

Bilder

zum

Behandlung  
des Unterrichts

DANSK  
PÆDA  
GOGISK  
TIDS  
SKRIFT

#3 » 2019 » SEPTEMBER

weiter  
Teil.



Geographische  
Charakterbilder



Verlag von J. Neumann, Neudamm, in Esslingen bei Stuttgart.

TEMA: PÆDAGOGISKE REJSER

## 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 læzerskare 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:

### Marianne Brodersen

Ph.d. og lektor ved Center for Pædagogik, Absalon

### Jacob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

### Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg, KP

### Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

### Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

### Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

### Søren Langager

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

### Axel Neubert

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

### Marta Padovan-Özdemir

Ph.d., lektor og forskningsleder ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

### Trine Øland

Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

*Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk)*

## Grafisk tilrettelæggelse og tryk:

Narayana Press

# [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk)

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på [www.dpt.dk](http://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.

## TEMA: PÆDAGOGISKE REJSER

Temaet fokuserer på, hvordan pædagogiske ideer, teorier, metoder og praksisformer rejser over landegrænser, Politikere og embedsmænd og pædagogiske aktører rejser ud og sender rejseberetninger hjem. Tekster opdages, oversættes og udgives, kommer på pensum og institutionaliseres. Koncepter indkøbes, promoveres, tilpasses, implementeres – eller omvendt sælges og eksporteres, som når såkaldt "nordisk pædagogik" rejser til lande uden for Skandinavien. Temaets forfattere er inviteret til at adressere en række spørgsmål i relation til pædagogiske rejser.

*Marta Padovan-Özdemir og Christian Sandbjerg Hansen*

Redaktionel indledning ..... 2

*Maja Plum*

Filantropi, finanser og fonologisk opmærksomhed

*På rejse med den evidensbaserede metode Dialogisk læsning* ..... 6

*Ning de Coninck-Smith*

Med eksperten i felten

*Arkitekt Hans Henning Hansens UNESCO-mission til Jugoslavien i efteråret 1956* ..... 17

REJSEBERETNING: *Christian Larsen*

*Peder Rasmussen Skoubys rejseberetning 1924* ..... 28

REJSEBERETNING: *Christine Antorini*

Raise the bar and lower the gap

*Da Ontario blev 'the missing link' i dansk uddannelsessamtale* ..... 36

REJSEBERETNING: *Erika Zimmer Brandt*

"Men lærer børnene nok? – og hvad vil forældrene sige?"

*– om at være rejsende i leg i Kina* ..... 40

*Thilde Juul-Wiese & Hanne Adriansen*

*Når pædagogiske ideer rejser med lærerstuderende i udlandspraktik* ..... 44

*Dil Bach & Helene Aarseth*

Lyst til læring

*Fra nordisk modkultur til transnational præstationsstrategi* ..... 55

## PÆDAGOGIKKENS GLEMMEBOG

*Stig Broström*

Fællesskab og solidaritet

*Vejen til livet – Om Makarenkos kollektivopdragelse og dansk gruppepædagogik* ..... 68

To uddrag fra Makarenkos bog *Vejen til livet* ..... 76

## ARTIKLER

*Martha Mottelson*

Uddannelsesmæssige aspirationer

*Skolens møde med elever, som søger opadgående social mobilitet* ..... 84

## ANMELDELSER

To aktuelle boganmeldelser ..... 94

# TEMA

## PÆDAGOGISKE REJSER

**D**et forlyder (Bojsen 1894), at de to seminarister, Peter Poulsen Schmidt fra Tønder og Peder Anton Møller fra Jonstrup seminarium, på ordre fra Frederik den VI rejste til Schweiz i juni 1825 "for der at lære den fellenbergske opdragelsesmetode og senere at anvende den i Danmark" (Bojsen 1894: 5). Efter næsten 14 måneders ophold hos Fellenberg og hans medarbejder Wehrli på godset Hofwyl tæt ved Bern, hvor de siden 1804 havde oprettet og drevet en skole for "fattige, forsømte og forbryderske børn", vendte de to seminarister hjem til Danmark, aflagde rapport for kongen og etatsråd Jonas Collin, som herefter understøttede oprettelsen af to "fellenbergske opdragelsesanstalter for drenge"; først Cathrinelyst ved Sorø (i 1827, nedlagt i 1849) og dernæst Schmidts oprettelse af Bøggilgaard ved Viborg (i 1830), som stadig eksisterer i dag under navnet Oustruplund. Således importeredes Fellenbergs praksisformer til Danmark og indlejredes i danske opdragelsesanstalter.

Ovenstående beretning er ikke enestående. Durkheim & Mauss (1901) bemærkede, at samfund ikke er her-

metisk lukkede, men at myter og riter cirkuleres over landegrænser, at ideer og praksisformer på forskellig vis udveksles, lånes og overføres fra det ene land til det andet. Popkewitz (2005) taler om "rejsende biblioteker" for at indkredse, hvordan pædagogiske ideer rejser og sammenfletter sig med andre ideer i netværk af pædagogiske aktører i produktionen af bestemte kulturelle måder at "se" og handle på. På lignende vis taler Kimberly & Ochs (2004) om "uddannelsesmæssige lån", når skolepersoner, politikere eller embedsmænd indhenter ideer fra et eller flere udenlandske uddannelses-systemer for at overføre ideerne til en hjemlig kontekst.

Pædagogik udveksles således vedvarende på tværs af nationale grænser. Politikere og embedsmænd og pædagogiske aktører rejser ud og sender rejseberetninger hjem. Tekster opdages, oversættes og udgives, kommer på pensum og institutionaliseres. Bekendtskaber, venskaber og relationer institutionaliseres i mere eller mindre formaliserede netværk, sammenslutninger, organisationer og tænketanke

og fungerer som katalysatorer for udveksling, spredning og produktion af ideer, teorier og praksisser. Standarder udvikles i overnationale institutioner og påføres medlemslande gennem politiske rammeaftaler. Koncepter indkøbes, promoveres, tilpasses, implementeres – eller omvendt sælges og eksporteres, som når såkaldt “nordisk pædagogik” rejser til lande uden for Skandinavien.

Med dette tema fokuserer vi på, hvordan pædagogiske ideer, teorier, metoder og praksisformer rejser over landegrænser, og vi har inviteret forfattere til at adressere spørgsmål som: Hvordan opstår lånet eller overførslen, hvem producerer de konkrete ideer, udrejser og hjemtagninger? Hvilke aktører, institutioner, organisationer og netværk rejser med hvilke ideer og hvordan? Hvordan transformeres ideer og praksisformer fra den ene kontekst til den anden? Hvilke magt- og legitimeringsformer anvendes i sådanne processer? Hvilke sociale og politiske hierarkier og historiske kontekster er med til at betinge bestemte ideer og praksisformer såvel som forudsætningerne for deres cirkulation? Hvilke ideer, steder, skoler osv. dominerer forskellige sammenhænge og tidspunkter og institutioner, og hvordan bliver de pædagogisk betydningsfulde?

Temaet består af fire artikler: Maja Plum analyserer i artiklen *Filantropi, finanser og fonologisk opmærksomhed: På rejse med den evidensbaserede metode Dialogisk læsning*, hvordan Dialogisk læsning rejste fra USA til Danmark og i den proces blev sammensat af filantropiske investeringer, ministerier, forskere, klassifikationer såsom læsevanskeligheder og et audiologopædisk vidensfelt med en særlig fonologisk opmærksomhed. Plum forholder sig

ikke til Dialogisk læsnings videnskabelighed eller til om den virker eller ej som pædagogisk metode. I stedet viser hun, hvordan Dialogisk læsning afpolitiseres på sin rejse over Atlanten og bliver til en “mulig og legitim fremfærd i danske daginstitutioner, fordi den både er ‘sjov’, en god gerning, taler ind i en PISA bekymring, lover en universel kobling mellem børn og sprog og ikke mindst har en didaktisk fremfærd, der hægter sig op på en særligt videnskabelig metode (randomiseret forsøg), der giver den pondus af sandhed”.

Mens Plum har fokus på import fokuserer Ning de Coninck-Smith i *Med eksperten i felten. Arkitekt Hans Henning Hansens UNESCO-mission til Jugoslavien i efteråret 1956* på eksport af dansk ekspertise til Østeuropa i kølvandet på UNESCOs etablering og i konteksten af den kolde krig. I artiklen følger de Coninck-Smith den danske arkitekt Hans Henning Hansen fra han udpeges med et både omfattende og noget uklart kommissorium over hans udsendelse og konkrete møde med de Jugoslaviske myndigheder og lokale skolefolk til hans udarbejdning af den afsluttende rapport. Artiklen viser, hvordan *soft diplomacy* udspillede sig konkret og blev sammensat af en række lokale tilfældigheder og personlige omstændigheder, at det med andre ord er kompliceret at være ekspert og at overføre ideer fra en kontekst til en anden.

På lignende måde kommer vi på udrejse i Tilde Juul-Wiese og Hanne Adriansens *Når pædagogiske ideer rejser med lærerstuderende i udlandspraktik*. Med afsæt i etnografisk feltarbejde blandt danske lærerstuderende i praktik i Filippinerne undersøger Juul-Wiese og Adriansen, hvordan geografi-

ske forestillinger om den anden væver sig sammen med forskellige formål og interesser knyttet til et praktikophold. Artiklen viser, at de danske lærerstuderende forventede at skulle lære de filippinske lærere den "gode måde" at undervise på, mens de filippinske lærere og skoler nok forventede at lære "vestlig væremåde" og at forbedre deres engelske sprogkundskaber, men også havde egentlige monetære interesser i at tage imod de danske praktikanter. Forfatterne viser, hvordan relationen præges af et nord-syd magthierarki. I stedet for at være i praktik for at lære af erfarne lærere præges opholdet i højere grad af, at de danske studerende ser sig selv om repræsentanter for et overlegent "voksent nord", der skal lære det "unge syd" den gode pædagogik.

Dil Bach og Helene Aarseth undersøger i *Lyst til læring: Fra nordisk modkultur til transnational præstationsstrategi*, hvad der sker med børnehavepædagogik når idéer om leg, lyst og læring rejser, krydser grænser og blandes sammen i nye transnationale uddannelsespolitikker. Med afsæt i et etnografisk feltarbejde i en børnehave og i dertilhørende familier nord for København argumenterer forfatterne for, at "faglig læring" og "lyst og leg" er vokset sammen i lokale, Nordiske såvel som i transnationale børne- og opdragelsespolitikker. Men de viser også at disse sammensmeltninger ikke sker gnidningsløst, men præges af ambivalenser fra de voksnes side og måske endda modstand fra børnenes side.

Temaet består desuden også af tre tekster, som vi har valgt at kalde rej-

seberetninger. De er en slags empirisk snapshot eller "inde fra beskrivelse" af, hvordan pædagogiske ideer og praksisformer udveksles på tværs af nationale kontekster. Christian Larsen introducerer først en rejseberetning, som blev sendt til Undervisningsministeriet af skolelærer fra Kalundborg Peder Rasmussen Skouby, som i 1924 havde fået midler til en studietur til Tyskland for at se på "nye Skoletanker". Dernæst beskriver tidligere undervisningsminister Christine Antorini (S) sin rejse til og oplevelse af Ontarios skolesystem som inspiration til arbejdet med folkeskolereformen i 2012. Den sidste rejseberetning er Erika Zimmer-Brandts dagbogslignende beskrivelse af hendes undervisning i leg for børnehavepædagoger i Kina, som del af et kompetenceudviklingsforløb, som myndighederne i Dujiangyan-området i Sichuan-provinsen har købet af den danske professionshøjskole VIA.

Den sidste tekst i temaet om pædagogiske rejser er en del af den artikelserie, vi kalder "pædagogikkens glemmebog". Her introducerer Stig Brostrøm til den russisk-sovjetiske pædagog Anton Makarenkos *Vejen til livet*, som blev oversat til dansk i 1955, genudgivet flere gange og ikke mindst i 1970'erne cirkulerede den i forskellige pædagogiske sammenhænge. Brostrøm beskriver dels tekstens forhistorie, dels de pædagogiske principper i en række nøgleuddrag, og til sidst aktualiserer han Makarenko i lyset af et nutidigt behov for "udvikling fra neden". Tak til Dale Allen Smith for tilladelse til at bringe uddraget af Makarenko-teksten.

God fornøjelse på rejsen! 🏠

*Marta Padovan-Özdemir og Christian Sandbjerg Hansen*

## REFERENCER

- Bojsen, Nikolaj 1894. *Meddelelser om den fellenberske Opdragelsesanstalt Bøgildgaard Institut i Fortid og Nutid*. Viborg.
- Phillips, David & Kimberly Ochs 2004. *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. Symposium Books.
- Popkewitz, Thomas (ed.) 2005. *The Modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*. Palgrave-MacMillan.
- Forsidebilledet er fra Eduard Walthers bog af anskuelsesbilleder fra 1891, hentet fra AU Library, Campus Emdrup (DPB)'s digitale samling af Anskuelsesbilleder (se: skolehistorie.au.dk).

Anskuelsestavler var et undervisningsmateriale, som blev udformet af forskellige kunstnere (i samarbejde med både forlag og lærere) til brug i anskuelsesundervisningen, særligt i de Europæiske lande fra midten af 1800-tallet. Tavlerne udveksledes bl.a. på tværs af nationale skolesystemer. Tak til Jens Bennedsen for assistance.

Walther, Eduard 1891. *Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. 3. Teil: Geographische Charakterbilder: ein Bilderbuch enthaltend 24 Bildertafeln in Farbendruck*. Esslingen: Schreiber.

Maja Plum

# FILANTROPI, FINANSER OG FONOLOGISK OPMÆRKSOMHED

## PÅ REJSE MED DEN EVIDENSBASEREDE METODE DIALOGISK LÆSNING

*I 2003 rejste Dialogisk læsning til Danmark. Siden har metoden gået sin sejrsgang som en evidensbaseret metode, og anses i dag som den mest effektive metode til at understøtte små børns sprogudvikling i Danmark. I artiklen forfølges den rejse, Dialogisk læsning tager på for at ende som 'evident'. Fremfor abstraheret objektivitet, argumenteres der i artiklen for, at Dialogisk læsning udgør en konkret sammensat størrelse. Den er stykket sammen af filantropiske investeringer, ministerier, forskere, klassifikationer såsom læsevanskeligheder og et audiologopædisk vidensfelt med en særlig fonologisk opmærksomhed. I artiklen søges der ikke at rejse tvivl om, hvorvidt Dialogisk læsning virker, snarere handler det om at spørge, hvordan Dialogisk læsning blev virksom; i betydningen hvordan opnåede den legitimitet som 'evident'? Hvilken rejse er den på fra USA til Danmark? Og hvilke betalende og blinde passagerer bringer den med sig?*

**D**er er en børnesang, der handler om 'de ti små cyklistere', som skulle ud af køre. Undervejs i sangen falder først den ene, så den anden fra, fordi de kører over for rødt, glemmer at se sig for, kommer i karambolage med en hæk osv. Til sidst er der kun én tilbage. Logikken i nærværende artikel er lidt ligesådan; jeg fortæller historien om, hvordan et evidensprogram tager på tur, og hvorledes der er 'cyklistere', som bliver kørt over ved et lyskryds, gemmer sig bag en hæk, mens andre omvendt slutter sig til turen. Det evidensprogram, jeg forfølger, hedder Dialogisk læsning<sup>1</sup>, og det handler om sprog. Men det kunne ligeså godt handle om noget andet. Lad mig med det samme understrege, at jeg ikke er

en fagperson inden for det sproglige område, og min interesse går derfor heller ikke på at diskutere Dialogisk læsning som sprogudviklende metode – om den er god eller dårlig, virker eller ej. Jeg er optaget af Dialogisk læsning, fordi det var den metode, jeg stødte på i to institutioner, hvor jeg lavede feltarbejde (Plum, 2017a). En metode, der blev præsenteret som 'evidensbaseret' på linje med en hel række andre metoder og programmer, der i løbet af de seneste ti år har fået en fremtrædende plads på daginstitutionsområdet (Aabroe, 2016).

Centralt for den politiske og administrative begejstring for evidensbaserede metoder er, at de qua deres efterprøvede karakter lover en sikkerhed for, at de penge, der investeres i

eksempelvis daginstitutioner, er penge, som avler de resultater, man ønsker. Flere af de evidensbaserede metoder omtales derfor også som 'værktøjer', hvilket må forstås som udtryk for, at den videnskabelige viden netop er gjort anvendelig i forhold til opnåelsen af bestemte formål (hvad end dette er impuls kontrol eller sprogudvikling). Man har altså fra videnskabelig side testet, at en bestemt metode eller måde at gå frem 'virker', dvs. giver det resultat, som var formålet.

Inden for det pædagogiske felt har kritikken af 'evidensbølgen' været omfattende. Det er blevet påpeget, at pædagoger ikke kan basere deres pædagogik på en sådan form for abstraheret viden; samt at den ide om 'barn', der er indlejret i en sådan logik om én metode, der passer til alle, fuldstændig overser børns forskellige kulturelle baggrunde (Ede, 2006; Hedges, 2012; Wyatt, 2014). I nærværende artikel tager jeg en anden kritisk indgang. Fremfor at diskutere hvad abstraheret viden kan eller ikke kan, når den sættes på formel og gøres til værktøj, forsøger jeg at forfølge, hvordan en evidensbaseret metode blev 'evident', dvs. hvordan den fik karakter af at være en beviselig, sand og effektiv metode. Og her er vi tilbage til cyklisterne. Som udgangspunkt anskuer jeg således ikke Dialogisk læsning som noget abstrakt. Jeg forholder mig til den som noget særdeles konkret: Som en gruppe cyklister, der starter sin færd i et land langt fra Danmark, kører over lyskryds og strejfer hække, hvorved nogen falder fra. På vejen over Atlanten følger nogle med som blinde passagerer, andre cyklister hægter sig på i Danmark, lægger nye dimensioner til, for til sidst at udgøre det sammensurium, der tilsyneladende uproblematisk og

entydigt kan beskrives som: "Den sprogsindsats der er bedst undersøgt og som er mest effektiv i forhold til at udvikle og understøtte børns sprog" (Bleses, 2011, p. 5).

## **BOGENS MULTIPLE ONTOLOGI**

Som sagt stødte jeg selv på Dialogisk læsning i forbindelse med et feltarbejde. Da jeg besøgte den integrerede institution Snurretoppen første gang, blev jeg vist rundt. Et af de steder, pædagogerne viste mig ind i, var, hvad jeg ville forstå som, et pulterkammer, dvs. et mindre rum med kasser, pap, papir, rengøringsmaterialer etc. Pædagogerne forklarede mig her om deres arbejde med Dialogisk læsning og de sprogekasser (der stod på hylden), som de havde lavet i den forbindelse. Op af en sådan kasse kom dukker, en lille kommode, en tigermaske, en bog om 'Kaj er farlig' og en manual eller forløbsbeskrivelse over, hvordan historien kunne læses og indgås i dialog omkring. Pædagogerne fortalte mig om, hvordan børnene lærte nye ord. Eksempelvis Tobias på to et halvt, som forleden vendte madkassen på hovedet, da der ikke var mere mad i og sagde 'tom'. Som pædagogerne forklarede, så kunne man 'virkelig se, at det virker', det der med dialogisk læsning, for 'tom' var ikke et ord Tobias brugte før, men nu havde de snakket om det i forbindelse med bogen om Kaj.

For mig, som tidligere har lavet feltarbejde i institutioner, var det med at putte bøger i kasser sammen med dukker og manualer og placere dem i et pulterkammer noget ret nyt. Jeg var vant til at bøger stod inde på stuen, hvor de blev taget ned af børnene og brugt til alt fra at bygge tårne til at sidde og pege på billederne og snakke om kæledyr, eller de blev hevet ned af

en voksen, som med et grædende eller træt barn læste en historie højt. Og sådan blev bogen også stadig brugt her i Snurretoppen, opdagede jeg i mit efterfølgende arbejde. 'Bog' var altså på en og samme tid noget, der både var i pulterkammeret og på reolen i stuen, men som samtidig synes at være noget forskelligt i disse sammenhænge. Med et begreb fra den hollandske antropolog og filosof Anne-Marie Mol (2003), kan man sige, at bogens ontologi var multipel. Dette handler ikke om, at den blev talt om på forskellige måder, men at den faktisk blev gjort (enacted) ganske forskelligt i relation til, hvilke andre artefakter (pulterrum, dukker, manualer) den så at sige var bundet op på. På denne baggrund blev jeg optaget af dét, jeg vil kalde for bogens relationelle tilblivelse; dens måde at blive til, få funktion og betydning i relation til, hvad den var bundet sammen med. Og i den forbindelse ikke mindst den betydning og funktion den fik som en del af den evidensbaserede metode Dialogisk læsning. Jeg gik derfor i gang med at undersøge, hvad det egentlig var, bogen var bundet sammen med i denne metode, hvilket netværk (Callon & Law, 1997) den så sige blev sat ind i eller gjort til en del af.

Med inspiration fra Michael Callon (1986) taler uddannelsesteoretikeren Mary Hamilton (2011) om, hvordan pædagogiske reformer bliver formet gennem politiske processer, der her ikke skal forstås som et spørgsmål om beslutninger truffet af politisk valgte, men som et spørgsmål om heterogene størrelser (eksempelvis konkrete børn, samfundsmæssige bekymringer, forskere, ministerier, testsystemer etc.), der indrulleres og tilsammen danner et netværk, hvorigennem en reform kommer til at fremstå som én ting, på

trods af at man, hvis man optrevler dens mange forbindelser, vil finde en hel myriade af elementer. Kigger man på Dialogisk læsning gennem et sådan analytisk blik, vil man derfor lede efter de konkrete forhold, der sætter noget i gang, ligesom man vil lede efter, hvordan noget *indrulleres* (bliver en del af cykelturen) og derved *mobiliserer* Dialogisk læsning som fænomen (giver turen fremdrift). Som en del af dette vil man kigge efter de *alliancer*, der dannes, men også de alliancer der brydes eller omrokeres (de cyklister der hægtes fra på vejen). Det er gennem en sådan analytisk indgang, jeg følgende vil fortælle om Dialogisk læsnings rejse ind i den danske daginstitutionsverden.

### AUDIOLOGOPÆDI OG LÆSE-VANSKELIGHED SOM NY GENERALISERET RISIKO

I 2003 lancerer det daværende Ministerium for Familie og Forbrugsanliggende et forberedende arbejde til de pædagogiske læreplaner. Som en del heraf øremærkes midler til forskning inden for små børns sproglige udvikling, hvortil forskere inden for audiologopædi ansættes. Forskningsprojektet udformes med det formål at udvikle metoder til, hvordan pædagoger kan arbejde med oplæsning, samt at teste effekten af en sådan oplæsning i form af børnenes ordforråd og fonologiske opmærksomhed (Jensen, 2005, p. 3). Projektet kan forstås som et svar på en større samfundsmæssig bekymring, der siden starten af 1990'erne gentagne gange er dukket op i det danske mediebillede, nemlig bekymringen om den danske placering inden for læsning i sammenlignende undersøgelser såsom PISA. I rapporten 'Dialogisk oplæsning i dagtilbud' fremgår det således, at undersøgelsen bygger:

*på en tro på, at børn har brug for et godt sprogligt fundament, og at en tidlig forebyggende indsats for senere læsning er bedre end en senere reparerende indsats i form af fx specialundervisning. Børns ordforråd ved skolestart er med til at forudsige børnenes senere læsefærdigheder, og flere forskningsundersøgelser har vist, at træning i fonologisk opmærksomhed i førskolealderen kan forebygge senere læsevanskeligheder (Jensen, 2005, p. 3)*

Ordforråd og fonologisk opmærksomhed bliver på denne måde centrale kategorier og begreber i et daginstitutionelt arbejde. Med artiklens analytiske blik, kan man sige, at 'ordfor-

skeligheder. Audiologopæder er som sådan ikke fremmede for hverken skole eller daginstitutionsverden, hvor de har arbejdet med børn med denne slags vanskeligheder. Dialogisk oplæsning handler imidlertid netop ikke om specialindsatser, som det fremgår af ovenstående citat, men må forstås som en tidlig forebyggende indsats. En indsats der skal foregå som en del af det daglige pædagogiske arbejde, og som er møntet på alle børn. På denne måde generaliseres risikoen for senere læsevanskelighed til at omfatte alle børn, der som en del af deres liv i daginstitutionen skal igennem en tidlig forebyggende indsats.

Selve metoden Dialogisk oplæsning

---

“ *'Ordforråd' og 'fonologisk opmærksomhed' bliver elementer, der i alliance med en forskningsbevilling, forskere inden for audiologopædi, et ministerium og en særlig samfundsmæssig bekymring for nationens placering i PISA-målingerne starter en mobilisering af Dialogisk oplæsning*

---

råd' og 'fonologisk opmærksomhed' bliver elementer, der i alliance med en forskningsbevilling, forskere inden for audiologopædi, et ministerium og en særlig samfundsmæssig bekymring for nationens placering i PISA-målingerne starter en mobilisering af dét, der på dette tidspunkt ikke kaldes Dialogisk læsning, men Dialogisk oplæsning.

Indrulleringen af det audiologopædiske forskningsfelt er her interessant. Som udgangspunkt handler audiologopædi nemlig om diagnosticering, undervisning og behandling i forhold til læse-, skrive-, høre- og talevan-

hentes fra et hold amerikanske forskere, der har arbejdet på at forbedre børns ordforråd i såkaldt 'ressource-svage' hjem (ibid, p. 6f). I USA har Dialogisk oplæsning således været bundet op på en række forskere, familier, førskoler og programmet 'Head Start', som var en del af en større statslig indsats møntet på bekæmpelse af fattigdom (Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003). I Danmark bliver en af disse forskere, nemlig G. J. Whitehurst imidlertid synonym med Dialogisk oplæsning, og betragtes som den, der har

opfundet metoden<sup>2</sup>. Alle de elementer, der mobiliserede Dialogisk oplæsning i USA, synes således at træde i baggrunden, og i stedet bliver dialogisk oplæsning en metode, der er opfundet og gennemtestet af Whitehurst.

Whitehurst er børneeksperimentel psykolog og bliver i 2002 udpeget af George Bush junior som direktør for Institute of Education Sciences<sup>3</sup>. Et institut der blev oprettet samme år som en del af en omfattende reformering af det amerikanske skolesystem, hvoraf reformen 'No Child Left Behind' (NCLB) måske udgør den mest kendte del. Instituttets data oparbejdes – på linje med NCLB – gennem omfattende testning af elever, for herved at øge viden om hvilke skoler eller indsatser, der virker. Institutet fungerer som rådgivende organ for det amerikanske Undervisningsministerium, herunder rådgiver om implementeringen af NCLB<sup>4</sup>. Den logik, der går på tværs af reformen NCLB og programmet Head Start, er en præmis om, at fattigdom og social ulighed kan afhjælpes ved at give 'ressourcesvage' børn de rette kognitive forudsætninger for at klare sig i skolen. Dvs. hjælpe dem op på niveau, så de har chancelighed med de andre børn. Head Start programmet blev etableret i 1964 og havde til formål at forberede førskolebørn fra lavindkomstfamilier til at gennemføre deres folkeskoleuddannelse. En, i 1960'erne, fremherskende idé om det universelle barn er på denne måde indlejret i Head Start programmet. De fattige (ofte immigrant) børn ansås som nogen, der af natur ikke var forskellige fra andre børn, og som derfor ved en pædagogisk indsats kunne komme op på niveau med sine mere velstillede (og hvide) jævnaldrende. På denne måde mente man at kunne fri-

gøre dem fra fattigdom ved at arbejde på deres kognitive vækst og udvikling (Fass & Grossberg, 2012, p. 101; Morrow, 2006, p. 36f). En sådan udviklingspsykologisk forståelsesramme har i løbet af 1980'erne og 1990'erne været stærkt kritiseret både internationalt og herhjemme (Kampmann, 2003; Prout, 2005); ikke desto mindre udgør den en central præmis i Dialogisk oplæsning, i den forstand at der bygges på ideen om sprog som et universelt system, som alle børn kan udvikle med den rette mængde træning. Ligeledes indebærer metoden en særlig kognitiv forståelse af fænomenet 'barn', herunder en forståelse af daginstitution som et sted, der skal udvikle børns kognitive færdigheder med henblik på senere skolegang.

Såvel testning som idéer om det universelle barn har som sagt været forskningsmæssigt omdiskuteret. Min pointe er i den forbindelse ikke, at nogen har ret og andre ikke, men at det bliver centralt for mobiliseringen af Dialogisk oplæsning som evident metode i Danmark, at sådanne diskussioner og flertydigheder ikke følger med over Atlanten. Man kan altså tale om, at Dialogisk oplæsning er mobiliseret i USA gennem alliancer med konkrete børn, forældre og førskoler, en hel række forskere, Head Start, og særlige forståelser af børn og social ulighed, som aldrig nævnes eller toner frem i metodens danske form. Ligeledes forsvinder Whitehursts (ellers prominente) rolle som direktør for Institute of Education Sciences og hans forbindelse til Bush og NCLB. På den ene side er der altså tale om elementer, der er indrulleret i Dialogisk oplæsning og som sådan ligger indlejret som for-forståelser, der udgør en del af netværket. På den anden side sy-

nes disse elementer at forblive skjulte, idet Dialogisk læsning rejser til Danmark. De rejser med som kontekstløse sandheder, der udgør en præmis for metoden, uden at stå frem som netop en præmis. Man kan sige, at de rejser med uden at give sig til kende – at de er en form for blinde passagerer.

### **FORSKNINGSMETODE ELLER PÆDAGOGISK METODE?**

Idet Dialogisk oplæsning afprøves og testes i Danmark, er der, på linje med forsøgene i USA, tale om effektmålinger af denne særlige sproglige indsats. Hvor der i USA er blevet målt på ordforråd og udtale før og efter i forhold til det enkelte barn, indrulleres nu børn og personale fra i alt fem daginstitutioner, hvoraf nogle udgør en kontrolgruppe, dvs. en gruppe, hvor der læses op på normal vis fremfor ud fra metodens retningslinjer. For pålideligt at kunne måle effekten af metoden på tværs af daginstitutioner udvikles metoden i Danmark via detaljerede forløbsbeskrivelser til udvalgte bøger.

*I modsætning til flertallet af de tidligere undersøgelser var der i nærværende undersøgelse udarbejdet ret udførlige vejledninger til hver bog, som pædagogerne blev bedt om så vidt muligt at følge. Af vejledningerne fremgik det, hvilke spørgsmål pædagogerne skulle stille børnene hvornår. Dette skulle sikre en så ensartet dialog om bøgerne som muligt, selvom børnene kom fra forskellige børnehaver, og det var forskellige pædagoger, der læste op (Jensen, 2005, p. 9).*

De 'ret udførlige vejledninger' fremgår af rapporten og bliver ligeledes en del af den håndbog, der på baggrund af projektet udgives i 2007 (Jensen,

2007). Det interessante er, at den specificerede fremgangsmåde, som ligger i Dialogisk oplæsning således begrundes ud fra kriterier, der finder sin gyldighed i det randomiserede forsøg. Ikke desto mindre rejser en sådan fremgangsmåde med videre og bliver en særlig *pædagogisk* metode, på trods af at den egentlig ikke har nogen didaktiske begrundelser. Sagt anderledes, det, der starter som en forskningsmetode, bliver til en særlig didaktisk fremfærd. Der etableres på denne vis en alliance med det randomiserede kontrollede forsøg, hvilket kan betragtes som væsentligt for senere at kunne tale om metoden som evidensbaseret.

Rapporten 'Dialogisk oplæsning' udgør en detaljeret og grundig gennemgang af de fire testformer, der er benyttet og de resultater, der er fremkommet af testenes brug. Ud over resultater i form af øget ordforråd og fonologisk opmærksomhed tillægges Dialogisk oplæsning som metode også en række andre karakteristika, som ikke på samme måde videnskabeligt bevises i rapporten. Det beskrives, at børnene synes det var 'sjovt og spændende' (Jensen, 2005, p. 25) og i resuméet fremgår det at:

*Det viste sig, at de fleste af de 5-6-årige syntes, det var sjovt at eksperimentere med udtalen af ord undervejs i oplæsningen, og samtidig var oplæsningsformen med til at styrke børnenes opmærksomhed på ordenes udtale og lydlig struktur (Ibid, p. 1).*

Hvor effekten af den fonologiske opmærksomhed således er nøje redegjort for, så er fremhævingen af metoden som en, børn synes er sjov eller spændende, en konklusion, der ikke nærmere redegøres for, hvordan

er fremkommet. Igen er min pointe ikke, at dette burde være gjort, men en konstatering af, at 'sjov' synes at være væsentligt at få indrulleret (ordet optræder otte gange i rapporten). Jeg vil således argumentere for, at indrulleringen af 'sjov' er væsentlig i mobiliseringen af Dialogisk oplæsning, fordi 'sjov' samtidig afmonterer mulige konnotationer til amerikanske reminiscenser af skoleforberedelse. Eller man kunne sige, at det hjælper med at holde de blinde passagerer skjulte. De alliancer mellem reformpædagogiske traditioner, barndomssociologiske idéer og daginstitutionen, som kan siges at udgøre et terræn i det danske landskab (Plum, in press), trædes der som sådan varsomt ind i. 'Læsevanskeligheder' og 'fonologisk opmærksomhed' introduceres som relevante pædagogfaglige begreber, ikke som truende og udefra kommende elementer. Tværtimod bygger de videre på den danske daginstitution, hvor bogen er forbundet med noget 'hyggeligt og rart' (Jensen, 2005, p. 3). Der er som sådan tale om en omrokering i alliancer, hvor det 'sjove' og 'hyggelige' fravristes sin umiddelbare forbindelse til barnets egne påfund og engagementer. Samtidig sker der en fordobling af bogen som medie: Den er ikke kun medie for en særlig fortælling (og de moraliser der knytter sig hertil), den bliver også et medie for en særlig metode.

## EN EVIDENSBASERET GOD GERNING

I 2010 får Dialogisk oplæsning fornyet interesse. Den genmobiliseres nu uden opforan læsning, dvs. som Dialogisk læsning. Som en del af Maryfondens strategi inden for mobning og trivsel etableres 'LæseLeg' som et tiltag, der skal hjælpe børn ind i fællesskabet,

skabe trivsel og grundlag for senere skolegang, uddannelse og voksenliv<sup>5</sup>. LæseLeg udvikles med finansiel støtte fra den Obelske familiefond og i samarbejde med et ekspertudvalg, hvori blandt andet forskere fra audiologopædi, udviklingspsykologi og pædagogik indgår. I 2012 bliver det således muligt at købe LæseLegs pakker målrettet en bestemt aldersgruppe. LæseLeg baserer sig på det, der refereres til som dialogisk læsning og Whitehurst<sup>6</sup>. Pakkerne indeholder fem særligt udvalgte billedbøger fra Gyldendal, en plakat, papfigurer der illustrerer karaktererne i bøgerne og kan bruges til at lege med. Og så indeholder de solgte pakker følgende:

*LæseLegs boghæfter til hver bog, der gør forberedelsen af den dialogiske læsning og de kreative aktiviteter let; LæseLeg-faghæftet, der trin for trin guider til, hvordan man arbejder med dialogisk læsning og LæseLeg for børn (<http://laeseleg.dk/kom-i-gang-med-laeseleg/>)*

Dialogisk læsning bliver på denne måde en del af et netværk med et forlag, forskere, filantroper (Mary Fonden og Det Obelske Familiefond) og ikke mindst finanser; både i form af de penge der gives fra Det Obelske Familiefond, men også i form af de penge som 120 skoler og over 1300 vuggestuer, dagplejer og børnehaver betaler for en LæseLegs pakke<sup>7</sup>. Dialogisk læsning bliver altså på denne måde mobiliseret som en vare, der kan købes og sælges i den pædagogiske verden. Som sådan stiger en hel række betalende passagerer ombord på rejsen og fragter metoden ud til den lokale dagpleje, børnehaver eller skole.

Samtidig dukker Dialogisk læsning

op i en anden konstellation. I 2011 modtager tre Professionshøjskoler, Center for Offentlig Kompetenceudvikling samt Center for Børns sprog på Syddansk universitet 34 millioner kroner med det formål at bringe den seneste viden og evidensbaserede forskning ud til pædagogerne i form af metoder og konkrete værktøjer. Man ønsker på denne måde at hjælpe pædagogerne med at gennemføre evidensbaserede aktiviteter, der kan understøtte børns sproglige udvikling (Jensen, 2014). Midlerne udbydes af Socialstyrelsen og indsatsen går under navet Sprogpakken. Der udvikles en hjemmeside, hvorfra dialogisk læsning som 'redskab'

kan hentes; ligesom der udbydes efteruddannelse til landets pædagoger baseret på et review over de mest velgørende og effektive metoder (Bleses, 2011). Dialogisk læsning mobiliseres på denne måde yderligere gennem alliancer mellem universitet, uddannelsesinstitutioner, ministerie og ikke mindst de 450 såkaldt nøglepersoner, der modtager en udvidet efteruddannelse samt yderligere 6000 pædagoger, der kommer på kursus. Ligeledes indrulleres en række kommunalforvaltninger, hvor Dialogisk læsning bliver en del af kommunale strategier, ligesom biblioteker udbreder metoden<sup>8</sup>.

Man kan på denne måde tale om,

at Dialogisk læsning reinvesteres og udbredes gennem en hel række nye alliancer. Med et begreb hentet fra Stephen Ball (2012, p. 138) kan man forstå Dialogisk læsning som en type af nye 'policy assemblages', forstået på den måde, at der er tale om såvel offentlige myndigheder, forretningsmæssige modeller, private organisationer og forskningsmæssige interesser, som

blander sig sammen; både hvad angår det at definere 'problemer', der skal løses, samt de løsningsmodeller, der skal bruges hertil. Samtidig er det en væsentlig pointe, at Dialogisk læsning ikke tales om som politisk, men alene tales frem som et redskab og en metode.

---

*“ Det er den videnskabelige pondus, der mobiliserer Dialogisk læsning som grundlæggende apolitisk, og det er den blinde passager i form af et universelt barn, som gør det muligt at sælge metoden som en kur, der virker, uanset hvilken daginstitution som køber den ”*

---

Der er med andre ord tale om en fremfærd, der fremstår som en teknisk hjælp (redskab) baseret på en objektiv sandhed. Alliancerne med Whitehurst, audiologopæder, og idéer om barnet som universelt, bliver her afgørende for at kunne konstituere Dialogisk læsning som en evidensbaseret metode. Det er den videnskabelige pondus, der mobiliserer Dialogisk læsning som grundlæggende apolitisk, og det er den blinde passager i form af et universelt barn, som gør det muligt at sælge metoden som en kur, der virker, uanset hvilken daginstitution som køber den. Ligeledes synes indrulleringen af Mary Fonden ganske væsentlig i forhold til

Dialogisk læsning; ikke kun fordi den tages op her, men også fordi fonden som royal filantropi har til formål at gøre gode gerninger, dog netop ikke på felter som er politiske. Med et begreb fra Bruno Latour (1999) kan man tale om, at dialogisk oplæsning bliver black boxet som det, jeg vil kalde, en evidensbaseret god gerning. Det vil sige, at alle de konkrete myriader af forbindelser, som har mobiliseret Dialogisk læsning i USA, givet den vind til at blæse helt til Danmark og indrullere elementer, så den bliver stabiliseret, accepteret og udbredt, forsvinder. Alt det arbejde, der er gået ind i at få dialogisk læsning udbredt, accepteret og stabiliseret som sand og effektiv, forsvinder. De alliancer, der dannes, brydes eller omrokeres, forsvinder fra øjesyn. De konkrete spor af rejsen bliver slettet, og Dialogisk læsning fremstår som én samlet ting – en abstraheret og objektiv metode.

### CYKLISTEN SOM NÅEDE FREM

Således nåede den ene lille cyklist frem til sidst. Pointen i denne artikel er, at det, der fremstår som én, er et produkt af rejsen. Dvs. af de konkrete bevægelser gennem landskaber, de elementer der er gjort blinde, de finanser der er med til at betale for turen og de investeringer i form af forskningsinteresser, fonologisk opmærksomhed, filantropiske gerninger og samfundsmæssige bekymringer, som bevæger sig ind og ud af hinanden.

Min pointe om at tage læseren med på denne rejse er ikke at kritisere Dialogisk læsning. Det er at rejse en kritik af den afpolitiserede form, denne evidensbaserede metode indtager. Min kritik kunne derfor også være rejst mod en hel række andre evidensbaserede metoder, blot ville dette kræve

andre historier, fordi deres evidente karakter også er udtryk for konkrete rejser. Som sådan hævder jeg heller ikke, at Dialogisk læsning er uvidenskabelig, eller at den er politisk tendentiøs. For dette ville kræve, at jeg forstod evidensbaserede metoder som noget, der som udgangspunkt var et rent og uspoleret epistemologisk anliggende. Frem for politisk tendentiøs forstår jeg Dialogisk læsning som udtryk for ontologisk politik (Mol, 1999). Dvs. som en konkret måde at skære virkelighedens kompleksitet, der gør nogle interventioner mulige og logiske – mens andre marginaliseres. I dette tilfælde, bliver Dialogisk læsning til en mulig og legitim fremfærd i danske daginstitutioner, fordi den både er 'sjov', en god gerning, taler ind i en PISA bekymring, lover en universel kobling mellem børn og sprog og ikke mindst har en didaktisk fremfærd, der hægter sig op på en særligt videnskabelig metode (randomiseret forsøg), der giver den pondus af sandhed. At forholdet mellem sprog og børn kan forstås anderledes, at fremfærden egentlig havde et videnskabeligt formål og ikke et pædagogisk, eller at den direkte forbindelse mellem sprog, skoleparathed og et lands konkurrencedygtighed (jf. PISA) i sig selv indeholder særlige normative ideer om, hvad børn skal være, forbliver skjult. Det udgør med andre ord præmisser, hvor diskussionerne af disse præmisser marginaliseres gennem metodens 'evidente' karakter. I dette lys må Dialogisk læsnings black boxed karakter forstås som en magtfuld gøren, der stiller den i en position af transcendens ved effektivt at slette sporene af dens rejse til denne transcendente bakkedtop.

Som ontologisk politik fortsætter Dialogisk læsning sin rejse i de lokale

institutioner. Her indrulleres kasser, pulterkamre, dukker og bøger og der dannes nye alliancer med bogen, pædagogen og børnene. Men dét er en anden historie, som I må læse om et andet sted (Plum, 2017b). <<

## REFERENCER

- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Bleses, D. (2011). *Sammenfatning af forskningskortlægning af behov for sprogvurdering, effektive sprogindsatser og pædagogisk efteruddannelse samt praksisundersøgelse* doi:[http://www.sprogpakken.dk/materialer/Sammenfatning\\_forskningskortlagning%20og%20praksisundersogelse.pdf](http://www.sprogpakken.dk/materialer/Sammenfatning_forskningskortlagning%20og%20praksisundersogelse.pdf).
- Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge* (pp. 196-233). London: Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M., & Law, J. (1997). After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society. *Canadian Journal of Sociology*, 22(2), 165-182.
- Ede, A. (2006). Scripted Curriculum: Is it a Prescription for Success? *Childhood Education*, 83(1), 29-32.
- Fass, P. S., & Grossberg, M. (2012). *Reinventing childhood after World War II*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a sociology of translations can offer to educational policy analysis. *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 43(1), 55-.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 7-24.
- Jensen, A. S. (2014). The Deluge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 77-90.
- Jensen, M. N. (2005). *Dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Retrieved from Learning Lab Denmark
- Jensen, M. N. (2007). *At læse med børn – dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Aarhus: Klim.
- Kampmann, J. (2003). Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi*, 14(2), 79-93.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Mol, A. (1999). Ontological Politics. A word and some questions. In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor-Network Theory and After*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Mol, A. (2003). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham, N.C.; London: Duke University Press.
- Morrow, R. W. (2006). *Sesame Street and the reform of children's television*. Baltimore, Md.; London: Johns Hopkins University Press.
- Plum, M. (2017a). *I mangetydighedens mellemrum: Om pædagogers daglige vidensprocesser*. Retrieved from Københavns Universitet: <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/01/filer-i-mangetydighedens-mellemrum-rapport-3538.pdf>
- Plum, M. (2017b). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(3), 375-388. doi:<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2016.1270349>
- Plum, M. (in press). A Curriculum of Free play? A Multi-sited Analysis of the History of a National Curriculum in Early Childhood Education. In M. Pereyra & T. Popkewitz (Eds.), *NEW CONCEPTS, APPROACHES, AND INNOVATION IN HISTORY OF CURRICULUM*. Salamanca: University of Salamanca.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., C., V.-M. M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wyatt, T. R. (2014). Teaching across the lines: adapting scripted programmes with culturally relevant/responsive teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(3), 447-469.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.
- Aabroe, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde*. Copenhagen: Hans Reitzel.

## NOTER

- 1 Jeg bruger i denne artikel ikke plads på at udfolde fremfærden i Dialogisk læsning, men helt kort er der tale om en metode af tre trin, nemlig: 1. 'Før læsning', hvor der skal snakkes om forsiden, titlen og forfatteren. Der skal her skabes spænding om bogen og et trygt miljø med fælles glæde om bogen. 2. 'Under læsning', hvor der skal tales om billederne og de forskellige ord. Pædagogen skal lytte, udvide barnets fortællinger og stille åbne spørgsmål, der vil støtte barnets fonologiske opmærksomhed, narrative færdigheder og ordforråd. 3. 'Efter læsning', hvor der skal leges lege eller laves aktiviteter, der er blevet introduceret i bogen, så ord og vendinger sættes i spil. For yderligere uddybninger se: <http://laeseleg.dk/om-laeseleg/>, <https://arkiv.emu.dk/modul/dialogisk-l%C3%A6sning-0>, (Jensen, 2005).
- 2 Se f.eks. Jensen 2005; <https://www.randersbib.dk/content/boern/dialogisk-laesning>; [http://bog.dk/dialogisk\\_laesning/](http://bog.dk/dialogisk_laesning/)
- 3 Se: <https://ies.ed.gov/director/whitehurst.asp>
- 4 Se f.eks.: <https://ies.ed.gov/director/board/res5.asp>
- 5 Se: <http://laeseleg.dk/om-laeseleg/>; <http://www.maryfonden.dk/da/!%C3%A6seleg>
- 6 Se: <http://laeseleg.dk/dialogisk-laesning/>
- 7 Antallet dækker over køb frem til i dag og fremgår af Læselegs egen hjemmeside, se: <http://laeseleg.dk/om-laeseleg/>
- 8 Se: <https://arkiv.emu.dk/modul/sprogpakken>, <https://www.mja.dk/artikel/silkeborg-kommune-tager-sproget-serist>; [https://centralbibliotek.dk/sites/default/files/legacy/mette\\_nygaard\\_jensen\\_dialogisk.pdf](https://centralbibliotek.dk/sites/default/files/legacy/mette_nygaard_jensen_dialogisk.pdf)

Maja Plum er ph.d. og ekstern lektor ved  
Københavns universitet

Ning de Coninck-Smith

# MED EKSPERTEN I FELTEN

## ARKITEKT HANS HENNING HANSENS UNESCO-MISSION TIL JUGOSLAVIEN I EFTERÅRET 1956

*I efteråret 1956 var den danske arkitekt og ekspert i skolebyggeri Hans Henning Hansen (1916-1985) på fire måneders mission til Jugoslavien, udsendt af UNESCO. Artiklen følger ham fra udpegningen over udsendelsen til udarbejdelsen af den afsluttende rapport. Den viser, hvordan hans konklusioner forbandt sig med den viden, han havde med hjemmefra om ideelt skolebyggeri i barnets skala – og den illustrerer, hvordan internationale eksperter spillede en vigtig rolle for vidensoverførsel på uddannelsesområdet. Missionen forstås i et dobbeltgreb, som en fortælling om soft diplomacy på et tidspunkt, præget af en ulmende kold krig; og som et resultat af mange sammenslyngede fortællinger, hvori indgik samarbejdet mellem UNESCO, den internationale arkitektunion UIA og efterkrigsårenes reformpædagoger med tilknytning til New Education Fellowship.*

“ ... Best line would be a short note of encouragement ...” Sådan skrev en UNESCO-ansat, da den danske arkitekt og ekspert i skolebyggeri Hans Henning Hansens rapport om de første seks uger af hans UNESCO-mission til Jugoslavien i efteråret 1956 cirkulerede mellem skrivebordene i hovedkvarteret i Paris.<sup>1</sup> Og det på trods af, at man godt vidste fra tidligere, at Mr. V. Kunst, som var direktør for det nationale kontor for byggeri og skolemateriel i Zagreb, hvortil Hans Henning Hansen var blevet tilknyttet, var en besværlig herre, og at en tidligere mission under ledelse af en fransk ekspert, der skulle etablere et dokumentationscenter, også var stødt på betydelige vanskeligheder.<sup>2</sup>

Men Jugoslavien var for vigtig at tabe til Sovjetunionen, med sin geopolitiske placering og sine reformvenlige kommunister under general Titos

ledelse. Tidsånden var ikke til at tage fejl af. Koreakrigen var ikke glemt, og Vietnamkrigen i sin vorden – og forholdet til den store nabo i øst var på vej ned under frysepunktet. Det blev ikke bedre efter opstanden i Ungarn i efteråret 1956 mod de sovjetiske besættelsesstyrker midt under Hans Henning Hansens ophold. Loyalitet var vigtigere end nogensinde, og han blev inden sin udsendelse bedt om at aflægge et løfte om på alle måder at være loyal over for UNESCO og kun have organisationens interesser for øje, samt “not to seek or accept instructions in regard to the performance of my duties from any Government or other authority external to the Organisation.”<sup>3</sup>

Set i dette (kolde) lys, giver det mening at karakterisere UNESCO's ekspertprogram (Technical Assistance Programme, TAP), som Hans Henning Hansens mission var et led i, som

“public diplomacy” baseret på “soft power”.<sup>4</sup> Gennem appel til drømme og følelser frem for politisk eller militær pression, skulle befolkninger og regeringer stemmes for loyalitet med Vesten. Metoden blev hyppigt anvendt i årene under den kolde krig, med Marshall-stipendier, amerikanske radioudsendelser til østlandene, udstillinger af amerikanske produkter osv. som velkendte eksempler.

I årene lige efter 2. Verdenskrigs afslutning havde denne diplomatiske tilgang fået tilføjet en ekstra dimension i kraft af de utopiske forestillinger, som formede de internationale organisationers arbejde. Næmlig drømmen om en ny fredelig verdensorden, forankret i humanisme og ligestilling mellem alverdens mennesker. “Imagined Internationalism”, har den australske historiker Glenda Sluga benævnt

om Hans Henning Hansens mission vidner om, at uanset, at tiderne ganske hurtigt blev anderledes, hang en del af utopierne ved, måske i særlig grad, når det handlede om børn.

TAP-programmet suppleredes i UNESCO-regi med rejsestipendier, som organisationen stillede til rådighed for relevante fagpersoner. For Jugoslaviens vedkommende drejede det sig om omkring 100 stipendier<sup>7</sup>, og ni af disse gik til en delegation af skoleledere, der i foråret 1955 besøgte Danmark, Sverige og Norge for at studere højskoler, læreruddannelse og skoleudvikling. Der var endog midler til, at delegationens leder kunne besøge Danmark i forvejen og deltage i planlægningen. Den foregik på allerhøjeste sted i Undervisningsministeriet. Ministeriets særlige rådgiver i internationale anliggender F. C. Kaalund Jørgensen tilbød at stille

---

**“** *Gennem appel til drømme og følelser frem for politisk eller militær pression, skulle befolkninger og regeringer stemmes for loyalitet med Vesten*

---

denne bevægelse, som fik betydning for, hvilke NGO'er FN-systemet samarbejdede med.<sup>5</sup> Det var således næppe tilfældigt, at den reformpædagogiske organisation New Education Fellowship blev taget med på råd, da UNESCO's første læsekampagner under overskriften Fundamental Education blev sat i søen.<sup>6</sup> Eller at den internationale arkitektunion UIA, som var i tæt kontakt med NEF, blev den centrale samarbejdspartner, når det handlede om at bygge skoler i barnets skala, hvor alle børn fik mulighed for udvikle sig til harmoniske og demokratiske borgere. Historien

sin egen bil til rådighed, og nogle af tidens mest kendte skolefolk blev bedt om at stille op.<sup>8</sup>

Studieturen indtraf på et tidspunkt, hvor Jugoslaviens folkeforsamling havde igangsat en skolereform, der på sigt skulle give alle børn (mindst) otte års skolegang.<sup>9</sup> For at det kunne blive en realitet, var der behov for mange nye skolebygninger, da de eksisterende var beskadigede eller direkte ødelagte under krigen. Et stigende befolknings-tal skabte et yderligere pres på skolesystemet. Hans Henning Hansen oplyste i sin afsluttende rapport, at alene

befolkningsstigningen ville medføre et behov for 500 nye klasseværelser og 5-6000 nye lærere om året.<sup>10</sup>

Den jugoslaviske delegation kom til Danmark efter et stop hos UNESCO's hovedkvarter i Paris og et besøg i England. Rejseruten var næppe tilfældig. England var i UNESCO's øjne et forbillede med hensyn til skoleudvikling, bl.a. som følge af en skolereform i 1944, der havde gjort småbørnsskoler obligatoriske. Også andre vestlige lande stod højt på listen, når der skulle udpeges eksperter. Hans Henning Hansens udsendelse foregik således sammen med ti andre eksperter, der skulle rådgive jugoslaverne om boligbyggeri, voksen- og landbrugsundervisning, læreruddannelse samt udbrede kendskabet til uddannelsespsykologi. I delegationen var der to englændere, fire franskmænd, en schweizer, en hollænder, en belgier, en dansker samt én, hvis nationalitet ikke var oplyst. Denne sammensætning var ikke usædvanlig, mellem 1949 og 1965 var 55 procent af de udsendte eksperter fra Vesteuropa. Blandt disse var der flest fra de gamle kolonimagter og fra Skandinavien.<sup>11</sup>

Hans Henning Hansens mission er et eksempel på, hvordan viden på det pædagogiske område ikke kun blev overført, oversat og transformeret gennem individuelle studierejser og konferencer,<sup>12</sup> men også igennem de mange nye internationale organisationer, som opstod i løbet af det 20. århundrede. I det følgende sættes hans mission ind i en historisk og organisatorisk kontekst, og jeg undersøger hans udpegning til ekspert, hvilken viden han tog med sig ud i felten, og hvordan den blev modtaget. Afslutningsvis drøfter jeg min teori- og metodeforståelse samt mit kildegrundlag, dets tilblivelse og udsagnskraft.

## MISSIONEN

Hans Henning Hansens kommissorium var ganske omfattende. Han skulle afholde seminarer om skolebyggeri, udarbejde modeltegninger og deltage i diskussioner om skolebyggeri med rådgivere og eksperter på lokalt og nationalt niveau. Alt sammen inden for en tidsramme på oprindeligt seks måneder, som ved hans ankomst til Beograd 4. august 1956 var blevet reduceret til fire.

I månederne før sin udsendelse rykkede Hansen flere gange for oplysninger om, hvad han skulle lave. Han fik det klare indtryk, at direktør Kunst ville være tilbage fra en stipendiarejse, når han ankom i begyndelsen af august, og at den jugoslaviske regering var mere end opsat på at benytte sig af hans viden og erfaringer.<sup>13</sup> Virkeligheden var imidlertid en noget anden. Kunst var fortsat i udlandet, da Hansen ankom fra Paris efter næsten ti timers flyrejse, ferien var indtrådt, og det var derfor vanskeligt at få fat i folk, og instituttet for skoleudstyr i Zagreb, som han skulle tilknyttes, havde ikke ansat personer med særlig ekspertise inden for skolebyggeri. Hansen var derfor i høj grad overladt til selv at finde frem til informationer om landet og den planlagte skolereform. En bekendt fra kredsen omkring den Internationale arkitektunion UIA havde hjulpet ham kortvarigt, men han havde sin egen tegnestue at passe.

Missionen måtte gentænkes. En rundrejse til fem af landets seks provinser var planlagt til oktober måned, men det kunne højst være "Sketch-Design" han kunne nå at have færdig til den tid. Møderne rundt i landet skulle begynde den 11. oktober, og inden da skulle materialet oversættes.<sup>14</sup>

Det var dog ikke kun til Paris, at

Hans Henning Hansen klagede sin nød. Ved sin tilbagevenden fra en privat rejse til Danmark i midten af september opsøgte han den lokale FN-repræsentant J. R. Symonds og fremlagde sine klagepunkter. Denne fik efterfølgende udvirket, at fire arkitekter og en række andre eksperter inden for skole og hygiejne mødtes med Hansen for at diskutere hans indledende forslag til rådgivningens indhold.<sup>15</sup> Fra Paris modtog Hansen en sympatierklæring:

“I want you to know that we are fully sympathetic with your problems and agree that you can only do your best by providing a general outline of plans and suggestions with the authorities concerned”, skrev direktøren for kontoret for Technical Assistance Byron S. Hollinshead til ham i midten af oktober.<sup>16</sup>

## RESULTATER

Brevet nåede imidlertid først frem, da Hans Henning Hansen var taget afsted på sin rundrejse, ledsaget af direktør Kunst. I slutningen af november vendte han tilbage til Paris og blev forenet med sin hustru, der var kommet til byernes by for at møde ham. Inden afrejsen fra Zagreb udarbejdede han en omfattende rapport om missionen. Glemte var alle fortrædelighederne fra opholdets start. På sin rejse havde han været i kontakt med mellem 100 og 200 skolefolk. Det var hovedsageligt skolefolk fra provinsbyerne, han havde fået i tale. Ud på landet var han (næsten) ikke kommet, da det ikke havde været muligt at opdrive en bil. Hans tanker om fremtidens skolebyggeri var blevet vel modtaget, om end samtalen gled lettest på de møder, hvor der kunne tales på tysk uden brug af tolk.

Lederen af FN's tekniske program

i Jugoslavien, J. R. Symonds gav rapporten en første positiv påtegning; først nu havde han fået øjnene op for omfanget af de uddannelsesmæssige udfordringer, landet stod overfor. Vigtigere var dog, set med UNESCO's øjne, at de lokale myndigheder også var glade for samarbejdet. Direktør V. Kunst tegnede nemlig i sin kommentar et lidt andet billede af Hansens første måned, end han selv havde givet indtryk af. Skolebesøg i Zagreb og i byens omegn under ledelse af partikammeraterne Leko og Zanko havde affødt samtaler med centrale personer – og Hansens udkast til retningslinjer for fremtidens skolebyggeri var blevet til efter grundige diskussioner på disse møder. Direktøren så gerne, at Hansen kom tilbage sammen med en to-tre andre eksperter, hvilket hovedkontoret i Paris bifaldt, forudsat der var midler på næste års budget. Hansens forslag om det betimelige i at oprette af et nationalt skolebyggeriforskningsinstitut fik også en positiv modtagelse; men om det nogensinde blev til noget, fortaber sig i historiens glemsel.<sup>17</sup>

Forslaget om at styrke forskningen i skolebyggeri var på ingen måde overraskende. Det havde man gjort i England, og netop i de samme år fulgte Danmark trop med oprettelse af et byggeriforskningscenter i Undervisningsministeriets regi. Her var Hans Henning Hansen, der havde bestridt jobbet som ministeriets rådgivende arkitekt siden 1940, én af de ledende kræfter. Centeret udgav stribevis af rapporter om alt fra akustik og lysforhold til klasserummets form og funktion.<sup>18</sup> Særlig rapporten om klasserummet foregreb mange af de pædagogiske psykologiske betragtninger, der efterfølgende fandt vej til den Blå Betænkning i 1960. Kort fortalt handlede

det om drømmen om en skole med eleverne i centrum, og hvor omsorg og læring gik hånd i hånd, 'prøvetyrani' og udenadslæren var bandlyst, mens eleverne fremover skulle 'lære at lære' og vokse op som 'harmoniske, lykkelige og gode mennesker'.<sup>19</sup>

Men ikke nok med det, Hansen var også at finde i kredsen omkring den Internationale Arkitektunion (UIA) og havde opholdt sig i længere perioder i England og deltaget i nogle af efterkrigsårenes vigtigste konferencer. Arkitektunionens skoleudvalg, under ledelse af den schweiziske arkitekt Alfred Roth, havde gjort det til sin mærkesag at anlægge et holistisk perspektiv på skolebyggeri. Det betød, at lærerne fik tildelt en central rolle i skolernes udformning, og at skolen skulle bygges med afsæt i dens funktion og ikke i dens form. En klassisk modernistisk tænkning, som også indebar rationalisering af byggeriet og byggeprocessen.<sup>20</sup> UIA's tanker om barnets skala var inspireret af mellemkrigsårenes reformpædagogik og i særlig grad af skolebyggeriet i amtet Hertfordshire, nord for London. Her havde ægteparret Mary og David Medd sammen med kommunale arkitekter, ingeniører, skoleplanlæggere og lærere formgivet flere småbørnsskoler med afsæt i Maria Montessoris tanker om det pædagogisk formede rum, der skulle stimulere elevernes selvaktivitet.<sup>21</sup>

Mobilt inventar, bygninger i lave højder, nem adgang til udendørsarealer – og toiletter i børnestørrelse så dagens lys. Samtidig skulle der bygges rationelt og økonomisk, de store udfordringer taget i betragtning. Her kom erfaringerne fra krigen arkitekterne til gode. Mange af de førende navne havde deltaget på krigens bagside med opførelse af mobile barakker,

hospitaller osv. Også på dette område, var Hansen godt forberedt, han havde nemlig aftjent sin værnepligt i Hærens bygningstjeneste i Kolding.

Siden UNESCO's fødsel i 1948 havde UIA, der samlede nogle af tidens førende skolebygningsarkitekter, udgjort én af de vigtigste samarbejdspartnere. I begyndelsen af 1950'erne bestilte man således en rapport om Skolebyggeriet og dets udfordringer hos organisationen. Da den udkom i 1955 var der tale om en næsten en til en afskrift af Alfred Roths bog om *The New School* fra 1950.<sup>22</sup>

Samarbejdet med UIA svingende en del gennem årene. Nogle i UNESCO's afdeling for skolebyggeri syntes at mene, at det hele var en 'smule' for idealistisk og for lidt 'hands on'. Man var derfor ikke 100 procent indstillet på at øge tilskuddet til organisationen, som angiveligt var den af de mange NGO'er, som samarbejdede med UNESCO, der modtog det mindste beløb. Ligesom oprettelsen af et UIA initieret globalt rådgivende skolebygningscenter i Lausanne heller ikke vakte udelt begejstring. I stedet søsatte UNESCO i 1962 et tiårigt program med tre regionale centre, i Mellemamerika, Afrika og Asien med det eksplicite formål at komme tættere på medlemslandenes behov.<sup>23</sup>

Overraskende var det således ikke, at store dele af Hansens afsluttende rapport var 'afskrift' fra danske og internationale rapporter – blandet op med de erfaringer, han trods alt havde gjort sig under sit ophold. Rundrejsen sammen med Kunst havde givet ham en forståelse for de store forskelle, der herskede mellem land og by. Planlægning rakte sjældent mere end et år frem, beslutningerne druknede i sagsgangen mellem det føderale og

nationale niveau – og viden om skolebyggeri, som andet og mere end byggeteknik var yderst begrænset. Fra England bragte Hansen erfaringerne om nødvendigheden af at tænke på tværs – og give lærerne en central rolle i udformningen, ligesom han som nævnt var en stærk fortaler for oprettelse af en national rådgivning om skolebyggeri. Typeskoler og standardiserede løsninger var tydeligvis ikke hans kop the, ligesom han ikke bifaldt, at lokalbefolkningen selv gik i gang med at bygge skoler.

“To combine function/efficiency/ and low building costs in design can only be done by people who are trained to do so and who in their daily work gain experience in this specific field.”<sup>24</sup>

Alt for store skoler med mere end 6-800 elever og centralisering på landet faldt ham også for brystet. Det første, viste erfaringen, ville give en upersonlig skole, det andet ville give ‘absurd’ lange skoleveje for børnene. Skulle man centralisere, var det nødvendigt med en helhedstænkning, der også inddrog udviklingen i boligbyggeriet, påpegede han. Klasseværelset burde være skolens grundstamme, laboratorieskolen domineret af faglokaler ikke attraktiv, og der burde skaffes plads til fremtidens mere frie arbejdsformer. På landet kunne man godt undvære en gymnastiksal, vigtigere var at der blev taget ordentligt hånd om de hygiejniske forhold, og at toiletterne fx placeredes i nærheden af klaselokalerne, så børnene kunne lære god personlig hygiejne. Hermed tog han parti i et af tidens store stridsemner, nemlig for og imod indendørs toiletter, hvor hensynet til barnets opdragelse til hygiejne og renlighed stod over for hensyn som elevens individu-

elle behov og kontrol og orden og ikke forstyrrelse af undervisningen. Endelig støttede han tanken om skolen som lokalt kulturcenter med rum til håndværksoplæring, syning og en sundhedsklinik, der ifølge en FN-rapport fra 1954 også havde bred opbakning i befolkningen.<sup>25</sup>

## **AT BLIVE OG VÆRE UDSENDT EKSPERT**

Oprindeligt havde Hans Henning Hansen lagt billet ind på et job i Burma som rådgivende i skolebyggeri og skoleinventar under UNESCO's TAP-program. Men stillingen blev nedlagt, fordi landet valgte Vesten fra. I Paris var man imidlertid blevet opmærksom på ham, og det positive indtryk han havde gjort på rekrutteringsofficer F. E. Vinden under hans interviewrunde i sensommeren 1955. Hansen havde “an extremely pleasant manner; he is open and frank, full of drive and energy, and certainly of very high intelligence”, skrev Vinden i sin indstilling.<sup>26</sup> Samme karakteristik gik igen, da nogle af hans kolleger året efter blev bedt om at anbefale ham: Hansen var progressivt indstillet, men afbalanceret i sine meninger, humoristisk og rolig, flittig og med høj tilpasningsevne, skrev Flemming Grut, formand for Det danske arkitektforbund.<sup>27</sup>

Så da Jugoslaverne søgte efter lignende bistand var der ikke langt fra ord til handling. 24. april 1956 modtog kontorchef Kjems i den danske UNESCO-nationalkommission en forespørgsel om, hvorvidt Hansen var interesseret. 22. maj svarede han positivt på henvendelsen, 24. maj sagde den jugoslaviske regering god for udsendelsen, og 1. august var Hans Henning Hansen på vej til Paris til to

dages briefing, inden turen gik videre til Beograd.<sup>28</sup> En sten gnavede dog i skoene, men åbenbart ikke mere end at Hansen blev godkendt, og det var hans sprogkundskaber. Engelsk var ikke problemet, tværtimod, siden 1929 havde han opholdt sig utallige gange i England og i en kort periode bestred han en gæsteunderviserstilling på The Royal Academy School of Architecture i London. Hans franske var ifølge egne oplysninger "poor" med nogen læsevne, hvad man ikke undlod at bemærke i Paris – og hans tysk "fair" i læsning og tale, men ingen skriftsprog. Det kunne dog nok gå an, mente én af hans anbefalere.<sup>29</sup>

Rekrutteringsofficer Vinden kom med jævne mellemrum forbi UNESCO's nationalkommissions kontor i Undervisningsministeriet. Det var ikke altid en let opgave at skaffe egnede kandidater. Efter de første års erfaringer med åbne opslag i *Folkeskolen* var skolelærere dømt ude. Eller som det hed i et svar til den 26-årige lærer Arne Krøjer fra Fredericia, der havde henvendt sig uopfordret i 1953:

*... skal man meddele Dem, at UNESCO i arbejdet for teknisk bistand til underudviklede lande anvender højt kvalificerede eksperter, der almindeligvis fungerer som rådgivere for regeringerne i de pågældende lande ved planlægningen af foranstaltninger til udvikling af undervisningsvæsen m.v., medens det direkte arbejde i marken principielt udføres af de pågældende landes egne borgere. Man vil derfor skønne, at der ikke er mulighed for Dem for at opnå ansættelse i sådanne stillinger ...*<sup>30</sup>

Sammen nedslående svar modtog bibliotekarer, højskolelærere, billedhug-

gere og keramikere.<sup>31</sup> TAP-programmets folk forventedes således primært at arbejde bag et skrivebord, og ikke 'arbejde blandt mennesker' 'hvor som helst i verden', sådan som Arne Krøjer havde begrundet sin henvendelse.

I midten af 1950'erne var proceduren intern rekruttering via universiteterne og det pædagogiske etablerement. Det gjaldt fx direktøren for Danmarks Pædagogiske Institut Jesper Florander, professorerne Kai Spelling, Knud Grue Sørensen og Mogens Phil og rektor Jens Sigsgaard – alle var de afsted på kortere og længere stipendier eller missioner – og nu var turen så kommet til Hans Henning Hansen.

Det fremgår ikke af hans ansøgning eller af referatet af interviewet, hvorfor han gerne ville udsendes. Da han blev tilbudt jobbet i Burma, gav han udtryk for, at særligt engelske erfaringer, som han var særdeles godt bekendt med, måtte kunne genbruges: Her havde man som nævnt oprettet et uafhængigt statsligt rådgivningskontor og inddraget såvel pædagogiske, ingeniørmæssige, økonomiske og arkitektoniske hensyn i planlægningen. Det burde man også gøre i Burma, og derfor var det ikke en hvilken som helst arkitekt, der burde udsendes: "Jeg vil derfor mene, at den arkitekt som udsendes – foruden almindelig tegnestueerfaring – må have administrative evner og et vågent øje for de forhold, som bestemmer byggebehovet ... jeg vil heller ikke anse det for uvæsentligt, at han bliver placeret sådan (normeringsmæssigt), at han har uhindret adgang til at skaffe sig de nødvendige oplysninger om og indflydelse på byggeriets forudsætninger ..." skrev han i en indstilling til kontorchef Kjems, inden det stod klart, at han selv godt kunne tænke sig at rejse ud.<sup>32</sup> Måske

spillede det også – en ikke uvæsentlig rolle – i disse første efterkrigsår, at skolebyggeriet var hårdt ramt af manglen på byggematerialer<sup>33</sup>, og at der derfor ikke var så meget at se til, hverken i ministeriet eller på tegnestuen.

Rent arbejdsmæssigt var det tilsyneladende ikke uproblematisk, tegnestuen skulle klare sig uden ham – ligesom hans familie med ung kone og en toårig. Om det var af hensyn til familien eller til tegnestuen, at han betingede sig en privat returrejse, kort tid efter sin ankomst, vides ikke. Det fremgår dog af brevvekslingerne mellem København og Paris og efterfølgende Zagreb og Paris, at Hansen var meget omhyggelig med at sikre sig fuld skattefrihed, kompensation for leje af sin bolig mens han rejste rundt i landet, og at han var ganske ihærdig med at få sine udlæg refunderet og sin løn udbetalt, da han ligefrem tvivlede på, om UNESCO havde midlerne.<sup>34</sup>

Denne adfærd var han ikke ene om; sagsgangen i UNESCO og FN var snørklet og langvarig, telefonforbindelserne ikke altid lige gode – og forventningerne ikke altid helt på plads. Det på trods af, at FN havde udgivet en lang række mindre stencils, beregnet på folk, som skulle sendes ud. I en UNESCO-rapport om levestandard i Jugoslavien hed det, at man her kunne møde en etnisk yderst sammensat befolkning, hvor den 'tyrkiske arv' stadig var nærværende i visse provinser.<sup>35</sup> Videre blev det hævdet, at "The Yugoslavs are a sensitive, proud, brave, honest, kindly people. It is not difficult for a foreigner to make friends in Yugoslavia". Dette på trods af, at det var et land i nød, som den udsendte ville møde, hvor forholdene på landet godt nok var værst, men forholdene i byerne også efterlod meget at

ønske for en vestlig ekspert: Bolig var vanskelig at skaffe – de hygiejniske forhold betænkelige, restauranter serverede sjældent vestlig mad, men der var dog underholdning af "excellent Hungarian and gypsy bands" – transportforholdene var ganske umulige og fritidstilbuddene begrænsede sig til jagt og ørredfiskeri. Der var kun ganske få natklubber i Beograd, og biograferne var heller ikke meget at skrive hjem om. Med to dages kørsel på dårlige veje til Adriaterhavet, måtte de udsendte i Beograd lade sig afsvale af private pools, hvis ikke de slog til tennisboldene i en nyåbnet klub for diplomater og FN-ansatte, hed det.

Hvorvidt Hans Henning Hansen benyttede sig af nogle af disse tilbud, og om hans tilladte 50 kg bagage også omfattede en elkedel, et strygejern, sengetøj og køkkengrej, sådan som FN anbefalede, eller om han boede på hotel, fremgår ikke af det bevarede arkivmateriale. Han opholdt sig mestendels i Zagreb, hvor det nationale institut befandt sig. Ifølge V. Kunsts rapport om forløbet, fik han dog set en række seværdigheder på deres fælles rejse i oktober måned.<sup>36</sup>

## SUCCESSIONS

På papiret tog alting sig nydeligt ud; alle var glade og Hans Henning Hansen kunne rejse hjem en erfaring rigere. Han kom så vidt vides ikke tilbage til Jugoslavien i rollen som ekspert, men blev i begyndelsen af 1960'erne kontaktet igen, denne gang af The International Bank for Reconstruction and Development med henblik på etablering af et rådgivende team. Hansen tilbød efter næsten et års betænkningstid at tage to måneder ud af kalenderen og forhørte sig følgende om lønnen. Det ser imidlertid ikke

ud til, at sagen kom videre.<sup>37</sup>

Hans Henning Hansens rejse til Jugoslavien har sat sig i en række spor i arkiverne i København og Paris. Ud over hans afrapporteringer, omfatter det også

hans personalemappe, og det han selv bevarede – måske som minde,<sup>38</sup> samt forskellige relevante journalsager i den danske UNESCO-nationalkommissions arkiv. Læst gennem hinanden, fortæller de en historie om netværk, om personlige ambitioner og mulighed for (måske) at tjene flere penge ude end hjemme, om utopiske forestillinger og ikke indfrie forventninger, om et kommissorium, der måtte indskrænkes og ændres, om (u)tilstrækkelige sprogkundskaber og (mulige) personlige afsavn – om vestlige ekspertøjne, der sjældent blinkede ved mødet med det fremmede, og om den rolle, som UNESCO's TAP-program spillede som 'soft diplomacy' på et tidspunkt, hvor den kolde krig ulmede.

Tilbage står betydning af hans rejse, flyttede den noget? To danske historikere Ivan Lind Christensen og Christian Ydesen har i tilknytning til et større projekt om UNESCO's historie reflekteret over, hvorvidt det bagudrettet er muligt at måle effekten af internationale bistandsprojekter. Så mange forskellige faktorer gør sig gældende – for slet ikke at tale om fravær af dokumentation – at det er umuligt at isolere eksperternes indsats. 'Impact' handler i deres optik snarere om den

---

“ *En historie om netværk, om personlige ambitioner og mulighed for (måske) at tjene flere penge ude end hjemme, om utopiske forestillinger og ikke indfrie forventninger*

---

viden, som cirkulerede og de fortolkninger og formidlinger, som blev resultatet heraf, eller de 'conceptual re-artulations', som de benævner det, og i mindre grad om, hvorvidt missionerne

blev omsat i handling.<sup>39</sup>

Til disse betragtninger om det umulige i at måle 'impact' bør føjes, at UNESCO udadtil – og i nogen grad også indadtil – (formentlig) kunne have en interesse i, at holde konflikter og fiaskoer ind til kroppen. Det var hverken godt for organisationen, som netop i årene under den kolde krig blev mødt med betydelig skepsis og anklaget for at gå kommunismens ærinde, men det var heller ikke godt af hensyn til de bevilgende eller modtagende lande.<sup>40</sup> Hans Henning Hansens afsluttende rapport var fx i modstrid med hans første observationer af, at missionen var dømt til at mislykkes, omvendt er det tænkeligt, at med nedjusterede forventninger blev en (truende) fiasko vendt til en (middelmådig) succes. Ligesom direktør Kunst på det bestemteste måtte afvise, at Hansen ikke havde fået al den hjælp, han kunne ønske sig.

Med videnssociologi og kildekritik i bagagen og med reference til uddannelseshistoriens opmærksomhed på materialitetens betydning<sup>41</sup> har jeg valgt at betragte de mange rapporter og interne korrespondancer, som UNESCO, NEF – og (stort set ikke) UIA – har efterladt sig, som steder, hvor vi-

den (læs: vestlig viden) cirkulerede, og hvor noget transformeredes til almen-gyldig visdom mens andet udfordredes og blev omformet ved ekspertens mødet med felten.<sup>42</sup>

I min udgave af Hans Henning Hansens mission til Jugoslavien i efteråret 1956 forbinder de store fortællinger om kold krig, Jugoslaviens genopbygning under general Tito og FN-systemets opståen sig med de små historier om Hansens genvordigheder med de jugoslaviske myndigheder på den ene side, hovedkvarteret i Paris på den anden og hans personlige baggrund og situation som familiefar, ministeriel rådgiver og ejer af en privat virksomhed på den tredje. Der er således mere i dette, end en udstrakt hånd fra et lille land i Nord, der gerne ville fremstå fremsynet i forhold til skolebyggeri i (al)verdens lande. Ikke fordi det ikke var tilfældet, men fordi ekspertudsendelser i bund og grund handler om viden, der flyttes over grænser, som bekræftes, fortolkes eller filtreres gennem menneskers omgang med hverdagens materialiteter. At synliggøre dette kræver blik for små og store fortællinger og deres indbyrdes forbundethed – eller det modsatte.<sup>43</sup> <img alt="green arrow icon" data-bbox="405 615 425 630"/>

*Forfatteren vil gerne takke UNESCO-arkivet i Paris, Institute of Educations arkiv, University College London og arkivar Christian Larsen på Rigsarkivet for stor hjælpsomhed. Jeg vil endvidere gerne takke arkitekt MAA Per Olsen for at have stillet Hans Henning Hansens private arkiv til rådighed samt redaktionen af DpT og den anonyme fagfælle for indsigtfulde kommentarer. Arbejdet er muliggjort gennem en bevilling fra Aarhus Universitetsforskningsfond, hvilket jeg også takker for.*

#### NOTER

- 1 371.6 (497.1) A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA Project – Reports, i Box 371.214 – 371.61, HHH report September 1956 UNESCO archive, Paris (original skrivemåde).
- 2 Note of October 8 , Mr. Eagleton, rapport fra Mr. Belliot 16.11.53, begge i 371.6 (497.1) A OI TA Yugoslavia Institute for School Equipment – TA Project, Box BOX 371.214 – 371.61, UNESCO Archive, Paris.
- 3 Declaration of office, 28.6.1956 i Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris.
- 4 Nye, Joseph N.: Public Diplomacy and Soft Power, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Bind 616, vol. 1, s. 94–109; se også Linda Rizzo: Radio Wars: Broadcasting in the Cold War, *Cold War History*, 2013, vol. 13, nr. 2, s. 145-152 og Dorn, Charles and Kirsten Ghodsee: Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank, *Diplomatic History*, vol. 36, nr. 2, April 2012, s. 373-398.
- 5 Sluga, Glenda: Imagining Internationalism, *ARTS, The Journal of Sydney University Arts Association*, vol. 23, 2010, s. 55-68.
- 6 File UWWT/D/22/1 'UNESCO' (folder 2), Report on the Secretariat on the First Meeting of Experts on Fundamental Education held on Thursday 17 ... 1947, NEF Archive, University College London – Institute of Education.
- 7 Se Zivojnovic, Petar, School Reform in Yugoslavia. Yugoslavia's new education act In: International review of education, 5, 4, s. 469-477.
- 8 Den danske UNESCO Nationalkommission 1947-1960 – UNESCO sager, journalsag 43/55, kasse 98.
- 9 Se note 7.
- 10 Rapport i 371.6 (497.1)A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA Project – Reports, s. 2, Box 371.214 – 371.61, UNESCO Archive, Paris.
- 11 Se Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris; tal hos Duedahl, Poul (red.): *A History of UNESCO: Global Actions and Impacts*, Palgrave, 2016, s. 186.
- 12 Se fx Larsen, Christian: Dannelse eller ferie? Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919-1932, *Uddannelseshistorie*, 2017, s. 69-88.
- 13 Se brev fra FN-repræsentant J. R. Symonds af 9.7.1956 i Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris.
- 14 Rapport i 371.6 (497.1) A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA Project – Reports, Box 371.214 – 371.61, UNESCO Archive, Paris.
- 15 1.6 (497.1) A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA project-reports, letter Symonds 16.10.56) Box 371.214-371.61.
- 16 1.6 (497.1) A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA project-reports, letter 12.10.1956.
- 17 Kopi af Kunsts svar 12.11.1956, i 371.6 (497.1) A OI Federal/TA, Project-Reports, UNESCO archive Paris.
- 18 Se HHH CV i journalsag 403-8-04, pakke 60 i "Principsager for skolebyggeri" (1976-1984), Rigsarkivet.

- 19 Vedr. Den Blå Betænkning se fx. Gerløff, Anne Katrine m.fl.: *Da skolen blev sin egen. Dansk skolehistorie 1920-1970*, 2014, s. 62- 67, citat s. 63 og 67.
- 20 UIA Charte des Construction Scolaires. Rabat, 1958, p. 25 ff. Se også rapporten UIA L'École et ses problèmes, 1955, udarbejdet for UNESCO og journalsag UIA/UNESCO UNESCO Archive Paris. De relevante dele af UIA's arkiv er desværre gået tabt pga. vandskade. Måske af samme grund findes der ikke en samlet fremstilling af UIA's historie, en begyndelse er dog gjort på denne hjemmeside: <https://www.espazium.ch/fr/actualites/matthieu-jaccard>. Se også de Coninck-Smith, Ning: *Transnationale møder. Skolebyggeri, kold krig og (post)kolonialisme på tværs af kontinenter 1945-1975*, *Kulturstudier*, 2020 (under udarbejdelse).
- 21 Burke, Cathy: *A Life in Education and Architecture: Mary Beaumont Medd*, Ashgate Studies in Architecture, 2013.
- 22 UIA *L'école et ses problèmes – premier rapport, établi par la commission des constructions scolaires à la demande de l'UNESCO*, 1955.
- 23 Om UNESCO's historie og det (på)tvungne samarbejde med NGO'erne se Duedahl, Poul (red.): *A history of UNESCO: global actions and impacts*, Palgrave Macmillan, 2016; den specifikke sag vedr. tilskuddet til UIA er Den danske UNESCO-Nationalkommission 1947-1960, UNESCO-sager, kasse 97, journalsag 240/56; om samarbejdet mellem UNESCO og UIA se file UIA/UNESCO, UNESCO Archive Paris; se også de Coninck-Smith, 2020.
- 24 HHH rapport, p. 31, 371.6 (497.1) A OI Federal/TA, Project-Reports, UNESCO archive Paris.
- 25 Om toiletspørgsmålet og centralskolen som kulturcenter se de Coninck-Smith, Ning: **Experts at work: a micro-study of architects and school buildings in Denmark, 1940-1970**. In: *Experts we trust: knowledge, politics and bureaucracy in Nordic welfare states*. Petersen, Klaus and Lundqvist Åsa (red). Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2010, s. 223-248.
- 26 Interview Reports, Copenhagen 15/16th August, 1955, Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris.
- 27 Anbefaling i kopi 11.5.1956, Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris.
- 28 Se korrespondance i mappen Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris og Den danske UNESCO-Nationalkommission 1947-1960, UNESCO-sager, løbenummer 51, journalsag 304/1962, Rigsarkivet.
- 29 Ansøgningsskema og anbefaling B. Pontoppidan, Kunstakademiet 31.5.1956, begge i Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris.
- 30 Den danske UNESCO-nationalkommission, kasse 105, journalsag 187/1955, Rigsarkivet.
- 31 For diskussion af rekrutteringsspørgsmålet, se Den danske UNESCO-Nationalkommission 1947-1960, UNESCO-sager, kasse 106, journalsag 210/1955. Se endvidere svar på uopfordrede ansøgninger i kasse 97-137 (1955-1956).
- 32 Kopi af brev 4.8.1955 i journalsag 403-8-04, pakke 60 i "Principisager for skolebyggeri" (1976-1984), Rigsarkivet.
- 33 Se Nørr, Erik: *Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950'erne og 1960'erne*, i: Else Hansen og Leon Jespersen (red.): *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilføj?* Museum Tusulanums forlag, 2009, s. 153-226.
- 34 Se korrespondance i Hansen H Per/REC 2/3 dossier 211, UNESCO Archive, Paris og Den danske UNESCO-nationalkommission, journalsag 304/1962.
- 35 Technical Assistance Board: *Living Conditions in Yugoslavia*, UN, New York, 1953, fundet i Den danske UNESCO Nationalkommission 1947-1960, UNESCO-sager, kasse 108.
- 36 371.6 (497.1) A OI Federal/TA 187 Yugoslavia-Federal Institute for School Equipment – TA Project – Reports, Box 371.214 – 371.61, UNESCO Archive, Paris.
- 37 Den danske UNESCO-nationalkommission, journalsag 304/1962; se også journalsag 403-8-04 i Principisager, Rigsarkivet.
- 38 Det private arkiv befandt sig i et par stålskabe under betegnelsen principisager hos arkitekt MAA Per Olsen. Det er efterfølgende flyttet til Rigsarkivet. Se journalsag 403-0-04, Principisager for skolebyggeri (1976 – 1984), Rigsarkivet.
- 39 Lind Christiansen, Ivan and Christian Ydesen: *Routes of Knowledge. Towards a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations*, *European Education* 47, 2015, s. 274-288.
- 40 Om kritikken for at gå kommunismens ærinde se Dorn, Charles and Kirsten Ghodsee: *Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank*, *Diplomatic History*, vol. 36, nr. 2, April 2012, s. 373-398; se også de Coninck-Smith, 2020.
- 41 Se Catherine Burke, Peter Cunningham & Ian Grosvenor (2010) 'Putting education in its place': space, place and materialities in the history of education, *History of Education*, 39:6, s. 677-680.
- 42 Vedr. videnscirkulation, se Østling, Johan m.fl. (red.): *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, Lund University Press, 2018.
- 43 Om forbundne fortællinger som metodologisk greb anvendt på dansk skolehistorie, se de Coninck-Smith, Ning, Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff: *Dansk skolehistorie bind 5*, Aarhus Universitetsforlag 2015, s. 391.

**Ning de Coninck-Smith** er dr.phil. og professor på DPU/Aarhus Universitet

## REJSEBERETNING

Christian Larsen

# PEDER RASMUSSEN SKOUBYS REJSEBERETNING 1924

I oktober 1924 begav overlærer Peder Rasmussen Skouby (1879-1951) sig fra Kalundborg til Tyskland. Han havde fået 350 kr. fra Undervisningsministeriets rejsekonto til en studietur til Tyskland for at se på “nye Skoletanker”, som han havde formuleret det.<sup>1</sup> Beløbet svarer til 9.800 kr. i 2018-penge. Skouby var vesttjyde, men virkede i hovedparten af sit arbejdsliv i Østdanmark, først i Nykøbing F. 1904-08, derefter i Gentofte 1908-15 og fra 1915 i Kalundborg. I Kalundborg var han overlærer på kommuneskolen, dvs. skoleleder, indtil 1926, hvor skolen blev delt i en folkeskoleafdeling og en realskoleafdeling. Skouby fortsatte som leder af realskolen indtil sin pensionering. Som mange andre af samtidens lærere og lærerinder engagerede han sig i lokalsamfundet og politik, bl.a. som formand for socialdemokraterne i Gentofte og som medlem af menighedsrådet i Kalundborg.<sup>2</sup> Også fagligt var han engageret i den samtidige skoledebat og søgte nye indtryk gennem studiebesøg i udlandet. Han havde allerede i 1912 været på studierejse til Tyskland,<sup>3</sup> og turen i 1924 blev derfor et gensyn med det tyske skolevæsen og ikke mindst de reformpædagogiske ideer og forsøg, der nu prægede dele af de tyske skoler,<sup>4</sup> som det fremgår af hans rejseberetning.

Skoubys rejse var som nævnt gjort mulig via støtte fra Undervisningsministeriets rejsepulje.<sup>5</sup> De årlige understøttelser til pædagogiske studie- og uddannelsesrejser til lærere og lærerinder blev uddelt af staten fra 1898. I 1894 blev læreruddannelsen ændret, og Danmarks Lærerhøjskole blev omorganiseret i 1895, begge dele for at højne niveauet hos de kommende lærere og lærerinder såvel som for at kompetenceudvikle lærerstanden. Danmarks Lærerforening foreslog i den forbindelse i 1897 rejseunderstøttelser, og Folketinget bevilgede 3.000 kr. (211.000 kr. i 2018-penge), så lærere og lærerinder i folkeskolen og folkehøjskolen kunne rejse over nationale, sproglige og kulturelle grænser og få nye indtryk. På den måde foretog lærere og lærerinder “uddannelsesmæssige lån” ved at hente ideer fra et eller flere udenlandske uddannelsessystemer til en hjemlig kontekst,<sup>6</sup> nogle meget åbent og med ønske om reformer i det danske skolevæsen, andre uden reformkrav og mere med ønske om nye impulser til den daglige undervisning. Rejsepuljens ansøgerkreds og beløb blev udvidet i løbet af de følgende årtier, så også seminarier, opdragelsesanstalter, institutioner for udviklingshæmmede (“Abnormskoler”) og husholdningsskoler kunne søge om midler. På tilsvarende vis havde Københavns Kommune fra skoleåret 1919/20 en rejsepulje til studiebesøg. Den nationale rejsebevilling bortfaldt med finansloven for 1932/33 som følge af besparelser, men da havde 1.055 skolefolk haft mulighed for at rejse ud.

Det var en betingelse for at få rejsestøtte, at stipendiemodtageren efter endt rejse indsendte en rejserapport til Undervisningsministeriet. Rapporterne blev fra 1925 sendt til Dansk Skolemuseum, så andre interesserede kunne læse dem. Museets arkiv er blevet afleveret til Rigsarkivet, og derfor er der i Rigsarkivet en stor samling rejseberetninger fra perioden 1916-1969 fra modtagere af den nationale og fra den københavnske pulje; alene fra årene 1917-1932 er der 713 rejserapporter.<sup>7</sup> Ansøgningen om rejsemidler var et udtryk for, hvad stipendiemodtageren havde planlagt at ville se. Den indsendte rejseberetning vidner derimod om de indtryk og erfaringer, som ansøgeren fik og gjorde sig, eller som han/hun valgte at indberette. Beretningen er derfor både et modstykke til ansøgningens intentioner og en kilde til, hvordan stipendiemodtageren så på udenlandske skoleforhold. Rejserapporterne kan således anvendes til at undersøge opfattelser og fortolkninger af udenlandske pædagogiske praksisser, dvs. hvordan en aktør forstår og oversætter et uddannelsesmæssigt fænomen til en hjemlig kontekst ud fra ens egen sociale, uddannelsesmæssige og politiske baggrund.<sup>8</sup>

## P.R. SKOUBYS REJSEBERETNING<sup>9</sup>

Til  
Undervisningsministeriet

Idet jeg gentager min Tak for den mig tilstaaede Rejseunderstøttelse paa 350 Kr., tillader jeg mig herved allerærbødigst at fremsende en kort Beretning om Rejsen, jeg saaledes blev i Stand til at foretage.

Mit Hovedformaal var at faa et Indtryk af, hvorledes man i Tyskland søger at føre "de nye Skoletanker" ud i Livet, og da jeg ikke kunde være borte fra min Skolegerning i mere end c. 3 Uger, besluttede jeg at dele Tiden mellem Hamburg og Leipzig. – Paa Vejen til Hamburg blev jeg dog en Dag i Flensburg for at besøge og glæde mig over den danske Realskole<sup>10</sup> der.

I Hamburg var jeg fra d. 20. til d. 30. Oktbr. og besøgte følgende 3 kommunale Skoler: Forsøgsfolkeskolen Berliner Tor 29,<sup>11</sup> Folkeskolen i Ahrensburgerstrasse<sup>12</sup> og Lichtwarkskolen.<sup>13</sup>

I Leipzig var jeg fra d. 30. Oktbr. til d. 9. Novbr. og besøgte den kommunale Forsøgsfolkeskole og Gaudigskolen.

Saaavel i Hamburg som i Leipzig tilbragte jeg daglig 4-5 Timer paa Skolerne.

I Hamburg er der 4 kommunale Forsøgsfolkeskoler.<sup>14</sup> Af disse har Skolen ved Berliner Tor Ord for at være den mest yderliggaaende.

Den har virket som Forsøgsskole siden 1. April 1919 og har i den Tid været fritaget for givne Undervisningsplaner, Timeplaner og Undervisningsmaaal. Dog er Lærernes og Elevernes Minimumstimetal fastsat.

Forholdet mellem Skolen og Hjemmene er frivilligt, for saa vidt som ingen Forældre er nødt til at sende deres Børn til denne Skole

og Skolen behøver heller ikke at optage (eller beholde) hvilken som helst Elev. I 1921 var der c. 650 Elever, nu er der kun c. 430, hvoraf nært Halvdelen er Piger; gennemgaaende bærer de Præg af at være fra fattige Hjem.

Ved denne Skole er det især Samfundsskoleideen, som er under Forsøg. Elever, Forældre og Lærere danner et Hele (Gemeinschaft). De holder Møder i Fællesskab, hvor dog sædvanligvis kun et Faatal af Eleverne deltager, for paa demokratisk Vis at forhandle og bestemme saavel om Skolens Livsspørgsmaal som om mindre Sager.

I Stedet for Klasser har Skolen "Grupper". Hver Gruppe bestaar af en Lærer og den Flok Elever, som har samlet sig eller, som det nu i Almindelighed gælder, er blevet samlet om ham som Leder. Ogsaa inden for Grupperne har Eleverne Medstyre og deltager i den "lovgivende" og den dømmende Virksomhed.

Skolen har allerede gennemgaaet en ret betydelig Udvikling. Dens egen Beretning gaar ud paa, at der til at begynde med blev et Kors. Nogle af de Teorier, den startede med, har den maattet lade falde, andre har den tillæmpet – alt i Overensstemmelse med sin Natur som Forsøgsskole.

En af Teorierne gik f. Eks. ud paa, at Eleverne skulde kunne slutte sig til hvilken Gruppe, de vilde, uden Hensyn til deres Alder. Nu søger de allerfleste af Lærerne at faa dannet deres Grupper af jævnaldrende Elever. – En anden Teori gik ud paa, at Børnene til enhver Tid skulde have Lov til at bestille, hvad de vilde, men nu lægger de fleste af Lærerne – i Samraad med Eleverne i deres Gruppe – en Timeplan for kortere eller længere Tid, f. Eks. et halvt Aar ad Gangen, idet de dog forbeholder sig Ret til at afvige fra den ved Lejlighed, og de søger at faa saa mange som muligt af Gruppens Elever til at arbejde i Fællesskab.

Der er dog en enkelt af Lærerne, Hr. Johannes Gläser,<sup>15</sup> som med Begejstring fortsætter den oprindelige Linie. I hans Gruppe er der c. 40 Dreng og Piger i alle Aldre fra 7 til 14-15 Aar. Han hævder, at ligesom Børnene i et Hjem er paa forskellige Alderstrin, bør de ogsaa være det i Gruppen for Samlivets, den gensidige Hjælps og Paavirknings Skyld. – Med Hensyn til Aand og Arbejdsmaal kan hans Gruppe vist bedst sammenlignes med en af de allermest frie af vore folkelige Friskoler.

I denne Gruppe tilbragte jeg adskillige fornøjelige og interessante Timer.

Da Eleverne ved Begyndelsen af en Morgentime blev spurgt om, hvad de vilde bestille, viste det sig, at nogle vilde regne, nogle læse, een vilde skrive Brev, een gøre et Stykke Legetøj i Stand, een klæde sin Dukke paa; enkelte vidste ikke, hvad de vilde, og blev da opfordrede til at skrive Brev, stilet til Hr. Gläser. Derefter gik enhver af Eleverne løs paa sit, og Hr. Gläser hjalp til, hvor der var Brug for ham. – I næste Time vilde de større Elever høre en Oplæsning i en

anden Gruppe, og da de var gaaet, gav Hr. Gläser sig til at hjælpe de smaa med at stave. – I tredje Time kom det frem, at man vistnok i den sidste Tid havde forsømt Dansen noget. Altsaa skulde der nu danses. Nogle af Skolebordene blev sat ud paa Gangen uden for Klasseværelset, Hr. Gläser stemte sin Violin, og saa dansede de fleste af Pigerne og nogle faa Drenge Folkedanse Timen igennem. – De, som ikke vilde være med, kunde her som i de øvrige “Fag” hengive sig til deres egne Sysler og Betragtninger.

Besøget i samme Gruppe vil jeg trods alt mindes med Glæde paa Grund af den hjertelige Fortrolighed, jeg blev Vidne til mellem den 61 aarige Hr. Gläser og hans Elever. Den var virkelig saa smuk, at man sjældent ser dens Lige mellem en Fader og hans Børn. Men jeg er ganske vist tilbøjelig til at tro, at den mere skyldes Hr. Gläsers rige, kærlige Naturel end hans Teorier.

Lærerne, hvoraf kun et Par er ældre, medens de andre næsten alle er meget unge, præger Skolen i Kraft af den virksomme Begejstring, hvormed de gaar op i deres Gerning, deres stærke Tro paa det gode hos Børnene og deres beundringsværdige Vilje til at ofre Fritid, Kræfter og Penge for paa mange forskellige Maader at tage sig af nuværende og forhenværende Elever og deres Forældre (Stuediekredse, Oplæsning, dramatiske Opførelser, Korsang, Skoleorkester, Husflid, Møder – for hele Skolen eller for den enkelte Gruppe –, et maanedligt Forældrebld o.s.v.). Dette i Forbindelse med det inderlige Samliv mellem Lærere og Elever gør Skolen til et Sted, hvor saavel Eleverne som deres Forældre er glade for at komme.

Der gives ingen Religionsundervisning; nogle af Lærerne vilde tilføje “udover den, der ligger i selve Skolegerningen”. –

De Fag, som vi regner for Hovedfag, faar i de fleste Grupper kun et ringe Timetal efter vor Maalestok, og gennem en Prøve, som Tilsynsmyndighederne afholdt paa Skolen, mens jeg var der, blev det konstateret, at Eleverne i disse Fag (Læsning, Skrivning og Regning) gennemgaaende stod betydeligt tilbage. Til de 14 aarige blev der f. Eks. i skr. Tysk og skr. Regning givet Opgaver som til 12 aarige i en almindelige Skole; men det viste sig, at de var mere end svære nok. – Dette gjorde tilsyneladende ikke noget stærkt Indtryk paa Lærerne. De hævdede, at til Gengæld havde deres Elever faaet andre og større Værdier – frem for alt en bedre Karakterdannelse.

Efter al Sandsynlighed vil Skolen meget snart komme til at miste noget af sin Frihed. Trods Skolens Modstand vil Skolemyndighederne paalægge den visse kontrolbare Undervisningsmaal.

Folkeskolen i Ahrensburgerstrasse og Lichtwarkskolen svarede henholdsvis til en alm. Borgerskole og en Realskole hos os. De søger hver paa sin dygtige og ret maadeholdne Vis at praktisere “Arbejds-skolen”. – Ved begge Skoler gives konfessionsløs Religionsundervisning.

Forsøgsfolkeskolen i Leipzig<sup>16</sup> er en Distriktsskole, som Hjem-

mene hidtil har været pligtige at sende deres Børn til. – I Efteraaret blev der imidlertid afsagt en Dom, som muligvis vil ændre dette Forhold saa Forældrene kan slippe for Straffeforanstaltninger, selv om de nægter at sende deres Børn til denne “Legeskole”. – Skolen er fritaget for Undervisningsplan og Timeplan, men Eleverne skal føres saaledes frem, at de efter 4 Aars Skolegang, da Overgangen til de højere Skoler finder Sted, og efter 8 Aars Skolegang, da den skolepligtige Alder ophører, i de gamle Hovedfag kan staa Maal med Eleverne fra de andre Folkeskoler. – Alligevel faar disse Fag gennemgaaende langt færre Timer end hos os. –

Det er især “Arbejdsskolen”, som er under Forsøg der, og der er blandt Lærerne flere fremragende dygtige Folk, som har de fornødne Forudsætninger for at gøre Forsøg med Børn frugtbringende. Forsøgsskolen som saadan er temmelig ny, og der arbejdes derfor væsentligst med Forsøgene i de lavere Klasser.

Klasseværelserne er meget store, og foruden Børnenes sædvanlige Borde findes et meget stort, lavt Bord, hvor henimod en Snes Elever samtidig kan arbejde paa en Opgave. En Klasse 8 Aars Børn f. Eks. havde været i Zoologisk Have, og i den følgende Tid havde Klassen travlt med paa det store Bord at bygge en Gengivelse af Haven med Indhegning, Bure, Dyr, Vogtere o.s.v. – En anden Klasse Smaaabørn havde paa lignende Maade gengivet den store Torvehal. – En Klasse 9 Aars Børn var i Færd med – under Jagttagelse af de rigtige Forhold gennem Maaling og Beregning – at bygge en Genpart af den Bydel, der ligger nærmest Skolen, med Brolægning, Sporveje og de forskellige Ledninger, der findes i og over Gaden. – Arbejdet med at løse en saadan Opgave, ledet paa rette Maade, vil sikkert være en god Medicin mod Overfladiskhed.

I Smaaklasserne havde de Lærere, jeg spurgte, aldeles ingen Ugeplan. Jeg bad 3 forskellige om at skitsere for mig, hvorledes en Skoleuge eksempelvis kunde forløbe, men de syntes alle, det var meget vanskeligt at sige noget derom, for det kom saa meget an paa Børnene og de Ideer og Impulser, der udgik fra dem. –

Skolens Lærere ønsker ikke at give Religionsundervisning. Den gives da af Præster til de Børn, hvis Hjem ønsker det, i Skoletiden og paa Skolen. De andre Børn faar saa i den Tid Undervisning i Sædelære.

Paa Skolen traf jeg sammen med 25 Lærere fra forskellige Egne af Sachsen. De var der paa et 4 Ugers Kursus med Statsunderstøttelse og med Forsøgsskolen som Studieemne.

Gaudigskolen<sup>17</sup> – en Enheds-Pigeskole – besøgte jeg for at faa direkte Kendskab til den gaudigske Undervisningsmaade. En ledende Tanke i denne gaar ud paa, at Læreren i sin Undervisning skal være varsom med at øse ud over Eleverne af sit eget. Det gælder derimod stadig for ham gennem Spørgsmaal at lokke frem af Eleverne det mest mulige (Sokrates). –

Den af Gaudigs Elever, som for Tiden er bedst kendt i Danmark, er vel Frk. Lotte Müller.<sup>18</sup> Hendes Undervisning fulgte jeg gennem adskillige Timer. Jeg fandt den meget dygtig, men jeg kunde tænke mig, at den – særlig overfor mindre Elever – kunde virke noget koldt. –

Ikke alle Skolens Lærere var metodebundne. Jeg var Gæst hos et Par, som ikke var det, og hvis Undervisning det var en Fornøjelse og en Berigelse at overvære.

Ved denne Skole giver Lærerne konfessionel Religionsundervisning til de Elever, hvis Hjem ønsker det.

Skolebevægelsen i Tyskland maa ses paa Baggrund af den gamle tyske Skole med sin stramme Disciplin og sin stærke Klasseundervisning og paa Baggrund af Krigen og Revolutionen. Ganske naturligt blev Bevægelsen til at begynde med mere nedbrydende end opbyggende og præget af Revolutionens Ideer.

Endnu er man ikke naaet ud over Uroens, Gæringens og Forsøgenes Stadium. Man er slet ikke naaet til nogen Enighed om Fremtidens Skole. – Enhver af Bevægelsens Tilhængere, som jeg har hørt eller set udtale sig, har derom sin egen særlige Mening og søger efter Evne – i Teori og Praksis – at gøre den gældende. –

De meget yderliggaaende Teorier, som vi i Danmark har hørt og læst en Del om, har vist ikke nu mere nogen særlig stor Udbredelse i Tyskland, om de nogen Sinde har haft det. I denne Forbindelse kan jeg maaske nævne, at jeg i mine Samtaler med Skolefolk flittigt førte Hr. Professor Peter Petersen, Jena,<sup>19</sup> paa Tale, ham, der er saa godt kendt her i Landet. Kun ved Lichtwarkskolen i Hamburg, hvor han har virket, lykkedes det mig at træffe nogen, som kendte ham eller hans Navn.

Jeg tør intet sige om Bevægelsens Dybtgaaende eller Betydning. Dog tror jeg, at en store Skare af de tyske Skolefolk arbejder med Begejstring, Energi og Offervilje paa at finde Midler til at gøre Skolen bedre, end den har været, mere svarende til Barnets Natur og Behov. Blandt Midlerne er "Arbejdsskolen" i sine mange Former mere end noget andet under Forsøg.

Som et Fællestræk paa de Folkeskoler, jeg besøgte, kan nævnes, at Forholdet mellem Børn og Lærere er venligt og smukt. Den stramme Disciplin er borte. Børnene færdes frit, frejdige og glade ude og inde. I visse af Timerne passiarer de jævnt og stilfærdigt om Tingene, som man gør det i et Hjem, eller de synger under Arbejdet, mens Læreren som en Fader eller ældre Broder gaar rundt og yder sin Hjælp. – I disse Skoler saa jeg aldrig en Lærer sidde ved Katederet. Nogle Steder var det endog blevet fjærnet. Lærerne havde valgt deres Plads blandt Børnene og det i dobbelt Forstand.

De Forhold, der har fremkaldt Skolebevægelsen i Tyskland, har jo ikke gjort sig stærkt gældende hos os. Men vi har alligevel Grund til at ønske, at ogsaa vor Skole mere end nu maa komme til at

svare til Barnets sjælelige og legemlige Tarv. Det er derfor vor Pligt at følge Bevægelsen med vaagen om end ogsaa kritisk Opmærksomhed. –

Selv om jeg saa smaat havde ventet, at Bevægelsen havde været mere fremskreden i positiv Retning, end den for mig viste sig at være, er jeg dog glad og taknemmelig for, at jeg fik Lejlighed til at foretage min Rejse og modtage interessante og – forhaabentlig – befrugtende Indtryk.

*Allerærbødigst*  
*P.R. Skouby*

Overlærer

Kalundborg d. 27. April 1925.

Fremsendes tjenstligt  
KALUNDBORG SKOLEKOMMISSION 27. April 1925  
P.Sk.V.<sup>20</sup>  
P. Viggo Tage-Jensen<sup>21</sup>

Fremsendes tjenstlig.  
ARTS-LØVE HERREDERS  
SKOLEDIREKTION  
30/4 1925  
P.D.V.<sup>22</sup>  
H.P. Hansen<sup>23</sup>

## NOTER

- 1 Rigsarkivet. Kultusministeriets 1. Departements 1. Kontor, journalsag 1916/234 (heri journalsag 1912/83).
- 2 N.A. Larsen (red.): *Dansk Skole-Stat*. Kbh.: Arthur Jensens Forlag, bind 2, 92.
- 3 Rigsarkivet. Undervisningsministeriets 1. Departements 1. Kontor, journalsag 1924/235.
- 4 Om den tyske reformpædagogik se Wolfgang Keim & Ulrich Schwedt (red.): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890--1933)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013, bd. 1-2. Om reformbestræbelser i den danske skole i 1920'erne og 1930'erne se Ellen Nørgaard: *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Kbh.: Gyldendal, 1977.
- 5 Det følgende bygger på Christian Larsen: "Dannelse eller ferie. Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919-32", *Uddannelseshistorie* 2017, 69-88, og Christian Larsen: "Pedagogical journeys or pleasure trips? Danish school teachers educational journeys, 1898-1932", *Nordic Journal of Educational History* (under udgivelse).
- 6 Kimberly Ochs & David Phillips: "Processes of Educational Borrowing in Historical Context", D. Phillips & Kimberly Ochs (red.): *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004, 7-23.
- 7 Rigsarkivet. Dansk Skolemuseum, rejseberetninger 1916-1969 (12 pakker).
- 8 Ochs & Phillips, 16-17.
- 9 Rigsarkivet. Dansk Skolemuseum, rejseberetninger, pakke 2, 1925-1928.
- 10 Duborg-Skolen, grundlagt 1920 som realskole.
- 11 Versuchsschule am Berliner Tor, grundlagt 1909, forsøgsskole 1919.
- 12 Ahrensburger Strasse Schule, grundlagt 1922.
- 13 Lichtwarkschule am Stadtpark, grundlagt 1914, forsøgsskole 1919.
- 14 De fire skoler var: Versuchsschule am Berliner Tor (grundlagt 1909, forsøgsskole 1919), Versuchsschule an der Telemannstraße (grundlagt 1911, forsøgsskole 1919), Versuchsschule Breitenfelder Straße (grundlagt 1919) og Versuchsschule Tieloh-Süd (grundlagt 1914, forsøgsskole 1920).
- 15 Johannes Gläser (1863-1944), lærer ved skolen og forfatter til udtrykket "Pædagogik vom Kinde aus".
- 16 Connewitzer Versuchsschule, grundlagt 1914, forsøgsskole 1921-25.
- 17 II. Städtischen Höheren Schule für Mädchen, grundlagt 1907 og til 1923 ledet af reformpædagogen Hugo Gaudig (1860-1923).
- 18 Charlotte Müller (1893-1972), 1916-45 lærerinde ved Gaudigskolen, 1954-58 rektor for Hugo-Gaudig-Schule i Berlin. Hun holdt i 1920'erne over 100 foredrag i hele Tyskland, Baltikum, Danmark og Østrig om Gaudigs pædagogik.
- 19 Peter Petersen (1884-1952), reformpædagog og professor ved universitetet i Jena.
- 20 Paa Skolekommissionens Vegne.
- 21 P. Viggo Tage-Jensen (1865-1948), sognepræst til Kalundborg Vor Frue og formand for Kalundborgs skolekommission.
- 22 Paa Direktionens Vegne.
- 23 Hans Peter Hansen (1859-1928), sognepræst til Store-Lille Fuglede og provst over Ars-Løve Herreders Provsti, medlem af provstiets skoledirektion.

**Christian Larsen** er cand.mag. i historie fra Københavns Universitet 2000, ph.d. i pædagogisk historie fra Aarhus Universitet 2009 og seniorforsker i Rigsarkivet

## REJSEBERETNING

Christine Antorini

# RAISE THE BAR AND LOWER THE GAP

## DA ONTARIO BLEV 'THE MISSING LINK' I DANSK UDDANNELSESSAMTALE

**D**er er ét land, eller især en provins, som har modtaget usædvanligt mange besøg fra kommuner, skoleledere og lærere og andre fra uddannelses-Danmark de senere år. Det er provinsen Ontario i Canada. Folketingets uddannelsesudvalg var blandt de mange, der besøgte Ontario. Det var i 2012 som led i forberedelsen til en ny folkeskolereform i Danmark.

OECDs 'Education at a Glance' og ikke mindst PISA-undersøgelserne havde i 2000'erne spillet en stor rolle i debatten om, hvordan danske skoleelever klarede sig i kernefag som dansk, matematik og naturfag. Jeg var næsten lige blevet undervisningsminister i den nye SRSF-regering i 2011, og vi ville gerne med selv-syn undersøge, hvad man havde gjort på det politiske niveau i Ontario, siden Canada var blandt de lande, hvor eleverne klarede sig bedst på linje med bl.a. Finland som toplandet i Norden og flere asiatiske lande.

Med andre ord blæste den pædagogiske vind fra øst mod vest.

Under VK-regeringen fra 2001-11 var det Singapores PISA-topplacering, der udløste en del rejseaktivitet blandt beslutningstagere, ligesom 'den finske model' var blevet studeret, især om svaret var den finske 5-årige læreruddannelse i stedet for den 4-årige professionsuddannelse i Danmark. Men under VK-regeringen blev Singapore det store forbillede. Fra at være en fattig lille republik på størrelse med Bornholm midt imellem globale kæmper som Kina mod nord og Indien mod vest, havde regimet valgt at investere massivt i forskning og uddannelse. De havde bl.a. indført en 5-årig læreruddannelse med løbende livslang efteruddannelse af deres kompetencer. Resultaterne førte til imponerende spring op ad PISA-ranglisterne blandt verdens dygtigst præsterende elever. Det inspirerede den daværende VK-regering til at tage livtag med 'rundkredspædagogikken' og arbejde for nationale test, ranglister over skolernes resultater og datadrevet skoleudvikling. Alle tiltag kunne man finde i Singapore med masser af test, stopprøver, ranglister og sanktioner, hvis der ikke blev præsteret.

Man kunne også have valgt anden lære fra Singapore – fx det systematiske arbejde med innovative undervisningsformer, som de vidste skulle ændres fra en meget traditionel og hierarkisk asiatisk skolekultur. Her kiggede Singapore mod vest og Norden. Men det fyldte ikke i den danske debat på det tidspunkt.

I 2010 skrev Marianne Jelved (R), Nanna Westerby (SF) og jeg som skoleordførere for vores partier en kronik i Politiken: Skal vi lære af Singapore eller Skotland? I stedet for ukritisk at bruge Singapore som forbillede opfordrede vi til at

kigge andre steder hen, end hvor alle lige nu rettede blikket. Vi havde været på studietur med undervisningsudvalget til Skotland – det nyeste skud af lysende lande på uddannelseshimlen – som også havde løftet sig markant på PISA-listen. En af de ting, som Skotland havde gennemført med stor succes, var at sende såkaldte inspektorer rundt på landets Primary Schools. Det var meget lig Ontarios model, vi hørte om to år senere, med dygtige skolelærere og ledere, der blev rekrutteret til at være inspektorer. Her handlede det ikke om kontrol men udvikling. Inspektorerne var på skolerne en hel uge, fulgte undervisningen og snakkede med lærere, elever og ledelse. De fik redskaber til effektiv selvevaluering og gav en række praktiske anbefalinger til, hvordan skolerne kunne blive bedre.

Men Ontarios skoleudvikling blev valgt, fordi Canadas samfundsmodel og skolesystem mindede mere om vores danske end de meget elevsorterende og konkurrence-, test- og præstationsorienterede skolesystemer i de asiatiske lande. Ligeledes var danske uddannelsesforskere begyndt at diskutere skolerevolutionen i Ontario (Levin 2008). Disse betragtninger lå bag udvalgets beslutning om at undersøge Ontarios skolereform. Her havde man vedtaget en skolereform i 2003, der var ved at blive udfoldet med gode resultater på elevernes faglige udbytte også ud fra deres sociale baggrund.

Ontario-reformen havde få fokusområder, som vi alle på tværs af partiskel var nysgerrige efter at høre mere om. Nogle af de vigtigste var, at der skulle være få men ambitiøse mål, målt på fagligt løft ift. engelsk (dansk oversat til os) og matematik, lederskab og opbakning fra både den politiske top og øvrige nøgleinteressenter, høje forventninger til alle elever uanset baggrund og kapacitetsopbygning på skolerne gennem uddannelse og videndeling mellem lærere og ledere. Samtidigt var der gennemsigtighed om resultater gennem offentliggørelse af data og datainformeret skoleudvikling samt en langsigtet politisk alliance, så de få tydelige mål ikke over tid ændrede retning eller blev suppleret med mange andre decentralt besluttede mål, der ville fjerne fokus fra hovedmålene.

Ontarios skolereform havde tre overordnede mål: Raise the bar, lower the gap, increase public confidence. Disse tre mål endte med at blive en del af forslaget til skolereformen, som jeg på SRSF-regeringens vegne præsenterede 4. december 2012, og som nu er en vedtagen del af den danske skoles overordnede mål: 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 trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

Udvalget mødte alle nøgleaktørerne bag skolereformen i Ontario lige fra Michael Fullan, professor og særlig rådgiver på det tidspunkt for Ontarios premierminister og undervisningsminister i uddannelsesspørgsmål, over Ben Levin, uddannelsesforsker og departementschef ved reformens start, til tidligere minister og nu rådgiver, Mary Gallagher. Alle tre nøglepersoner i udvikling af skolereformen og den videre rådgivning både til det centrale politiske niveau og decentralt i distrikterne i Ontario.

Det var let at overføre mange af erfaringerne fra Ontarios skolesystem til Danmark. Særligt blev vi imponeret og inspireret af de overbevisende resultater fra deres 'chief inspectors' and 'learning officers' med navne, der ville skræmme

enhver dansk skole, men som indholdsmæssigt byggede på meget dygtige skoleledere og lærere, der udgjorde et rejsende korps, som understøttede kapacitetsopbygningen i længerevarende forløb på de enkelte skoler. Delstatens korps udarbejdede detaljerede rapporter om de enkelte skolars forhold til ministeriet, hvilket på det tidspunkt var utænkeligt i en dansk kontekst set i lyset af, hvor meget diskussion de årlige kvalitetsrapporter gav. Men de fleste skoler i Ontario så det som en faglig sparring og support, og det inspirerede udvalget til at etablere korpset af læringskonsulenter bestående af lærere, pædagoger og ledere både fra grundskole, gymnasier og erhvervsuddannelser, som vi stadig har den dag i dag.

En af de iagttagelser, vi gjorde os på tværs af partier i Folketingets uddannelsesudvalg var, at uanset hvilket af de skolebesøg, der var indlagt i programmet, havde alle skolelederne og lærerne en fælles og klar forståelse af, hvad målet var med skolereformen i Ontario. Alle kendte de tre overordnede mål, brugte dem som pejlemærker i deres pædagogiske og didaktiske praksis og var stolte over, hvordan det havde givet faglige fremskridt på skolerne – også ift. social mobilitet i et indvandringsland som Canada. Vi hørte også om nogle af de læringsklynger, hvor 20-25 skoler var sat sammen for at lære af hinanden – fra skoleleder til skoleleder og fra lærer til lærer som en anderledes måde at arbejde med kapacitetsopbygning fra neden.

Vi kunne omvendt også inspirere uddannelsesstænkere fra Ontario, der var dybt optaget af 'early childhood education' og den pædagogik, vi i Danmark har i vuggestuer, børnehaver og børnehaveklasse/0. klasse. De ville gerne ændre deres før-skoler for 4-5-årige børn i retning af leg og læring. Og de var dybt imponerede over, at Danmark havde dagtilbud fra 1-års alderen, til priser der var til at betale overalt i Danmark og med langt bedre uddannede medarbejdere end deres egne.

Studierejsen til Ontario blev et samlende midtpunkt for alle partier, der var repræsenteret på rejsen. Vi fik en fælles forståelse for reformen, vejen dertil og selve gennemførelsen. Vi kunne relatere de canadiske initiativer til danske initiativer i et skole- og samfundssystem, som ikke var fuldstændigt forskelligt fra vores. Og på det tidspunkt var der bred politisk enighed om, at vi skulle gennemføre en større samlet reform af den danske skole og ikke drypvise tiltag. Vi skulle finde kombinationen af at øge fagligheden hos alle og mindske den sociale ulighed, der var for stor i et land som Danmark, hvor vi ellers bryster os af lige muligheder for alle.

Vi inviterede Mary Gallagher fra Ontario til Danmark til at holde oplæg om erfaringerne fra Ontario som inspiration til bl.a. Ny nordisk skole. En af hendes supplerende pointer var, at de for første gang havde mødt egentlig modstand fra lærerne og deres faglige organisationer. Da deres reform startede, blev der investeret en del midler ind i skolesystemet, som hidtil ikke havde haft høje budgetter. Men de seneste år var der strammet op økonomisk, selvom indholdselementerne var stort set intakte. Men det var blevet meget vanskeligere nu at drøfte skoleudvikling sammen. Også her var der en fælles lære.

'Raise the bar and lower the gap' var to af de tre målsætninger for Ontario. Den tredje var 'increase public confidence in the public schools'. Her har alle nøgleaktørerne på den uddannelsespolitiske scene et enormt ansvar – uanset hvor der gennemføres skolereformer.

Set i bakspejlet blev en række centrale elementer i den danske skolereform modnet på tværs af partier gennem studieture både til Singapore, Finland, Skotland og Ontario. Selvom den danske skolereformen har været meget omdiskuteret, ikke mindst i lyset af gennemførelsen samtidig med både Inklusionsloven og i kølvandet på den store konflikt efter sammenbruddet af OK13, er hovedsporene stadig intakte: Få overordnede nationale mål om at blive så dygtig som mulig uanset social baggrund, et kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere bl.a. gennem læringskonsulentkorpset samt en længere og mere varieret skoledag med mere tid til forskellige undervisningsformer, bevægelse, faglig fordybelse og anvendelsesorienterede understøttende læringsaktiviteter.

Den sidste del af reformen med varieret undervisning havde i modsætning til de to første elementer hverken et asiatisk eller canadisk ophæng. Det havde et nordisk ophæng. Efter vi i Danmark både havde kigget langt mod øst og langt mod vest, blev initiativet Ny nordisk skole etableret via undervisningsministeriet i 2012. En række dagtilbud, skoler og ungdomsuddannelser i Danmark ville gerne være med til at udforske det bedste fra den nordiske pædagogiske og didaktiske uddannelsestradition. Ny nordisk skole delte viden på tværs – bl.a. inspireret af skolenetværkene i Ontario – gennem frivilligt samarbejde og kapacitetsopbygning og med viden fra det omfattende forsøgsarbejde i den danske skole og nordiske uddannelsesværdier om fx læring gennem bevægelse, udeskole, lærer- og pædagogsamarbejde, leg, læring og trivsel, elevinddragelse og problemorienterede innovative undervisningsformer. <<

**Christine Antorini** er cand.comm./offentlig forvaltning, direktør for LIFE læringscenter og tidl. Undervisningsminister (S) 2011-15

#### REFERENCER

Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.

## REJSEBERETNING

Erika Zimmer Brandt

# “MEN LÆRER BØRNENE NOK? – OG HVAD VIL FORÆLDRENE SIGE?”

## – OM AT VÆRE REJSENDE I LEG I KINA

*For danske pædagoger er det utænkeligt at forestille sig en hverdag i børnehaven uden fri leg. For kinesiske pædagoger er det modsat. Hvis pædagogerne leger med børnene, gør de det i det skjulte. Legen er lidt forbudt og skamfuld, for det at gå i børnehaven er en alvorlig sag. Især de kinesiske forældre er bekymrede for, om deres børn lærer nok, hvis de bruger tiden på leg, så de lægger et hårdt pres på pædagogerne. Det er i dét krydsfelt mellem divergerende kulturer, børne- og læringssyn, at jeg underviser pædagoger i kinesiske børnehaver – og det er lige dele svært og interessant.*

Jeg er i Kina for at lave praksisnær kompetenceudvikling for børnehavepædagoger. Det kursus, som jeg underviser på, er en del af en pakke, som VIA har solgt til uddannelsesbureauet (kan sammenlignes med en Børne- og Ungdomsforvaltning) i Dujiangyan-området i Sichuan-provinsen. I sidste semester var en af mine kolleger herovre og underviste det første kursus i pakken. Hans kursus handlede om observation og dokumentation. Nu kommer jeg så med endnu et kursus af en uges varighed, og denne gang er temaet leg. Det er et tema, der er relevant i et land, hvor kulturen gennem mange år har vejet pligt over glæde. Det er så indlejret i kineserne, at de skal præstere og leve op til alverdens krav, at trivsel er under pres ved både store og små. Jeg håber gennem min undervisning at kunne vække pædagogernes egne erindringer om, hvad leg bringer til bordet. Jeg håber at kunne minde dem om deres egen legegåde og kunne give dem faglige argumenter nok til, at de tør genintroducere mere og friere leg i børnehavens hverdag.

I virkeligheden lærer børn så mange ting, når man giver dem lov til at lege. Ting som de ikke kan lære i voksenstyrede “lærings-forløb”. Så det er et paradoks, når det at lege og det at lære retorisk bliver fremstillet som hinandens modsætninger. Bekymringen burde i mine øjne være, om børnene lærer nok, hvis de IKKE får lov til at lege frit.

Mandag: Efter en formel middag i går og en overnatning på den klassiske hårde madras på det lokale hotel står jeg nu i et ret koldt undervisningslokale overfor ca. 50 tilhørere fra en række offentlige børnehaver i Dujiangyan i det centrale Kina. Jeg er blevet modtaget med stor varme i børnehaven, men kursisterne sidder ret op og ned. De er klar, men virker også nervøse. Jeg forstår dem godt. De er opvokset i en kultur, hvor uddannelsesaktiviteter ofte evalueres med

test, og hvis du ikke består testen, er du i problemer. Derfor er deres erfaring, at det ikke er uden risiko at deltage i uddannelse. Mit første punkt på agendaen handler derfor om at etablere en tillid imellem os, for jeg ønsker at tippe balancen, så det i højere grad er nysgerrighed frem for usikkerhed, der kommer til at dominere stemningen. Min mission er i løbet af ugen at overbevise dem om den frie legs tvungende nødvendighed, så vi skal lege. Og det kommer til at kræve både nysgerrighed og mod.



*Alvorlige kursister sidder klar til at modtage undervisning mandag morgen.*

Tirsdag: At undervise på ekstrem udebane er for mig også en øvelse udi at vise pædagogikken i måden, jeg går til mit stof på, ellers kommer budskabet ikke igennem. Undervisningen skifter hele tiden mellem demonstration, forklaring, samtale og eksperimenter. Det er hårdt arbejde, og det koster mange kræfter. Indimellem er det også svært med tolkningen, og så går der totalteater i den.

I går legede vi, mens jeg fortalte dem om legens natur og kvaliteter, i dag skal de selv prøve at lege med børnene i børnehaven. Pædagogerne er nervøse før mødet med børnene. Det ville danske pædagoger næppe være. Lidt karikeret kan man sige, at kinesiske pædagoger primært instruerer og vurderer børnene, så det at være sensitiv for børns initiativ, invitere til leg og være responsiv på den måde er nyt for dem. Men det går jo. Børnene elsker, at deres pædagoger pludseligt vil lege med dem, og bagefter er lettelsen og glæden i lokalet til at tage at føle på.



*Efter at have leget med børnene med succes er stemningen lettet betydeligt, og smilene breder sig i klassen.*

Onsdag: Om eftermiddagen sker magien. Vi har vænnet os til hinanden, og nu tør de. Jeg kan dårligt forstå, at det er de samme mennesker, der var så stille og forsigtige mandag. Jeg har lært dem om leg og om, hvordan voksne kan være rammesættende og støtte børns leg, men modet til at slippe sig selv fri, kan jeg ikke give dem. Det står de selv for, og det er det, der er magisk.

De er i gang med at designe lege, og de diskuterer passioneret og ophedet. Og de griner. De griner og griner og griner. Pludselig er der en, der ophidset råber noget, og så skvatter resten sammen af grin en gang til. De griner på den måde, hvor de har overgivet sig totalt til latteren og glemt, hvem og hvor de er. Når det sker, ved jeg, at de kan mærke det. De kan mærke, hvad det her kan.

Torsdag: Som ugen skrider frem, bliver det mere og mere klart for pædagerne, at når vi arbejder med en legende praksis, så rokker vi ved kernen af selve det pædagogiske fundament. Derfor flytter fokus sig til, hvordan man som professionel kan lære at stå i et usikkert felt og eksempelvis sige til forældrene, at man har tænkt sig at lade børnene lege, fordi man ud fra en faglig overbevisning mener, at det er bedst for dem. Det kræver mod og føles sårbart. Og det allersværeste, når man er opvokset i en kinesisk kultur, hvor perfektion er det tydelige og eksplicitte ideal, er måske, at et dynamisk og uforudsigeligt felt, som det legende aldrig kan kontrolleres, og derfor kan det heller ikke udføres til perfektion. Der findes ikke ét facit i den ligning, for børns initiativer kan kun leve, hvor de voksne ikke definerer alt på forhånd. De synes, at det er svært, men samtidigt kan de godt mærke, at det føles rigtigt, når de leger med børnene, og den følelse støtter dem i at turde lidt mere.



*Børn og pædagoger nyder at lege sammen. Det er helt nyt for begge parter, at pædagogerne ikke nøjes med at stå på sidelinjen og instruere børnenes aktiviteter.*

Fredag: Vi er nået til enden af vores kursus. Vi har været omkring det hele flere gange og lavet legeeksperimenter med børnene to gange. Alle er trætte og glade, og jeg er som altid ydmyg over det kæmpe arbejde, som de kinesiske pædagoger lægger for dagen. Det, som jeg kommer med, er radikalt anderledes end det, som de har lært hidtil, alligevel arbejder de med det og prøver at forstå. Vi afslutter med en velfortjent fejring. Kineserne forstår at fejre, så man ikke er i tvivl. Det er dejligt.

Om lidt tager jeg et high speed train til Chengdu, og i morgen flyver jeg hjem til Danmark. Jeg glæder mig til at komme hjem, men også til at komme tilbage til børnehaven i Dujiangyan om et halvt år og se, hvor langt de er nået med deres legeeksperimenter og støtte dem i at fortsætte udviklingen.

Jeg ved af erfaring, at det, jeg har bedt dem om, er svært. Men jeg synes, det er det hele værd, hvis bare nogle af pædagogerne på kurset tør ændre lidt i hverdagen, bliver bare lidt mere opmærksomme på børns initiativer og perspektiver og giver en smule mere plads til glædesfyldt udfoldelse og leg, for så er det allerede en stor forandring for de børn. <<

**Erika Zimmer Brandt er lektor ved Pædagoguddannelsen i Randers, VIA University College**

Thilde Juul-Wiese & Hanne Adriansen

# NÅR PÆDAGOGISKE IDEER REJSER MED LÆRERSTUDERENDE I UDLANDSPRAKTIK

*Et mål i den danske læreruddannelse er, at de lærerstuderende skal forberedes til at give deres fremtidige undervisning et globalt perspektiv, således at deres elever kan opnå 'interkulturel kompetence'. Praktikophold i udlandet har været en af måderne at opnå dette mål. Med udgangspunkt i tre måneders etnografisk feltarbejde blandt danske lærerstuderende i praktik i Filippinerne undersøger vi i denne artikel, hvad der sker i mødet mellem danske lærerstuderende og deres praktikskoler, og dermed hvordan pædagogiske ideer rejser med sådanne praktikker. De seneste år har der været en stigende interesse for "spatial theories" og herunder "mobilities of knowledge" inden for den internationale uddannelsesforskning. Med dette som analytisk inspiration undersøger vi hhv. de danske lærerstuderendes og de filippinske læreres "geografiske forestillinger" (Köbel, 2018; Thompson, 2017) og hvilke formål de involverede pædagogiske aktører har med opholdene. Artiklen viser, at de danske lærerstuderende forventede at skulle lære de filippinske lærere den 'gode måde' at undervise på, mens de filippinske lærere og skoler forventede at lære 'vestlig væremåde' og at forbedre deres engelske sprogkundskaber. Artiklen afslutter med at diskutere magtforholdene i udlandspraktik i et kritisk nord-syd perspektiv.*

**P**ædagogiske rejser og danskesrejser er ikke et nyt fænomen i Danmark, men med kravene om internationalisering på de videregående uddannelser er pædagogiske rejser blevet institutionaliseret. Et eksempel er læreruddannelsen. Et mål i den danske læreruddannelse er, at de lærerstuderende skal forberedes til at give deres fremtidige undervisning et globalt perspektiv, således at deres elever kan opnå 'interkulturel kompetence' (Rådet for internationalisering af Uddannelserne, 2008). Dette mål kan opnås både gennem studieophold på videregående uddannelsesinstitutioner i udlandet og gennem

praktikophold i udlandet. For at opnå målet om at uddanne lærere, som er i stand til at give deres undervisning et globalt perspektiv, har institutionerne gennem en omstrukturering af læreruddannelsen og gennem etablering af samarbejdsaftaler i udlandet gjort det nemmere at tage et praktik- eller studieophold i udlandet. Studieophold i udlandet er almindelige på danske videregående uddannelser, mens praktikophold er mindre almindelige og fortrinsvis findes blandt professionsuddannelser. Praktik i udlandet er blevet institutionaliseret som et middel til at internationalisere læreruddannelsen, men forskningen på dette område er

begrænset og fokuserer fortrinsvis på læringsudbyttet ved udlandspraktik (e.g. Batey og Lupi, 2012; Boysen og Arnfred, 2016; Kristensen, 2006) mens et kritisk nord-syd perspektiv mangler.

Med udgangspunkt i tre måneders etnografisk feltarbejde blandt danske lærerstuderende i praktik i Filippinerne undersøger vi i denne artikel, hvordan pædagogiske ideer rejser med de lærerstuderende. Vi er interesserede i at forstå, hvad der sker i mødet mellem de filippinske lærere og de danske lærerstuderende. Vi undersøger, hvilke formål de involverede pædagogiske aktører har med opholdene, og om og hvordan pædagogiske ideer rejser gennem sådanne praktikker. Det gør vi ved først at analysere de geografiske forestillinger, som de danske lærerstuderende har, dernæst analyserer vi de filippinske aktørers geografiske forestillinger. Den sidste del af analysen er et kritisk nord-syd perspektiv på udlandspraktik.

## EKSISTERENDE FORSKNING OG ANALYTISK RAMME

Den eksisterende internationale forskning i pædagogiske praktikophold er hovedsageligt rettet mod det kulturelle- og læringsmæssige udbytte af udlandsopholdet. Der fokuseres blandt andet på lærerstuderendes personlige udvikling og transformation som resultat af praktikopholdet (Sahin, 2008). Batey og Lupi (2012) skildrer et praktikophold af tre ugers varighed i udlandet som en mulighed for en "transformation learning experience" (transformerende læringsoplevelse), mens Cushner og Mahon (2002) beskriver vigtigheden af at øge læreres internationale viden og erfaring således at dette kan transmitteres til deres elever. Cushner og Mahon

(2002) undersøger, hvilken indflydelse lærerstuderendes internationale oplevelser har på deres professionelle og personlige udvikling. De viser, at den internationale erfaring ifølge de lærerstuderende selv har medvirket til en øget kulturel bevidsthed og professionel udvikling. I et dansk perspektiv har Kristensen (2006), Boysen og Arnfred (2016) og Boysen (2017) studeret, hvilken læring der opstår, som resultat af praktikophold i udlandet. Boysen (2017) har eksempelvis undersøgt, hvilke strategier danske pædagogstuderende bruger til at skabe mening ud af mødet med en fremmed kultur og en fremmed pædagogik. Han beskriver, hvordan de studerende er fanget i et paradoks, hvor de forventes at være loyale overfor skandinaviske værdier og samtidig åbne for omverdenen.

Denne artikel ligger i forlængelse af Boysens (2017) kritiske blik på udlandspraktikker, men vi analyserer ikke de lærerstuderendes læringsudbytte. I stedet er vi interesserede i at forstå, hvordan pædagogiske ideer rejser gennem mødet mellem filippinske lærere og danske praktikanter, og hvilke udfordringer der kan opstå i dette møde.

Derfor er den analytiske ramme for denne artikel 'spatial theories' (Larsen, 2016) og 'mobilities of knowledge' (Jöns et al. 2017). Det interessante ved denne tilgang er dens fokus på ikke bare menneskers mobilitet, men også mobiliteten af viden, begreber og ideer. Disse kan rejse både gennem mennesker og gennem materialitet som bøger eller via internettet (der både kan ses som noget materielt og immaterielt). Selvom vi først og fremmest har fokus på ideers rejse gennem mennesker, er det vigtigt at have *in mente*, at ideer også rejser på anden

vis, og at ideer kan fortsætte deres rejse uafhængigt af de mennesker, som de først ankom med. Som antropologen Noel Salazar har forklaret: *“Mobility – a complex assemblage of movement, imaginaries, and experience – is not only an object of study but also an analytical lens”* (Salazar, 2016: 2). Vi bruger særligt begrebet ‘imaginaries’ (som vi oversætter til forestillinger) til at analysere, hvordan pædagogik og forestillinger om den gode undervisning, den gode lærer og elev rejser gennem praktikophold. Her er vi særligt inspirerede af Salazar (2011; 2012), som beskriver “imaginaries” som de forestillinger, mennesker forstår andre mennesker, steder og verden ud fra og agerer i henhold til. Disse forestillinger påvirker både turistens og migranters rejser til fjerne destinationer, og hvad der bliver muligt eller oplagt at gøre på disse rejser. Hvor Salazar bruger begrebet ‘imaginaries’, bruger Thompson (2017) “geographical imaginations” til at undersøge, hvordan geografiske forestillinger påvirker filippinske migranters beslutningsprocesser, når de skal finde ud af, hvorfor og hvortil de vil migrere. Endelig bruger Kölbel (2018) begrebet ‘imaginative geographies’ til at analysere, hvordan billeder og historier, som bliver cirkuleret af forskellige aktører inden for international uddannelse, er med til at manifestere historisk rodfæstede geografiske forestillinger, hvor Vesten ses som mere sofistikeret og avanceret end Østen. Det er disse forskeres begreber om “imaginaries” og steder, som vi samler i begrebet “geografiske forestillinger”.

Geografiske forestillinger gør visse handlinger mulige og har direkte indflydelse på virkelighedens hændelser. Begrebet hjælper os med at forstå, hvilke forestillinger danske lærerstu-

---

“ *Billeder og historier, som bliver cirkuleret af forskellige aktører inden for international uddannelse, er med til at manifestere historisk rodfæstede geografiske forestillinger, hvor Vesten ses som mere sofistikeret og avanceret end Østen* ”

---

derende har om Filippinerne inden afrejsen, og hvordan disse er med til at afgøre, at de vil rejse til Filippinerne, hvad de forventer af deres rejse dertil, og hvordan det bliver muligt at agere der. Men geografiske forestillinger er ikke kun noget, som de danske lærerstuderende har og rejser afsted med, de filippinske lærere har ligeledes geografiske forestillinger om Danmark som en del af et større Vesten. Begge parter geografiske forestillinger viser sig at have stor indflydelse på praktikkens forløb.

Etnografisk feltarbejde om pædagogiske ideers rejse

Denne artikel er baseret på tre måneders etnografisk feltarbejde foretaget af førsteforfatteren. Feltarbejdet foregik hovedsageligt i Filippinerne, men det involverede også deltagelse i forberedende møder på professionshøjskolen forud for de studerendes rejse samt opfølgende samtaler efter hjemkomst. I Filippinerne fulgte førsteforfatteren primært fem lærerstuderende i deres

praktik og fritid, var med dem rundt på ture i weekenderne og hang ud med dem på café, når de efter dagens undervisning skulle forberede næste dag. Dette gav et unikt indblik i de lærerstuderendes didaktiske overvejelser vedrørende deres undervisning. Deltagerobservation er en strategisk metode, der placerer forskeren, hvor handlingen er, hvorfra man indsamler data f.eks. ved at 'hænge ud' med deltagerne (Bernard, 2006; Madden, 2010). Desuden gennemførte førsteforfatteren 11 interviews med de lærerstuderende samt fem interviews med filippinske lærere og andre involverede i praktikopholdene. Af disse var de 14 interviews semi-strukturerede, tematiske interviews (Kvale, 2004), mens to interviews med lærerstuderende var livshistorieinterviews (Adriansen, 2012), der udforskede deres praktikvalg i en større sammenhæng. Ud over feltarbejdet i Filippinerne har førsteforfatteren også fulgt de lærerstuderende på de sociale medier og foretaget interviews med tidligere praktikanter efter deres hjemkomst, med en lektor ved de lærerstuderendes professionshøjskole, og tre pædagogstuderende i praktik.<sup>1</sup>

### **DANSKE LÆRERSTUDERENDES GEOGRAFISKE FORESTILLINGER**

Hvornår og hvordan opstår de danske lærerstuderendes geografiske forestillinger om Filippinerne? Og hvad indeholder disse forestillinger? I dette afsnit viser vi, at forestillingerne om skolegang i Filippinerne som noget grundlæggende anderledes betyder, at de lærerstuderende ikke havde fag-faglige forventninger til praktikopholdet, men kun personlige forventninger.

For de danske studerendes vedkommende blev deres geografiske forestillinger til dels opbygget af tidligere

studerendes historier om deres egne praktikforløb i Filippinerne.

Disse historier handlede primært om opbygning af undervisning og kontakten mellem lærer og elev og havde ofte et element af forargelse i sig, noget som medførte 'det gør man da ikke' eller 'det kan man da ikke'-reaktioner fra dem, som lyttede til historierne, herunder aspirerende praktikanter. Historierne blev blandt andet delt ved indledende møder i Danmark, og de aspirerende praktikanter forklarede, at særligt disse fortællinger forårsagede et behov for at udfordre 'det gør man da ikke'-situationerne. Ønsket om at opleve noget, som var radikalt anderledes end det danske, og fortællingerne fra tidligere studerende var med til at forme en forestilling om værdierne i det filippinske uddannelsessystem og måden at gøre skole på som radikalt anderledes end det, de studerende i forvejen kendte fra en dansk kontekst. Praktikanten Cecilie forklarede, at "når det nu skulle være, så skulle det være 100% væk", mens Cecilies praktikmakker Petra sagde, "jeg ville bare gerne en helt anden kultur, gerne uden for Europa. Noget helt, helt andet."

Udover gerne at ville noget "helt, helt andet" fortalte de aspirerende praktikanter, at de havde hørt, at arbejdsbyrden i praktikken i Filippinerne var minimal, hvilket gav plads og frihed til at nyde de oplevelser og det klima, som Filippinerne bød på. Kort sagt kan man sige, at de geografiske forestillinger, som de danske lærerstuderende havde inden afrejse, både indebar en forventning om Filippinerne som en varm, oplevelsesrig og billig turistdestination og en forventning om et radikalt anderledes uddannelsessystem og elevsyn. Praktikanten Trine

forklarede det således: "Let's face it, selvom det er praktik, er det også fedt, at man kan tage ud og bade og sole og opleve øer og rejser, selvom man ikke taler så højt om det overfor ens lærere derhjemme. Men både dét og så er der også dét, at skolesystemet og sådan er helt anderledes."

De officielle forventninger til de lærerstuderendes praktik er, at de skal lære fra og i samarbejde med kompetente fagfæller i praksis, og det gælder om at udvikle deres egen lærerprofessionalitet gennem tre praktikker i løbet af uddannelsen (Professionshøjskolens dokument om praktik og praksis-samarbejde, tilgået 2019). De danske lærerstuderende, som rejste til Filippinerne i praktik, udtrykte dog, at de ikke havde nogen forventninger til at udvikle sig didaktisk fagligt i løbet af praktikken. Praktikanten Julie forklarede, at hun før afrejse ikke havde tænkt, at hun skulle lære noget specielt fagligt:

*Jo, jeg kunne også sidde og sige, at jeg gerne vil lære noget mere engelsk, det vil jeg altid, men det er ikke det, jeg har tænkt, så det er ikke det, der har været mit mål for at komme herved. Jeg tror mere, at det har været for at få en eller anden oplysning om eller en idé om, hvad der sker andre steder.*

En anden praktikant, Emma, forklarede dog, at hun forventede at få erfaring med at planlægge undervisning til en helt anden gruppe børn, end hun var vant til, hvilket hun anså som værdifuldt, selvom hun ikke forventede, at hendes fag-faglighed (eksempelvis kompetencer inden for matematikdidaktik) ville blive udviklet. Overordnet set var praktikanterne fælles om en forestilling om Filippinerne

som et praktiksted, der kun kunne bidrage med personlig udvikling, oplevelser med en anden kultur og en anden måde at gøre skole på.

Praktikanterne rejste afsted med forestillinger om Filippinerne som et sted med nogle andre og umiddelbart dårligere pædagogikker, forestillinger, som blev formidlet af deres professionshøjskole og tidligere studerende. Cecilie fortalte, at hun

*[...] havde forventet, at lærerne var mere primitive i deres undervisning, også hvad vi havde fået at vide hjemmefra af underviserne på [navnet på professionshøjskolen]. Så var de [filippinske lærere] meget den sorte skole, og de [filippinske elever] skulle ikke kunne tænke selv, fordi de skal bare ud og have nogle job, som alle kan få nærmest, ikke?*

Petra fortalte i samme interview, at hun ville forsøge at udfordre det filippinske system ved "at prøve at lave de læringsmetoder og pædagogiske metoder, som vi ville gøre i en dansk folkeskole, i en dansk klasse, og se om det kan fungere i en filippinsk [kontekst]." Praktikanterne rejste altså afsted med pædagogiske ideer og handlemåder, som de forstod som 'rigtige' og 'gode'. En sådan forestilling om 'Vesten' som mere sofistikeret og avanceret end 'Østen' ses også i f.eks. Kölbels (2018) studier.

Filippinske læreres geografiske forestillinger

Hvor de danske praktikanter forestillinger var rettet direkte mod Filippinerne, var de filippinske læreres geografiske forestillinger ikke på samme måde rettet mod Danmark. I dette afsnit viser vi, at de filippinske lærere lagde vægt på, at både lærere

og elever kunne lære af de danske studerende. Målet var dog ikke at få pædagogiske ideer eller implementere praktikanternes ideer, målet var i stedet at særligt eleverne skulle blive bedre til engelsk samt lære at være sammen med 'hvide, vestlige' mennesker. Det viste sig at være filippineres geografiske forestillinger om Danmark som en del af et større Vesten, der var afgørende for, at de fandt det værdifuldt at indgå i praktikopholdet.

Tidligere forskning viser, at filippinerne ofte forestiller sig "Vesten" som en stor gruppe af lande med uendelige økonomiske muligheder (Bulloch 2013 i Dalgas 2015; Dalgas 2015), hvilket også blev afspejlet i samtalerne med de filippinske lærere: Danmark blev forstået som en del af den vestlige verden, og dermed blev de danske lærerstuderende set som repræsentanter for et større 'Vesten'. Førsteforfatterens samtaler med de filippinske pædagogiske aktører pegede på, at et af formålene ved at acceptere praktikanter fra et land, som var forestillet som en del af "Vesten", var at forberede de filippinske elever til at deltage i den migrationskultur, som Filippinerne siges at være en del af (Asis, 2006). Ved at socialisere de filippinske elever med de danske lærerstuderende var målet dermed at opnå kompetencer, som f.eks. kendskab til andre måder at agere på eller blot det at være vant til at være i selskab med mennesker fra "Vesten", som kan vise sig nyttige i et fremtidigt migrationsperspektiv. Mrs. Mendoza, lærer i en førskoleklasse, forklarede: "It is what the children need, feeling comfortable with the interns. Before they were not used to seeing white people, now they are used to it". Inspektøren Mrs. Bautista forklarede ligeledes, at det var en stor fordel for skolen at have

vestlige praktikanter, så eleverne kunne "talk to you, socialise with you, and practice their English". De filippinske lærere og skoler forventede dermed, at deres elever i mødet med danske praktikanter ville lære at begå sig blandt vesterlændinge og dermed opnå interkulturelle kompetencer og erfaringer til gavn for eleverne i et fremtidigt arbejdsliv, som for mange filippineres vedkommende indebærer migration til det Globale Nord. Flere mobilitetsforskere har påpeget de magtforhold som er indlejret i mobilitet: Hvem har mulighed for at være mobil, og hvem har ikke? De har således argumenteret for, at mobilitet både reflekterer og forstærker magtforhold (Larsen 2016; Skeggs 2004). Ifølge disse forskere er de mobile oftest de magtfulde eller øverst i det sociale hierarki, fordi de har mulighed for at bevæge sig frit. Disse forskere har en tendens til at tænke 'stærk' lig med 'bevægelighed' og 'svag' lig med 'stationær'. I og med at det er de danske studerende, som i praktikken er de bevægelige, kan de forstås som de magtfulde i modsætning til de filippinske lærere, som tager imod de danske lærerstuderende. Så enkelt er det imidlertid ikke. De filippinske lærere konstruerede nemlig mening og agerede til deres egen fordel inden for praktikken givne strukturer. De filippinske pædagogiske aktører var bestemt ikke uden agens, selvom de i kontekst af praktikmødet var de stationære.

De filippinske skoler har yderligere en økonomisk gevinst ved at tage imod danske praktikanter. De danske professionshøjskoler betaler en sum penge pr. praktikant blandt andet for at sikre at praktikanterne har en mentor undervejs i praktikken, hvilket er et stort incitament for at være praktikskole. Afdelingslederen Mrs. Santos forklarede:

*The economic dispensation helps the school a lot [...]. That is why we are grateful; we are so lucky to have you in our school. We were expecting that more and more interns will be coming to our school, hopefully. The monetary is a big help in our school.*

Dermed åbner praktikopholdet ikke blot op for en kulturel udveksling herunder evt. udveksling af pædagogiske ideer, men også en økonomisk udveksling, og det var klart, at skolerne havde flere klare mål med at have praktikanter fra et vestligt land.

At skolerne blev betalt for at have praktikanter, var alle de danske studerende dog ikke opmærksomme på. Flere af dem mente, at de filippinske skoler havde danske praktikanter, fordi det var prestigefyldt. Denne forestilling blev de både præsenteret for til praktikintroduktionsmøder i Danmark, ligesom det blev gentaget på møderne i Filippinerne afholdt af professionshøjskolens dansk/filippinske samarbejdsorganisation. At det var prestigefyldt, blev brugt som forklaring på den frihed de oplevede, og at de mere eller mindre fik lov til at undervise, som de ville. Julie forklarede i et opfølgende interview efter hjemkomst:

*jeg tænker bare, at deres samfund, skolegang, opbygningen af det hele er helt anderledes. De [filippinerne] er jo slet ikke vant til at have praktikanter, deres egne [lærerstuderende] er slet ikke så meget ude i praktik, som vi er. De stillede sig jo bare tilfredse med alt hvad vi gjorde og sagde, vi var jo hvide mennesker, og vi var de smukkeste i hele verden, så der skulle ikke så meget til før, at man følte, at det var fint nok, det vi lavede.*

For Julie og hendes praktikmakker var der altså ikke noget incitament til at gøre sig rigtig umage, når der, ifølge dem, ikke blev stillet nogen krav til kvalitet af undervisningen. Det er altså en vigtig pointe (men af andre bevæggrunde), at de danske lærerstuderende ikke var værdifulde i kraft af de pædagogiske og didaktiske ideer, de medbragte, da det var filippineres forestillinger om de danske lærerstuderende som repræsentanter for Vesten og den økonomiske gevinst, der gjorde dem værdifulde for de filippinske pædagogiske aktører.

### **UDLANDSPRAKTIK I ET KRITISK NORD-SYD PERSPEKTIV**

Hvad bliver i Filippinerne, og hvad rejser med hjem? Disse spørgsmål undersøger vi gennem et kritisk nord-syd perspektiv, der kan kaste lys på udlandspraktikkens geografiske uligheder.

Som vist i første del af analysen, gav praktikanterne ikke udtryk for en forventning om at blive bedre lærere ved at tage i udlandspraktik, hvilket var den følelse praktikanterne Alma og Julie også sad med efter hjemkomst. Julie forklarede:

*Læringsmæssigt er det ikke her, at jeg føler, at jeg er blevet en bedre lærer, men jeg har fået en forståelse for det system, den filippinske måde at gøre det på. At kunne sammenligne hvad synes jeg i hvert fald ikke, at vi skal have med til Danmark.*

Julie peger her på, hvad der rejste med hende hjem til Danmark. Som flere andre praktikanter lagde hun vægt på, hvad hun **ikke** ville tage med hjem, fremfor at se på hvilke pædagogiske ideer, som kunne fungere i en dansk

kontekst. Derimod forklarede flere praktikanter, at de særligt tog vigtigheden af lærergerningen med sig hjem, fordi jobbet i Filippinerne er højere agtet end i Danmark.

Omvendt var praktikanterne af den opfattelse, at 'dansk' didaktik ville gøre godt for de filippinske elever og lærere. Praktikanterne gav udtryk for at ville prøve at undervise på dansk:

"altså ikke på dansk, men på danske måder [...] Lærerne virker åbne for, at vi gør det på vores måde, så de også kan lære", som Rikke forklarede på

vej hjem efter en af deres første dage på skolen. Praktiksituationen blev altså på sin vis vendt på hovedet. Men hvorfor har de danske praktikanter, som skal i praktik for at lære, ikke nogen forventning om at tage noget rent fagligt med hjem fra deres praktikophold i Filippinerne? Valentin og Meinert (2009) bruger begreberne "adult north" og "young south" til at beskrive, hvordan det globale nord påtager sig en forælderrolle over for det globale syd, hvor det 'voksne nord' kan give det 'unge syd' rettigheder samt pålægge 'det unge syd' pligter. Med dette perspektiv bliver de danske studerende til 'de voksne' i relation til de filippinske lærere, som bliver 'de unge', de uerfarne. Denne for praktiksituationer omvendte relation forklarer, hvorfor de lærerstuderende som udgangspunkt ikke forventede at lære noget didaktisk og pædagogisk, som de kunne tage med hjem. De læ-

rerstuderendes manglende forventning om læring er dermed forståelig, hvis man med inspiration fra Valentin og Meinert forestiller sig dem med en selvopfattelse som 'de voksne' i forholdet til de filippinske lærere. I dette tilfælde viser de studerendes manglende forventning om et fag-fagligt udbytte, hvilke geografiske forestillinger der er om Filippinerne som en del af det

'unge syd', som et land med et skolesystem der har brug for at lære af det 'voksne nord', her manifesteret i form af de danske studerende.

Efter de

første dage i praktikken fortalte praktikanterne, at de ønskede at indføre flere skift i undervisningen og en højere grad af undervisningsdifferentiering, da de oplevede undervisningen som tung og stillesiddende. Dette eksperimenterede de blandt andet med ved at lave aktiviteter med gruppearbejde, ved at lave lege i undervisningen som eksempelvis "Simon Says" eller matematikræs. Gruppearbejdet havde også det formål at få eleverne til at tænke mere selvstændigt, hvilket praktikanterne ikke oplevede, at eleverne gjorde. Trine forklarede, at hendes gruppe lagde stor vægt på at eleverne selv kunne sige noget:

*[...] så råber de i kor i klassen, det er ikke så selvstændig undervisning, hvis man kan sige det sådan, og det at de får lov til at arbejde i mindre grupper gør også, at de hver især får større ind-*

---

**“ Omvendt var praktikanterne af den opfattelse, at 'dansk' didaktik ville gøre godt for de filippinske elever og lærere ”**

---

*flydelse på det produkt, de nu engang skal lave.*

Praktikanterne ville altså give eleverne mulighed for at have indflydelse på undervisningen samt mulighed for at tænke selv: "Vi lægger rigtig stor vægt på at de skal tænke selv i stedet for, at de skal gentage efter os, som er det, de er vant til at gøre", fortalte Emma. Gennem deres organisering af undervisningen søgte praktikanterne at videregive pædagogiske ideer såsom selvstændig tænkning, som de anså for værdifulde men manglende i de filippinske skoleklasser. Når praktikanterne planlagde deres undervisning, var det ofte med en forestilling om at skulle udfordre både lærere og elever på formen af undervisningen. Rikke forklarede:

*Vi ville gerne lave noget læring, selvfølgelig faglig, men også noget andet. Noget kreativ og innovativ læring. At de kommer op og bevæger sig lidt. Vise dem, at de kan lære på en anden måde. Skjult læring, du ved.*

Praktikanterne opfattede de filippinske læreres undervisning som meget fokuseret på et ensartet læringsudbytte hos hver elev gennem individuelle opgaver og udenadslære. De kritiserede, at den intenderede læring, ifølge dem, kun var brugbar i én kontekst, nemlig skolen. Praktikanterne ønskede at bryde med dette og forsøgte at organisere undervisningen, således at læringen kunne overføres til andre situationer. Trine forklarede:

*jeg tror, at det er en meget dansk tanke, det der med, at én ting er, at de kan bruge det i skolen, det her det er fakta, det er læring. Men der er*

*ligeså meget det her dannelsesaspekt i det. Dét at være selvstændig, det er ikke kun i skolen, det er også uden for skolen, og dét med at kunne bruge et ord i en anden kontekst, det er også vigtigt i forhold til, hvordan du er som person også uden for skolen, og ikke kun i skolen.*

Med Valentin og Meinerts (2009) begrebsapparat kan man sige, at praktikanterne giver udtryk for ideen om, at de (som repræsentanter for det "voksne nord") skal opdrage det de filippinske skoler og lærere (der bliver det "unge syd"). Grundet de filippinske aktørers formål med at have danske praktikanter, synes situationen dog ikke helt så enkel, hvilket vi har vist i de foregående afsnit.

## KONKLUSION

For at forstå hvordan pædagogiske ideer rejser gennem danske lærerstuderendes udlandspraktik, har vi i denne artikel analyseret de pædagogiske aktørers (danske praktikanter og filippinske lærere og ledere) geografiske forestillinger om hinanden, de respektive lande og skolekulturer.

De danske lærerstuderendes valg af Filippinerne som praktikdestination formes i høj grad af de forestillinger om Filippinerne, som de får inden afrejse fra tidligere praktikanter og deres professionshøjskole. Disse forestillinger er med til at forme deres praktik, hvor de i modsætning til hjemlige praktikforløb i højere grad ser sig som nogle, der skal lære fra sig i det globale syd.

De filippinske skoler og lærere bruger praktikanterne til at tjene deres egne formål. De ser Danmark, og dermed de danske praktikanter, som en del af et større Vesten, og det er praktikanternes væremåde som vestlige

---

“ Det er praktikanternes væremåde som vestlige lærere og socialiseringen i omgangen med dem, som filippinerne er interesserede i, samt den økonomiske gevinst der er ved at have danske praktikanter

---

lærere og socialiseringen i omgangen med dem, som filippinerne er interesserede i, samt den økonomiske gevinst der er ved at have danske praktikanter. Selv hvis det var muligt, er det altså ikke sikkert, at praktikanternes pædagogiske ideer ville blive hængende, da det ikke er de filippinske læreres eller skolers overordnede formål med praktikken at lade sig inspirere didaktisk.

Med sig hjem har praktikanterne historier og erfaringer med at gøre skole i Filippinerne, men da de med Valentin og Meinerts (2009) udtryk ser sig selv som en del af det 'voksne nord', har de ikke fundet det interessant at tage pædagogiske og didaktiske ideer med hjem fra det 'unge syd'. Praktikanterne beskriver i stedet rejsen som en god mulighed for at få indsigt i et andet skolesystem samt at lære hvordan man, ifølge dem, ikke skal undervise.

Artiklen viser, at de pædagogiske partners forskellige geografiske forestillinger er med til at gøre det muligt og/eller umuligt for pædagogiske ideer at rejse. At bruge geografiske forestillinger som analytisk perspektiv giver således mulighed for kritisk at undersøge de forskelligartede og nogle gange modstridende måder praktikophold i udlandet kan ses på og kan tilføje et kritisk nord-syd perspektiv til viden om udlandspraktik som personlig og professionel udvikling. <<

#### REFERENCER

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline Interviews: A Tool for Conducting Life History Research. *Qualitative Studies* 3(1): 40-55.
- Arnfred, F. & Boysen, M.S.W. (2016). *Af rapportering af undersøgelsesprojekt – Læring under praktik*. København: Styrelsen for videregående uddannelser.
- Asis, Maruja M. B. (2006). The Philippines' Culture of Migration. Migrationpolicy.Org. <https://www.migrationpolicy.org/article/philippines-culture-migration-tilgaaet-maj-2019>.
- Bernard, H. Russell. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Boysen, M. S. W. (2017). Den pædagogiske tidsrejse – En kvalitativ undersøgelse af pædagogstuderendes læringsudbytte i udlandspraktik. *Forskning i pædagoger profession og uddannelse*, 1(1): 83-100.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 68(1): 44-58.
- Dalgas, K. M. (2015). *Au pair trajectories: family relations, self-making and migratory endeavors among Filipinas in Denmark*. PhD dissertation. København: Faculty of Social Science, University of Copenhagen.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education study. Report for the European parliament's committee on culture and education*. Brussels: European Union.
- Faist, Thomas (2013) The mobility turn: a new paradigm for the social sciences? *Ethnic and Racial Studies*, 36(11). 1637-1646
- Fenwick, T., Edwards, R., and Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Routledge.
- Jöns, H., Meusbürger, P., & Heffernan, M. (Eds.). (2017). *Mobilities of knowledge*. Springer.
- Kristensen, Søren. (2006). *Læring og praktikophold i udlandet*. København: Ciriuz.
- Kvale, Steinar. (2004). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kölbel, A. (2018). Imaginative geographies of international student mobility. *Social & Cultural Geography*, 1-19.
- Larsen, Marianne. (2016). *Internationalization of Higher Education: An Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories*. New York: Palgrave Macmillan.

- Lupi, M., & Batey, J. (2009). Short-term international student teaching internships: Creating successful transformational experiences. *Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, 18(2): 48-55.
- Madden, Raymond. (2010). *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rådet for internationalisering af Uddannelserne (2008). *Læreruddannelse med Internationalt perspektiv*. København: CIRIUS.
- Sahin, Mehmet. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7): 1777-1790.
- Salazar, Noel B. (2011). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities* 18(6): 576-598.
- Salazar, Noel B. (2012) Tourism Imaginaries: A Conceptual Approach. *Annals of Tourism Research* 39(2): 863-882.
- Salazar, Noel. B. (2016). Keywords of mobility. In Salazar, N. B., & Jayaram, K. (Eds.) *Keywords of mobility: Critical engagements*, pp. 1-12. Berghahn Books: New York.
- Sheller, Mimi, and John Urry. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning A* 38(2): 207-226.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*, London: Routledge.
- Thompson, Maddy. (2017). Migration Decision-Making: A Geographical Imaginations Approach. *Area* 49(1): 77-84.
- Valentin, Karen, and Lotte Meinert. (2009). The Adult North and the Young South: Reflections on the Civilizing Mission of Children's Rights. *Anthropology Today* 25(3): 23-28.
- Warf, B., and Arias, S. (Eds.). (2008). *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives*. Oxon: Routledge.
- Waters, J. L. (2017). Education unbound? Enlivening debates with a mobilities perspective on learning. *Progress in Human Geography* 41(3): 279-298.

## NOTER

- 1 Feltarbejdet blev til specialet *Internationalisation's mark on reality: An anthropological exploration of educational internships in the Philippines* (Juul-Wiese, 2018). Denne artikel har vi skrevet i fællesskab. Når der i teksten står 'mine informanter' henviser det til Juul-Wieses feltarbejde, men 'vi' henviser til analyser lavet i fællesskab.

**Thilde Juul-Wiese** er uddannet skolelærer fra Metropol i 2016, Cand.pæd. i antropologi og globalisering (DPU) i 2018 og nu ph.d.-studerende ved afd. for pædagogisk antropologi på DPU, Aarhus Universitet

**Hanne Adriansen** er ph.d. i kulturgeografi (2001) og nu lektor i pædagogisk antropologi ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Dil Bach & Helene Aarseth

# LYST TIL LÆRING

## FRA NORDISK MODKULTUR TIL TRANSNATIONAL PRÆSTATIONSSTRATEGI

*Pædagogiske begreber og aktører rejser, krydser institutionelle og nationale grænser og forandrer sig undervejs. Således var leg og lyst engang noget, der primært kendetegnede fritiden og børnehavetiden, især i de nordiske lande, mens målrettet læring mere var noget, der kendetegnede skolen, men også småbørnsinstitutioner i lande som Singapore og Kina. Siden 1960'erne er leg og lystbetonede undervisningsformer imidlertid rejst dybere og dybere ind i skolen i Norden såvel som i andre lande, mens læring siden årtusindeskiftet er rejst ind i familier og småbørnsinstitutioner over hele kloden. Baseret på etnografisk feltarbejde i en børnehave og i dertilhørende familier nord for København, undersøger denne artikel, hvad der sker med pædagogikken, når idéer om leg, lyst og læring rejser, krydser grænser og blandes sammen i nye transnationale uddannelsespolitikker.*

**D**enne artikel handler om, hvad der sker med pædagogikken i hjem og daginstitution, når den nordiske variant af reformpædagogiske idealer blander sig med nye transnationale uddannelsespolitikker. Siden verdenskrigene er småbørnspædagogik i Norden blevet kendt ude i verden for at være progressiv og have fokus på leg, lyst og det sociale. Man taler om en særlig nordisk pædagogisk model (Tellhaug et al. 2006). Denne model er dog ikke vokset ud af nordisk muld alene, men er i sig selv formet af pædagogiske rejser og inspiration fra bl.a. Tyskland, Italien og efterkrigstidens USA (Popkewitz 2005). Reformpædagogikkens centrale idéer om barnet som naturligt godt og fornuftigt fik imidlertid særlig grobund i de nordiske lande, hvor den blev anvendt i velfærdsstatens demokratiseringsprojekt (Øland 2008; Wiborg 2009). I tiden efter anden verdenskrig

reformerede alle de nordiske lande deres pædagogikker med vægt på at ændre det autoritære og disciplinære til fordel for barnets mulighed for at lege, udfolde sig og følge sin lyst – under hensyntagen til andre (Gilliam & Gullov 2011). De seneste år har vi imidlertid set et skift fra forestillingen om barnet som naturligt orienteret mod selvudvikling og frihed til en større vægtning af daginstitutionernes og ikke mindst forældrenes aktive indsats. Som Trine Øland (2008:49) formulerer det: "Frihed er blevet til et projekt og en strategisk praksis, der bør planlægges".

Sammenlignet med andre lande lægger forældre i Norden dog fortsat mindre vægt på barnets præstationer og mere vægt på barnets mulighed for at udfolde sig (Doepke og Zilibotti 2014). Og hvad angår daginstitutionerne beskriver OECD nordisk pædagogik i positive vendinger som

holistisk og børnencenteret med vægt på barnets naturlige læringsstrategier (2017b). I årevis har uddannelsesfolk fra andre lande derfor foretaget pædagogiske rejser til Norden. Fx besøgte Singapores premierminister i 2002 Danmark, hvor han bl.a. skulle hente inspiration til udformningen af et førskolecurriculum med vægt på holistisk læring og læring gennem leg. I 2000'erne har Danmark omvendt, som konsekvens af middelmådige resultater i OECD's PISA-undersøgelser, søgt inspiration i andre lande, fx Singapore, for at højne det faglige niveau.

Siden midten af 1990'erne, hvor OECD for alvor begynder at interessere sig for uddannelse (Ydesen & Greek 2019), er der, som indikeret, opstået en ny transnational diskurs om læring, der lægger vægt på lyst såvel som præstation. På den ene side er PISA-undersøgelserne et tydeligt eksempel på målorientering. Her kan aktører fra forskellige lande foretage mentale pædagogiske rejser og se, hvilke lande der klarer sig godt og mindre godt. Således var de utilfredsstillende danske resultater medvirkende til indførelsen af pædagogiske læreplaner i børnehaverne i 2004, hvor læringen eksplicit rejste ind i danske dagtilbud. Selvom PISA-undersøgelserne angår 15-årige børn, så kobler OECD resultaterne til, hvor længe børnene har gået i kvalitetsdagtilbud. Fx skriver OECD i "Starting Strong"-rapporten fra 2017, at det at have gået i højkvalitetsdagtilbud i mindst et år gør en forskel i forhold til PISA science. Og de refererer til økonomen James Heckman, når de påpeger, at de tre første år af et menneskes liv er afgørende i forhold til at lægge et fundament for livslang læring. På den anden side skriver OECD i et dokument om fremtidens uddan-

nelse, at det er helt afgørende at skabe et læringsmiljø, "that motivates each student to nurture his or her passions" (2018:4). Og når de vurderer forskellige dagtilbudscurricula, er de ikke kun optaget af arbejdet med tal, bogstaver, fremmedsprog, IKT mm. Også børns "ikke-guidede leg" og "læring gennem leg" fremhæves (2017a). Således formidler OECD en læringsforståelse, hvor mål- og lystorientering søges integreret. Også i EU-dokumenter fremstilles lyst og motivation, ifølge skoleforsker Niels Kryger, som afgørende dispositioner at optimere allerede på førskolestadiet. Reformpædagogiske principper om leg, lyst og barnet i centrum forenes således med økonomisk ekspansionslogik, og tidligere modkulturelle idealer er blevet mainstream (Kryger 2004).

I masterplanen til den nye, styrkede pædagogiske læreplan for dagtilbud i Danmark fremhæves også vigtigheden af lyst og leg, når der zoomes ind på, hvordan læring skal opfattes (2016). Og begrebet *lærende leg* står centralt i flere kommuners dagtilbudspolitikker. Fx skriver 'Nordby'-kommune, som denne artikel omhandler: "Dagtilbud med høj kvalitet ... gør brug af lærende leg" (2017b:7). I kommunen "er legen gennemgående i al læring ... Vi inspirerer og motiverer til legende læringsprocesser" (2017a:3). Når Nordby kommune taler om dagtilbud af høj kvalitet, trækker de ligesom OECD på Heckmans tanker om betydningen af gode dagtilbud og tidlig investering. Desuden er bevidstheden om global konkurrence tydelig: "Kommunen vil være førende med et børneområde på forkant med den globale udvikling" (2017b:4).

Denne øgede politiske vægtning af lystbaseret læring må delvist for-

stås i lyset af, hvad fx OECD (2018) formidler som centrale kompetencer i fremtidens globale videnssamfund. Indre motivation fremhæves som en afgørende disposition i forhold til livslang læring og som noget, der ikke kan opnås gennem stopfodring med viden. I sine tidligere analyser af en britisk kontekst beskriver Basil Bernstein (1977) en modsætning mellem på den ene side en vægtning af barnets frie udfoldelse

og indre-styrede motivation og på den anden side positioner og konkurrence. Tilsvarende identificerer Aarseth (2018) blandt øvre middelklassefamilier i Norge en modsætning mellem en lystorienteret, reformpædagogisk læringskultur i kultureliten og en målorienteret læringskultur i den økonomiske elite. Imidlertid fremhæver Stephen Ball (2003) – igen med et britisk udgangspunkt – at vi nu i stigende grad ser en sammensmeltning af fokus på fri udfoldelse og præstation.

Også Nicolas Rose (1989) påpeger, at lysten er blevet en vigtig drivkraft i den neoliberale samfundsøkonomi. Denne økonomi baserer sig ikke primært på ydre belønning og sanktion, men på den individualiserede og internaliserede lyst til at optimere sig selv. Dermed rejser nordiske reformpædagogiske idealer om lyst og fri udfoldelse ind i en potentielt ny betydnings-sammenhæng. I det følgende vil vi undersøge, hvad der sker med pædagogikken i hjem og daginstitution, når

nordiske idealer inkorporerer og inkorporeres i nye transnationale uddannelsespolitikker. Hvordan navigerer pædagoger og forældre mellem 'traditionelle' nordiske idealer om barnets

frie udfoldelse og fokus på leg, lyst, det sociale og barnet i centrum og nye transnationale diskurser om *lærende leg* og betydningen af at *inspirere og motivere til legende læringsprocesser* i den økonomiske ekspansionslogiks tjeneste?

---

“ *I den neoliberale samfundsøkonomi rejser nordiske reformpædagogiske idealer om lyst og fri udfoldelse ind i en potentielt ny betydnings-sammenhæng*

---

#### **METODE**

Artiklen baserer sig på empirisk materiale fra et kollektivt projekt, hvor Bach sammen med kolleger fra Center for Daginstitutionsforskning (CeDif) har foretaget etnografisk feltarbejde i tre daginstitutioner og i den forbindelse har lavet deltager-observation (Hammersley & Atkinson 1995) og kvalitative interviews (Spradley 1979). Bach har primært været i en børnehaven nord for København og i ni tilknyttede familier, og det er materiale herfra, artiklen baserer sig på. De ni familier tilhører primært den økonomiske del af den øvre middelklasse, hvor især fædrene har topstillinger inden for økonomi, revision, medicin m.m. Tænker man på Aarseths tidligere studier, kunne man forestille sig, at disse familier ville være mere mål- end lystorienterede i deres læringskultur. På den anden side er der tale om forældre til yngre børn, nemlig børn i børnehaven, hvor det som sagt er lystorienteret reformpædagogik, der

“traditionelt” har været dominant. I analysen er vi optagede af, hvilke idealer for børns læring, som kommer til udtryk i forældres og pædagogers fortællinger, og hvordan disse idealer udspiller sig i den pædagogiske praksis i hjem og daginstitution.

## VI LEGER DET IND

Tanken om *lærende leg* går igen i interviews og samtaler med pædagoger under vores feltarbejde i Nordby. Ligesom mange andre skelner pædagogen Gerd mellem *det sociale* og *det faglige*, når hun taler om læring og mener i overensstemmelse med de nordiske reformpædagogiske idealer, at *det sociale* er det vigtigste for små børn at lære, og hun tager afstand fra forældre, der er for fagligt målorienterede. Dermed ikke sagt, at Gerd er imod faglig læring, den skal bare være legende og baseret på barnets indre lyst: “Men efterhånden får de selv en interesse for tal og bogstaver, og så leger vi det ind”, fortalte Gerd. Og da vi talte med Gerd om, at man i Nordby har indført engelsk i børnehaverne, sagde hun igen: “Vi forsøger at lege det ind”, ligesom en af hendes kolleger over for børnene lagde vægt på, at engelsk var “sjovt”. Tilsvarende sagde en pædagog fra en anden børnehave i et avisinterview (Nissen 2015), at engelsk er baseret på lyst og leg: “De synes, det er så sjovt. De elsker det ... At vi leger sproget ind i børnene betyder, at der ikke er et krav om, at man skal svare som i en engelsktime. De lærer sproget løbende og legende.” I et andet avisinterview (Ritzau 2013) påpegede en pædagog i en anden kommune også, at “de leger sig til engelsk: Vi laver jo ikke om på pædagogikken, den er stadig dansk.” Kort sagt er der en stærk lystdiskurs omkring faglige aktiviteter og en forestilling om, at interes-

sen for det faglige kommer af sig selv og bliver understøttet af “*lærende leg*”.

De forældre, vi interviewede, udtrykte stor enighed med pædagogerne i forhold til fokus på leg og “*det sociale*” samt naturlig lyst til læring. I interviewene med forældrene fremhæves dette således som et overordnet ideal. Det gjaldt fx en far, Peter, som havde foretaget mange rejser til Asien og inddrog disse erfaringer i sine refleksioner:

*Gerd siger, at nogle forældre spørger: “hvorfør er der ikke ABC og tal?” Og sådan har de også sagt, ... og jeg er egentlig enig (med Gerd) og siger “ja, det skal nok komme”. Det, der er vigtigere, det er de sociale kompetencer ... Det med tal og bogstaver, det skal nok komme efter. Det er ikke det, vi primært skal have i børnehaven. Det kan godt være, at man gør det i udlandet nogle steder, og siger “4 år, så skal de kunne læse. Men hvis der bliver for meget fokus på det og ikke på de sociale kompetencer, så tror jeg, det bliver svært for dem senere hen at omgås hinanden. Så bliver det sådan nogle små nørder ...*

Her ser vi, at Peter betragter det som risikabelt, når andre forældre er for målorienterede fagligt. Det kan ifølge ham skabe socialt inkompetente nørder, sådan som han har erfaret det i Asien. Peters kommentar er ikke bare på linje med Gerd og de andre pædagoger – stort set alle forældre, vi har interviewet tog afstand fra eksplicit faglig målorientering. Det associerer nemlig til pacende forældre, fx asiatiske tigerforældre, og fremstår som noget, der står i modstrid med dominante nordiske forældreideal og det reformpædagogiske tankegods (Bach

2015b). Dette er også et mønster, vi ser i andre både kvantitative (Doepke og Zilibotti 2014) og kvalitative studier. Selvom der er interne forskelle, så modsætter forældre i Norden sig generelt øgede krav til præstation og målopnåelse og betoner betydningen af lystorientering og social kompetence (Aarseth 2008; Stefansen og Aarseth 2011; Stefansen et al. 2018). I stil med Peter, men lidt mere ambivalent, sagde en mor, Lisbeth, der også sammenlignede det nordiske med andre idealer, idet hendes familie rejste meget i Sydeuropa:

Lisbeth: *Vi har snakket en del om, på forældremøderne, sådanne forældre, der spørger: "hvornår skal de stifte bekendtskab med alfabetet, og hvornår skal de lære forskellige ting?" ... Og der kan jeg forstå, at det, pædagogerne siger, er primært, at de skal lære de sociale færdigheder i børnehaven ... Men jeg tror måske også, fordi vi har et ben i Sydeuropa, der kan vi se, at de lærer rigtig meget i den alder, Arthur [hendes søn] har nu, altså 5-6 år, at de faktisk er modtagelige for at lære en hel masse. Der kan vi nok godt føle, at vores børn er lidt bagefter, når vi er i Sydeuropa.*

Dil: *... Kan du så frygte, om de kan klare sig i denne her globale verden?*

Lisbeth: *... Jeg observerer ikke så meget de der PISA-undersøgelser, eller hvordan Danmark ligger som sådan, fordi jeg tror, vi er rigtig gode til noget, og de er rigtig gode til noget andet.*

Da båndoptageren slukkede, tilføjede Lisbeth, at hun kun gik ind for mere af "det boglige", hvis "det andet", dvs. "det sociale", var på plads. Kort sagt, be-

tragter hun ikke arbejdet med "det faglige" som uvæsentligt, men betinget af et "socialt fundament". Igen ser vi her et udtryk for en ambivalens i vægtningen af "det faglige og det sociale", men med en stadig understregning af "det sociale" som vigtigst. Endelig spurgte vi en mor, Eva, der havde rejst meget i England med hele familien, hvad hun syntes om, at der var blevet indført engelsk i børnehaven:

*Jeg synes, det er rigtigt fint. Nu kunne vi jo se, hvor tidligt de kan lære det, så det synes jeg kun er rigtigt, rigtigt godt. De havde også i England, der kørte de allerede fra børnehaven, det er så typisk fransk, de har som andet-sprog. De er meget ambitiøse i deres meget tidlige skolegang i England, men jeg synes også, de er for ambitiøse med nogle ting, men jeg synes egentlig, at der var rigtig mange gode ting. Jeg synes, det er rigtigt fint, de har engelsk her.*

Også her ser vi et behov for at tage afstand fra at være "for ambitiøs". Samtidig viser det sig, at denne mor har en vis fascination af tidlig læring:

Dil: *Synes du det er nok, at der er en time engelsk om ugen, eller kunne du godt tænke dig noget mere?*

Eva: *For mig kunne det sagtens være mere. Oscar er lidt mere kommet hjem og har sagt: "Good morning". De synes jo, det er sjovt. Og synes ikke, det er sådan en sur skolepligt.*

Her er det bemærkelsesværdigt, at denne mor betoner, at engelsk i børnehaven er i orden, ikke så meget fordi, hun synes, det er vigtigt at lære, men fordi børnene synes, det er sjovt og

ikke præget af pligt. Og så længe det betragtes som sjovt, synes det ikke at kunne blive "for ambitiøst".

## EJ BLOT TIL LYST

Som vi har set i det foregående, hersker der en stærk lystdiskurs omkring faglig læring. En diskurs om, at barnet af sig selv, helt naturligt, med tiden får lyst til faglige aktiviteter. Faglige aktiviteter er derfor i princippet ikke noget, de voksne behøver at introducere for børnene, men blot noget, de skal understøtte på en legende måde, når børnene selv får lyst. I praksis så vi dog i både hjem og institution, at "det faglige" blev næret ganske aktivt og ikke nødvendigvis på barnets initiativ eller nogen særligt legende måde. Vi var med en formiddag, hvor pædagogen Carsten netop havde fortalt børnene, at de skulle have engelsk:

*"Jeg hader engelsk", siger Lukas. "Årh, hold da op, det er da sjovt", siger CARSTEN. CARSTEN viser børnene forskellige ting. "What colour is this?", spørger han og peger på en agurk. "This colour is green", svarer børnene i kor. Lukas vil sige, "that colour". De går gennem farverne red, grey, white, blue m.fl. på denne måde. "What colour is this?", "This colour is red" etc. "Lilla er purple", siger Lukas. "Ja, den mangler vi", replicerer CARSTEN. "Vi har ikke noget. Jo", siger han så og peger på en hvid og lilla blomst. "This colour is purple," siger han og børnene så i kor. "And white", tilføjer Lukas. Børnene får igen og igen at vide, at de skal række hånden op, hvis de vil sige noget. En enkelt dreng ser lidt fortabt ud, nogle ligger ind over bordet, men ellers er de fleste ivrige med hænderne i vejret.*

Her ser vi et eksempel, hvor engelsk i praksis adskiller sig fra den måde, pædagogerne taler om engelsk, og hvordan det beskrives i policy-dokumenter. I praksiseksemplet foregår engelsk nemlig hverken på børnenes initiativ eller på nogen specielt lystbetonet måde. Lukas siger ligefrem, at han hader det. Bemærkelsesværdigt er det, at Carsten hverken spørger Lukas, hvorfor han hader engelsk, forsøger at gøre aktiviteten mere legende eller forklarer vigtigheden af at lære engelsk, men bare insisterer på, at det er sjovt.

Et tilsvarende eksempel har vi fra en anden form for sprogstimulering, nemlig en seance med højtlesning. I flere daginstitutioner er traditionel højtlesning blevet erstattet af såkaldt dialogisk læsning. Det er et koncept, der stammer fra USA, men er blevet fordansket og kaldes også læseleg, fordi det i princippet er indlejret i børnenes leg. Vi var med en eftermiddag:

*"Nu skal vi have læsning", siger Steen. "Hvad hedder det her?", spørger han. "Forsiden", svarer nogle af børnene. "Og det her?", "Bagsiden." "Og det her?" "Ryggen." "Og de her?" "Siderne." "Og forfatteren hedder ...", og så siger han et navn." "Nu læser jeg, og så kan I række fingeren op, hvis I vil sige eller spørge om noget", siger han. "Hvis der er nogle ord, I ikke forstår, så kan vi tale om, hvad de betyder." Et barn siger noget å la "Hvorfor skal man?". Steen spørger, hvad lo betyder. En svarer noget med at grine. Og de taler om, hvad forvirret betyder.*

Endnu en gang ser vi et eksempel på, at faglig læring foregår på en anden måde end det pædagoger og dokumenter umiddelbart siger, de gør. Men da vi på et andet tidspunkt bad Gerd

begrunde denne læseform, sagde hun faktisk ikke et ord om læseglæde men påpegede, at børnene bedre huskede indholdet. I et studie af vuggestuen, giver Crisstina Munck (2017) et lignende eksempel på dialogisk læsning, hvor det decideret keder nogle af børnene, idet den samme historie læses igen og igen.

Ud over engelsk og dialogisk læsning oplevede vi også andre "faglige" indslag i børnehaverne. Fx er det udbredt at arbejde med skoleopgaver, dvs. regne- og bogstavopgaver, men også opgaver, hvor man fx skal få ord til at rime. Ofte har de voksne det ambivalent med disse opgaver. En morgen, da vi ankom til en gruppe af kommende skolestartere, diskuterede de således om børnene skulle lave skoleopgaver:

*Nogle børn spørger ivrigt, om de skal lave skoleopgaver, mens Lukas siger: "Det tror jeg ikke". På et tidspunkt beder de voksne om alles opmærksomhed. Nu skal børnene lave skoleopgaver, og de voksne vil komme rundt og hjælpe. Børnene skal lave en side, hvor de skal finde 5 fejl mellem to tegninger af murmeldyr. Derefter skal de forbinde dyr, der passer sammen. Og endelig skal de tegne streger mellem punkter i en labyrint formet som Afrika. Lukas beder hele tiden om hjælp, og andre børn har også brug for hjælp. Til sidst skal de skrive deres navn på arkene, og der er også plads til at skrive sin klasse. De, der ikke kan skrive deres navn, får en seddel foran sig, som de kan skrive af efter, fx Lukas. Efter ca. en halv time er alle færdige, og de voksne er enige om, at børnene har arbejdet godt.*

Igen ser vi, at faglige aktiviteter modsat lyst-diskursen hverken foregår på

børnenes initiativ eller særligt legende. Det er svært at afgøre, om disse skoleopgaver siger børnene noget. Enkelte børn efterspørger dem og udtrykker begejstring for dem, mens andre gør det modsatte. Det samme gjaldt engelsk og dialogisk læsning. Spørgsmålet er, om man ikke risikerer, at nogle børn taber interessen for både leg og læring, når de voksne insisterer på, at det er smeltet sammen.

Netop dette spørgsmål stillede psykoanalytikeren Martha Wolfenstein (1951) i forhold til den tilsyneladende sammensmeltning af lyst og pligt i efterkrigstidens USA. For at besvare spørgsmålet præsenterer Wolfenstein os for en case om en 10-årig dreng og hans skolebog: "Bogen havde titlen *Range Riders* og på omslaget var en cowboy på en galoperende hest. Undertitlen var *Adventures with numbers*. Det var en matematikbog. Opgaverne involverede cowboys, heste etc. Det klassiske billede af en amerikansk skoledreng er ellers, at han sidder med sin store skolebog foran sig, en bog, der repræsenterer hårdt arbejde og kedelige lektier, som han har lyst til at slippe for. Inde i skolebogen gemmer han derfor en bog om cowboys, detektiver eller lignende, som han ivrigt læser. I bogen *Range Riders. Adventures with numbers* er disse to bøger smeltet sammen til en" (Ibid:23-24). Wolfenstein afrunder casen med at sige, at hun tvivler på, at denne sammensmeltning har gjort matematikken mere interessant, men at hun til gengæld frygter, at cowboy-fortællingerne er blevet mindre spændende. På samme måde er legen i hvert fald siden 1960'erne rejst ind i læringen i danske skoler, blandt andet i matematikundervisningen (de Coninck-Smith et al 2015). Og den læring, der er rejst

ud af skolerne og ind i daginstitutionerne er således i princippet lystbetonet. Imidlertid påpeger Wolfenstein altså, at dette ikke nødvendigvis har gjort det faglige sjovere, men omvendt måske har gjort legen kedeligere.

## SKÆG DERHJEMME

Ligesom det gjaldt pædagogen Gerd, indebærer forældrenes diskursive afstandtagen fra faglig målorientering ikke en modvilje mod faglig læring i praksis. Faglig læring er tværtimod rejst dybt ind i familierne. I familier fra den øvre middelklasse er godnathistorier og børnebøger i det hele taget en selvfølge, ligesom magnetbogstaver på køleskabet er det. Og i mange familier er børnene blevet forsynet med opgavebøger, hvor de kan "lege" med tal, bogstaver, stifte bekendtskab med klokken etc. I Nordby er det i flere tilfælde bedsteforældrene, der har foræret børnene disse bøger, men forældrene synes godt om indslaget og udtrykker begejstring, hvis barnet udviser faglig interesse og stolthed, hvis det besidder boglige kompetencer. I nogle familier spørger forældre jævnligt barnet, hvilket bogstav forskellige ting starter med, hvilke bogstaver, der er i barnets navn, kommer med små regnestykker, tæller trin, stole, sommerfugle, frugter – hvad der nu lige er for, over klokken, skrivning etc. Men stort set alle forældre understreger, at disse ting ikke er noget, de presser ned over barnet. Som i børnehaverne er faglige aktiviteter tilsyneladende kun legitime, hvis de er forbundet med lyst og leg. Således sagde en mor: "Det skal også bare være en leg. Det er Victor, der siger. "Hvordan staver man prut?" Samme mor fortalte også, at hun kunne finde på at sige: "Gæt hvad vi skal have til aftensmad. Det starter med Laaa, det er altså L (for La-

sagne)". Ligesom i børnehaven er faglige indslag altså rejst dybt ind i hverdagslivet i familierne. Og måden den er det på, svarer til Roses (1989) beskrivelse af, hvordan moderne styring foregår, nemlig ikke ved at forstyrre familielivet, men ved at få familier til umærkeligt at integrere stimulerende aktiviteter i dagligdagen. Og ved at gribe, hvad der byder sig af læringsmuligheder, så "faglige" indslag væver sig sammen med familiens sociale liv i øvrigt (jf. Bach 2015a).

I det følgende skal vi møde endnu en forælder, Camilla. Camillas fortælling indskrives sig også i lystdiskursen omkring barnets faglige interesser. Samtidig ser vi i praksis, at denne interesse er næret ganske aktivt af både børnehaven og familien. Casen viser også, hvordan regnestykker og ordlege er rejst ind i sociale hyggestunder derhjemme:

Efter Camilla har fortalt, at "det sociale" er det vigtigste, at de ikke sidder og læser med Jonathan, og han stort set kan alfabetet af sig selv, spurgte vi, om hun ikke kunne finde på at spørge: "Hvad starter bold med?"

Camilla: *Jo. Jo, det kan jeg godt finde på. Ja ja. Jo jo. Det kan jeg godt. Men det synes han også er sjovt. Han kan jo godt lide de små opgaver. På et tidspunkt havde vi ... sådan en periode med, at han skulle på toiletet om aftenen, fordi nogle gange var der nogle uheld. Men der kunne han så godt lide at sidde og lave regnestykker. Så siger han: "Mor giv mig et regnestykke". Det var sådan hyggeligt for ham. "Hvad er 7 minus 4?"*

Dil: *Så det var hans initiativ.*

Camilla: *Det var helt klart hans initiativ hver gang.*

Dil: *Men hvor har han det fra?*

Camilla: *Måske har vi spurgt ham en gang. Måske er det os, der har prøvet at give ham et regnestykke engang, og så har han syntes, det har været sjovt. Jeg tror, han synes, det er meget sjovt med de der regnestykker. Så det har måske været os, der har. Men nu er han sådan lidt holdt op med det igen. Det var sådan meget i en periode, han godt kunne lide de der regnestykker. Nu synes han det er sjovt at finde på ord, der rimer ... Det sad han og snakkede om her, da vi spiste aftensmad. "Hvad rimer på and?", "det gør sand" ...*

Dil: *Årh, det havde de også haft om i dag faktisk ... De havde sådan en skoleopgave (i børnehaven).*

Camilla: *Nå, ej hvor sjovt! Nå, så kan det godt være, det er det ... Men jeg synes egentlig også han er gået meget op i det tidligere. Han synes, det er meget sjovt.*

Her ser vi, at Camilla forestiller sig, at sønnens interesse for at rime er kommet af sig selv, selvom den også er næret af, hvad børnene har lavet i børnehaven. Under alle omstændigheder insisterer hun på, at han synes, det er sjovt og bruger det som argument for de faglige aktiviteter frem for, at hun synes, det er vigtigt at lære at stave og regne. Bare i denne passage optræder ordet sjovt fem gange.

Tilsvarende var Peter, faren der havde rejst meget i Asien, overbevist om, at datterens faglige aktiviteter udsprang af hendes egen indre lyst:

*Her det seneste års tid, der er Laura selv blevet meget interesseret i, hvad skal man kalde det: skolearbejde. Så hun laver lektier. Sådan big time! Det er overhovedet ikke noget, vi presser hende til, og det er det heller ikkeovre i børnehaven ... Hun ved ikke helt endnu, hvad det vil sige at gå i skole, men hun laver jo lektier nu, så hun ønsker sig lektiebøger og får lektiebøger. Det er sådan nogle, hvor man sidder og skriver tal og bogstaver og laver streger og tæller og plusser og minusser. Det er overhovedet ikke noget, vi har pacet hende til. Det er noget, hun selv har syntes er sjovt.*

Ifølge Peter startede det med en ABC-bog, som bedsteforældrene havde købt, og som forældrene læste igen og igen for Laura som godnat-bog:

*Det startede med ABC-bogen med dyr. En løve startede med L, en elefant med E, en giraf med G. Og hun elsker at lege det, der hedder "gæt et dyr". Så skal man sige: "Det starter med P". Så siger hun: "påfugl, pelikan", alt hvad hun ved, der starter med P. Men hun kan jo ikke stave, hun ved bare, at det starter med det bogstav. Det elsker hun bare at lege. Hun elsker at bruge ord og bogstaver og sige: "Så nu kan jeg tælle til 1000". Så hun naturligt synes, det er sjovt det der. ... Så det er egentlig noget, hun selv laver for sjov, ... noget hun tager op selv. Når hun ikke sidder med sin iPad, så går hun ind nogle gange og laver lektier. Hun ringer til min mor og siger: "Jeg kan tale 7 sprog!" og "ved du hvad kniv hedder på engelsk?", siger hun til min mor, "ved du hvad gaffel hedder på engelsk?", "ved du hvad gul hedder på engelsk?" ... Det er sådan nogle ting, hun synes er sjovt at lære min mor,*

*hvordan man taler engelsk. Så skal jeg også tale tysk, siger hun, så jeg kan sige "guten Morgen, danke schön" og "Mutti und Vati". Det er jo sådan ingenting, men det er det, hun synes er sjovt at kunne tale sprog.*

Vi spurgte også Peter, hvad han tænkte om, at de havde engelsk i børnehaven.

*Det, synes hun, er sjovt ... På det niveau det er, så synes jeg, det er fint nok. Hvis du spørger min kone, fordi da hun var i Asien, der skulle hun lære babyer at tale engelsk. Så betalte forældrene hende for at pludre på engelsk, helt ned til etårsalderen at sidde og tale engelsk til dem. De fattede jo ikke en meter de babyer, de kunne jo ikke engang tale modersmål. Men forældrene mente, at det var godt for deres børn at blive inspireret på engelsk ... Jeg er egentlig glad for, at engelsk er kommet ned til 1. klasse. Det gør ikke noget, at de en gang om ugen (i børnehaven) lærer noget om nogle enkelte ord. For det har faktisk udviklet det lidt fra bare at sige: "My name is Laura" ... Lige pludselig er interessen blevet lidt større. Nu har hun bygget flere og flere ord på. Ikke at hun kan tale i sætninger, men jeg tror, det kan give hende en genkendelse, når hun kommer i 1. klasse ... Så det, synes jeg, er en glimrende ide, at starte med nogle få ord på engelsk ... Så de er lidt bevidst om, at det er et andet sprog og synes, at det er lidt sjovt at lære nogle ord. Men i starten var hun ikke interesseret i det, men det er kommet ...*

Samtalen med Peter viser, hvordan "det faglige" næres ganske aktivt i denne familie, selvom Peter sagde, at de ikke gjorde noget for det. Peter

fortalte på linje med Camilla, at han ikke vidste, hvorfra Lauras store interesse for sprog stammede, selvom hans kone er magister i sprog, og Laura gik i en børnehave, hvor de havde engelsk. Igen synes det primære argument for faglige aktiviteter at være, at de er sjove, selvom Peter også nævnte det nyttige i at kende til engelsk. Ordet *sjovt* optræder fx også her et hav af gange, ligesom *elsker* gør det. Således har vi endnu et eksempel på en forælder, der er tiltrukket af tidlig læring, men pakker det ind i normen om, at barnet synes, det er sjovt og elsker det, og at motivationen og interessen kommer indefra, helt naturligt.

Som vi så i børnehaven, er en konsekvens af denne norm, at de børn, der ikke har lyst, bliver en udfordring. Når det kun er legitimt at stimulere det faglige, hvis det er forbundet med lyst, hvad gør man så, hvis barnet ikke har lyst? Det kan vi få svar på ved at vende tilbage til Evas familie, der havde rejst meget i England. Ligesom de andre familier, fortalte Eva, at de ikke gik så meget op i "det faglige". Ikke desto mindre stimuleredes "det faglige" også her, ligesom bedsteforældrene havde forsynet barnebarnet med opgavebøger. Men i modsætning til Camillas søn og Peters datter, havde Evas datter ikke altid lyst. Eva fortalte, at børnehaven aldrig havde opfordret dem til at øve ord med hende, men at de gjorde det alligevel.

*Eva: Men det kan godt være, vi ikke er så pædagogiske. Hun vil helst ikke, når det er os, der gør det. Hun vil gerne, når det er mormor, men når jeg gør det, siger hun: "nej mor, nu gider jeg ikke det".*

Dil: *Altså hvordan?*

---

“ Det at legitimere faglige indslag med lyst gør voksne ret magtesløse over for børn, der ikke gider lege med ord, tal, bogstaver etc

---

Eva: *Altså fx hvis jeg siger: “Hvad starter bold med?”, så “nej, det gider jeg ikke, mor”.*

Eksemplet viser, som vi også så i børnehaven, at det at legitimere faglige indslag med lyst gør voksne ret magtesløse over for børn, der ikke gider lege med ord, tal, bogstaver etc.

### KONKLUSION

Vi har i denne artikel berørt en del pædagogiske rejser: Transnationale uddannelsespolitikker, der inspireres af og påvirker nordisk pædagogik; og konkrete pædagogiske aktører, særligt forældre fra den økonomiske elite, der trækker på erfaringer fra forskellige rejser, når de forholder sig til både det transnationale og til dominant nordisk pædagogik. Men først og fremmest har vi set på pædagogiske rejser i en mere metaforisk forstand, nemlig hvordan faglig læring er rejst dybt ind i hjem og daginstitution, samtidigt med at lyst og leg er rejst ind i læringen.

Selvom studier har vist, at lyst- og målorientering, pædagogik og økonomi smelter sammen i den neoliberale æra, viser vi i denne artikel, at denne sammensmeltning ikke sker gnidningsløst. Faglig målorientering er nemlig forbundet med nogle stærke ambivalenser fra både forældres og pædagogers side og ind imellem modstand fra børnene. Behovet for at gøre børn tidligt konkurrencedygtige har traditionelt været mindre i de nordiske

lande – også i økonomieliten -, som følge af den offentlige enhedsskole og relativt små indslag af “high-stakes testing”. Samtidig finder vi dog, at især forældrene gennem eller på trods af denne ambivalens systematisk tiltrækkes af tidlig optimering af børns faglige læring. Dette viser sig flere steder i vores analyse ved, at fortællingerne glider fra en vægtning af “*det sociale*” og en betoning af, at barnet skal lege og følge sin lyst, til en stærk fascination af det potentiale, de ser for tidlig faglig læring. Denne ambivalens søges så pakket ind i en stærk betoning af, hvor sjovt det er, og at børn simpelthen elsker det. Således fremstår det umiddelbart som om, der ikke er noget skisma mellem leg og faglig læring.

Faglig læring synes imidlertid ikke nødvendigvis at blive sjovere af, at forældre og pæagoger kalder det leg og insisterer på, at det er sjovt og lystfuldt. Transnationale diskurser om “*lærelyst*” og “*lærende leg*” er under alle omstændigheder udtryk for et voksenperspektiv, der kalder på refleksion over, hvorfor, hvordan og hvornår voksne bruger barnets lyst som argument. Den stærke draging mod at optimere børns faglige læring møder nemlig nogle gange modstand fra børnene. Denne modstand bliver så vanskelig at håndtere uden, at de voksne undergraver deres stærke betoning af barnets naturlige lyst. ⏪

## LITTERATUR

- Bach, D. (2015a). *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bach, D. (2015b). Tigermødre som ideal eller skrækszenarie. Forandringer af forældreskabsnormer i Danmark og Singapore. *Jordens Folk*. Nr. 3-4.
- Ball, S.J. (2003). *Class, Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*, vol. 3, 2 London: Routledge and Kegan Paul.
- Brown, R. (2017). *Klasset lyst. Skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv økonomi*. Ph.d.-afhandling, DPU, AU.
- de Coninck-Smith, N. et al. (2015). *Dansk Skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*, Bind 1-5. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Doepke, M. & F. Zilibotti (2014). *Parenting with Style: Altruism and Paternalism in Intergenerational Preference Transmission*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2011). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1995): *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- Kryger, N. (2004). Retorikken om den ny læring – reformpædagogikkens sejr, markedsøkonomiens indtog, ny styringsteknologi og/eller rituel iscenesættelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 3.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016). *Master for en styrket pædagogisk Læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*.
- Munck, C.C.C. (2017). *Små børns fællesskaber i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling, RUC.
- Nissen, L.S. (2015). Nordby har succes med at lære treårige engelsk. *Berlingske*. 15/5.
- Nordby kommune (2017a). *Vision for 0-6 års området*.
- Nordby kommune (2017b). *Kvalitetsrapport. Dagtilbudsområdet*.
- OECD (2017a). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2017b). *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*.
- Popkewitz, T.S (2005) *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ritzau (2013). *Kommuner indfører engelsk i børnehaver*. 12/11.
- Rose, N. (1989) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Sellar, S. & L. Zipin (2015). *Optimizing human capital: Affective pedagogies for precarious futures*. Paper presenteret til Ecer konference.
- Skarpenes, O. & R. Sakslind (2010) Education and egalitarianism: the culture of the Norwegian middle class. *The Sociological Review* 58(2): 219-243.
- Stefansen, K. & H. Aarseth (2011) Enriching intimacy: the role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3): 389-405.
- Stefansen, K., Smette, I. & Å. Strandbu (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, education and Society*, 23(2).
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. London: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Å. Aasen (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3): 245-283.
- Vincent, C. & S.J. Ball (2007). Making up the middle-class child: families, activities and class dispositions. *Sociology* 41 (6):1061-1077.
- Ydesen, C., & Grek, S. (2019). Securing organisational survival: a historical inquiry into the OECD's work in education during the 1960s. *Paedagogica Historica*, 1-16.
- Wiborg, S. (2009) Education and social integration: Comprehensive schooling in Europe. Palgrave Macmillan, New York
- Wolfenstein, M. (1951). Fun morality. *Journal of social issues*. Wiley.
- Øland, T. (2008). Progressive pædagogikformer 1970-2005-mere et barn af velfærdsstat end af. *Uddannelseshistorie, Selskabet for Skole-Og Uddannelseshistorie*, 42: 30-51.
- Aarseth, H (2008): Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi. *Tidsskrift for kjønnsforskning* 2: 4-21.
- Aarseth, H. (2018). Fear of falling–fear of fading: The emotional dynamics of positional and personalised individualism. *Sociology*, 52(5): 1087-1102.

**Dil Bach** er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. Desuden er hun tilknyttet Center for Daginstitutionsforskning (CeDif)

**Helene Aarseth** er ph.d. og professor på Senter for tværfaglig kjønnsforskning (STK) ved Universitetet i Oslo

# PÆDAGOGIKKENS GLEMMEBOG

## REAKTUALISERING AF PÆDAGOGISK TANKEGODS

**H**er fortsætter serien *Pædagogikkens glemmebog – Reaktualisering af pædagogisk tankegods*, hvor vi bringer tekster, som har sat spor i pædagogikkens landskab, men siden er gået – eller er på vej til at gå – i glemmebogen. Det kan være tekster, der fremstår som korrektiver til aktuelt dominerende pædagogiske praksisformers dominans, eller tekster, som på mere stilfærdige måder minder om forgangne tiders tiltro til “det pædagogiske” i arbejdet med at forandre og forbedre samfundet. Disse tekster får vi så pædagogik-folk til at kommentere. Kommentarerne vil være i den form, de hver især måtte ønske; men med fokus på, hvad en aktuel læsning af den ‘glemte’ tekst fremkalder af eftertanke i relation til et nutidigt pædagogisk og samfundsmæssigt landskab. Serien rummer således grundlæggende et ønske om at fastholde en historisk bevidsthed i relation til pædagogikken; ikke af nostalgiske

grunde, men for at give fornyet kraft til analyser af pædagogiske forhold i nutid via tilbageblik på pædagogik i datid.

Serien indledtes i nummer 3/17 med Theodor W. Adorno: *Opdragelse efter Auschwitz*, som blev kommenteret af Kim Rasmussen. Den fortsattes i nr. 1/18 med Karl Marx: *Teser om Feuerbach*, som blev kommenteret af Birger Steen Nielsen. I nr. 2/18 var det Basil Bernstein: *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*, som blev kommenteret af Martin Bayer. I nr. 3/18 indleder Søren Langager med en kommentar til Nils Christies *Bortenfor anstalt og ensomhet – om landsbyer for usedvanlige mennesker*, som der bringes to afsnit fra. I dette nummer indleder Stig Brostrøm med en kommentar til den sovjetiske pædagog Anton Semjonowitsch Makarenkos bog *Vejen til livet – en fortælling om opdragelse*, som der bringes to afsnit fra. ●

Stig Broström

# FÆLLESSKAB OG SOLIDARITET

## VEJEN TIL LIVET – OM MAKARENKOS KOLLEKTIVOPDRAGELSE OG DANSK GRUPPEPÆDAGOGIK

*Den sovjetiske pædagog Anton Semjonowitsch Makarenkos (1888-1939) bog Vejen til livet – en fortælling om opdragelse var en klassiker for mange pædagoger i 1970'erne. Originaludgaven er fra 1936 med titlen Pædagogisk Poem (Pedagogitjeskaja Poema), som Karen-Lykke Poulsen oversatte til dansk med titlen Vejen til livet, der blev udgivet i 1955 på forlaget Mega, der udelukkende udgav russiske bøger, som Forlaget Tiden havde i kommission. Mega ophørte sin virksomhed omkring 1960. Efter pres fra pædagoger blev Vejen til livet genudgivet i 1974 på Forlaget Tiden med nyt forord også af Karen-Lykke Poulsen. Denne udgave blev genoptrykt på Tidens forlag i flere oplag, 5. oplag i 1981, og herefter overtaget af sovjetforlaget Sputnik, der i 1988 udgav bogen i ny oversættelse ved den russisk kyndige oversætter Ragna Grøngaard. Begrundelsen herfor var, at man vurderede at oversættelsen var for dårlig. Bogen var ligesom alle Sputniks andre udgivelser i kommission på Forlaget Tiden.*

**K**aren-Lykke Poulsen (1921-1996) var en karismatisk underviser på Jægerspris Socialpædagogiske seminarium (tidligere Børneforsorgskolen på Jægerspris) i perioden 1958-1983 og tilmed meget kyndig i marxisme og marxistisk pædagogik (se Hegstrup, 2005), hvilket hun blandt andet fremstiller i bogen *Dialektisk Pædagogik* (Poulsen, 1978).

Om end *Vejen til livet* er en omfattende bog på 550 sider, var den populær læsning. Denne succes skal ses i lyset af den store interesse for marxistisk orienteret pædagogisk litteratur og ikke mindst det forhold, at der i begyndelsen af 1970'erne ikke var meget litteratur om en gruppeorienteret pædagogik. Nok havde Arne Sjølunds bog *Gruppepsykologi* vundet indpas på

landets børnehave-, fritids- og socialpædagogiske seminarier fra midten af 1960'erne, men den pædagogiske orientering var fortsat overvejende individorienteret. En anden grund til bogens succes skal findes i det forhold, at der er tale om en letlæst og særdeles spændende roman, hvilket stod i kontrast til datidens ofte noget tørre og lettere studentikose marxistiske pædagogiske litteratur.

Jeg stiftede bekendtskab med bogen straks ved dens udgivelse. Jeg havde som mange andre pædagogisk interesserede marxister og marxist interesserede pædagoger fulgt foredragene om marxistisk pædagogik og sovjetpsykologi i Land og Folks Hus i 1971-72 af blandt andet Arne Sjølund, Harald Rasmussen og Agnete Diderichsen, der

sammen med en lille kreds af især psykologer havde studeret sovjetpsykologi og pædagogik. Dog ikke med direkte forbindelse til sovjetiske forskere, men med afsæt i DDR oversættelser og i samarbejde med DDR psykologer og pædagoger. Hvor Arne Sjølund og Harald Rasmussen beskrev DDR børnehavens pædagogiske læreplan, det teoretiske grundlag og pædagogiske praksis, der introducerede Agnete Diderichsen Vygotskys bog *Sprog og tænkning*, der netop lige var udkommet på dansk i 1971. I tillæg blev der henvist til Makarenko og den eksisterende men udsolgte udgave af *Vejen til livet*, men med løfte om en snarlig nyudgivelse. Makarenkos bog blev hurtigt til et pædagogisk hit, der blev fulgt op med både en radiomontage og en film fra Statens Filmcentral.

Jeg var fra 1974 pædagogiklærer på Hillerød Børnehaveseminarium, hvor jeg over for de studerende argumenterede, at de i hvert fald skulle læse to klassikere, nemlig Makarenkos *Vejen til livet* og A.S. Neills bog *Summerhill-skolen*. Makarenko grundlagde *Gorkij-kolonien* i 1920 og Neill *Summerhill-skolen* i 1921. To samtidige pædagoger med vidt forskellige pædagogiske principper, men som begge havde opnået pædagogisk succes.

### HOVEDLINJER I VEJEN TIL LIVET

Bogen indledes med, at Makarenko som leder af en arbejdsskole bliver indkaldt til skideballe hos skoledirektøren i september 1920, fordi han har klaget over arbejdsforholdene. Diskussionen med det pædagogiske bureaukrati fører til, at han bliver overtalt til at etablere "en social opdragelsesanstalt", der skal "skabe nye mennesker", "rigtige mennesker, sovjetmennesker" (s. 6). Herefter renovering af de fysi-

ske rammer, ansættelse af personale, ankomst af de første genstridige og fjendtlige elever, der stjal et stort pengebeløb fra kontoret og på denne baggrund udvikling af de første spæde pædagogiske principper i forhold til, at eleverne bevæger sig fra individuel egoisme hen imod en kollektiv ansvarfølelse.

Som læser bliver man ført gennem dramatiske begivenheder såsom elevernes tyverier, deres indbyrdes kortspil og slåskampe med knive, anholdelse af natlige brændetyve, erobring af en vandbeholder, ankomst af en smed med gode og nødvendige evner, kampen mod de omkringboende bønderes hjemmebrænderi og de små skridt mod et fællesskab. For eksempel aften-samling på sovesalen, hvor eleverne fortalte røverhistorier og fælleslege såsom 'katten efter musen' og 'tyve og stikkere'. Og et mindre gennembrud da Makarenko læste op af bøger fra det langsomt voksende bibliotek, bl.a. Gorkijs *Min barndom* og *Blandt fremmede*, hvortil eleverne sagde: 'Så har Gorkij altså været sådan en som os?' 'Så vi er Gorkij-drenge' (s. 67) og dermed var navnet *Gorkij-kolonien* knæsat. Herefter fortælles en detaljeret og dramatisk beskrivelse af store og små kampe i koloniens hverdagsliv, der skridt for skridt førte hen imod et ægte kollektiv, en mønsterkoloni, hvor alle elever/kolonister bidrager til fællesskabets bedste.

Undervejs i den lange roman udkrystalliseres forskellige metoder og principper for en kollektivopdragelse. Makarenko redegør også undervejs for sin manglende tiltro til pædagogisk teori og om betydningen af at lade teorien vokse ud af det praktiske arbejde. Således er det også hverdagslivets pædagogik beskrevet i romanform,

der dominerer. De skarpe teoretiske pædagogiske tanker formulerer han senere. Dem må man finde i for eksempel *Makarenkos samlede værker 1-7* (1969), i Harald Rasmussens bog *Socialpædagogik, opdragelse på institution* (Rasmussen, 1984) og min egen bog om Makarenkos kollektiv-opdragelse (Broström, 1978).

## INDIVIDETS MODSTAND OG PÆDAGOGISK AFMAGT

Gorkij-kolonien bestod af fem murstensbygninger placeret i en lysning i en 200 hektar fyrreskov. Den havde før revolutionen i 1917 været en opdragelsesanstalt for mindreårige forbrydere, men nu var alt i forfald. Sovesale, skolestuer og værksteder var raseret og maskiner til drift af landbug og skovdrift var stjålet. Med dette udgangspunkt ankom de første seks elever. Fire på atten år og to yngre, der alle havde en kriminel løbebane med røveri og tyveri som ballast. Makarenko bød dem velkommen: "Jeg holdt en tale om det arbejdsomme liv, jeg sagde, at vi skulle slå en streg over fortiden og bare gå fremad."

Om end eleverne af myndighederne var stemplet kriminelle, så Makarenko dem ikke som kriminelle eller problembørn, men betonedede, at der var "en defekt forbindelse mellem barnet og andre mennesker, mellem barnet og samfundet" (Makarenko, 1969, Bind 5, s. 526). Men uanset dette optimistiske udgangspunkt skriver Makarenko, at det var 'en tid, der var fyldt af fortvivlelse og afmægtige anstrengelser, men også en tid hvor vi ledte efter den rette vej' (s. 13).

Det pædagogiske nederlag lå lige om hjørnet. Makarenko skriver i sin afmagt: 'Jeg følte mig oprørt over, at opdragelsesteknikkerne stod på et

skandaløst lavt trin, og jeg følte mig oprørt over for min egen afmagt. Modvilligt og forbitret tænkte jeg på den pædagogiske videnskab: Den har eksisteret i århundrede. Hvilke navne og hvilke strålende tanker har den ikke fostret! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonskij! Hvor mange bøger, hvor meget papir, hvor megen berømmelse. Og dog er der et fuldstændigt tomrum. Intet! Ikke engang en bølge kan man klare' (s. 88). Makarenko følte sig "fuldt og fast overbevist om, at bøgerne ikke kunne give mig noget, hverken videnskabeligt eller teoretisk; teorien måtte gradvis udledes af de konkrete fænomener" (s. 13). Om denne udvikling af metoder på grundlag af praksis illustreres i den følgende episode:

Eleverne 'nægtede kategorisk at gå med ud i skoven for at hugge brænde, og en dag rev de simpelthen tagbrænderne af skuret" og sagde: 'Det slår såmænd nok til, så længe vi skal være her!' (s. 14). Makarenko skriver: 'Og så skete det. Jeg snublede under min ophøjede pædagogiske linedans. En vintermorgen gav jeg Zadorov besked om at gå ud i skoven og hugge brænde til køkkenet. Jeg fik det sædvanlige frække svar: 'Du kan jo selv gå ud og hugge brænde. I er jo folk nok her!' Det var første gang en elev havde sagt 'du' til mig. Jeg var drevet til den yderste fortvivlelse gennem de sidste måneder, og i et anfald af raseri over fornærmelsen langede jeg ud og slog Zadorov lige i ansigtet. Jeg ramte ham hårdt, han mistede balancen og faldt over mod ovnen. Jeg slog en gang til, greb ham i kraven, fik ham på benene igen og slog ham tredje gang' (s. 14). Og herefter sagde Makarenko: 'Enten går I alle sammen omgående ud i skoven og arbejder, eller også kan I

forsvinde herfra og gå ad helvede til!' (s. 15).

Naturligvis anbefaler Makarenko ikke korporlig straf, hvilket også både var forbudt og fyringsgrund, men han fik gennem denne episode øjnene op for, at der var tale om en kamp mellem individualisme og kollektivitet, mellem borgerlig moral og kommunistisk moral, og at vejen til kollektivet gik gennem udslettelse af elevernes egoisme og individualisme.

Makarenko handlede i affekt, men det viste sig, at hans uoverlagte handling førte til et gunstigt resultat. Da han og eleverne var kommet ud i skoven, arbejdede de uden at sige noget til hinanden. 'I hvilepausen sad vi forlegne og røg af min tobak. Zadorov blæste røgringe op i fyrrekronerne og pludselig brast han i en vældig latter: 'Det var storartet! Hahaha!' Det var en fornøjelse at se hans rødkindede ansigt, og jeg måtte smile.' Hvad er storartet? Arbejdet?'. 'Nåja også arbejdet. Nej, det jeg mener, sådan som De langede mig en ud!' Zadorov var en stor kraftig knægt, og det klædte ham godt at le. Jeg undrede mig over, at jeg havde turdet røre en sådan kæmpe. Zadorov tog leende sin økse og gik atter i gang med arbejdet. 'Den var vel nok god ... hahaha!' (...) 'Vi er ikke så slemme, Anton Semjonovitj! Det skal nok gå. Vi forstår det godt' (s. 15).

Næste dag sagde Makarenko til eleverne: 'Der skal være rent i sovesalen! I må gøre i orden efter tur. Det er ikke tilladt at tage til byen uden at spørge mig først. Den der tager afsted uden min tilladelse skal ikke bryde sig om at komme tilbage – for han bliver ikke genoptaget!' 'Hm' sagde Volohov. 'Kunne vi ikke klare det lidt mere behageligt?' 'I må selv vælge, hvad I helst vil. Jeg kan ikke gøre det

anderledes. Der må være disciplin i kolonien. Hvis I ikke synes om det, så gå hvorhen I vil. Men de der vil blive, må holde disciplin. Der bliver ingen øllebrødsbarmhjertighed.' Zadorov gav mig hånden: 'Det giver jeg hånd på. De har ret! Hold nu bare kæft, Volohov. Den slags forstår du dig ikke på. Vi er jo alligevel nødt til at blive her, eller vil du måske hellere sidde i fængsel?' (...) "Episoden med Zadorov blev et vendepunkt med hensyn til disciplinen. Jeg må tilstå, at jeg ikke led af samvittighedskvaler. (...) Jeg var fast besluttet på at være diktatorisk, hvis det ikke kunne gøres på anden måde" (s. 16).

Makarenkos kollegaer kritiserede og fordømte ham åbenlyst: 'Nå, så har du altså allerede fundet en metode? Ligesom før i tiden på opdragelsesanstalterne.' Og senere siger en kollega: 'Ved De, hvad det værste er ved hele denne historie?' 'Det værste?' 'Ja, det pinligste er, at drengene taler begejstret om deres heldedåd. De er såmænd lige ved at være forelsket i Dem – navnlig Zadorov' (s. 17).

Makarenko svarede, at 'det der gjorde indtryk på dem, er ikke slagene, men et menneskes oprigtige vrede. (...) Jeg gjorde noget, som var farligt for mig selv (red. en fyring), men jeg handlede som menneske og ikke som formalist" (s. 18).

## **PÆDAGOGISKE PRINCIPPER I MAKARENKOS KOLLEKTIVOPDRAGELSE**

Som nævnt i det ovenstående markerer Makarenko, at der bliver ingen øllebrødsbarmhjertighed. I stedet tvang og disciplin. Makarenko skriver: 'Så længe der ikke er skabt noget kollektivt og organer for kollektivet, så længe der hverken findes traditioner eller ele-

mentære arbejds- og livsvaner, har læreren ret til at bruge tvang, ja han har ikke lov til at lade være med at bruge tvang' (s. 107).

Det er ikke til forhandling, om der skal ryddes op på sovesalen, om eleverne må gå i byen uden at spørge eller om alle skal deltage i arbejdsopgaverne. Det er en tvang. Men det eleverne tvinges til, skal være indlysende fornuftigt. I første fase af kollektivets opbygning er der tale om elementære krav. Krav eller fordringer som kollektivets medlemmer kan indse er logiske, nødvendige og fornuftige. Derfor skal fordringen afpasses situationen. Makarenko skriver, at i den første fase af kollektivets opbygning måtte han undlade at stille en række krav. 'Jeg indså, at jeg i begyndelsen ikke kunne overbevise børnene om noget. Jeg forlangte dog, at de stod op, når der skulle stå op, og de gjorde hvad der skulle gøres. Men de stjal og det så jeg midlertidigt gennem fingre med' (Makarenko, 1969, Bd. 5., s. 157).

Med afsæt i episoden med øretæven til Zadorov vokser princippet om den diktatoriske fordring frem. Eller hvad det kom til at hedde på længere sigt og i en dansk gruppeorienteret praksis: kærlige, fornuftige, nødvendige og konsekvente krav (Broström & Rasmussen, 1981, s. 108).

Bevægelsen eller den pædagogiske rejse fra den diktatoriske fordring til nutidig pædagogik præget af nødvendige krav ses i mange udformninger. I starten af 1980'erne blev dette princip anvendt i forbindelse med behandling af narkomisbrugere. Professionelle behandlere etablerede kollektiver, for eksempel på øde steder, hvor de modtog misbrugere, der på et frivilligt grundlag indgik i det kollektive liv og forpligtigelser. Eksempler herpå

er Hassela-kollektivet og Örträsk-kollektivet (Bergström, 1982). Også konsekvenspædagogikken formuleret af Jens Bay (1982) har visse ligheder med den diktatoriske fordring eller det konsekvente krav. Her ses konsekvensen som en logisk følgevirkning af en handling, hvor konsekvensen er kendt på forhånd.

### **PRINCIPPET OM ELEMENTÆRE KRAV SOM GRUNDLAG FOR OPBYGNING AF KOLLEKTIVET**

Hvilke krav, der er tale om, kan ikke afgøres ved skrivebordet. De udspringer af den konkrete praksis. Det er kendskabet til de kræfter, der råder i kollektivet, der er bestemmende for fordringens indhold og karakter. Men fordringen skal stå i relation til det langsigtede formål. Endvidere ændrer fordringens karakter sig i takt med kollektivets stabilisering og udvikling.

Den diktatoriske, men fornuftige fordring, er det dominerende pædagogiske middel i *det første trin* af kollektivets opbygning. Fordringen medvirker til dannelsen af en ydre disciplin, en disciplineret adfærd. Herigennem opsamler børnene erfaringer, hvilket virker tilbage på pædagogens mulighed for at stille nye fordringer. Det er afgørende så hurtigt som muligt at bevæge sig ud over dette første trin og frem til en tilstand, hvor nogle af børnene aktivt støtter fordringen. Det kan illustreres med episoden, hvor Makarenko stiller det krav, at det ikke er tilladt at tage til byen uden at spørge om lov. Et krav Zadorov anerkender og giver hånd på. Med denne tilkendegivelse fra en elev med en central placering er der sket en bevægelse i kollektivets udvikling.

Det *andet trin* af kollektivets udvikling begynder, 'når den første, den

anden, tredje, fjerde aktivist træder over på jeres side, når der dannes sig en gruppe af drenge og piger omkring Dem, som bevidst vil understøtte disciplinen' (Makarenko, 1969, Bd. 5, s. 158). Hermed er 'aktivet' eller kollektivets fortrop dannet. Det er naturligvis af større betydning, når en elev med prestige overgår til aktivet, end en mere perifer elev. Pædagogen kan ikke og skal ikke forsøge hverken overtale eller 'købe' en elev til at indgå i fortroppen. Det skal være elevens eget motiverede valg.

Fordringens og kollektivets *tredje udviklingstrin* er opnået, når eleverne og kollektivet selv stiller fordringen. Her kan de kollektive organer vejlede og korrigere de medlemmer, der ikke lever op til kollektivets regler. Makarenko skriver herom. 'Under de sidste fem år har jeg i Dzierzynski-kommunen slet ikke stillet fordringer. Tværtimod, jeg virkede snarere som bremseklods, da kollektivet opskruede tempoet med dets fordringer og ofte forlangte overordentlig meget af den enkelte' (Makarenko, 1969, Bd. 5, s. 194).

## PRINCIPPET OM TILTRO TIL MENNESKET

Bevægelsen fra egoisme og hen imod etablering af en fællesskabsfølelse sker ikke kun med anvendelse af nødvendige krav. Også dimensioner som at se det bedste i det andet menneske gør sig gældende. Således kan et andet pædagogisk princip formuleres som *tiltro til mennesket*. Det omtales mange gange, bl.a. episoden hvor drengen Burun stjål fra Makarenko og dermed forringede de andres livsgrundlag. Her ville drengene gøre justits: 'Du skal få tæv, skal du' (s. 28). Men Makarenko trak ham til side. Han skriver: 'Jeg blev grebet af forfærdelig lede. Burun fore-

kom mig at være det værste udskud blandt mennesker. Jeg anede ikke, hvad man skulle stille op med ham (...). Til sidst hævdede Burun langsomt hovedet, så mig fast i øjnene og sagde med eftertryk på hvert enkelt ord og med en stemme, der rystede af undertrykt gråd: "Jeg skal ... aldrig mere ... stjæle." 'Du lyver! Det lovede du allerede kommissionen.' 'Jamen det var jo bare kommissionen, men nu ... er det Dem. Straf mig som De vil, men jag mig ikke bort fra kolonien.' 'Hvad holder dig tilbage her?'. 'Jeg kan lide at være her. Man kan lære noget, og jeg vil gerne lære. Jeg stjal, fordi jeg var sulten'. 'Udmærket. Nu kan du sidde på vand og brød i tre dage. Og du holder dig fra Tarantets.'" (...) Han holdt ord. Har aldrig siden stjålet, hverken i kolonien eller andre steder" (s. 29).

Tiltro til den anden er grundlæggende i pædagogikken. I filmatiseringen af *Vejen til livet* betror Makarenko en elev en større sum penge for at lave indkøb til fællesskabet. Det skete på trods af advarsler fra kolonisterne, der fandt ham utroværdig, hvilket byggede på konkrete oplevelser. Alle ventede spændt på, om han kom tilbage. Han dukkede op med varerne i favnen og et stort smil. Den positive forventning havde en opdragende virkning. Pædagogik kræver tillid til den anden.

## INSPIRATION MED FORBEHOLD

*Vejen til livet* er en spændende pædagogisk roman om bevægelsen fra en tilstand uden kollektive organer hen over kollektivets første spinkle og sårbare tilstand og frem til et velfungerende kollektiv med kollektive organer og elevernes eget selvstyre. Som pædagoglæser bliver man revet med. Men vigtigt er det at huske den politiske og historiske kontekst. Man må være

særdeles varsom med at lade sig inspirere til at overføre til en helt anden pædagogisk kontekst. Fordi en diktatorisk fordring fungerede i én bestemt sammenhæng, kan den meget vel være skadelig i en anden kontekst. Og uanset at Makarenkos øretæve virkede over for Zadorov, så vil enhver med pædagogisk og humanitær fornuft afholde sig en sådan direkte inspiration. I det hele taget er der mange episoder i *Vejen til livet*, der er præget af autoritær pædagogik, hvilket man grundlæggende må forholde sig kritisk over for.

Man må skelne mellem at være autoritær og optræde som autoritet. Den autoritære pædagog udnytter sin stilling, position og magt og bidrager til ulighed og manglende dialog. Den ægte pædagogiske autoritet funderer sin autoritet på en kombination af pædagogiske kompetencer, empati og pædagogisk kærlighed, på hvilket grundlag han/hun kan tage et barneperspektiv og forbinde sig med børnene. En pædagog, der stiller krav og udstråler varme og fornuft, vil børnene ofte opfatte som en ægte autoritet. Uanset min glæde ved *Vejen til livet* og min generelle forståelse og accept af de bagvedliggende pædagogiske principper, vil mange af de beskrevne episoder ikke komme gennem det pædagogiske nåløje: Grundlæggende respekt, anerkendelse og empati over for det andet menneske kombineret med kærlige konsekvente fordringer.

### **FRA MAKARENKOS KOLLEKTIV- OPDRAGELSE TIL DANSK GRUPPEOPDRAGELSE**

Om end Makarenkos praksis og teoriudvikling er sket i en anden historisk og samfundsmæssig kontekst, inspirerede den i 1970'erne og 1980'erne til udviklingen af dansk gruppeorienteret

pædagogisk praksis. Både i daginstitutionssammenhænge (Broström, 1979) og i socialpædagogisk døgninstitutionspædagogik, hvor især ledere af Bøgholt Harald Rasmussen og senere Anne Bjerg udviklede en tidssvarende socialpædagogisk praksis stærkt inspireret af Makarenkos kollektivopdragelse (Rasmussen, 1984; Bjerg, 1992). Men også mange af datidens vildtvoksende og mangfoldige kollektive børne- og ungdomsmiljøer og socialpædagogiske kollektiver refererede mere eller mindre eksplicit til Makarenkos kollektivopdragelse.

Naturligvis med hidsige diskussioner om den rigtige fortolkning eller mistolkning. Harald Rasmussen afsværede ikke kun skipperen på skoleskibet Fulton, der praktiserede en kontroversiel kæft, trit og kærlige knus pædagogik, men også behandlingskollektiver som Fjordhøj og Majgården (hvis kutter hed Makarenko), for slet ikke at tale om de mange opholdssteder, som Tvind-pædagogikken driver. Uenigheden om fortolkning af den kollektive pædagogik gik begge veje. Hvor mange af de kollektive miljøer etablerede familielignende demokratiske fællesskaber, der argumenterede Harald Rasmusen for, at Bøgholt ikke er familielignende men en institution, der tilpasser eleverne således, at de kan fungere i samfundet. Ligeledes ved eleverne, at forstanderen har meget stor indflydelse (Hansen, 2018, s. 16-17).

Jeg tror, at vi kan lære af disse 1970'er og 1980'er diskussioner. Der var absolut en stærk og brugbar kilde at trække på. Men vi var nok for mekaniske. Selv om der var (og fortsat er) et behov for udvikling af en pædagogik, der byggede på fællesskab og solidaritet, så blev det til tider for mekanisk både i teori og praksis.

Det bør vi lære af. Nok talte vi om en dialektik mellem individ og gruppe, og også med reference til Makarenko, der advarede mod på den ene side overdreven gruppeorientering ved at skære alle over en kam, og på den anden side den passive gåen bagved den enkelte elev, den individuelle behandlings overdrivelse (1996, s. 370). Men alligevel var der tale om for meget overføring. Og her overså vi Makarenkos grundlæggende princip om at undgå en deduktiv forudsigtelse (Makarenko 1969, s. 114-124) og derimod at udvikle både pædagogisk teori og praksis fra neden, det vil sige ud fra den specifikke situation og uden at lade sig lede af færdige principper og programmer. Det svarer lidt til aktionsforskning, hvor forskere og pædagoger står skulder ved skulder og sammen udvikler nye dimensioner i praksis og teori (Broström, 2015). En sådan udvikling fra neden skaber en mere bæredygtig pædagogik frem for en import af udenlandsk patentpædagogik og også dansk konceptpædagogik. Måske er teksterne og den kollektive pædagogiks principper gået i glemmebogen for nutidens pædagoger. Men der er brug for at hente dem frem i lyset i en tid, hvor fællesskab, demokrati og solidaritet har en mindre markant plads i pædagogikken. <<

## LITTERATUR

- Bay, J. (1982): *På vej mod konsekvenspædagogik*. København: Borgen
- Bergström, G. (1982). *Människovärdet vi fordrer tillbaka. Utbildning av unga drogmissbrukare*. Stockholm: Nordstedt & Sønners Förlag.
- Bjerg, A. (1992). Den pædagogiske kunst – fornuft og følelse – plan og spontanitet. I Bryderum, I.M. & Langager, S.C. (Red.). *Følelsekspertes? Om etik og engagement i socialpædagogisk arbejde*. Viborg: Socialpædagogiske tekster 6. Socialpædagogisk højskole.
- Broström, S. (1978). *Makarenkos kollektivopdragelse – dansk gruppeopdragelse*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Broström, S. (2015). Aktionslæring og aktionsforskning i vuggestue og dagpleje: Erfaringer fra projektet Barnet i Centrum. I Broström, Hansen, Jensen & Svinth. *Barnet i Centrum. Pædagogik og læring i dagpleje og vuggestue*. København: Akademisk Forlag.
- Broström, S. & Rasmussen, K. (1981). *En nødvendig pædagogik. Dialektisk-struktureret pædagogik. Introduktion og videreudvikling*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Hansen, C.S.** (2018). Fantasi om kollektive børne- og ungdomsmiljøer. En montage. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 2018.
- Hegstrup, S. (2005). Socialpædagogikkens forsvinden og mulige genkomst. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 16, 2005, s. 5-13.
- Makarenko, A.S. (1969). *Werke Bd. 1-7*. Berlin: Volk und Wissen.
- Makarenko, A.S. (1974). *Vejen til livet*. København: Forlaget Tiden.
- Poulsen, K-P. (1978). *Dialektisk pædagogik*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, H. (1984). *Socialpædagogik, opdragelse på institution*. København: Munksgaard.
- Socialpædagogisk bibliotek.

**Stig Broström** er uddannet pædagog, cand.pæd. og ph.d. i småbørnspædagogik og professor emeritus ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) ved Aarhus Universitet

# TO UDDRAG FRA MAKARENKOS BOG VEJEN TIL LIVET

## 1

Den ensomme skov der omgav kolonien, de tomme huse, de ti feltsenge i sovesalen, økser og spader som eneste værktøj, og så fem elever, der ikke blot på det bestemteste afviste hele vor opdragelseskunst, men også den menneskelige kultur i det hele taget — det havde ærlig talt intet til fælles med vore hidtidige skoleerfaringer.

De lange vinteraftener i kolonien var uhyggelige. Belysningen var to små petroleumslamper. Den ene stod i elevernes sovesal, den anden i mit værelse. Lærerinderne og Kalina Ivanovitj havde kun gammel-dags olielamper. Den øverste del af glasset på min lampe var gået i stykker, og den nederste del var altid sodet, fordi Kalina Ivanovitj plejede at tænde sin pibe ved at stikke en halv avis ned i glasset.

Snestormene satte tidligt ind det år og hele gårdspladsen dækkedes med høje snedriver. Der var ingen til at rydde stier gennem sneen. Da jeg bad eleverne om det, svarede Zadorov:

»Ja, selvfølgelig kunne man skovle stier, men lad os hellere vente til vinteren er forbi. Hvis vi skovler nu, kan vi være sikre på at det bliver snevejr igen. Det kan De nok forstå.«

Han smilede venligt og gik hen til sine kammerater; han havde glemmt mig i samme øjeblik. Zadorov var af akademikerfamilie, det kunne man se ved første øjekast. Han talte korrekt, og hans ansigt havde den ungdommelige velplejethed, som man kun finder hos børn, der ikke har manglet noget. Volohov var af en helt anden støbning. Han havde en stor mund, bred næse, øjnene sad langt fra hinanden, hele ansigtet var stort og gummiagtigt — et rigtigt banditfjæs. Han gik altid med hænderne i lommerne på sine ridebukser, og nu kom han også henimod mig:

»Hørte De det ikke . . .«

Jeg gik ud af sovesalen og bed raseriet i mig. Men der skulle skovles stier, og min arrigskab krævede bevægelse. Jeg gik til Kalina Ivanovitj:

»Lad os gå ud og skovle sne.«

»Næ hør nu! Er jeg måske blevet ansat som gårdskarl? Og dem derinde?« han nikkede i retning af sovesalen. »Landevejsrøverne?«

»De vil ikke!«

»Åh, de snyltere! Nå ja, lad os så da.«

Den første sti var næsten skovlet færdig, da Volohov og Taranets som sædvanlig kom forbi på vej til byen.

»Det er vældig fint,« sagde Taranets fornøjet.

»Det skulle være gjort for længe siden,« fjøede Volohov til.

Kalina Ivanovitj spærrede vejen for dem:

»Hvad skal det sige, at det er vældig fint? Du vil ikke arbejde, din laban, og så tror du at jeg skal gøre det for dig! Du vover ikke at bruge denne her vej, din snylter. Du kan kravle gennem sneen, kan du, ellers får du een med skovlen . . .«

Kalina Ivanovitj løftede armene for at slå, men i samme nu fløj skovlen i en stor bue langt ind i sneen, piben til den anden side, og den forvirrede Kalina Ivanovitj stirrede efter drengene, der råbte tilbage over skulderen: »Du kan selv hente skovlen!«

Grinende gik de afsted mod byen.

»Nej, fanden skulle arbejde på det her sted,« sagde Kalina Ivanovitj og gik ind på sit værelse. Skovlen blev liggende i sneen.

Vort liv blev for hver dag mere trist og uhyggeligt. Hver aften hørte man råb om hjælp fra Harkov-vejen. De overfaldne bønder kom til os og bad om hjælp med tragisk røst.

Gennem skoledirektøren skaffede jeg mig en tjenesterevolver, så at jeg kunne beskytte mig mod landevejsrøverne. Men jeg sagde ikke noget om, hvordan det stod til i kolonien. Endnu havde jeg ikke opgivet håbet om at nå til en forståelse med eleverne.

Både for mine medarbejdere og for mig selv var de første måneder i kolonien ikke blot en tid der var fyldt med fortvivelse og afmægtige anstrengelser, men også en tid hvor vi ledte efter den rette vej. Jeg har aldrig i mit liv læst så meget om pædagogik som jeg gjorde i vinteren 1920.

Det var samtidig med Wrangels offensiv og den polske intervention. Wrangel var ved Novomirgorod lige i nærheden, og polakkerne stod i Tjerkassy, ikke langt borte. I hele Ukraine drev hvide bander omkring og der var mange folk på egnen, der var blevet grebet af Petljuras ukrainske nationalisme og bekendte sig til dens blå-gule farver. Men vi sad der dybt inde i vores skov og forsøgte at glemme de store larmende begivenheder omkring os; vi stak fingrene i ørerne og læste pædagogiske bøger.

Det vigtigste resultat af denne læsning var for mit vedkommende, at jeg pludselig følte mig fuldt og fast overbevist om, at bøgerne ikke kunne give mig noget, hverken videnskabeligt eller teoretisk; teorien måtte gradvis udledes af de konkrete fænomener, jeg hver dag havde

for øje. I begyndelsen var jeg ikke engang helt klar over det, men jeg indså at det, jeg havde brug for, ikke var abstrakte formler som jeg alligevel ikke kunne anvende på mine elever, men en hurtig analyse og omgående handling.

Jeg blev efterhånden gennemsyret af en følelse af, at der måtte handles hurtigt uden at spille en eneste dag. Kolonien fik mere og mere præg af at være en røverrede. Eleverne blev for hver dag mere hånlige og uforskammede overfor lærerne. De begyndte at fortælle sjofle historier når lærerinderne var til stede; de forlangte brutalt deres mad, smed omkring med tallerkenerne i spisestuen, viste demonstrativt deres finske dolke frem og snakkede grinende om hvem af os der havde noget, der var værd at eje.

»Det kan man jo altid få brug for . . . i en snæver vending.«

De nægtede kategorisk at gå med ud i skoven for at hugge brænde, og en dag rev de simpelthen tagbrædderne af skuret, mens Kalina Ivanovitj stod og så på det. De lo venligt:

»Det slår såmænd nok til, så længe vi skal være her!«

Kalina Ivanovitj pibe skød millioner af gnister og han slog fortvivlet ud med armene:

»Hvad skal man sige til de snyltere? Der kan du se, hvad det er for noget rakkerpak. Og hvem er det, der har lært dem at ødelægge bygningerne? Deres forældre burde bag tremmerne, sådan nogle snyltere . . .«

Og så skete det. Jeg snublede under min ophøjede pædagogiske linedans.

En vintermorgen gav jeg Zadorov besked om at gå ud i skoven og hugge brænde til køkkenet. Jeg fik det sædvanlige frække svar:

»Du kan jo selv gå ud og hugge brænde, I er jo folk nok her!«

Det var første gang en elev havde sagt »du« til mig.

Jeg var drevet til den yderste fortvivlelse gennem de sidste måneder, og i et anfald af raseri over fornærmelsen langede jeg ud og slog Zadorov lige i ansigtet. Jeg ramte ham hårdt, han mistede balancen og faldt over mod ovnen. Jeg slog engang til, greb ham i kraven, fik ham på benene igen og slog ham tredje gang.

Da så jeg, at han var frygteligt forskrækket. Bleg og med rystende hænder satte han huen på hovedet, tog den af igen, og satte den atter på. Efter al sandsynlighed ville jeg have slået igen, men han stønnede:

»Undskyld, Anton Semjonovitj . . .«

Mit raseri var så voldsomt og umådeligt, at jeg følte at hvis en eneste af dem sagde mig imod, ville jeg styrte mig over dem alle sammen for at slå dem ihjel, for at gøre det af med disse banditter. Pludselig havde jeg en ildrager i hånden. Alle fem elever stod tavse foran deres senge. Burun skyndte sig at ordne noget ved sin jakke.

Jeg vendte mig om og bankede med ildrageren på en af sengene:

»Enten går I allesammen omgående ud i skoven og arbejder, eller også kan I forsvinde herfra og gå ad helvede til!«

Jeg gik ud af sovesalen, ud i redskabsskuret, tog en økse i hånden og så dystert til, mens eleverne fandt økser og save. Pludselig kom jeg til at tænke på, at det måske ikke var helt rigtigt at gå ud og hugge brænde i dag og lade eleverne få økser i hænderne. Men nu var det for sent. De havde allerede alt, hvad de havde brug for. Når det kom til stykket var det også ligegyldigt altsammen. Jeg var forberedt på hvadsomhelst og besluttede at sælge mit liv dyrt. Jeg havde revolveren i lommen.

Vi gik ud i skoven.

Kalina Ivanovitj indhentede mig og hviske i største ophidselse:

»Hvad er der dog sket? Sig mig for himlens skyld, hvorfor de er så føjelige i dag?«

Jeg så fraværende ind i de blå Pan-øjne og sagde:

»Det er meget slemt, min ven . . . for første gang i mit liv har jeg slået et menneske . . .«

»Vorherre bevares,« udbrød Kalina Ivanovitj. »Og hvad nu, hvis de klager?«

»Det ville såmænd ikke være det værste . . .«

Til min forbløffelse gik det altsammen godt. Jeg arbejdede med drengene indtil middag. Vi fældede nogle forkrøblede fyrretræer. Drengene var sure, men den friske, frostklare luft, den smukke, sne-dækkede skov og det fælles arbejde med sav og økse gjorde sin virkning.

I hvilepausen sad vi forlegne og røg af min tobak. Zadorov blæste røgen op mod fyrekronerne, og pludselig brast han i en vældig latter:

»Det var storartet! Hahaha!«

Det var en fornøjelse at se hans leende, rødkindede ansigt, og jeg måtte smile:

»Hvad var storartet? Arbejdet?«

»Nåja, også arbejdet. Nej, men jeg mener, sådan som De langede mig en ud!«

Zadorov var en stor kraftig knægt, og det klædte ham godt at le. Jeg undrede mig over, at jeg havde turdet røre en sådan kæmpe.

Zadorov tog leende sin økse og gik atter i gang med arbejdet. »Den var vel nok god . . . hahaha!«

Vi spiste middag sammen med god appetit og under munter samtale. Ikke med eet ord nævnede vi morgens begivenheder. Jeg var endnu lidt forlegen, men havde sat mig for at jeg ikke ville give efter, og efter måltidet traf jeg mine meget bestemte forholdsregler. Volohov brokkede sig, men Zadorov kom hen til mig og sagde alvorligt:

»Vi er ikke så slemt, Anton Semjonovitj! Det skal nok gå. Vi forstår det godt . . .«

### III

#### *Elementære krav*

Den næste dag sagde jeg til eleverne:

»Der skal være rent i sovesalen! I må gøre i orden efter tur. Det er ikke tilladt at tage til byen uden at spørge mig først. Den der tager afsted uden min tilladelse skal ikke bryde sig om at komme tilbage — for han bliver ikke genoptaget.«

»Hm,« sagde Volohov. »Kunne vi ikke klare det lidt mere behageligt?«

»I må selv vælge, hvad I helst vil. Jeg kan ikke gøre det anderledes. Der må være disciplin i kolonien. Hvis I ikke synes om det, så gå hvorhen I vil. Men de der vil blive, må holde disciplin. Der bliver ingen øllebrødsbarmhjertighed.«

Zadorov gav mig hånden:

»Det giver jeg hånd på. De har ret! Hold du bare kæft, Volohov. Den slags forstår du dig ikke på. Vi er jo alligevel nødt til at blive her, eller vil vi måske hellere sidde i fængsel?«

»Er det absolut nødvendigt, at vi skal gå i skole?« spurgte Volohov.

»Ja, det er.«

»Men når jeg nu ikke vil lære noget . . . hvad skulle jeg det for?«

»Du skal gå i skole, hvadenten du synes om det eller ej. Lige før sagde Zadorov jo netop, at du ikke forstod noget. Man er nødt til at lære og blive klogere.«

Volohov vred halsen på en komisk måde og sagde:

»Nå, så sidder jeg vel nok kønt i det.«

Episoden med Zadorov blev et vendepunkt med hensyn til disciplinen. Jeg må tilstå, at jeg ikke led af samvittighedskvaler. Ja, jeg havde ganske vist slået en af eleverne. Jeg var fuldstændig klar over at denne handling pædagogisk set var meningsløs og desuden ulovlig. Men samtidig forstod jeg, at i sammenligning med den opgave der lå foran mig, var det en biting, og min pædagogiske samvittighed var ren. Jeg var fast besluttet på at være diktatorisk, hvis det ikke kunne gøres på anden måde. Nogen tid senere havde jeg et alvorligt sammenstød med Volohov. Det var hans tur, men der var ikke ryddet op i sovesalen, og da jeg forlangte, at han skulle gøre det, nægtede han simpelthen. Jeg så vredt på ham og sagde:

»Gør mig nu ikke gal. Ryd op!«

»Og hvis jeg nu ikke gør det? Så får jeg vel en på snuden, hva'? Det har De slet ikke lov til.«

Jeg greb Volohov i kraven, trak ham hen til mig og hvædede:

»Hør nu, jeg advarer dig for sidste gang. Jeg slår dig ikke blot på snuden, jeg slår dig til krøbling. Så kan du jo klage over mig; og jeg kommer i spjældet — men det får du ingen glæde af.«

Volohov rev sig løs og sagde med tårer i øjnene:

»De kommer jo ikke i fængsel for sådan nogle småting. Jeg skal nok rydde op, for fanden!«

Jeg råbte: »Hvordan er det, du taler til mig?«

»Hvordan skal man tale til Dem? For . . .«

». . . for hvad? Skæld bare ud . . .«

Pludselig lo han og slog ud med armene:

»Nej, sikke et menneske. Ja ja, nu skal jeg nok rydde op, men så la' vær' med at skribe sådan op.«

Det er her nødvendigt at understrege, at jeg ikke på noget tidspunkt mente, at jeg havde fundet et pædagogisk universalmiddel i anvendelsen af vold. Affæren med Zadorov kom mig dyrt at stå. Jeg plagedes af tanken om, at jeg måske kunne forfalde til at vælge den letteste udvej. Lidia Petrovna fordømte mig ganske åbenlyst. Endnu samme aften satte hun sig overfor mig med hovedet støttet i hænderne og spurgte:

»Nå, så har De altså allerede fundet en metode? Ligesom før i tiden på opdragelsesanstalterne.«

»Lad mig nu være i fred, Lidia.«

»Nej, De skal sige mig, om vi nu skal gå over til at slå på tæven. Må jeg også? Eller er det kun Dem der må?«

Kære Lidia, jeg skal sige Dem det en anden gang. Foreløbig ved jeg det ikke selv. Giv mig dog lidt tid.«

»Udmærket, så venter jeg.«

Jekaterina Grigorjevna gik i flere dage rundt med rynkede bryn og talte kun til mig i en officiel tone. Først efter fem dages forløb spurgte hun mig med et alvorligt smil:

»Nå, hvordan føler De Dem tilpas?«

»Som sædvanlig — udmærket.«

»Ved De, hvad der er det værste ved hele denne historie?«

»Det værste?«

»Ja, det pinligste er, at drengene taler begejstret om Deres heltedåd. De er såmænd lige ved at være forelskede i Dem — navnlig Zadorov. Hvordan kan det være? Jeg forstår det ikke. Er det mon, fordi de er vant til at blive behandlet som slaver?«

Jeg tænkte mig om og sagde:

»Nej, det har ikke noget at gøre med slavenatur. Det er noget helt andet. Prøv at tænke over det, Zadorov er stærkere end jeg. Han kunne have slået mig til krøbling med eet eneste slag. Han kender ikke til frygt, og Burun og de andre er heller ikke bange for noget. Det, der har gjort indtryk på dem, er ikke slagene, men et menneskes oprigtige vrede. Desuden ved de udmærket godt, at jeg også kunne have klaret mig uden at slå; jeg kunne have sendt Zadorov tilbage til kommissionen som uforbederlig, og jeg kunne have skaffet dem mange ubehagelig-

heder. Men det gjorde jeg ikke. Jeg gjorde noget, som var farligt for mig selv, men jeg handlede som et menneske og ikke som en formalist. Og dertil kommer, at drengene åbenbart behøver kolonien her. Hele sagen er mere indviklet. Forresten kan drengene jo også se, at vi gør et stort arbejde for dem. De er også mennesker, husk det.«

»Ja, De har måske ret,« sagde Jekaterina Grigorjevna eftertænksomt.

Men vi havde ikke megen tid til spekulationer. En uge senere, i februar 1921, hentede jeg i en flyttevogn femten pjaltede og i ordets egentligste betydning vanrøgtede børn til kolonien. Vi havde et stort arbejde med at få dem vasket og nødtørftigt klædt og kureret for fnat. I marts havde vi næsten tredive børn i kolonien. De fleste var i en frygtelig forfatning, halvvilde og på ingen måde det rette materiale for en virkeliggørelse af vore socialpædagogiske ønskedrømme. Og den særlige skabende evne, som børn påstås at være i besiddelse af, og som skal gøre deres tænkning så beslægtet med videnskabsmandens, den mærkede vi i første omgang intet til hos eleverne.

## 2

### XVII

#### *Sjarin på krigsstien*

Efterhånden glemte vi lykkeligt både »vores, der var den pæneste« og tyfus og vinter med forfrosne fødder, brændehugning og glidebaner, men på skoledirektionen kunne man ikke glemme mine »despotiske« teorier om disciplin og man anlagde også en temmelig despotisk tone overfor mig:

»Vi skal nok sætte en stopper for Deres kaserne-eksperimenter. Vi har brug for en koloni for social opdragelse og ikke for et toturkammer.«

I mit foredrag om disciplin havde jeg tilladt mig at udtale tvivl om den dengang almindeligt accepterede opfattelse, at straf kun avler slaver, at man skal give barnets skabertrang frit spillerum, og at man først og fremmest skal bygge på børnenes egen organisationsevne og selvdisciplin. Heroverfor tillod jeg mig at stille en påstand, hvis rigtighed jeg ikke var i tvivl om: Sålænge der ikke er skabt noget kollektiv og organer for kollektivet, sålænge der hverken findes traditioner eller elementære arbejds- og livsvaner, har læreren ret til at bruge

tvang, ja de har ikke lov til at lade være med at bruge tvang. Endvidere påstod jeg, at hele børneopdragelsen ikke måtte bygges på barnets interesser, og at udviklingen af pligtfølelsen ofte kommer i modstrid med disse interesser, i hvert fald sådan som barnet opfattede dem. Jeg krævede at vi skulle opdrage hærdede og stærke mennesker, der også kunne udføre et ubehageligt og kedeligt arbejde, hvis kollektivets interesser krævede det.

Alt i alt gik jeg ind for oprettelsen af et stærkt, om fornødent et hårdt og strengt og samtidig begejstret kollektiv, og jeg satte hele mit håb til et sådant kollektiv. Mine modstandere viftede mig stadig om næsen med pædagogikkens aksiomer og gjorde hele tiden barnet til udgangspunktet.

Jeg var indstillet på, at man snart ville »sætte en stopper for« kolonien. Men takket være hverdagens problemer i kolonien, tilsåningen og de stadige reparationsarbejder i den nye koloni havde jeg ikke tid til at tage mig skoledirektionens »forfølgelser« nær. Der måtte åbenbart være nogen, der gik ind for mig, siden det varede så længe med at »sætte en stopper for« kolonien. Og intet ville dog have været nemmere end at afskedige mig.

*Anton Makarenko Vejen til livet. En fortælling om opdragelse. Oversat af Karen Lykke Poulsen. Forlaget Mega, København, 1955.*

Martha Mottelson

# UDDANNELSESMÆSSIGE ASPIRATIONER

## SKOLENS MØDE MED ELEVER, SOM SØGER OPADGÅENDE SOCIAL MOBILITET

*Artiklen præsenterer et casestudie, der følger fire folkeskoleelever med ikke-boglig familiebaggrund, som udtrykker aspirationer for fortsat uddannelse efter folkeskolen. Formålet med undersøgelsen har været at afdække, hvordan elevernes uddannelsesmæssige aspirationer kan beskrives, hvordan de kommer til udtryk og hvordan de mødes af skolen. Antagelsen er, at der i dette møde mellem person og institution sker noget, som kan få betydning for, om den enkelte elev fastholdes i sin orientering mod social mobilisering gennem uddannelse.*

*I artiklen forfølges to spor. I det ene spor arbejdes der med en fremskrivning af skolens diskurser og fordringer og af det møde, som finder sted mellem casens elever og skolens diskurser. Det andet spor søger at belyse, hvordan casens elever finder og skaber deres skolemæssige identitet i mødet med de fordringer og vurderinger, de møder i skolen.*

*Undersøgelsen viser et mismatch mellem den måde, eleverne selv beskriver deres bestræbelser på at klare sig i skolen og den måde deres praksis bliver afkodet, kategoriseret og vurderet af lærerne. Desuden viser undersøgelsen en skrøbelig adgang, blandt casens elever, til skolekulturens fordringer. Eleverne føler sig usikre på deres egen formåen i skolesammenhæng, og denne usikkerhed fører ultimativt til, at de reproducerer de narrativer og identiteter, som lærerne stiller til rådighed for dem – snarere end eksempelvis at indgå i en mere aktiv forhandling af egne positioner.*

**E**rik Jørgen Hansen har i en lang række undersøgelser dokumenteret, at forældrenes uddannelsesniveau er det mest afgørende enkeltstående parameter, som har betydning for, om en person senere i livet erhverver sig kompetencegivende uddannelse (Hansen 1995, Hansen 2002, Hansen 2015). Således kan elever fra ikke-boglige hjem identificeres som en gruppe, der står over for specifikke uddannelsesmæssige barrierer, der netop er knyttet til forældrenes uddannelsesniveau.

Der findes en del undersøgelser og praksistiltag rettet mod unge mennesker, som ikke har kunnet finde sig til rette i det almene skoleforløb. Kendetegnende for disse undersøgelser og tiltag er, at de har fokus på børn og unge med massive udfordringer, som f.eks. anbragte børn, børn og unge med psykiske problemer, diagnoser eller stofmisbrug. På skolerne er man ligeledes ofte optaget af at støtte de elever, som viser de mest markante tegn på mistrivsel og/eller dårligt læringsudbytte. Dermed bliver de elever,

som på den ene side står overfor uddannelsesmæssige udfordringer, men på den anden side ikke markant skiller sig ud, gjort næsten usynlige. Og på den måde forpasses muligheden for at støtte netop den gruppe af unge, som eksplicit er orienterede mod fortsat skolegang, men som i forlængelse af deres socioøkonomiske baggrund, står på mere usikker grund. Det er netop denne gruppe elever, som casestudiet bringer i fokus, med en hensigt om at belyse de specifikke uddannelsesmæssige barrierer, der kan være for dem.

### ASPIRATIONER FOR UDDANNELSE

I undersøgelsen arbejdes der med begrebet 'aspiration'. Det er ikke nødvendigvis et veldefineret teoretisk begreb, men det er valgt for at markere, at undersøgelsen ikke drejer sig om at belyse det, som i psykologisk forstand motiverer eller demotiverer unge i forhold til skolearbejdet. Interessen ligger i at se på en gruppe unge, som giver udtryk for, at de gerne vil have en uddannelse, og i at gøre iagttagelser af, hvordan denne orientering bliver omsat i en skolepraksis, og af hvad der sker når elevens praksis møder og bliver mødt af normer og forventninger, som kan karakteriseres som almene skolemæssige fordringer (Bartholdsson 2009).

Det levede liv i skolen udgøres af alle de møder, udvekslinger, interaktioner, læreprocesser, bedømmelser, tilbagemeldinger opmuntringer, irettesættelser, skulderklap skænderier, laven sjov og venskabelige praksisser, som hele tiden er under afvikling (Asplund 1987, Jacobsen og Kristiansen 2005). Denne undersøgelse søger at analysere komponenter i dette virvar af praksisser og interaktioner med henblik på at afdække hvordan den almindelige

skolemæssige hverdagspraksis udgør en integreret del af den virkelighed, som producerer den skævt fordelte statistiske sandsynlighed for, at bestemte elever uddanner sig videre.

### UNDERSØGELSENS CASE

Der er tale om et casestudie, som har særligt fokus på fire elever i en dansk skoleklasse. De fire elever blev af deres lærere udpeget til at komme fra hjem uden boglige uddannelser. Samtidig gav eleverne selv udtryk for en orientering mod fortsat skolegang som en vej for dem til at sikre deres fremtid. Studiet strækker sig over en periode på 3½ år med et datagrundlag, som er etableret gennem to nedslag i elevernes skoleforløb. Første nedslag belyses gennem materialet fra et feltarbejde gennemført i 2013/14 da eleverne gik i 5. klasse (Mottelson og Jørgensen 2015). Materialet herfra rummer blandt andet et interview med klassens to lærere, hvor de beskriver hver enkelt elev i klassen. Andet nedslag er gennemført i 2016/17, hvor 11 af de 18 elever fra den oprindelige 5. klasse nu gik i en ny 8. klasse på en af kommunens overbygningslinjer. I materialet fra 8. klasse indgår to interview med hver af de 11 elever samt et interview med klasselæreren (i alt 23 interview), sidst på skoleåret, som havde fokus på elevernes skolepræstationer og fremtidsudsigter. De fire elever, som indgår i undersøgelsens case udgør et relativt lille empirisk grundlag for en undersøgelse, men troværdigheden søges oparbejdet dels gennem de tydelige kriterier for udvælgelse til casen, dels i at analysen oparbejder generaliseringer med en klar teoretisk forankring (jf. Ramian 2012).

Skolen ligger i Københavns Vestegn. Bebyggelsen omkring skolen udgøres

af en blanding af etagebyggeri og vil-laveje, og ved siden af skolen findes et lille indkøbscenter med et supermar-ked og nogle få butikker. Skolen ligger i en bebyggelsesmæssig enklave, som er omkranset af en ringvej, en motor-vej og en befærdet hovedvej. Skolens klientel kan bedst beskrives som 'al-mindeligt', forstået på den måde, at der er få højtuddannede forældre, lidt flere med mellemlange uddannelser, et stort antal faglærte, ufaglærte samt ansatte i forskellige serviceerhverv. Endelig findes en mindre gruppe af forældre, som står udenfor arbejdsmar-kedet. Med henblik på at sikre infor-manternes anonymitet, er der foreta-get en række redaktionelle ændringer i materialet. Der nævnes ingen navne, ligesom informanternes køn er sløret gennem tilfældige ombytninger af per-sonlige stedord i 3. person.

## SKOLENS KODER

Det første analytiske spor har fokus på skolen, og gennemføres med af-sæt i Erving Goffman's *Frame Analysis* (Goffman 1986), hvor begreberne for henholdsvis 'Breaking frame' og 'Out of frame' anvendes til at belyse hvor-dan lærerne afkoder og karakteriserer casens elever.

I en dansk oversættelse kunne det oplagte valg være at benytte beteg-nelsen 'ramme' for Goffmans begreb 'frame'. Men i min optik risikerer man hermed at associere til forståelser af rammebegrebet som betegnelse for strukturelle vilkår for menneskelig praksis. Det vil sige vilkår, der ikke umiddelbart påvirkes af den enkelte deltager, som f.eks. bygninger, inven-tar, arbejdsplaner, klasser, skemaer m.m. I Goffmans præsentation af be-grebet Frame er der derimod tale om noget, der ligger tættere på danske be-

greber som 'kode' eller 'normsæt', idet man kan forstå en frame, som den socialt forankrede viden, der menings-tilskriver velkendte sekvenser af hand-ling. Handlinger som, hvis iagttaget af en udenforstående, måske blot ville blive anskuet som tilfældige. En frame kan således beskrives som en socialt indlejret koreografi for kendte hand-lesekvenser i en social kontekst. Som en slags drejebog for social praksis og samhandling. Goffman skriver:

*Social frameworks [...] provide back-ground understanding for events that incorporate the will, aim and control-ling effort of an intelligence, a live agency, the chief one being the human being. Such an agency is anything but implacable; it can be coaxed, flattered, affronted, and threatened. What it does can be described as "guided doi-ings". These doings subject the doer to "standards", to social appraisal of his action based on its honesty, efficiency, economy, safety, elegance, tactfulness, good taste and so forth. (ibid. s.22)*

Der er altså tale om et rådgivende rammesæt for, hvordan handlinger skal performes, men tillige afkodes, forstås og værdisættes. Der bliver såle-des tale om en væsentlig dobbelthed, hvor "guided doings" både fungerer vejledende for socialt anerkendte pro-cedurer for legitime handlinger, men samtidig udgør en tolkningshorisont, og dermed fungerer styrende i organi-seringen af den handlendes erfarings-dannelse (ibid).

## GUIDED DOINGS I KLASSERUMMET

Adskillige forfattere har beskrevet praksis i klasserum som mere eller mindre ritualiserede handlinger båret

af en stram koreografi (Mehan 1979, McLaren 1993, Mottelson 2010). Og Goffmans begreber for frame passer godt til disse beskrivelser af velkendte procedurer for eksempelvis håndsoprækning, tildeling af taletid samt det utal af fleksible regelsæt der hele tiden regulerer acceptable måder, man kan være deltagende på i undervisningen. Men Goffmans udfoldelse af rammebegrebet i de to underkategorier, han betegner som henholdsvis 'out of frame' og 'breaking frame', åbner for endnu en iagttagelse.

I sociale situationer vil der altid være flere frames i spil på samme tid. Men samtidige frames kan grundlæggende være i spil på to forskellige måder. I skolen kan der f.eks. være en aktiv frame, der fungerer vejledende for, hvordan en classesamtale udfolder sig. Læreren giver eleverne ordet efter tur, kommenterer på den enkeltes bidrag, og giver ordet videre til den næste, der sidder med hånden oppe. Hvis en elev bryder proceduren og giver sig til at synge en sang, ved alle, at denne elev handler ude af den aktive frame idet normsættet for social praksis er blevet tilsidesat. Det samme gør sig gældende, når aktivister rejser sig i folketingsalen med indslag, der ikke er en del af den officielle dagsorden. Aktivisterne handler i forlængelse af en anden frame. De gennemspiller en handlingssekvens, som vejledes og tilkendes værdi efter en anden standard end den dominerende. Disse handlinger er i Goffmans terminologi *Out of Frame*.

Men deltagere i sociale kontekster kan også handle på tværs af en dominerende frame på grund af manglende viden. Under opførelse af klassiske koncerter er der f.eks. en konsensus om, at man ikke klapper mellem sat-

serne. At handle i overensstemmelse med denne frame kræver et vist kendskab til den musik der spilles, som demonstreres gennem den tilpassede klappepraksis. Hvis en koncertdeltager giver sig til at klappe mellem satsene, kan denne handling ikke nødvendigvis tolkes som forsættelig, og altså i forlængelse af en alternativ frame. At komme på tværs af den dominerende frame på denne ikke-forsættelige måde betegner Goffman som *Breaking Frame*. Den klappende koncertgæst bryder den dominerende frame på grund af manglende viden om og forståelse for den musikalske komposition.

I forlængelse af de to beskrevne typer af regelbrud bliver det tydeligt, at overholdelse af den sociale rammesætning både kræver intention og viden. Man må have en hensigt om at agere tilpasset, og samtidig kende og forstå de regler, normer og fordringer, der findes i den specifikke sociale kontekst.

Her bliver det også relevant at iagttage flerheden og differentieringen i de aktive frames, der fungerer vejledende for deltagelse. Goffman giver et eksempel fra en turnering i brædspillet Dam. Her fungerer én aktiv frame i forlængelse af spillets regler og formål. Gennem det at flytte brikkerne i forlængelse af spillets regler – dvs. eksekvering af træk, der demonstrerer viden om, hvordan man gennem sine konkrete flytning af brikker, kan optimere sine chancer for at vinde. Dertil kommer andre frames, der foreskriver hvordan man griber om en brik og flytter den på en anerkendt måde. Sådanne frames drejer sig om kropslige bevægelser, fysisk selvkontrol og tilpasset praktisering heraf.

I en skolekontekst kan man på samme måde sondre mellem to kategorier af frames, der henholdsvis ved-

rører *hvad* der skal gøres, og frames der foreskriver *hvordan* det skal gøres. Og, som vi skal se i den første analyse, får det betydning for lærerens vurdering af, om elevens brud på skolens koder, skal kategoriseres som henholdsvis 'Out of Frame' eller 'Breaking Frame'

## ANALYSE 1: NÅR ELEVER BRYDER KODEN

Da eleverne gik i 5. klasse, sagde lærerne følgende om eleverne fra casegruppen:

- Alt det han laver, det er overfladisk.
- Men det bare resultaterne hun vil have. Det er så måske det, der er problemet. At hun bare vil have svaret. Nej, hun har ikke forståelsen med ind. Hun har ikke forståelse for, at hun skal lære det.
- ... så han mangler nogle strategier, eller han mangler en forståelse for, at det stof vi gennemgår oppe på tavlen, det er faktisk vigtigt.
- Hun er meget uselvstændig.

Elevernes deltagelse får her kritik for at være uselvstændig, overfladisk eller med manglende strategi eller forståelse. Hvis vi her sonder mellem *hvad* man skal gøre, og *hvordan* man skal gøre det, ligger lærernes kritik således

---

**“** *Det handler ikke om, hvorvidt eleverne laver deres ting eller deltager i undervisningen, men om måden de gør det på.*

---

på elevernes 'hvordan'. Det handler ikke om, hvorvidt eleverne laver deres ting eller deltager i undervisningen, men om *måden* de gør det på. Man skal ikke fokusere på resultater, men i stedet vise tegn på at man behersker strategi og selvstændighed.

Eleverne får kritik for deres måde at deltage på, men den ugunstige deltagelsesmåde tages som udtryk for et valg, eleverne selv foretager. Som svar på, hvad disse elever har brug for, siger den samme lærer:

*De skal falde til ro, og så skal de fokusere, og de skal fordybe sig. Det er vejen.*

Når ro, fordybelse og fokus anvises som den vej, eleverne bør gå, gøres fænomenerne implicit til praksisser, eleverne selv vælger. Og hvor netop disse elever foretager det forkerte valg.

Den anden lærer gengiver her en ordveksling, hun har haft med en af casens elever:

*Hun siger: 'Jeg kan ikke finde ud af det'.*

*L: 'Jamen, jeg har lige gennemgået et par eksempler. Har du ikke fulgt med?'*

*E: 'Jamen, jeg forstår det ikke'*

*Når man så virkelig går ind til benet og spørger*

*L: Hvorfor? hvad er det du ikke forstår?*

*Så siger hun:*

*E: 'Jeg har ikke lyttet'*

*L: 'Jamen, det er da klart du ikke forstår det, hvis du ikke lytter efter'*

Læreren foretager her en konstruktion af en formodet sammenhæng mellem at lytte og forstå, hvor lytning fører til forståelse. Men om eleven har problemer med at lytte, når hun ikke forstår, eller om den manglende forståelse er

et resultat af at hun ikke har lyttet, bliver ikke reflekteret. I lærerens konstruktion findes kun den ene logik, at eleven kunne have valgt at lytte, og at hun dermed ville have forstået det. Elevens praksis kategoriseres følgelig som 'Out of Frame' og altså som et forsættligt brud på koden, og ikke som 'Breaking Frame', hvilket ville have åbnet for en tolkning af, at der var tale om et mislykket forsøg på at følge med.

Casens elever har en anden orientering end den, lærerne efterspørger. I lærernes optik har disse elever en instrumentel tilgang, hvor de bare søger efter "de rigtige svar". Og det, lærerne betegner som mangel på forståelse, handler her om fravær af en bestemt tilgang til læring blandt casens elever. I lærernes udsagn "*Hun vil bare have svaret. Nej, hun har ikke forståelsen med ind*" og "*Han har ikke forståelse for, at han skal lære det*" ligger en implicit reference til at eleverne ikke i tilstrækkelig grad orienterer sig mod en mere reflekteret læreproces. Således knytter undersøgelsens lærere an til en værdiorientering, som er forankret i skolekulturen, hvor processen ofte tilkendes større betydning end produktet (Frykman 2005). Her gælder det ikke nødvendigvis om at nå frem til et korrekt resultat, idet det er gennem processen og dermed måden der arbejdes på, at indsatsen tilskrives værdi i form af 'forståelse' og 'læring'.

I lærernes optik har alle 4 caseelever en forkert tilgang. Læreren forventer at se tegn på at eleverne orienterer sig mod skolens efterstræbelsesværdige dyder i form af fordybelse, selvstændighed og personlig udvikling (ibid). Men caseelevernes forsøg på at klare sig godt er snarere båret af, at de kæmper med at løse opgaverne korrekt. En orientering,

som blandt casens elever, ret entydigt er begrundet i at den skal sikre deres fremtid. Som én af casens elever siger om sine chancer for videre uddannelse:

*Jeg tænker at det bliver lettere for mig – det gør det jo, det bliver jo lettere for mig, hvis jeg følger med i folkeskolen*

I forlængelse af lærernes vurderinger kan man sige, at casens elever ikke får nogen kredit for deres forsøg på at orientere sig mod det, de selv opfatter som skolens krav. Eleverne er orienteret mod at følge med og at lave deres ting. Men af lærerne bliver de ikke bedømt på, om de får løst opgaverne, men på den måde, de løser opgaverne på, som altså karakteriseres som overfladisk, resultatorienteret og uden forståelse.

## IDENTITETER I SKOLEN

Det andet analytiske spor er indkredsning af de narrativer, som i skolen stilles til rådighed for målgruppens elever, og den måde hvorpå netop disse elever tager narrativerne på sig. Denne del af analysen trækker på George Herbert Meads begreber for selvet som en refleksiv oplevelsesgenstand, der konstituerer sig i en dynamisk proces mellem Jeg'et og Mig'et, og som drives frem af de sociale erfaringer, som kan sammenfattes i det Mead karakteriserer som 'den generaliserede anden' (Mead 1934/2005).

Mead beskriver hvordan mennesker konstruerer deres forestillinger om deres selv gennem den løbende interaktion med andre mennesker i de sociale kontekster, de færdes i. Således bliver menneskets forståelse af sig selv, som handlende subjekt løbende konfronteret med og korrigeret gennem de sociale interaktioner, hvor de kan iagt-

tage sig selv gennem omgivelsernes reaktioner. Et spejlbillede, som formidles gennem konstruktionen af en 'generaliseret anden', som kaster en lokal omverdensfortolkning tilbage (ibid).

Når betegnelsen 'narrativ' inddrages her, sker det i forlængelse af en tilkendelse af, at der findes elementer i menneskers identitetskonstruktioner, som ikke umiddelbart kan skilles fra de fortællinger, der er i omløb. Hvor fortællinger, forstås som meningsfortættede beretninger om sammenhænge i hændelser eller forløb. Ideen er, at fortællingerne i sig selv bidrager til medskabelsen af den sociale virkelighed, hvori de er i omløb (Bruner 2004). Således inddrager Bruner, i sin karakteristik af narrativer, spørgsmålet om, hvorvidt hønen eller ægget kom først, til at belyse spørgsmålet om, det er fortællingen, der skaber selvet, eller selvet, der skaber fortællingen (ibid s. 86-87).

I denne sammenhæng ligger fokus på det 'skole-selv', eleverne oparbejder i konfrontationen mellem sig selv og de institutionsbårne normer og krav som kommer til udtryk i skolehverdagen. Gennem elevernes levede praksis i skolen, oparbejdes et skole-selv som afspejler deres billede på, hvordan de klarer sig, hvordan de aflæses og vurderes i netop denne sociale kontekst, og den plads i den sociale orden, de derigennem tilbydes.

## ANALYSE 2: NÅR ELEVER KONSTRUERER DERES SKOLE-SELV

I skolen bliver eleverne løbende vurderet af deres lærere. De kriterier, som lægges til grund for vurderingerne er tæt forbundet med undervisningens mål såvel som det sæt af normer og værdier, som er fremherskende i skolekulturen. Når eleverne skal forstå og bedømme sig selv i skolesammenhæng, skal de således navigere i det normsæt, som både implicit og eksplicit formidles gennem hele den hverdagslige praksis i klasserummet.

Nedenfor gengives henholdsvis lærernes beskrivelser, og elevernes egne fremstillinger af, hvad de kan gøre for at klare sig godt i skolen.

Eleverne beskriver her sig selv som orienteret mod at leve op til skolens krav igennem det, at 'lave tingene', men tilføjer at de måske burde være mere koncentrerede, motiverede eller tage sig mere sammen. Så elevernes narrativer afspejler også en reproduktion af, hvad lærerne siger om dem. Én af casens elever udtrykker sig således:

*Ja, altså jeg ligger sådan middel, ikke? Og jeg synes at det er fint nok. Altså man vil jo godt være bedre, ikke? Men det er fint nok, det kunne have været meget værre og sådan noget. Det*

<b>Læreres beskrivelse af tre af casens elever i 5. klasse</b>	<b>De fire elevers beskrivelse af sig selv i 8. klasse</b>
<p>Hun er jo en pige, som skal blive bedre til at koncentrere sig. Hun har i den grad koncentrationsbesvær. Fælles gennemgang af stof – ja, hun kan være opmærksom på det i et minut, så er det også det. Han har svært ved at koncentrere sig. Han kan i hvert fald ikke fordybe sig.</p>	<p>Nok koncentrere sig i timerne – eller jeg ved det sådan ikke rigtig. Jeg ved det ikke. Altså, du kan jo starte med at lave dine ting... og så går det fint nok. Jeg er god til at lave tingene. Måske bare lidt mere motiveret, ikke? Så er det nok der, at man skal tage sig lidt mere sammen</p>

*kan godt være svært at følge med i timerne. Men altså jeg prøver og sådan noget. [...] Det er nok bare også noget med, at man ikke tror så meget på sig selv og sådan noget*

Da hun efterfølgende blev spurgt, bekræftede hun at beskrivelsen af, at hun ikke tror nok på sig selv, netop var det hun fik at vide til den nyligt afholdte skole-hjem samtale, hvor hendes angiveligt manglende tro på sig selv er blevet formidlet som forklaringen på et middelmådigt skoleudbytte. En forklaring, hun har taget på sig og reproducerer som sin egen forklaring i interviewet. Men netop denne forklaring adresserer ikke elevens usikkerhed overfor hvad det er, hun skal præstere i skolen, og hvordan hun kan komme til det.

Og netop denne usikkerhed, som casens elever giver udtryk for, kunne se ud til at udgøre en hæmsko for at komme til at klare sig bedre.

Tre elever siger sådan:

*Jeg synes bare jeg har svært ved at forstå mange ting og såd'n noget [...] Hvis jeg skal have forklaret såd'n ting flere gange end én gang, før jeg forstår det ...*

*... Så siger man, man har forstået det, men man har i princippet ikke forstået det. Bare fordi ... man har ikke rigtig lyst til, lige at række hånden op, og sige at man ikke forstår det.*

*Nogle gange, så ved jeg ikke helt hvad jeg skal gøre, hvordan jeg skal gøre det. Så ved jeg ikke, så bliver det lidt svært, ikke?*

Her udtrykker eleverne en usikkerhed, de lever med i skolen. De vil gerne klare sig bedre, men har ikke redskaberne til at blive det. Og i sammenligning med de øvrige elever, som går i deres klasse, udtrykker caseeleverne usikkerhed både i forhold til hvad de kan gøre for at forbedre deres standpunkt, men også i forhold til, hvilken uddannelse de faktisk vil kunne gennemføre. I forhold til de andre interviewede elever, udtaler casens elever sig således langt mere utydeligt og tøvende om, hvor de tror de kommer til at befinde sig efter afslutningen af niende klasse. For dem bliver det en beslutning, som mest kommer til at afhænge af, hvad lærerne siger.

For casens elever udgør lærerne de eneste tilgængelige repræsentanter for skolekulturens 'generaliserede anden'. Disse elever bliver derfor særligt afhængige af lærernes vurderinger i deres konstruktion af et skole-selv, og som vejledning i, hvad de uddannelsesmæssigt vil kunne klare. I forhold til de elever, hvis forældre kender til skolens koder og uddannelsessystemets fordringer, har casens elever ikke på hjemmefronten adgang til genspejlinger af sig selv i relation til uddannelsesfordringer, der kan udgøre et korrektiv til lærernes beskrivelser.

---

**“** *Disse elever bliver derfor særligt afhængige af lærernes vurderinger i deres konstruktion af et skole-selv*

---

Og på den måde er de henvist til at reproducere de billeder, som stilles til rådighed for dem af lærerne. For disse elever bliver der således tale om selvkonstruktioner, som mere rent afspejler den lærernes tolkningshorisont.

## UDDANNELSESMÆSSIGE FREMTIDSUDSIGTER

I det sidste interview i 8. klasse blev eleverne spurgt, hvordan de kunne tænke sig at placere sig fagligt, og hvad de tænkte fremadrettet omkring deres skolegang. Nedenfor er gengivet uddrag af de fire caseelevers udtalelser

- Men jeg ville godt være sådan, at jeg kan få en uddannelse. Hvis det er.
- Jeg vil gerne blive bedre, for der er nogle ting, jeg skal kunne bedre, inden jeg bliver ældre ...
- Altså f.eks. hvis man gerne vil være politibetjent, så skal man kunne sprog rigtig godt ...
- "Jeg ligger sådan okay, men jeg vil ikke længere ned (...) fordi det kan jo være fag, jeg har brug for, når jeg skal til at have en uddannelse"

Eleverne giver alle udtryk for, at de gerne vil holde et vist niveau. Men den vurdering, de får fra skolen udgør en mere absolut størrelse. De anser deres niveau som noget lærerne vurderer ud fra et præstationsmål, som forekommer indiskutabelt. I sammenligning med de øvrige elever i klassen, foretager casens elever en mere direkte kobling mellem det at have et vist niveau i skolen og det at sikre deres uddannelseschancer og fremtidsmuligheder. Klassens øvrige elever er mindre defensive omkring lærernes vurdering af deres niveau og fremtidsmuligheder.

Tre elever, som ikke er blandt casens elever, udtaler sig eksempelvis sådan:

- Altså jeg kunne godt tænke mig at komme på handelsskolen, ikke? [...] Altså ja ... Jeg har læst lidt om det. Altså jeg tror godt, at jeg selv kan. Jeg tror godt, at jeg kan komme på handelsskolen ...
- Jeg vil gerne være i den høje ende helt sikkert. Og have gode karakterer. Så ... [...] Altså jeg er ikke den bedste, men jeg vil gerne være en af de bedste. Måske ikke allerbedst. Men jeg klarer mig okay i forhold til min egen vurdering sådan.
- (om lærerne) ... De havde sådan forventet, at der var meget mere i mig. [...] Altså jeg vil bare gerne sådan være mig selv på en eller anden måde. Sådan så god som jeg egentlig er.

I sammenligning med de fire elever i casen, formulerer disse elever sig mere refleksivt omkring såvel deres niveau i skolen som deres muligheder for fortsat uddannelse. De tager stilling til lærernes tilbagemeldinger, og udtrykker deres egen vurdering, som ikke udelukkende reproducerer det, de får at vide af lærerne.

De narrative lærerne producerer omkring casens elever, tager afsæt i en vurdering af dem i forlængelse af deres måde at være elever på. Hvis eleverne var bedre elever, ville de klare sig bedre. Elevernes egne billeder på hvordan man er en god elev, udgøres af, om de «laver deres ting», hvilket står i kontrast til det fokus, lærerne har på elevernes måde at lave deres ting på, som skal afspejle selvstændighed, procesorientering og læringsstrategier. Her bliver den usikkerhed eleverne selv giver udtryk for, ikke adresseret. En usik-

kerhed, der drejer sig om at forstå den faglige gennemgang, og om hvordan de skal løse opgaverne.

I lærerinterviewet fra 8. klasse blev læreren bedt om at gruppere de 11 elever fra den oprindelige 5. klasse i forhold til deres uddannelsesmæssige fremtidsudsigter. Ud af 11 navnekort, samlede læreren tre af eleverne fra casen. Om dem sagde han, at de ville komme til at stå meget alene i en bestræbelse på at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette blev begrundet med, at de *“kommer fra familier, hvor der ikke bliver talt skole og uddannelse hen over aftensmaden”*.

På den måde kan man sige, at disse tre elever i dobbelt forstand står alene med deres aspirationer for fortsat uddannelse. Gennemførelse af en ungdomsuddannelse vil ske uden hjælp hjemmefra, men tillige uden hjælp fra skolen i forhold til det, de selv finder vanskeligt. <<

## REFERENCER

- Asplund, J. (1987) *Det sociale livets elementære former*, Bokforlaget Korpen
- Bartholdsson, Å. (2009) *Den venlige magtudøvelse: Normalitet og magt i skolen*, København: Akademisk Forlag
- Bruner, J. (2004) *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet*, København: Akademisk Forlag
- Frykman, J. (2005) *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*, Unge Pædagoger
- Goffman, Erving (1986) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, University Press of New England
- Hansen, E.J. (1995) *En generation blev voksen*, København: Socialforskningsinstituttet
- Hansen, E.J. (2002) *Konflikter og uligheder i det moderne samfund*, København: Billesø & Baltzer
- Hansen, E.J. (2015) *Social mobilitet – drøm, realitet, illusion*, København: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsem, M.H. og Kristiansen, S. (2005) *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*, København: Hans Reitzels Forlag
- McLaren, P. (1993) *Schooling as Ritual Performance. Towards a political economy of educational symbols & gestures*, Routledge
- Mead, G.H. (1934/2005) *Sindet, selvet og samfundet*, København: Akademisk Forlag
- Mehan, (1979) *Learning Lessons*, Harvard University Press
- Mottelson, M. (2010) *Lærerens praksis*, København: Hans Reitzels Forlag
- Mottelson, M. og Jørgensen, C. (2015) *Differentiering og skolekultur*, UCC
- Ramian, K. (2012) *Casestudiet I praksis*, København: Hans Reitzels Forlag

**Martha Mottelson** er cand.mag., ph.d. i pædagogik og lektor ved Institut for læreruddannelse på Københavns Professionshøjskole

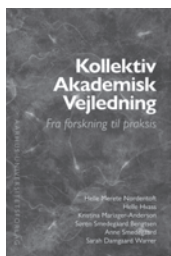
# ANMELDELSER

## PRISVÆRDIG OPBYGGELIG, MEN UNØDIG SERVIL OG UUDFOLDET

Helle Merete Norden-  
toft, Helle Hvass, Kristina  
Mariager-Anderson, Søren  
Smedegaard Bengtzen, Anne  
Smedegaard, Sarah Dam-  
gaard Warrer:

*Kollektiv Akademisk Vejledning.  
Fra forskning til praksis*  
Aarhus Universitetsforlag  
2019

124 sider, 149,95 kr.



Anmeldt af  
Steen Nepper  
Larsen, lektor  
på DPU, Aar-  
hus Universitet

**P**å bagsiden af bogen *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*, skrevet af seks forskere på DPU på Aarhus Universitet, kundgøres: "Engang fik alle studerende på universiteterne individuel vejledning. Men det seneste årti har politikere gennemført reformer for at undgå,

at de studerende bliver forsinkede med studierne. Derfor er kollektiv vejledning kommet på dagsordenen."

I mindst dobbelt forstand er der ikke belæg for "Derfor"-følgeslutningen. For det første er fremdriftsreformen og stramningerne i SU-reglerne ikke begrundet i, endsiges søgt legitimeret af, at den individuelle vejning skulle have forsinket de studerende unødigt. For det andet virker det besynderligt, for ikke at sige decideret nedslående, at forfatternes defensorat for det attråværdige i kollektiv akademisk vejledning eksplicit søger sin begrundelse i eksterne politiske stramninger, der i øvrigt ikke udsættes for kritik.

Ret beset drejer de politiske reformer sig om at sikre en effektiv og billiggjort kandidatproduktion; hvorimod forskernes begrundelse for at kollektivisere vejledningen viser sig at bestå i at sikre de studerende trygge, sociale og faglige rum, hvori de kan få lejlighed til at modtage vejledning og ikke mindst at øve sig i blive akademikere i fællesskab. Mange studerende føler sig ensomme, stressede og rådvilde på universitetet. Undersøgelser

har vist, "at studerendes tavshed er et underkendt problem på universiteterne", og de empiriske feltarbejdende, kortlæg-gende, vejledningsafprøvende, teoretiserende og frem for alt inspirationskatalogformulerende forskere er ude på at få de studerende ud af ensomhedens fængsel.

Men hvorfor er det så lige, at forskerne bag den lille brugsbog kaster en kold klud i hovedet på sig selv? Det kommer de nok uforvarent til, fordi de gerne vil overbevise læserne om, at kollektiv vejledning ikke er en eksternt induceret "spareøvelse" (nævnt to gange i bogen), hvad den elles eksplicit er, men samtidig også ønsker at give kollektiv vejledning en endogen begrundelse, dvs. tale denne vejledningsform frem i sin egen ret.

Lykkes dette egentlige og opbyggelig anliggende så? Ja, til dels. Det skorter ikke på praktiske råd til, hvordan de studerende kan blive mere aktive og også lære at give hinanden konstruktiv kritik gennem en lang række af øvelser på mindre hold. Bogen er båret af en reel bekymring og omsorg for de studerendes prekære og op-speedede studieliv

Men på mindst tre områder føler jeg mig ikke overbevist. For det *første* er det min erfaring gennem 32 år som underviser på universitetet og på højskolen, at individuel tekst- og personnær vejledning kan gå mere i dybden med både stoffet og den skrivendes ambitioner og evt. problemer, end (jeg tror) kollektiv vejledning kan. For det *andet* er det mærkeligt, at der tales så meget om rammer og struktur, men ikke ét ord om tænkning, dannelse og specifikt fagligt indhold i bogen. Hvorfor står mellemværenderne med det faglige og nysgerrigheden efter at lære 'noget' om 'noget' ikke i centrum i bogen? Hvorfor nøjes med at servere en masse substansindifferente vejledningsværktøjer? For det *trede* undrer jeg mig over, at forskerne ikke er optaget af, om der er forskel på de didaktisk-vejledningsmæssige tiltag, der må afprøves, når der skal læres og læses eksempelvis filosofi, sociologi, antropologi, historie og politik. Og ikke mindst når der eksperimenteres med at skrive policy-analyser, filosofiske essays, indsamles og analyseres sociologisk empiri, foretages længerevarende feltarbejder, dykkes ned i historiske arkiver, formuleres samtidskritik af de herskende uddannelsespolitiske rationaler etc. Egner kollektiv vejledning sig fx til at kvalificere forståelsen og fortolkningen af et digt, en statistisk oversigt eller et klassisk hovedværk? Det hører vi intet om. Hvorfor er

bogen kun redskabskonkret, men ikke stofkonkret? Tror 'den', at alle vidensfelter kan tilgås og 'fællesgøres' på samme måde?

Undervejs får vi at vide, at vejlederen "ikke er et fagligt orakel, der er sat i verden for at svare på alle de studerendes spørgsmål", men snarere en faciliterende kraft, der tilskynder til selv læring. Men hermed risikerer bogen at komme til at tale læreren ned som faglig autoritet (jf. Gert Biestas beretigede kritik i *Undervisningens genopdagelse*), og at 'glemme', at god og smittende undervisning måske i sidste ende danner det bedste afsæt for en efterfølgende, intens, individuel og forpligtende vejledning i gensidig øjenhøjde.

Det er selvfølgelig ganske fint at give studerende tips til at gå til mundtlig mastereksamen, som det sker på de sidste to sider i bogen; men retten til og muligheden for at gå til mundtlig eksamen på bachelor- og kandidatuddannelserne på Aarhus Universitet er for længst blevet afskaffet – igen af rene besparelshensyn, og det hører vi intet om. Man får derfor på fornemmelse, at forskerne velvilligt søger at redde de pædagogiske stumper af Danmarks Pædagogiske Universitet, der ud over at skære markant ned på vejledningsressourcerne eksempelvis også har afskaffet specialeudtalelserne.

## OPDATERET VIDEN TIL RÅDIGHED

**Karen Bønlykke Braad (red.):**  
*Børns liv og læring i skole og dagtilbud*  
Samfundslitteratur 2018  
225 sider, 200 kr.  
(E-bog 180 kr.)



Anmeldt af  
Niels Rosendal  
Jensen, lektor  
ved DPU, Aarhus  
Universitet

**D**enne udgivelse tager fat i nogle af de større knaster i det endnu ikke overbevisende samarbejde mellem lærere og pædagoger. Den seneste skolereform stillede som bekendt et ligeværdigt og respektfuldt samspil de to professioner imellem i udsigt. Ambitioner om at bryde den negative sociale arv, fokusere på læring frem for undervisning osv. gav forventninger om at udfolde pædagogernes potentielle bidrag til en anderledes skolegang. Dermed skulle de fagligt svageste elever løftes, og denne løfteevne fik betydning i tildelingen af midler til skoler, der levede op de særlige krav (den såkaldte skolepulje).

På den baggrund er det et udmærket formål at sætte sig at arbejde for en fælles forståelse af forskelle og ligheder blandt lærer- og pædagog-studerende. Det kan gøres på

mange måder og finde mange former. I dette tilfælde en studiebog for lærer- og pædagogstuderende.

Antologien formulerer en række perspektiver i forhold til de to professioners pålagte gensidige samvirke. I indledningen tillægges forskelle i arbejds- og lønforhold en betydning, som der efter anmelderens opfattelse ikke er dækning for. Disse forskelle er ikke årsagen til, men en af flere virkninger eller følger af de to professioners forskelligheder. Forskellene, som både er en del af professionelles selvforståelse og den offentlige mening om dem, har tendens til at cementere professionernes særlige træk og således overdrive forskelle på bekostning af ligheder. Hertil kan så lægges mere subjektive betragtninger over, hvor gode eller dårlige de andre er i forhold til os. Mens professionerne selv som oftest definerer sig ud fra indhold (hvad vi ideelt set gør som lærere i folkeskole, eller hvad vi som pædagoger gør i dagtilbud), overser de ofte deres placering i den samfundsmæssige arbejdsdeling. For pædagogerne, som er kommet til senest, udgør det en ekstra barriere i forhold til at etablere et selvstændigt professionelt arbejdsfelt i en institution, som gennem århundreder har været domineret af lærere.

Disse omstændigheder og forhold kan udgøre en ekstra stærk begrundelse for denne udgivelse. Antologien indehol-

der dels en fællesmængde af stof eller almene bidrag, der fungerer som en fælles referenceramme hos både lærer- og pædagogstuderende: kapitel 1 (barndom i forandring) og kapitel 2 (centrale læringsteorier), dels nogle specifikke bidrag, som begrænser sig til enkelte spørgsmål. Det synes at fungere fint i antologien. De særlige bidrag indledes med i kapitel 3 at påpege mulighederne for samarbejde mellem lærere og pædagoger i klasseværelset. I kapitlet vises eksempler på konkrete forskelle mellem lærere og pædagoger, men også hvordan disse forskelle kan omsættes til en styrke i form af koblinger mellem leg og læring. Det ligeberettigede samarbejde og samspil mellem de to professioner kan principielt medføre større bredde i kompetencer og bredere undervisnings- og arbejdsformer i skolen. I kapitel 4 drages læseren ind i, hvad pædagogiske rutiner er og kan medvirke til, bl.a. hvordan børn lærer af hinanden. Det drager en række upågtede hverdagsrutiner frem: måltider, garderoben osv. Ligesom kapitel 3 henviser også kapitel 4 direkte til læreres og pædagogers hverdagsliv sammen med børn, eksemplificeret i situationer, som studerende uden større besvær kan leve sig ind i.

Herfra skiftes spor, idet de følgende tre kapitler er mere fag-fagligt orienterede, nemlig i forhold til didaktik, literacy og matematik. De tre kapitler præsenterer grundlæggende opfat-

telser af selve faget og samtidig også en vifte af eksempler og cases, som viser de studerende, hvordan der kan arbejdes med didaktisk planlægning, sproglig kompetence eller matematik i børns hverdag

Mens kapitlet om didaktik giver et bredt overblik over anvendelige didaktiske modeller, inddrager de to sidste kapitler i høj grad børnenes perspektiv. Sprog, skrift, læsning er afgørende forudsætninger for at forstå sin samtid og omverden og for at kunne deltage aktivt i fællesskabet. Tilsvarende er manges 'hadefag' matematik et nødvendigt værktøj til at klare sig i det moderne samfund. Kapitlet om matematik burde tage livet af skrækken for faget. Det drejer sig om at undersøge almindeligt forekommende matematiske størrelser: vægt, størrelse, tal osv.

De enkelte kapitler er instruktive, forskningsbaserede og rige på eksempler. Læseren får således stillet opdateret viden til rådighed. Da der er tale om en studiebog, indeholder den arbejdsopgaver, som også inddrager de studerendes praktik. Efter anmelderens opfattelse burde denne studiebog finde en stor kreds af læsere blandt lærer- og pædagogstuderende.

# DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

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

Foreningen er en almenyttig, 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:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer* (formand),  
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgruppelæder *Tomas Ellegaard*,  
Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen*,  
DPU, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,  
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *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.  
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement:  
administration@dpt.dk

Manglende levering af tidsskriftet samt adresseforandring meddeles til samme mail.

Redaktionssekretær Axel Neubert  
Constantin Hansens Gade 33, 3. mf  
1801 Frederiksberg C  
2342 1945  
redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på [www.dpt.dk](http://www.dpt.dk).

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

## REFERENCEGRUPPE

Lektor *Peter Ø. Andersen*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Ekstern lektor *Søs Bayer*, DPU, AU  
Gæsteforsker *Eva Bertelsen*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC  
Lektor *Ole Christensen*, Campus Carlsberg, KP  
Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC  
Udv.konsulent *Natasha Guindy*, Forsvarsakademiet  
Projektleder *Mikala Hansbøl*, UC Metropol  
Tidl. lektor *Leif Emil Hansen*, RUC  
Systemkonsulent *Bendt Heinemeier*, SSV  
Professor *Katrin Hjort*, SDU  
Udd.konsulent *Mette Hyllested-Winge*, Industriens Uddannelse  
Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU  
Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC  
Professor *Jan Kampmann*, RUC  
Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU  
Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, AU  
Tidl. dekan *Johnny Lauritsen*, UC Absalon  
Lektor *Morten Lassen*, AaU  
Udv.konsulent *Dorte Lystrup*, Kofoedsminde  
Lektor *Ulla A. Madsen*, RUC  
Tidl. lektor *Anders Mathiesen*, RUC  
Ph.d.-stipendiat *Stinus S. Mikkelsen*, UCL  
Lektor *Bolette Moldenhawer*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg, KP  
Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC  
Tidl. professor *Birger Steen Nielsen*, RUC  
Lektor, ph.d.-studerende *Stine Karen Nissen*, DPU og Metropol  
Lektor *Morten Nørholm*, Uppsala Universitet  
Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen  
Ekstern lektor *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU  
Professor *Palle Rasmussen*, AaU  
Postdoc *Maria Christina S. Schmidt*, Metropol og DPU, AU  
Lektor *Vibeke Schrøder*, Campus Carlsberg, KP  
Lektor *Jette Steensen*, Norges Arktiske Universitet  
Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, VIVE  
Lektor *Line Togsverd*, VIAUC  
Forstander *Bodil Øster*, Bostedet Slotsvænget

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allé 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Node. 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 REJSER**

Temaet fokuserer på, hvordan pædagogiske ideer, teorier, metoder og praksisformer rejser over landegrænser, Politikere og embedsmænd og pædagogiske aktører rejser ud og sender rejseberetninger hjem. Tekster opdages, oversættes og udgives, kommer på pensum og institutionaliseres. Koncepter indkøbes, promoveres, tilpasses, implementeres – eller omvendt sælges og eksporteres, som når såkaldt “nordisk pædagogik” rejser til lande uden for Skandinavien. Temaets forfattere er inviteret til at adressere en række spørgsmål i relation til pædagogiske rejser.

### **MARTA PADOVAN-ÖZDEMIR OG CHRISTIAN SANDBJERG HANSEN**

Redaktionel indledning

### **MAJA PLUM**

Filantropi, finanser og fonologisk opmærksomhed: På rejse med den evidensbaserede metode Dialogisk læsning

### **NING DE CONINCK-SMITH**

Med eksperten i feltet: Arkitekt Hans Henning Hansens UNESCO-mission til Jugoslavien i efteråret 1956

### **REJSEBERETNING: CHRISTIAN LARSEN**

Peder Rasmussen Skoubys rejseberetning 1924

### **REJSEBERETNING: CHRISTINE ANTORINI**

Raise the bar and lower the gap: Da Ontario blev ‘the missing link’ i dansk uddannelsessamtale

### **REJSEBERETNING: ERIKA ZIMMER BRANDT**

“Men lærer børnene nok? – og hvad vil forældrene sige?” – om at være rejsende i leg i Kina

### **THILDE JUUL-WIESE & HANNE ADRIANSEN**

Når pædagogiske ideer rejser med lærerstuderende i udlandspraktik

### **DIL BACH & HELENE AARSETH**

Lyst til læring: Fra nordisk modkultur til transnational præstationsstrategi

## **PÆDAGOGIKKENS GLEMMEBOG**

### **STIG BROSTRÖM**

Fællesskab og solidaritet: Vejen til livet – Om Makarenkos kollektivopdragelse og dansk gruppepædagogik

### **TO UDDRAG AF MAKARENKOS BOG VEJEN TIL LIVET**

## **ARTIKLER**

### **MARTHA MOTTELSON**

Uddannelsesmæssige aspirationer: Skolens møde med elever, som søger opadgående social mobilitet