Volume 20, Issue 2, (p. 177–186)

Dale, E. L. (2009). Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Oslo, Ad Notam.

Den Danske Ordbog (2013). 'Professionsuddannelse'. http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=professionsuddannelse. Fundet 25.10.2013

EHEA (2012). "The European Higher Education Area (EHEA)." Retrieved 03.03.2012, from http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3.

Eikeland, O. (2008). The Ways of Aristotle: Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research. Bern, Peter Lang.

Flyvbjerg, B. (2006). "Five Misunderstandings About Case-Study Research." Qualitative Inquiry 12(2): 27.

Fog, J. (2004). Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview. København, Akademisk Forlag.

Grossman, P., K. Hammerness, et al. (2008). "Constructing *Coherence*: Structural Predictors of Perceptions of *Coherence* in NYC Teachers Education Programs." Journal of Teacher Education(59): 15.

Haastrup, L. & Knudsen, L. E. D. (red.) (2014) Teori- og praksisdidaktik. København. Forlaget UP – Unge Pædagoger (in press)

Hammerness, K. (2006). "From *coherence* in theory to *coherence* in practice." Teachers College Record 108 (7): 25.

Haastrup, L. (2000). "Husmødre og velfærdsstat : "kvindelig værnepligt" i velfærdsstatens tjeneste." Folk og kultur 2000: 99-116.

Højrup, T. (2003). State, Culture and Life-Modes. The Foundations of Life-Mode Analysis. Hants, Ashgate Publishing Limited

Jorgensen, E. R. (2005). "Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice." Philosophy of Music Education Review 13 (no. 1).

Knudsen, L. E. D. (2012). Teori og praksis i læreruddannelsen – kundskabsformer, kultur og kropslighed. Ph.d. afhandling. Aarhus Universitet, Faculty of Arts

Knudsen, L. E. D. (2013) "Bachelorprojektet: Tag udgangspunkt i indsamling af empiri." Folkeskolen. Marts 2013

Korthagen, Fred A. J. & Kessels, Jos P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational*

Researcher, VoL 28, No. 4, pp. 4-17
Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni: en vitenskapsteoritisk perspektiv på forholdet teori – praksis. Nordisk pedagogik, Årg. 15, nr. 2
Lave, J. (2002). Læring, mesterlære og social praksis. Mesterlære. Læring som social praksis K. Nielsen and S. Kvale. København, Hans Reitzels Forlag.
Merleau-Ponty, M. (2000). The Visible and the Invisible. Evanston, Northwestern University Press.
Merleau-Ponty, M. (2002). Phenomenology of Perception. London & New York, Routledge.
Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2007). Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. LOV nr 562 af 06/06/2007
Noyes, A. (2004). "Video diary: a method for exploring learning dispositions." Cambridge Journal of Education 34(2): 18.
Rasmussen, Jens (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. I: Kvale og Nielsen (red.) Mesterlære – læring om social praksis. København. Hans Reitzels Forlag.
Rasmussen, J. (2009). "Nordiske læreruddannelser i en overgangsperiode. Afslutningen på en veletableret og lang tradition for seminariebaseret læreruddannelse." Gjallerhorn 8(2009): 13.
Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. Video i pædagogisk forskning - krop og udtryk i bevægelse. H. Rønholt, S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen and A. M. Nielsen. København, Forlaget Hovedland, Københavns Universitet.
Simons, H. (2009). Case Study Research in Practice London, Sage Publications Ltd.
Saugstad, T 2012, ' Om viden og kunnen - pædagogisk set '. i Klassisk og moderne pædagogisk teori. 2. udg, Hans Reitzel, København, s. 233-254.
Styrelsen for Universiteter og Internationalisering (2008). Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer/Kvalifikationsramme_DK_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf, Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser: 8.
University College Sjælland (2010). Læreruddannelsen. Studieordning. U. C. Sjælland. http://ucsj.customers.composite.net/media(5698,1030)/Studieordning_l%C3%A6reruddannelsen.pdf, University College Sjælland.
Østerlund, C., S. Sawyer, et al. (2010). Documenting work: A methodological window into coordination in action Conference of the European Group for Organizational Studies. Lisbon: 29.

NOTER

1 Artiklen udspringer af mit teoretiske og empiriske arbejde i ph.d. afhandlingen *Teori og praksis på læreruddannelsen – kundskabsformer, kultur og kropslighed* (Knudsen 2012).

2 Det falder uden for rammerne her at komme ind på, hvordan en teori- og praksisdidaktik muligvis kan skabe bedre forudsætninger for at forstå denne problematik, og jeg vil derfor nøjes med at drøfte det kort til slut og henvise til kommende bog derom (Haastrup & Knudsen 2014).

ANMELDELSER

PETER KEMP:
Verdensborgeren. Pædagogisk politisk ideal for det 21. århundrede

STEEN ELSBORG OG STEEN HØYRUP PEDERSEN:
Folkeoplysning og motivation for livslang læring: "Vi søger de virksomme stoffer!"

ANNE LINDER OG JESPER GREGERSEN:
Fællesskabets pædagogik. Inklusion med glæde

REDIGERET AF THERESA:
Cursiv nr. 11/2013: Pædagogisk neurovidenskab

VERDENSBORGSKAB SOM PÆDAGOGISK HJERNEARBEJDE

Peter Kemp: Verdensborgeren. Pædagogisk politisk ideal for det 21. århundrede
Hans Reitzel
300 sider, 349 kr.

Anmeldt af Jacob Kornbeck, fuldmægtig i Europa-Kommissionen, Bruxelles

Ser vi primært os selv som medlemmer af lokale fællesskaber, som medlemmer af en global homo sapiens-familie eller som begge dele? Såvel der lokale som det globale standpunkt har dertil knyttede værdisæt, som kan identificeres og systematiseres inden for en filosofisk og/eller pædagogisk referenceramme. Det globale standpunkt pædagogisk ideal er emnet for Peter Kemps bog, der her foreligger i sit indtil nu andet oplag. Kemp isolerer, beskriver og analyserer dette ideal i forbindelse med en gennemgang af filosofiske kilder fra antikken og til i dag, og han gør dette med brug af en begrebsfigur kaldet verdensborgeren. I dansk sammenhæng er det en yderst relevant analyse, idet forholdet mellem de to standpunkter ofte i dansk historie har været polariseret og fx i pædagogisk og undervisningspolitisk sammenhæng er blevet artikuleret i åben konflikt – i det 19. århundrede mellem Madvig og Grundtvig og i "00'erne" i forbindelse med VKO's såkaldte værdikamp.

Der kan være god grund til ind imellem at finde tid til lidt filosofisk fordybelse. Som en humoristisk anlagt amerikansk kirurg en gang skrev om værdien af, at fagets praktikere ind i mellem skriver boganmeldelser, giver det en kærkommen lejlighed til at udføre lidt "hjernearbejde" (*brain work*) (Koch, 1953). Det gælder ikke kun anmeldelser men også læsning af teoretiske værker mere generelt. Professionsudøvere skal ikke vente, altid at kunne finde svar på konkrete spørgsmål i faglitteraturen, og faktisk er teoretisk fordybelse ofte en chance til at vind en vis afstand.

Kemp er inspireret af Kant, Ulrich Beck, David Held (1995), m.fl., uden dog at bogen har karakter af en systematisk gennemgang af værker til en skematisk opstilling af teoretiske positioner. Den teoretiske position er overbevisende (Helds indflydelse på Giddens bekræfter indtrykket). Udgangspunktet er en undren over, at globaliseringen ikke har medført en gennemgribende pædagogisk transformation. Kemp fremdrager materialer, der illustrerer, at den kosmopolitiske tilgang til den menneskelige eksistens og til opdragelsen altid har haft sine fortalere i en enhver tid og kultur, herunder klassiske kinesiske, græske eller romerske filosoffer, Biblen, m.fl. Kemps anliggende er tydeligt politisk og bevidst utoptisk, men siden bogens 1. udgave kom har forfatteren ladet afsnittet om den dengang planlagte EU-forfatning udgå. Dette styrker nok også bogen, idet forfatterens plædoyer for verdensborgeren som teoretisk position og som ideal fortjener sin egen bog, uden at der bør lægges op til politiske projekter i samme åndedrag. Kemps anliggende handler om almendannelse, idet han finder de aktuelle uddannelsespolitiske svar på globaliseringen bekymren-

de: er det da ikke muligt at højne det faglige niveau uden samtidig at droppe almendannelsen? Man får lyst til give Kemp ret, da præcis dette synes at være, hvad betalende privatskoler i alle lande handler om.

Verdensborgerpositionen er ikke et værktøj men en værdiorienteret tilgang, der dog meget gerne må føre til konkret handling. "I modsætning mellem individualisme og statsdyrkelse står da den verdensborger, der hverken dyrker sin individualitet på bekostning af samhørigheden med sit samfund og den globale verden eller dyrker staten på bekostning af den enkeltes kapacitet for fortolkning og personlig livsudfoldelse" (s. 272). Kemp underkender således *ikke* behovet for identifikation med og loyalitet overfor den nationale eller lokale kontekst, selv om mindst én anmelder synes at have fået netop dette indtryk (se nedenfor).

En del af fremstillingen skal jeg ikke vurdere, da jeg ikke er fagfilosof. Det er dog mit indtryk, at der er tale om en logisk-kronologisk gennemgang af emnet, og at denne gennemgang på en i sig selv kohærent måde føre frem til bogens konklusion. Dette skal ikke forstås således, at konklusionen er uangribelig i en positivistisk forstand, men dog at den forekommer plausibel. Hvad den så kan bruges til, er naturligvis en anden sag. Små velfungerende demokratier som fx Danmark og Schweiz udmærker sig ikke altid ved at følge Kemps pædagogiske ideal om verdensborgeren. De er (i det mindste i relation til vækst, beskæftigelse, levestandard og mange andre strukturelle parametre) gode til at reagere på globaliseringen på en måde, der gavner (i det mindste den autoktone og med fulde borgerlige rettigheder udstyrede del af) deres befolkning. Større lande er nok ofte tættere på Kemps ideal men kan dog dels forekomme mindre demokratiske (det kommer ganske naturligt med tiltagende befolkningstal og deraf følgende afstand fra basis til top) og kan nok også have vanskeligere ved at træffe beslutninger, der på en for befolkningen betryggende måde udgør adækvate svar på globaliseringen.

Disse forhold og forbehold ændrer dog ikke i sig selv på den interne validitet og udsagnskraft i Kemps fremstilling. Jeg skal her erindre om, at bogens første udgave fik en ugunstig (og unfair) behandling i en anmeldelse i Jyllands-Posten (den var dér i bedste selskab sammen med en bog af Lars Henrik Schmidt) (Gade Jensen, 2005). Anmelderen tog dér afstand fra Kemps arbejde på en måde, der var præget af bitterhed over for det kosmopolitiske ståsted og iblandet sarkasme med henvisninger til fx forholdene i klasseværelser i kommunale skole i større danske byer. Endelig fandt anmelderen ikke, at bogen indeholdt noget brugbart for danske lærere. Jeg har tidligere (i en anmeldelse af Schmidt-bogen) diskuteret Gades anmeldelse (jf. DpT, 2006, nr. 3, s. 88-91). Her skal det blot anføres, at de nævnte problemer skal behandles som det, de er, og at Kemps bog aldrig har været en manual med nemme løsninger på praktiske problemer. Kemp viser derimod, at der findes referencerammer ud over de simple didaktiske, som pædagogiske forskere og lærere (gerne sideløbende med deres praktiske, didaktiske overvejelser) kan engagere sig i. Kemp viser, at pædagogikken har en levende og nærværende filosofisk dimension, og han gør det overbevisende. Men dette betyder absolut ikke, at læseren skal bruge bogen som et politisk manifest, ej heller som pædagogisk handlingsvejledning i det daglige. Bogen er et god illustration af den amerikanske kirurgs "hjernearbejde" for travle praktikere (se ovenfor). Noget tilsvarende oplever anmelderen, der selv er praktiker.

REFERENCER

Gade Jensen, H. (2005): Verdensborger mellem Java og Cuba. I: Jyllands-Posten, 12. august

Held, D. (1995): Democracy and the Global Order. Cambridge: Polity Press

Koch, S. L. (1953). Medical book reviewing from the specialist's standpoint. I: Bulletin of the Medical Library Association, 41(2), 148-150

APPETIT PÅ MERE

Steen Elsborg og Steen Høyrup Pedersen: Folkeoplysning og motivation for livslang læring: "Vi søger de virksomme stoffer!" Dansk Folkeoplysnings Samvirke 50 sider, 50 kr. + forsendelse

Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet

Der er unægtelig løbet meget vand i stranden, siden 1970'ernes selvbevidste arbejdere krævede betalt frihed til uddannelse. Ændringerne er ikke mindre slående, når vi på nærmeste hold kan følge et skifte fra at tale om arbejdsløse, som var ramt af arbejdsmarkedets konjunkturer og kapitalismens akkumulationskriser, og til regeringens aktuelle måde at tale om arbejdsløse og kontanthjælpsmodtagere på. Dengang betragtedes de som kolleger, der skulle kæmpes for – med den århusianske skraldemandsmodel in mente. I dag er de nærmest sat uden for samfundet som en – brutalt sagt – belastning af velfærdssystemet, der må tage til takke med ligegyldige nyttejobs. Naturligvis pænt indpakket i en grød af floskler om at gøre dem en tjeneste. Det, der oprindeligt sås som strukturelle problemer i et økonomisk system, er endt med at blive den enkeltes problem. Løsningen af problemet synes i øvrigt i stigende præget af mere pisk end gulerod.

På den baggrund er det for så vidt opmuntrende, at Dansk Folkeoplysnings Samvirke prøver at fastholde, at der fortsat må skabes plads til at motivere kortuddannede til at søge mere uddannelse. De grundlæggende principper, der er forudsætningen for at skabe succes, er dels at tage deltagerne alvorligt (tage dem, som de nu engang er, og medvirke til at udvide deres horisont – s. 6n) og dels at arbejde institutionelt efter et ressourcesyn.

Kombinationen af disse tilgange har i 6 daghøjskoler været "folkeoplysningens virksomme stoffer" (s. 7ø) . Det stimulerer lysten til at lære, at deltagerne på den ene side tages alvorligt og på den anden støttes i et undervisningsmiljø, der ikke er præget af diffus fremdrift. Rapporten viser i en matrix (s. 26), hvordan de professionelle og deltagerne fra hver deres side kan mødes og skabe gensidig lyst til at lære. Kendetegnene er undervisningsdifferentiering, etablering af et fagligt og socialt lærings- og refleksionsrum, helhedsoreinteringen osv.

Indholds- og retningsmæssigt er rapporten meget kendetegnende for folkeoplysningens måde at "tale Roma midt imod" på, hvilket kun kan hilses velkomment i en tid, der er præget af dispositioner for den fremtidige uddannelsespolitik, der bygger på tilfældige indslag og griller – lige fra PISA og til markedstænkningen. Uddannelse er ikke sat i verden for at levere grydeklare produkter til arbejdsmarkedet; så meget har vi dog tilegnet os af uddannelseshistorien. Især i dag er det derfor afgørende at hage sig fast i dannelsesdelen. Der er allerede i dag tegn i retning af, at den moralske panik over PISA-hysteriet er ved at lægge sig hhv. blive imødegået. Og muligvis når vi en dag at høre en undervisningsminister eller uddannelsesminister udtale: Undskyld os, vi vidste ikke, hvor megen skade vi gjorde. Det har vi endnu til gode at opleve.

Selve rapporten er absolut interessant læsning. En vanskelighed i den anvendte genre skal nævnes, nemlig samspillet mellem den læringsteoretiske ramme og de empiriske fund. Det teoretiske apparat er omfattende, og de empiriske belæg får delvist karakter af at illustrere pointer. Der er ingen nemme løsninger på den udfordring, og den skæmmer heller ikke helhedsindtrykket. Men læseren sidder tilbage med appetit på mere.

FORESTILLINGEN OM PÆDAGOGIK SOM VÆRKTØJ

Anne Linder og Jesper Gregersen: Fællesskabets pædagogik. Inklusion med glæde
Dafolo Forlag 2013
136 sider, 436,25 kr.

Anmeldt af Frede Nielsen Carstens, tidl. lektor ved DPU, cand. pæd. og forfatter

Det er umiddelbart en yderst interessant titel på bogen (bortset fra det poppede "med glæde"). Så forventningerne var der. Jeg blev overrasket. Der er en indledning på 24 sider. Resten af bogen drejer sig om værktøjer - 23 stk. Bogens værktøjer kan hentes fra hjemmesiden: www.dafolo.dk/fællesskabetspædagogik.

Og sandelig om ikke disse "redskaber / værktøjer" er ordet i et inklusions-hus med fundament af elementer som personlige, institutionelle, kommunale og nationale! - og tag som benævnes inkluderende læringsmiljø, fællesskabet og individet - og midt imellem fundament og tag fire hjørnestolper: to vedr. fællesskab (netværk, begivenheder) og to vedr. individet (personlige og faglige styrker). Ja det kan her virke noget uoverskuelig i denne korte gengivelse men bogen forklarer den indre sammenhæng fint!

I en meget kort indledning siges det at materialet hælder sig mod teoretiske elementer, som kort kaldet systemisk tænkning, positiv psykologi og kompleksitets teori.

De 23 "værktøjer" er som nævnt ordnet i en rækkefølge efter fundament, tag og de fire hjørnestolper. Systematikken fejler ikke noget. Det vil føre for vidt at nævne alle redskaberne, men f.eks. er nr. 6 (fundament, det institutionelle) om institutionens værdier. Eller nr. 10 (tag, læringsmiljø) om pædagogisk engagement. Eller 12 (tag, fællesskab) deltagelse i fællesskab. Og fra hjørnestolperne kan eksempelvis nævnes nr. 15 køn i pædagogikken, nr.18 inklusions- og eksklusionsmønstre og nr. 23 tværfagligt samarbejde og uenighed. Disse eksempler er nævnt for at

understrege nogle af de yderst relevante temaer, ja relevansen gælder alle 23.

Hver enkelt "værktøj" er bygget op efter en skabelon der stort set følges i alle de 23 meget vigtige og centrale temaer i det pædagogiske felt:

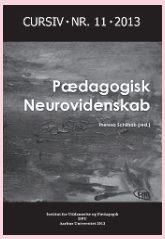
- redskabets formål,
- hvad det er godt til,
- faglig platform og begrundelse,
- de centrale ord og begreber,
- faldgruber (hvad der kan skabe misforståelser),
- inspiration til at komme videre,
- centrale spørgsmål
- inspirationskilder.

Det er virkelig velgennemtænkt, ja og pokkers svært at anvende i det pædagogiske arbejde i hverdagens travlhed.

Et værktøj som redskab anvendes konkret i en praktisk sammenhæng. Denne formidling mellem det teoretisk formulerede "værktøj" og de praktiske problematikker skal pædagogerne så kunne overkomme i praksis. Men jeg er bange for at denne bearbejdelsesproces er så tidkrævende og vanskelig at det altså ikke bliver let at få tid til og så kan huset ikke bruges eller må gemmes lidt væk og glide i baggrunden!

FETICHERES HJERNEFORSKNINGEN?

Cursiv nr. 11/2013: Pædagogisk neurovidenskab, redigeret af Theresa Schilhab.
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
140 sider, 200 kr.



Anmeldt af Heidi Lykke Nissen, lektor ved pædagoguddannelsen, UCC

Cursiv er DPU's forskningstidsskrift og nr. 11 består af seks artikler og to boganmeldelser. Antologien giver bud på fra en begrebsdefinerende ramme om selve forståelsen af neurovidenskaben, hen over kommende generationers læsekompetencer, ud fra en neurologisk optik, et understregende hjernekursus og et blik ind i den nyeste udenlandske forskning.

"Den videnskabsteoretiske fare har at gøre med tendensen til at betragte forskning på et neuralt niveau som værende mere "rigtig" og "videnskabelig" i forhold til forskning inden for fx psykologi og pædagogik" (s.34). Jesper Mogensen (professor, the unit of cognitive neuroscience) mener, at der findes en uledsaget optimisme omkring, hvad hjerneforskningen kan tilbyde af overført viden inden for det pædagogiske felt.

'At Fetichere' omhandler den proces, hvori en genstand eller et fænomen tildeles æren for at være 'det sande' – netop *det,* der er det ægte. Det bør undersøges om neurovidenskaben i udgaven "neuropædagogik" feticheres i sådan en grad, at det sløres hvorfor og på hvilke måder, der egentlig kan gøres gavnlig brug af neurovidenskaben *ind i* pædagogikken.

Mennesket søger stadig svar. Også selvom at humaniora tog et kæmpe opgør med naturvidenskabens forrang. En kamp der tillod de lokale og situerede sandheder. En position der allerede synes truet, når folk alene abonnerer på neurologisk fakta som svar i pædagogikken. Jeg mener, der er alvorlige grunde til, at ikke tro vi finder Svaret – ej heller i eller med neurologien. Eller som Friedrich Schiller skulle have sagt: "Følg den mand, der søger sandheden, men flygt fra ham, der har fundet den." Den værdsættelse af neurologien, der unuanceret reproducerer drømmen om at kende Svaret forlænger den årevise lange videnskabsteoretiske kamp, der så uproduktivt har delt humaniora og naturvidenskab.

"Vi er stadig langt fra en mere dybtgående forståelse af, hvilke funktionsområder diverse hjernestrukturer er knyttet til" (s. 35). Mogensen viser at viden om hjernen blev mytologisk i det moderne samfund. Der spores en særlig videnskabsteoretisk forrang i det testklare forsknings laboratorium (forsøgsdyr). Antologien beder vist, underbygget og imødekommende læser til kritisk at reflektere den direkte anvendelse af viden om "indlæring, hukommelse og problemløsning" (s. 36) overført til *andre* kontekster *udenfor* laboratoriet. Netop i neurovidenskaben er der et markant paradigmeskrift "ikke at tro, at generne indeholder masterplanen for organismens udvikling, egenskaber og adfærd" (s. 123). Hvordan kan disse begreber anvendes loyalt overfor kompleksiteten i de fortsat uudforskede så at sige "højere" kognitive områder, der bl.a. tilskrives menneskets meningstilskrivning og kontekstualisering (begyndelsen til denne forskningstradition ses hos Draganski et al., 2004, Driemeyer et al., 2008, Sluming et al., 2007).

Mogensen argumenter at hjerneforskningens indtil nu vigtigste bidrag er nuanceringen af den plastiske hjerne: At hjernen udvikler sig livet igennem. Den såkaldte myte om hjernens unilitære udvikling hænger også sammen med ideen om hjernen som opdelt i specialiserede funktioner. Viden som neurovidenskaben i disse år, søger at udvikle; ved at afvikle. Afvikle myterne. Hjernen undersøges og kan siges på baggrund af denne forskning, at være plastisk, bearbejdende og bero på et re-organiseringsmobilitet. Fokus er på meta-kognition. Denne viden kan altså ses som et af de steder hvor der har fundet et produktivt møde sted mellem neurovidenskaben og pædagogikken. Dette kan bruges proaktivt i uddannelsesplanlægningen hvor forrang af 'beviser' fra neurovidenskaben kan understøtte erfaring i pædagogikken. Det centrale fokus er at hele tiden undersøge hvorfor der spores denne hierarkisering af viden i videnssamfundet? Vinder argumenter mere *gehør* af at kunne hente hjemmel i ikke-humanistisk videnstradition? Og giver dette en bedre adgang til pengemidler set i forhold til tiden projekt-finansierede pædagogik?

Oliver Kauffmann understreger endvidere, at der må ses endnu dybere ind i konstruktionsbetingelserne i ønsket om tværfaglige anvendelser. Der er metodiske og ontologiske for så vidt "uforenelige tilgange til læring" (s. 114). I mange år – for mange, mener forfatteren – har professionelle søgt direkte overførbarhed, hvor der i stedet burde have været mere fokus på videnskabernes reelle forskellige brug af fænomenet læring. For læring, hvad er det egentligt – anskuet via forskellige optikker?

Når aftagerne af neuro-viden nu kræver viden som 'hvordan der (så egentlig) læres', understreger antologien, at selvsamme spørgsmål reducerer neurovidenskaben til en ensidig simplistisk forskning. Neurovidenskaben har i dag altså også en position hvor den gøres til det sted der *ledes efter Sandheden*. En urimelig position der ikke matcher feltets bestræbelser, fremfører antologien. Som Steen Nepper Larsen refererer fra Terrence Deacons arbejde med det ikke-reduktioniske syn på mennesket; "Der er ingen direkte kongevej fra formelle staveregler og tegnsætningsoversigter til betydningen af et litterært kunstværk" (s. 124).

Feticheres neurovidenskaben? Bestemt ikke af antologiens forfattere, der selv arbejder med at udrydde en del af fortidens myter om hjernen samtidig med de peger i retning af hvad forskningen tværdisciplinært kan bidrage produktivt til i en verden, hvor pædagogik vinder mere og mere forrang.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almennyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Rektor *Søs Bayer*,
Det frie Gymnasium, formand

Lektor *Tomas Ellegaard,*
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC

Lektor J*ens Erik Kristensen,*
Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU

Lektor *Bolette Moldenhawe*r,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Lektor *Trine Øland,*
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.
Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.
Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:
Dansk pædagogisk Tidsskrift
Edvard Griegsgade 2
2100 København Ø
3929 1570
abonnement@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert
H.C. Ørsteds Vej 54 A
1879 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk.

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helside 3.800 kr.
Halvside 2.000 kr.
Kvartside 1.100 kr.

DpT'S REFERENCEGRUPPE

Lektor Peter Ø. Andersen, KU
Rektor Søs Bayer, Det frie Gymnasium
Tidl. professor Jens Bjerg, RUC
Adjunkt Jacob Bøje, SDU
Lektor Ulf Brinkkjær, DPU
Lektor Tekla Canger, UCC, lærerudd. Zahle
Lektor Ole Christensen, UCC
Forskningsleder Mikala Hansbøl, UC Sjælland
Lektor Leif Emil Hansen, RUC
Systemkonsulent Bendt Heinemeier, SSV
Tidl. sem.lektor Finn Held, Blågård
Professor Katrin Hjort, SDU
Lektor Christian Horst, DPU
Projektleder Mette Hyllested Winge
Tidl. lektor Knud Jensen, DPU
Lektor Christian H. Jørgensen, RUC
Professor Jan Kampmann, RUC
Lektor Hans Henrik Knoop, DPU
Lektor Jens Erik Kristensen, DPU
Lektor Niels Kryger, DPU
Lektor Morten Lassen AaU
Dekan Johny Lauritsen, UC Sjælland
Udd.konsulent Susanne Lemvig, UVM
Udv.konsulent Dorte Lystrup, Kofoedsminde
Lektor Ulla A. Madsen, RUC
Videnskabelig ass. Maja Plum, KU
Tidl. lektor Anders Mathiesen, RUC
Ph.d.-studerende Stinus S. Mikkelsen, SDU
Lektor Bolette Moldenhawer, KU
Lektor Martha Mottelson, UCC, lærerudd. Zahle
Chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Professor Birger S. Nielsen, RUC
Lektor Morten Nørholm, DPU
Forskningsdirektør Søren G. Olesen, VIAUC
Lektor Charlotte Palludan, DPU
Lærer Birgitte Palludan, Vallerødskolen
Professor Palle Rasmussen, AaU
Lektor Vibeke Schrøder, UCC
Lektor Jette Steensen, Norges arktiske Universitet
Post. doc. Jens Peter Thomsen, KU

www.dpt.dk

Tidsskriftet udgives med støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisnings tips- og lottomidler.

Bankforbindelse: Danske Bank, Holmens Kanal 2-12, 1092 København K · Registreringsnummer 3001, kontonummer 3001730274

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: PÆDAGOGISKE TIDSKAMPE

Pædagogik, opdragelse og uddannelse er tæt forbundne til tid. Opdragelse tager tid, folder sig ud over tid. Den pædagogiske tid er udspændt mellem på den ene side et her-og-nu og på den anden side en fremtid som opdragelsen og uddannelsen retter sig imod. I denne sammenhæng er der mange forskellige interessenter. Det er derfor ikke overraskende, at den pædagogiske tid i overvældende grad er genstand for kamp. Indenfor det sidste år fx den nyeste folkeskolereform med dens udvidelse af det tidsrum børn går i skole.

TOMAS ELLEGAARD, CHRISTIAN SANDBJERG HANSEN & STINE NISSEN:
Redaktionel indledning

TEA BENGTSON:
Tid og kedsomhed. Feltarbejde blandt indespærrede unge

MARTHA MOTTELSON:
Undervisningens tid

SØREN NAGBØL:
Tiden med Elias

GRITT B. NIELSEN OG LAURA LOUISE SARAUW:
Fremdrift og fremsyn: Kampen om de studerendes tid

EVA BERTELSEN & TRINE ØLAND:
"Who cares?" "What's the difference?"
Fremtiden inde i dig selv og andre forestillinger om fremtid i skoleprogrammatisk tænkning

ØVRIGE ARTIKLER

JETTE STEENSEN:
FREMTIDENS LÆRERUDDANNELSE – KOMMER LYSET FRA NORD? NORDLYS: BLÅLYS ELLER MODLYS?
Diskussionen om læreruddannelsen skal være placeret på universitet eller professionshøjskole kan i øjeblikket synes uaktuel, men billedet kan hurtigt skifte. I Norge er læreruddannelsen som i Danmark 4-årig og placeret på højskoler. Dog har Norges arktiske Universitet i Tromsø iværksat et forsøg med en femårig forskningsbaseret læreruddannelse.

SØREN LANGAGER & AXEL NEUBERT:
FOLKESKOLEREFORM – NU ER DET SIKKERT OG VIST. EN KOMMENTAR
Med skolereformen er inklusion som skolepolitik på nationalt plan ved at være kørt så meget i stilling, at der er tegn på, at begrebet så småt trækkes lidt ud i periferien og knyttes sammen med begrebet undervisningsdifferentiering. De kommende års skoleudvikling bliver interessant at følge med grund til en del bekymring for, hvordan den nye skole vil forme sig for elever med forskellige vanskeligheder.

JAKOB DITLEV BØJE OG LINE TOGSVERD:
NÅR PÆDAGOGIK BLIVER TEKNIK
- STYRING OG MÅLRATIONALITET I PÆDAGOGUDDANNELSENS PRAKTIK
Artiklen handler om praktikken i pædagoguddannelsen og den pædagogiske professionsudøvelse. En mere værdirationel og udviklingsorienteret forholdemåde, der vedvarende spørger og søger, hvad der overhovedet er det rigtige at gøre, og som svarer bedre til pædagogarbejdets kompleksitet, ser ud til at have vanskelige betingelser i praktikken.

LARS EMMERIK DAMGAARD KNUDSEN:
TEORI OG PRAKSIS ER EN KULTUREL PROBLEMATIK – EN CASE FRA LÆRERUDDANNELSEN
Teori og praksis er et af de mest diskuterede spørgsmål, som har ført til talrige analyser af, hvordan disse vidensformer er relaterede og kan forbindes. Med udgangspunkt i den engelske filosof Wilfred Carr hævdes det, at der ikke er så meget et skel mellem teori og praksis, som der er en afstand mellem de forskellige opfattelser af, hvordan teori og praksis relaterer sig til hinanden.

Grafisk tilrettelæggelse: Eggs ibrk!/Sara Houmann Tryk: Narayana Press

Forside: "Tiden flyver" - illustration af Sara Houmann Mortensen

ISSN 0904-2393