



Samme pædagogik, andre mål

Af Kirsten Frederiksen

Foto: Pelle Rink

Den samfundskritiske pædagogiske
tænkning i perioden fra 1970-80'erne
til 1999 er på mange måder historien
om en pædagogisk overlevering,
blot fratrukket samfundskritikken.



1986 skriver Muschinsky, at betingelsen for at varen pædagogisk tænkning kunne sælges op igennem 70'erne, var at den skulle være:

“garneret med intentioner af venstreorienteret, gerne marxistisk observans, forbinde den pædagogiske hverdag med den politiske histories fundamentale orienteringspunkter (klassekamp, frigørelse, lighed etc.) og love, at denne sammenhæng kunne fastholdes i solidarisk harmoni med børnene/eleverne – vel at mærke uden at myndighederne opdagede, man tog røven på dem” (Muschinsky 86:73).

I slutningen af 1990'erne forekom det synligt politiske engagement at være noget nedtonet.

I denne artikel præsenteres en undersøgelse af dele af den pædagogiske tænkning i perioden fra 70-80'erne og frem til 1999, sådan som den har udfoldet sig i Danmark. Undersøgelsen udspringer af en undren over flere forhold. Dels spørgsmålet om, hvad der egentlig skete med den samfundskritiske pædagogiske tænkning, der, som påpeget af Muschinsky, forekom så central i 70-80'erne, dels en undren over den store vægt der ser ud til at blive lagt på betydningen af den enkeltes personlige egenskaber i dele af 1990'ernes pædagogiske tænkning.

Først præsenteres en analyse af samfundskritisk pædagogisk tænkning i perioden 70-80'erne, hvor vægten er lagt på, hvordan man i perioden har tænkt om den undervistes personlighed, hvordan man har ment, den skulle påvirkes samt på, hvilken rolle læreren har været tiltænkt. I presentationen af den efterfølgende periode, 1990'erne, svares der på de samme spørgsmål, og derigennem desuden på, hvad der skete med de samfundskritiske pædagogiske tanker i perioden efter 70-80'erne. Analyserne retter sig mod pædagogisk tænkning, sådan som den er beskrevet i tekster, der har haft gennemslagskraft til at blive offentliggjort, og som skriver sig ind i, hvad man kan kalde teoretiske diskussioner, hvorfor også eksempler på, hvilken kritik tænkningen har medført, inddrages. Da det alene er tekster om pædagogik og pædagogiske tanker, der er inddraget, betyder det, at forholdet mellem teksterne og pædagogisk praksis, sådan som den udfoldes udenfor teksterne, ikke kan afdækkes. I analysen forstås

teksterne som dele af et sammenhængende pædagogisk tekstligt netværk, hvilket især vil fremgå af den fortolkning af analysen, der følger efter præsentationen af teksternes selvforståelse.

70-80'ernes samfundskritiske pædagogiske tænkning

I analysen af den samfundskritiske pædagogiske tænkning i Danmark i 1970-80'erne forekommer den tyske samfundskritiske tænkning, der bl.a. blev formuleret af medarbejderne ved det tyske Glocksee-skoleforsøg¹⁾ central.

Glocksee-skoleforsøget var forankret i den kritisk teoretiske tæknings tilgang til marxisme og psykoanalyse. Målet for undervisningen i skolen var at afskaffe de voksnes herredømme og at realisere et stykke børneoffentlighed, hvor børnene ved hjælp af *selvregulering* og *sociologisk fantasi* udviklede myndighed. Selvregulering handlede om at ophæve barnets læreblokeringer ved at muliggøre en kollektiv bearbejdning af de konflikter, der skabes af børnenes individuelle behov og interesser, idet disse behov og interesser blev opfattet som fremmedgjorte og modsætningsfyldte i det kapitalistiske samfund (Christensen, Frederiksen og Roth 85:193, Kontext 83). Oskar Negt skrev om selvreguleringen, at den er ”en form for bevidst samfundsmæssiggørelse og dermed en form for frisætning og dannelse af kollektive behov og interesser, som grundlægges i udviklingen af produktivkræfterne i et højtindustrialiseret samfund, men som holdes på det privatistiske niveau p.gr.a magtinteresser.” (Negt 82:74-5).

Sociologisk fantasi er i beskrivelserne koblet tæt sammen med begrebet om *eksemplarisk læreproces*, der skal sætte den enkelte i stand til at forstå sammenhængen mellem sit individuelle liv og den samfundsmæssige udvikling (Negt 75:45).

I Glocksee-skolen var time- og frikvarterinddeling, årgangsklasser og fagopdeling og mål afskaffet, og karaktergivning afløst af en kvalitativ beskrivelse af barnets udvikling. Læreren tilrettelagde undervisningstilbud, som børnene frit kunne vælge til eller fra. For at kunne tilrettelægge kollektive læreprocesser, måtte læ-

rereren have "et omfattende kendskab til børnenes konkrete situation, også uden for skolen, og til de enkelte børns livshistorie" (Søderberg 81:42). Lærerne og de videnskabelige medarbejdere skulle foretage en *teoretisk tolkning* af børnenes umiddelbare interesser og erfaringer. Derefter var det lærerens opgave at skabe betingelser for, at en selvstændig læreproces kunne finde sted, hvilket "kræver en grundig konstant iagttagelse af børnene i samarbejde med alle andre medarbejdere på Glocksee (for at objektivere iagttagelserne)" (Schultz og Simonsen 83:23). Lærerens primære funktion var, udover at komme med undervisningstilbud, at være *identifikationsobjekt* for børnene (Ziehe 83:95ff).

Læreren greb ikke ind i børnenes konflikter, begrundet i forestillingerne om barnets selvregulering. To lærere skrev om deres oplevelser som lærere ved skolen, at når børnene udfoldede deres umiddelbare subjektive behov, kom de i modsætning til hinanden. I et eksempel beskrev de, hvordan en forskræmt pige i 1. klasse gennem flere måneder blev udsat for andre børns aggressioner. Pigen forsvarede sig ikke, og "på denne måde tilbød hun sig næsten ligefrem som aggressionsobjekt for stærkt autoritært fikserede børn, mens børn med tilsvarende problemer genkendte sig selv i hende". Læreren oplevede, at hun fik aktiveret angstforestillinger, der stammede fra hendes egen socialisation, og at hun trods al teoretisk forståelse selv blev angst og bange for børnenes aggressioner. Konflikten ophørte en dag pigen som vanligt blev skubbet og slået i skolebussen, fordi nogle børn solidariserede sig med hende og indkaldte til et fællesmøde. Lærerne beskrev i teksten, hvordan børnene blev i stand til at ytre sig om deres oplevelser, bl.a. deres egen angst i forhold til aggressioner, og overgrebene mod pigen ophørte.

I lærernes efterfølgende analyse af situationen knyttedes bl.a. an til en forståelse, hvor samfundsmæssige konflikter kan genfindes i børnenes psyke. Aggressioner opfattes som et samfundsmæssigt produkt af primærsocialiseringens afkald og fortrængninger. Hvis aggressioner forbydes eller straffes, søger de andre veje at få afløb (Krovoza og Negt 83:29-39).

Eksempler på kritik af Glocksee-skoleforsøget

Hoffmann-Axthelm beskrev Glocksee som en psykoanalytisk funderet reformpædagogisk idyl, der vil bearbejde børns adfærdsformer via selvregulering, inden man følger op med kognitiv indlæring. Men netop fordi børnene er placeret på en ø, hvor den pædagogiske praksis ikke er vokset ud af modsætningerne i samfundet, men i stedet er "en realiseret utopi", kommer børnene til at anse omverdenen som libidinøst tilgængelig og ikke præget af restriktioner. Heller ikke selvreguleringen, mente Hoffmann-Axthelm, kunne løse børnenes problemer, idet de jo reelt var afhængige af de voksne (i Elle 77:13).

Christensen, Frederiksen og Roth skriver, at der har været rettet kritik mod Glocksees terapeutiske lærerrolle, der henter sin inspiration fra Freuds individterapi, mens Glocksee-skoleforsøgets fokus er børnegruppen. Modargumentationen lyder, at der er "tale om et politisk didaktisk princip, hvor pædagogen i en solidarisk gruppesammenhæng har til opgave at støtte en emancipatorisk udvikling med det sigte at ophæve børnenes kollektive fortrængninger". Forfatterne ser dog et problem i, at lærerens rolle som identifikationsobjekt er ikke-indblandende, mens psykoanalytikerens rolle er at indgå i en overføringssituation, hvilket gør det muligt for analysanden at erkende, artikulere og forholde sig til de fortrængte drifter (Christensen, Frederiksen og Roth 85:213).

Ændrede socialisationsbetingelser i det senkapitalistiske samfund

Central i Glocksee-skolens teoretiske baggrund var antagelsen om, at ændrede socialisationsbetingelser i det senkapitalistiske samfund fra 60'erne medfører, at børn bliver præget af narcissistiske forstyrrelser og identifikationsproblemer (Negt 83:60). Denne tænkning forekommer at have haft stor gennemslagskraft, f.eks. udkom *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* på dansk i 1983. Bogen antog, at ændrede socialisationsbetingelser griber ind i og former subjektiviteten, sådan at børn og unge bliver præget af en narcissistisk grundstruktur og ikke som tidligere får en neurotisk præget personlighed. Ziehe mente, at der sker en kulturel frisættelse, hvor den enkelte, frisat fra religion, normer og autoriteters tvang,

oplever sig fri til at vælge sit liv. Dette, til en vis grad fiktive, valg, giver samtidigt en bevidsthed om hvilke muligheder, man er gået glip af, og den enkelte kan opfatte sig som omringet af krav og forventninger, som trænger helt ind i personlighedens mest intime lag. Som noget historisk nyt er det blevet muligt at etablere et højt niveau for følelsesmæssigt samspil imellem forældre og børn. Men også de voksne har problemer med selvet, og er derfor tilbøjelige til at bruge barnet til at stabilisere sig selv på en narcissistisk måde. Den narcissistiske selvdannelse fører til en sårbarhed i oplevelsen af selvet. Personen oplever en indre tomhed og agoni, som giver angstfor-nemmelser. Samtidigt udviser personen et højt niveau af empati, samspil, nærheds- og spejlingsoplevelser, som dog er brudte og ambivalente. Ziehe relaterer selvets sårbarhed og den unges tilbøjelighed til tilbageholdenhed til spørgsmålet om følelsen af selvværd og skriver: *“her må vi gå ud fra, at det såkaldte normalt tilfælde er en overordentlig svækket selvværdsfølelse, og at den i første omgang vil blive ved med at være det! Hvad der ligger inden for mulig bearbejdelse er den sekundære fremkomst af en sådan sårbarhed og følgerne af dette”* (Stubenrauch og Ziehe 83: 87 og 126).

At antagelsen om det kapitalistiske samfunds indgriben i personligheden var central i den samfundskritiske tænkning, også som den udformede sig i Danmark, kan f.eks. demonstreres med Salling Olesen, der formulerer det således, at en kapitalistisk samfundsrealitet står som en blok overfor en libidinøs menneskelighed. Salling Olesen fandt, at den venstrefreudianske analysetradition har tilføjet psykoanalysen en analyse af, hvordan samfundet har *beskadiget* psyken/subjektet (Salling Olesen 85:116). I *Ungdomspsykologi* beskrives, hvordan kapitalismens forarmelse af både miljø og arbejde medfører afmagtsfølelse, grandiose fantasier, tomhedsoplevelse, bevidsthedstab og tab af historisk og livshistorisk bevidsthed og dermed ændringer af subjektiviteten i narcissistisk retning (Illeris, Nielsen og Simonsen 82:94).

Eksempler på kritik af narcissismeteorierne

Møller formulerede i 1983 en skarp kritik af Ziehes antagelser. Han fandt, at mange af de marxistiske skolede sociologer tillader sig en

sammenblanding af to metoder, nemlig en kvalitativ terapeutisk metode og en kvantitativ, ofte statistisk funderet, metode. Deres resultater var dokumentationsløse og uvederhæftige, fordi de ud fra kvalitativt materiale, hentet fra en dybt fortrolig behandler-situation, overfører fortolkninger og hypoteser til en bred gruppe i befolkningen, den narcissistiske ungdom, uden andet belæg for deres hypotese, end den støtte skrivebordsunderlaget kan yde pennen. For eksempel er Ziehe, ifølge Møller, i den mærkværdige position, at han hverken har terapeutisk erfaring eller anvender sociologisk empiri, men til gengæld sammenkæder de to områder med hinanden (Møller 83:65).

Nielsen fandt, at den store interesse for narcissismeproblematikken udtrykker mere end ønsket om at forstå udviklingstendenser. Interessen er helt grundlæggende bestemt af nogle problemer og behov, som er den diskuterende tressergenerations egne; de synlige ændringer i de unges adfærd skal ikke føres tilbage til psykodynamiske forhold, men begrundes socialt og historisk. Man kan ikke drage kædeslutninger, hvor man går fra samfundsprocesser til forældresituation og så til barnets personlighedsstruktur (Nielsen 83).

Projektorganiseret undervisning

Centralt placeret i den samfundskritiske pædagogiske tænkning i 70-80'erne var Illeris' tekster om projektorganiseret undervisning. Illeris fandt, at undervisningen kunne fungere som *“et første afgørende skridt på vejen, at forsøge at bryde med den traditionelle undertrykkelse – at vende op og ned på, hvad der er blevet kaldt for “den skjulte læreplan”* (Illeris 81:208)²⁾. Projektorganiseret undervisning havde socialisme som ledende utopi og *modkvalificering* som mål, udover *at kvalificere relevant*, hvilket handlede om den funktion, der er tilsigtet med uddannelsessystemet fra kapitalens og statsmagtens side. Dele af de teoretiske begrundelser var forankret i tekster af Glockseeskolens videnskabelige medarbejdere Negt og Ziehe.

Projektarbejdet skal være *problemorient-*

teret. Det betyder, at de problemer, der arbejdes med, skal accepteres som et problem af deltagerne og kunne behandles i en større, og i sidste ende altid samfundsmæssig, sammenhæng. *Deltagerstyring* skal sikre eleverne medbestemmelse og ophæve lærerstyringen, der ses som en videreførelse af det kapitalistiske samfunds undertrykkelse. Negts begreb om *eksemplarisk indlæring* operationaliseres til fire væsentlige kriterier, hvor *det subjektive kriterium* kræver, at indholdet skal opleves umiddelbart relevant for deltagerne, *det objektive kriterium* at eksisterende samfundsmæssige strukturer belyses. *Handlingskriteriet* betyder, at indholdet udvælges så det rummer konkrete handlemuligheder for deltagerne, og *relevanskriteriet* fortæller, at det skal være relevant for uddannelsens sigte (Illeris 85:93ff). Modkvalificeringens mål er både at kvalificere til at kunne fungere nogenlunde autonomt i det eksisterende samfund, men også til at eleverne indgår i klassekampen på lønarbejderens side og deltager i den deraf følgende afvikling af det kapitalistiske samfund, sådan at de eksisterende magtforhold afvikles. Det betyder, at der skal uddannes mennesker, der både *"kender og forstår deres egen situation i det kapitalistiske samfund og samtidig er i stand til og ønsker kollektivt og målrettet at arbejde for afviklingen af dette samfundssystem. Sådan at den modstand, der allerede findes inden for uddannelsessektoren, kan komme til at fungere målrettet i klassekampen"*.

Læreren rolle bliver, udover at kvalificere eleven til at kunne fungere i det kapitalistiske samfund, at bidrage til at eleverne får en korrekt bevidsthed om sammenhængen mellem det kapitalistiske klasse-samfund og deres egen tilværelse som determineret af klassebestemte forhold (Illeris 81:14- 67).

Et eksempel på, hvordan der kunne arbejdes hen imod en korrekt bevidsthed ses i Illeris, Lauersen og Simonsens forestillede eksempel. Nogle efg-elever har dårlige erfaringer fra folkeskolen, som de mener skyldes dødkedelige emner, dumme lærere osv. Lærerne må nu via projektarbejde få eleverne til at spørge, hvorfor det

er sådan, og f.eks. gå ud at interviewe lærere og skoleinspektører. Eleverne må ikke lade sig slå til tåls med de svar, de får, før de når frem til, at *"disse spørgsmål kan kun besvares ud fra en forståelse af drivkræfterne i den kapitalistiske produktionsmåde, hvor nogle få ejer produktionsmidlerne og er underlagt en tvang til stadig at samle mere profit, mens andre er lønarbejdere og må sælge deres arbejdskraft for at overleve"* (Illeris, Lauersen og Simonsen 78:154).

Skole og hverdagsbevidsthed

- et eksempel

Et sidste eksempel på den samfundskritiske tænkning er placeret i overgangen mellem 80'erne og 90'erne og tager sit afsæt i Leithäusers teori om hverdagsbevidsthed. Hverdagsbevidstheden menes at indeholde teknikker der virker som sociale forsvarsmekanismer, hvis formål er at give sikkerhed. Forfatterne skrev, at det er en forudsætning for deres tekst, at man accepterer at overføre det personlige forhold fra en psykoanalytisk terapi til en tolkningsmetode i forhold til tekstudskrifter af båndoptagelser af gruppediskussioner mellem lærere og børn. Det er lærerens rolle som diskussionsleder at forsøge at geninddrage fortrængte erfaringer i den kollektive diskussion, *"derived bidrager han til, at temaet benyttes som en overførings-skærm, som diskussionsdeltagerne kan "kaste al slags angstbesat materiale op på"* (Cederstrøm, Moos og Thomassen 89:73). I et af bogens eksempler er det lærervalgte tema *"skal børn selv bestemme, hvem de vil bo hos, når forældrene skal skilles?"* Hensigten med analysen og fortolkningen af båndafskrifterne er at afsløre hvornår hverdagsbevidstheden slår ind i skolen, således at det måske kan blive muligt at gribe ind i denne proces på nye måder. I analysen søger forfatterne at finde de konflikter, problemer og forsvarsprocesser, som forhindrer børnenes bevidstgørelse.

Et eksempel på en analyse beskriver en fortolkning af en piges udsagn om, at hun vil vælge at bo hos sin mor, fordi hendes far er til mange møder. Dette fortolkes som et negativt valg. En dreng vælger sin far begrundet i, at faren er mere tolerant med sengetider og sjovere end moren. Dette fortolkes som et positivt valg. Pigens valg fortolkes som begrundet i sikkerhed, drengens som begrundet i frihed.



Foto: Peer Pedersen

"Hvor utopien i 70-80'erne var at man kunne ændre det bestående kapitalistiske samfund via pædagogikken, ser målet i 90'erne ud til at handle om at lære eleverne at fungere i et markedssamfund i hastig ændring." – hvilket som bekendt gøres bedst i en eller anden form for rundkreds, hvadenten det er en folkeskole i Jyllinge, Blågårdsskolen på Nørrebro i København eller EU's udenrigsministre til møde på Marienlyst.

En klasse på Jyllinge Skole (1977)



Foto: Pelle Rink

Anden klasse på Blågårdsskolen (2003)

Mødre fortolkes herefter via børnenes eksempler som repræsenterende sikkerhed, fædre frihed. Drengens valg blev senere beskrevet således: "Toms aktive og positive valg virker foruroligende på gruppen: Hvis min far og mor skulle skilles, så ville jeg helst flytte med min far (Fordi:) min far han har ikke noget imod, jeg bliver lidt længere oppe ...og han er også sjovere..." (Cederstrøm, Moos og Thomassen 89:19).

Børnenes udsagn fortolkes fortløbende ind i en forståelse, hvor sikkerhed er en mangelvare, der opereres med begreber som kollektive fortrængningsprocesser. Samtalen ses som et eksempel på hvordan hverdagsbevidstheden hjælper børnene til at undgå en kritisk refleksion over deres livsvilkår. Forfatterne mener ikke, teorien skal bruges alene til at afdække hverdags-

bevidsthedens mekanismer, men at et forandringsperspektiv skal inddrages. Her er diskussionsleders subjektivitet et afgørende arbejdsredskab.

Eksempler på kritik af den alternative pædagogik

Kvale problematiserede først i 80'erne, at også den alternative pædagogik, herunder f.eks. modkvalificerende pædagogik, rummer en skjult læreplan med skjulte magtformer, hvor vejlederen påvirker og kontrollerer den vejledtes adfærd via blide kontrolformer. De nære personlige relationer mellem vejleder og studerende kan være gunstige for den studerendes faglige og personlige udvikling, men også indebære afhængighed i form af *minisymbioser*. Kvale mente, at der samfundsmæssigt er sket "en overgang fra en hård herredømmeform med tvang, straf og legale påbud til løsere kontrolformer, positiv belønning og motivation, og nære personlige relationer i små grupper" (Kvale 85:317). Lærerrollen har ændret sig fra at være kulturbærer og repræsentant for en faglig tradition til en *humanteknologisk*



EU's udenrigsministre til møde på Marienlyst (2002)

Foto: Jens Dresling/Polfoto

lærerrolle. Kvale ser dette som en blanding af elevkammerat og socialterapeut, hvor læreren støtter elevens selvrealisation snarere end hans erkendelsessøgen; lærerrollen ændres fra vidensformidler til trivselstekniker og udviklingskonsulent. Herved åbnes for en skjult manipulation, der skaber mindre modstand end direkte kontrol, og Kvale påpeger, at den alternative pædagogik "med dens uafklarede forhold til autoritetsproblemet, kommer til at medvirke til indførelse af de moderne bløde humanteknologiske kontrolformer i uddannelsessystemet" (Kvale 83:21).

Det pædagogiske netværk i 70-80'erne – forskellige paradigmers rolle

I det følgende præsenteres en mulig fortolkning af, hvordan 70-80'ernes samfundskritiske pædagogiske netværk, som jeg kort har beskrevet det, kan forstås.

Op igennem det 20. århundrede har den positivistiske utopi knaget (Kjørup 85:95ff) i en kamp, hvor ikke mindst Frankfurterskolens samfundskritiske teoridannelser spillede en rolle, og hvor en af konsekvenserne af ungdomsoprøret var, at der fra studenterside bl.a. blev rejst krav om enhed mellem teori og praksis (Juhl 82:230ff, Foged-Nielsen, Mølgaard Nielsen og Roslyng Jensen 83:104ff). Også Marxismen i en ikke-kritisk teoretisk fortolkning spillede en central rolle. Den marxistiske videnskabsteori konstaterede, at videnskab ikke er objektiv og værdifri og fandt, at humanistisk videnskab skulle reflekteres ind i den kapitalistiske produktionsmåde; videnskab er også politisk arbejde (Kristensen og Schmidt 95:208ff). Efter 68'opgøret måtte den positivistiske tænkning vige sin magtposition til fordel for andre opfattelser. Disse opfattelser begrunder sig uden positivismens idealer om objektivitet, årsagsvirkningsforklaringer, generaliserbarhed, gentagelighed og empiriske observationer og afkræver samfundsmæssig forankring, aktionsrettethed og accept af andre typer af vidensproduktion, end den de naturvidenskabelige idealer muliggjorde.

I den beskrevne samfundskritiske pædagogiske tænkning er der ikke krav om dokumentation i form af observationer af forhold i virkeligheden som forudsætning for, at tænkningen kan bevare sin status som videnskabelig. Opfattelsen kan dokumenteres i antagel-

ser, hvor forskellige paradigmer, f.eks. et psykoanalytisk paradigme, kan tænkes sammen med et marxistisk paradigme. I de eksempler, der er trukket frem, kan det marxistiske paradigme opfattes at have en paraplyfunktion, med dets antagelser om, at den samfundsmæssige formation determineres af produktionsforholdene, og at denne determination medfører, at det kapitalistiske samfund sætter sig igennem i subjektiviteten og beskadiger denne. Utopier om solidaritet eller om at kunne afskaffe de voksnes herredømme og at kunne skabe ikke-undertrykkende læreprocesser medfører, at lærerens rolle som statens repræsentant enten slet ikke tematiseres, nedtones eller anses for at være mulig at overvinde, læreren forestilles at kunne vende op og ned på den skjulte læreplan.

Opfattelsen tilbyder utopier om frigørelse og autonomi, den er i sin selvforståelse frigørende i forhold til antagelserne om samfundets beskaffenhed. Samtidigt legaliserer utopierne en forholden sig til den undervistes subjektivitet, der søges påvirket ud fra antagelserne om, hvordan subjektiviteten er dannet og udvikler sig i det kapitalistiske samfund.

Man kan sige, at den psykoanalytiske tænkning her transformeres fra sin oprindelige legitimationspraksis som fundament for terapeutiske forhold.

En traditionel lærerrolle kan beskrives som en vidensformidlende rolle, hvor fokus i undervisningen ligger på det stof, der skal *indlæres* og den *faglighed*, der forventes at blive undervisningens udcome, og hvor det, der er imellem lærer og elev, er denne faglighed³). Den kritiske tæknings forestillinger om lærerrollen er, at læreren skal observere eleverne for at få et grundigt kendskab til den enkelte, fortolke denne enkeltes behov i forhold til undervisningens mål, hvor *påvirkningen af subjektiviteten* er overordnet faglige indlæringsmål, og hvor undervisningen skal tilrettelægges i forhold til den enkeltes *behov* for at kunne opfylde målene. Undervisningsfokus ændres i den samfundskritiske pædagogiske tænkning fra at være tilvejebringelse eller læring af faglige færdigheder (med en skjult læring

som medlæring). I den marxistisk funderede projektorganisering er det installation af en korrekt bevidsthed og individets accept af og klargøring til at deltage i samfundsafviklingen, der er undervisningens mål, mens den kritisk teoretisk funderede Glocksee-skolepædagogik har kollektiv bearbejdelse af børnenes konflikter i en børneoffentlighed som mål. Børn opfattes som narcissistisk prægede og utopien om frigørelse og børneoffentlighed medfører at barnets endnu ikke helt ødelagte subjektivitet søges reddet fra det kapitalistiske samfunds deformering.

Teksternes normalforestilling er, at det normale sunde subjekt ikke længere er værende, normalitet ses alene som en utopi, der kunne tilvejebringes under andre samfundsformationer, en normalitet som i den marxistiske tænkning forestilles muliggjort via proletariats overtagelse af produktionsmidlerne som klassekampens slutmål, mens den i den kritisk teoretiske tilgang søger individuel og kollektiv frigørelse og autonomi som vejen til normalitet.

Den pædagogiske tænkning i 90'erne

Jeg skrev i indledningen, at de samfundskritiske aspekter i 90'ernes pædagogiske tænkning forekommer nedtonede, samtidigt med, at jeg påpegede, at fokus på den undervistes personlighed ser ud til at være øget. I det følgende vil jeg vise hvordan dele af den pædagogiske diskussion føres i 90'erne, og ved at gøre det, samtidigt svare på spørgsmålet om, hvordan den samfundskritiske pædagogik har ændret sig.

Det vil nemlig vise sig, at dele af de metoder og teknikker, den samfundskritiske pædagogik tog i anvendelse, er bevarede, men nu med ganske andre mål end i 70-80'erne.

Undervisningsministeriet – en overordnet målsætning

Publikationen *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet* fra 1996, kan ses som et udtryk for den "officielle" pædagogiske tænkning. Det er en tekst, der retter sig mod undervisningssystemet på alle niveauer; der skal udvikles kvalifikationer fra folkeskolen til videregående uddannelser. Publikationen mener, at

der har været et efterslæb i *produktionen* af brede almene og personlige kompetencer og kvalifikationer i forhold til arbejdsmarkedets og samfundets behov. Undervisning opfattes som "*formålsrettede handlinger, der er karakteriseret ved bestræbelser på at fremme bestemte kvalifikationer hos den, der skal lære*". Uddannelsers overordnede opgave er at kvalificere det enkelte menneske til kommende arbejdsfunktioner i et samfund under konstant forandring, hvor viden forældes og teknologi udvikles, men også under hensyn til, at den underviste skal dannes som menneske.

De personlige kvalifikationer, der ønskes produceret, beskrives som *ansvarlighed, selvstændighed, samarbejdsevne, fleksibilitet, evne til at lære nyt, omstille sig, påtage sig nye opgaver og nye udfordringer*, og som et mål i grundskolen skal eleverne udvikle *tillid til egne evner*. Udviklingstendenserne medfører en *kulturel frisættelse*, hvor opløsningen af tidligere tiders normer på den ene side giver forvirring og rodløshed, på den anden side masser af muligheder for selv at vælge, hvilket medvirker til at sætte fokus på de brede personlige kvalifikationer hos den enkelte. Samtidigt stiller den enkelte større krav til arbejdet og uddannelsens personlige betydning som en meningsfyldt aktivitet (UV 96).

Undervisning ses som en handling, hvortil læreren har knyttet en intention om at lære en anden noget, mens *læring* foregår i eleven, ved at den psykiske organisation hos eleven ændres gennem en individuel, personlig og aktiv proces. Det antages, at personlige kvalifikationer udvikles under alle omstændigheder, men at man "*gennem en målrettet pædagogisk indsats overalt i uddannelsessystemet kan fremme udviklingen af personlige kvalifikationer*", hvoraf nogle er ønskværdige, mens andre, som f.eks. *passivitet* og *uselvstændighed*, opfattes som uønskede. Der peges på en række overordnede pædagogiske principper, der erfaringsmæssigt fremmer udviklingen af de ønskværdige personlige kvalifikationer. Disse er "*delta-gerstyring og ansvar for egen læring, undervisningsdifferentiering, personlig lærestil, erfaringsbaseret, problemorientering og helhedsorientering*".

Projektarbejde ses som en undervisningsmetode, der har vundet indpas i det danske undervisningssystem igennem de sidste 20 år. Det antages, at den læring, der finder sted i

projektarbejde via dets problemorientering, minder om den komplekse læring, der finder sted udenfor skolens vægge og således giver mulighed for både personlig aktivitet, erfaring med individuel læringsstil og udvikling af læringens sociale element.

Opfattelsen af personligheden fremstår som rumlig eller lagdelt, hvor selvtillid og følelsen af selvværd ligger dybest i personligheden og vedrører identitet og selvopfattelse. Disse dybe lag rummer grundlaget for at lære og for at tilegne sig ny erkendelse, nye færdigheder og holdninger. Læring forudsætter nogle personlige kvalifikationer som f.eks. grundlæggende selvtillid og gå-på-mod for ikke at møde udfordringer med psykisk tilbagetrækning. Disse forhold knytter sig til barnets tidlige identitet og skabes således ikke i uddannelsessystemet, der dog kan understøtte og fremme det.

Skjult læreplan tematiseres som en erkendelse af, at der ved siden af den målrettede undervisning læres en række andre, ikke nødvendigvis tilsigtede ting. Eleven skal have *ansvar for egen læring*, og forventes at erhverve kvalifikationer som f.eks. *evne* til at kontrollere egen arbejdstid og indsats, *evne* til at genkende virkeligheden bagved pensum, *motivation* og *udholdenhed*, *selvtillid* og *personlig tryghed*, *evne* til at udnytte egen kreativitet, mens selvbeherskelse og selvdisciplin skal være *selvpålagte* ud fra accepterede mål, sådan at eleven får mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende (UV 96).

Lærerenes rolle når målet er udvikling af personlige kvalifikationer

Læreren skal anvende differentieret undervisning, hvilket nødvendiggør en ændret lærerrolle i forhold til en traditionelt formidlende rolle⁴. Med differentiering menes, at læreren bør tilrettelægge og gennemføre undervisningen, sådan at der tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, læreren skal være *vejleder*, hvilket medfører, at han skal hjælpe eleven til at afdække egne behov for læring i forhold til uddannelsesplanen. For at kunne igangsætte udviklingen af personlige kvalifikationer må læreren have *et godt kendskab* til den enkelte elev og dennes læreproces, og derfor foreslås lærere med forskellig faglig baggrund at samarbejde om elevgrupper for at "*styrke elevernes personlige udvikling og medansvar for egen læring*" (UV 96:52-54).

Den samfundskritiske pædagogik og 90'ernes tænkning

Man aner her tankerne fra *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (Ziehe og Stubenrauch 83), men uden forankringen i den kritisk teoretiske sammentænkning af marxisme og psykoanalyse. Der ses en klar værdisætning af menneskelige egenskaber, hvor det er de samfundsmæssige krav, ikke mindst arbejdsmarkedets krav til arbejdstagerne, der definerer ønskværdige kvalifikationer. Passivitet og uselvstændighed er upassende personlige egenskaber. Egenskaberne beskrives i kvalifikationstermer, hvor personens egenskaber er nyttige i det omfang, de opfylder et formål eller behov, først og fremmest i forhold til individets kommende rolle som arbejdstager, men dernæst i forhold til individets rolle som demokratisk medborger.

Ligesom i den kritiske tænkning er formålet med, at læreren har et godt kendskab til den enkelte elev, og at lærerne samarbejder om deres kendskab til elevernes læreproces, at bruge dette kendskab til at blive bedre i stand til påvirke elevens personlige udvikling i den ønskede retning. I 90'erne samarbejdes der ikke udfra en psykoanalytisk analyse af forsvarsmekanismer, bevidsthedsformer og samfundets gennemslag i den enkeltes personlighed. I 90'erne er der kommet en ny dimension ind, nemlig *ansvaret for egen læring*, mens forestillinger om frigørelse og samfundsendringer ikke ses. Den projektorganiserede undervisning tager alene sigte på at opdyrke de personlige kvalifikationer, der anses for nødvendige for at kunne bestride det moderne liv, ikke mindst den erhvervsmæssige del af dette, og den tidligere drivkraft i forhold til at ville ændre individets betingelser i det kapitalistiske samfund og afvikle dette samfund er forsvundet.

Centralt i Undervisningsministeriets publikation er, at den finder det nødvendigt, at vægten i uddannelsessystemet ændres fra *undervisning* til den undervistes *læreproces*. Dette fokus på elevens indre processer adskiller sig ikke fra de kritiske tankers vægt på indre processer. I 90'erne teksterne pointeres det, at lærerrollen skifter fra *formidlende* til *vejledende* med fokus på elevens personlige lærings-

stil, medbestemmelse, ansvarlige valg osv. i en undervisningsdifferentiering, der kræver et stort kendskab til den enkelte elev, erhvervet bl.a. i et samarbejde mellem flere lærere. Som i 70-80'erne må den underviste også i 90'erne underkaste sig et undersøgende blik. Dette blik søger nu at afdække, hvorledes det forholder sig med forudsætninger og personlig læreproces, men ikke i forhold til fortrængninger og angstforestillinger. Hensigten er, at de ønskværdige personlige kvalifikationer bliver produceret.

Her genkendes store dele af metoderne fra den kritiske pædagogik, ikke mindst i den udformning den fik i tankerne om projektorganisering, med dens krav om deltagerstyring, problemorientering og eksemplarisk indlæring. Men hvor begrundelserne i 70-80'ernes forståelse hentes i en samtænkning af psykoanalyse og sociologi og deraf udledte utopier, hentes den i 90'erne i målet at udvikle ønskværdige kvalifikationer, som så, udover at kvalificere bedst muligt til samfundets jobfunktioner, også helst skal bidrage til det, man kan kalde "det gode liv".

Det forekommer, at 70-80'er pædagogikens teknologier til at påvirke personligheden er bevarede og indarbejdede i den officielle pædagogiske tænkning, mens den samfundskritiske begrundelse og de frigørende og samfundsendrende utopier er forladte.

Den "oprindelige" samfundskritiske pædagogik i 90'erne

Jeg har beskrevet, hvordan 70-80'ernes pædagogiske tænkning ser ud til at være bevaret i 90'erne, om end uden de samfundskritiske begrundelser. Men hvordan er det så gået med det, man kan kalde den "oprindelige" tænkning?

I *EVU-gruppen RUC's* rapporter om almenkvalificering indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne indgår en delrapport forfattet af Illeris, *Læring, udvikling og kvalificering*. Her opfattes projektarbejdsformen ikke længere som noget særligt, fordi situationen i dag er anderledes end i 70-80'erne, hvor det gjaldt om at få gjort op med den lærer- og pensumstyrede undervisning. Om sine tidligere bøger siger Illeris,

at med indføringen af kvalifikationsbegrebet blev bøgerne en murbrækker for lærere og uddannelsesfolks mulighed for at se sig selv som andet end *uafvidende agenter for kapitalens interesser*" (Illeris 95 s 27ff).

En af de ændringer, den samfundskritiske tænkning har undergået i Illeris' tekst, er, at opfattelsen af menneskets bevidsthed i det kapitalistiske samfund er knapt så deterministisk som tidligere. Illeris fastholder, at bevidstheden er underlagt den kapitalistiske økonomis rationalitet på en ikke-synlig måde, men refererer bl.a. til en mere optimistisk nytolkning af hverdagsbevidsthedens funktion i det moderne samfund (Illeris 95:107). Modkvalificering, klassekamp og samfundsomstyrtelse nævnes ikke, men Illeris gør i sin indledning opmærksom på, at rapporten handler om kvalifikation og ikke det alment menneskeligt frigørende. Projektarbejdsformen er en undervisningsform, der er kommet for at blive.

Ændringer i opfattelsen af de unge som narcissistisk ændrede

Møller mente i 1996, at betegnelsen narcissistisk om den såkaldt nye børnekarakter var en døgnflue, der muliggjorde en vis skyldsfralægelse hos de voksne (Møller 96).

At betegnelsen ikke kun har historisk interesse, om end den ikke er så central som i 80'erne, kan demonstreres med et enkelt eksempel. I *Psykologibogen* (Brørup, Hauge og Thomsen 93), der anbefales til mellemlange videregående uddannelser, indledes afsnittet *Narcissisme og grænsepsykotiske tilstande* med en fremstilling af, at psykologer og psykiatere har konstateret, at det psykopatologiske mønster har ændret sig, de klassiske neuroser er i aftagende, mens præødipale tilstande er stigende. Herefter siges det, at:

"En lang række samfundsvidenskabsfolk har konstateret, at specielt yngre mennesker i de seneste 20 år har udviklet helt andre adfærdsformer, motivationsstrukturer og reaktionsmønstre end tidligere. Hvor den almene person – den såkaldte socialkarakter – tidligere var karakteriseret ved et gedigent, velintegreret ego, så gælder det i dag, at især yngre mennesker udviser narcissistiske træk i form af svingende selvfølelse, identitetsproblemer og et problematisk forhold til andre mennesker." (Møhl 93 s 337)

Teksten refererer Ziehe for bl.a. at anføre, at forældre har svært ved at give slip på deres børn og derved kommer til at fastholde dem på et uudviklet udviklingsstade, samtidigt med at mødre fastholder dem i symbiotisk kontakt. Hele Ziehes sammentænkning af psykoanalyse og sociologi og hans analyse af og overvejelser over de kapitalistiske markedsmechanismers nedslag i det moderne menneskes subjektivitet er forkortet til en ganske kort beskrivelse af samfundsudviklingen, beskrevet som karakteriseret ved en økonomisk og politisk centralisering og en uigennemskuelig arbejdsproces (Møhl i Brørup, Hauge og Thomsen 90:345ff).

Antagelsen om, at 70-80'ernes pædagogiske tænkning har gennemgået en ændring, hvor den samfundskritiske forankring er forsvundet, bekræftes også her.

Kritik af ændringerne i fokus for undervisningen

Men heller ikke den aktuelle fokusering på personligheden i undervisning står uimodsagt. Fonsmark finder f.eks., at reformpædagogikken i 1920'erne gav starten til *kampen om sjælene*, hvor målet blev at skabe harmoniske, uambitiøse og konfliktfrie mennesker. Uddannelsessystemet aftegner via dets skiftende målbeskrivelser et billede af "*et nyt positivt, tolerant, harmonisk, solidarisk (men muligvis uvidende) menneske*" (Fonsmark 96:48-76). Ifølge Fonsmark var arvtageren til reformpædagogikkens metafysiske barn i nogle hektiske år *det samfundskritiske barn*, som også tematiseret i denne artikel. Som det sidste trin i udviklingen ser Fonsmark den nye folkeskolelov, hvor læreren omsider bliver definitivt degraderet til at være elevens konsulent. Eleven er kommet i centrum, og læreren er blevet fordrevet fra skolen som pædagogisk autoritet, ikke som følge af et tragisk uheld, men som fuldbyrdsels af en udvikling i den pædagogiske teori. Læreren må ikke længere være lærer, men skal være en sparingspartner, der f.eks. i projektvejledning må optræde med største varsomhed. Hvis han røber for meget af sin egen viden eller er for kritisk, risikerer han at spolere den læreproces, der er i gang (Fonsmark 96:121-135).

I en artikel i Jyllands Posten, *Umulige ønskebørn*, udtaler Schmidt, at folkeskolen op igennem 70'erne mistede grebet om eleverne,

"fordi lærerne blev ekstremt personlige overfor hver enkelt elev. De stimulerede derfor barnets ego i stedet for at videregive faglig viden". Schmidt mener, at læreren ved alene at fokusere på det, børnene var gode til, sammen med hjemmene var med til at skabe nogle ubalancerede personligheder, hvor børnene bliver egocentriske. Efter Schmidts mening må den moderne pædagogik ændres i såvel hjem som børnehaver og skole, således at nogle helt basale værdier genfindes, og børnene bliver opdraget til anstændighed i stedet for til at tænke på sig selv (Schmidt i Jensen 97).

Afslutning

Således er det muligt at afdække et netværk af pædagogisk tænkning i perioden fra 70-80'erne og til 1999 og svare på spørgsmålet om, hvad der skete med den samfundskritiske pædagogiske tænkning. De teknologier, denne samfundskritiske pædagogik anbefalede at tage i anvendelse med henblik på at påvirke den undervistes personlighed ser ud til at være blevet integrerede i det officielle curriculum, mens forestillingen om at kunne vende op og ned på den skjulte læreplan, forestillingen om at kunne bruge eleverne som løftestang på et samfundsændrende projekt ikke længere er fremtrædende. Hvor utopien i 70-80'erne var at man kunne ændre det bestående kapitalistiske samfund via pædagogikken, ser målet i 90'erne ud til at handle om at lære eleverne at fungere i et markedssamfund i hastig ændring. Den "oprindelige tænkning" ser dog ud til at have bevaret sin samfundskritiske forankring om end i en mere afdæmpet form.

Kirsten Frederiksen er ph.d.-stipendiat, Udviklingsinitiativet for Sygeplejerskeuddannelsen Århus Amt.

Noter:

1. Glocksee-skoleforsøget blev i 1974 godkendt som et officielt skoleforsøg fra 1. til 6. klassetrin under Hannover kommune med Oscar Negt og Thomas Ziehe som videnskabelige medarbejdere. I 1978 mødte skolen ministeriel modstand og blev skåret ned til 4. klassetrin (Negt 78:55ff Schultz og Simonsen 83:5 Søderberg 81:38ff).
2. *Skjult læreplan* handler om, at samtidigt med at eleven tilegner sig formel viden, sker der bag ryggen af både lærer og elev en medlæring af noget andet, f.eks. af evnen til selvdisciplinering, sådan at eleven lærer at imødekomme det kapitalistiske samfunds krav til dem (Bauer og Borg 86:8-15).
3. Den tænkning, der formuleres indenfor en dannelseterminologi medtages ikke i denne artikel.
4. Denne formidlende rolle var, som vist, heller ikke i 70-80'ernes tænkning ønskværdig, men afgrænsningen i forhold til den kan muligvis ses som et eksempel på, at den fremherskende pædagogiske tænkning på et teoriplan ikke nødvendigvis er identisk med den fremherskende tænkning i praksis.

Referencer:

- Banke, Dorte et.al: *Skoledage på Glocksee – om teori og praksis* i Unge Pædagoger 3.april 1980 side 17-24.
- Bauer, Mette og Borg, Karin: *Den skjulte læreplan. Skolen socialiserer men hvordan? -Hvornår blev den skjulte læreplan skjult?* Revideret udgave Unge Pædagoger.
- Cederstrøm, John, Moos, Leif og Thomassen, Johnny: *Skole og hverdagsbevidsthed* Gyldendals pædagogiske bibliotek København 1989.
- Christensen, Marianne, Frederiksen, Jens og Roth, Per: *"Erfaringspædagogikken" ved en skillevej* Københavns Universitet 1985.
- Elle, Birgitte: *Glocksee-projektet – en præsentation og en kommentar* i Unge Pædagoger årgang 38 1977 side 3-14.
- Foged-Nielsen, Ebbe, Nielsen, Kim Mølgaard og Roslyng-Jensen, Palle: *Fra krig til krise. Kilder til Danmarks historie 1945-82* Gyldendal København 1983 side 104-167.
- Fonsmark, Henning: *Kampen mod kundskaber...Et kritisk essay om en hovedstrømning i dansk skolepolitik* Gyldendal København 1996.
- Illeris, Knud, Lauersen, Per Fibæk og Simonsen, Birgitte: *Samfundet og pædagogikken* Munksgaard Uddannelsesforlaget København 1978.
- Illeris, Knud, Nielsen, Elo og Simonsen, Birgitte: *Ungdomspsykologi. Samfundssituation. Handlemønstre. Bevidsthedsformer* Unge Pædagoger København 1982 side 7-41 og 82-106.
- Illeris, Knud: *Læring, udvikling og kvalificering* 6. delrapport. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen RUC Roskilde 1995.
- Illeris, Knud: *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering – deltagerstyring – eksemplarisk indlæring* Unge pædagoger 1981.
- Illeris, Knud: *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik* Munksgaard København 1974.
- Jensen, Christian: *Umulige ønskeborn* i Morgenavisen Jyllandsposten 30.3 1997.
- Juhl, Flemming: *Frankfurterskolen: filosofi som kritisk teori i Vor tids filosofi. Engagement og forståelse* Red. Poul Lübcke Politikens Forlag København 1982 side 227-253.
- Kontext nr. 35 1978 3. oplag 1983.
- Kristensen, Jens Erik og Schmidt, Lars Henrik: *Temaer og tendenser i humaniora 1960-90 i Humanistisk Videnskabsteori* Collin, Finn og Køppe, Simon red. Danmarks Radio Forlaget 1995 side 203-230.
- Krovoza, Anne og Negt, Inge: *Selvregulering og læremotivation* i Kontext nr. 35 1978 3. oplag 1983 side 29-54.
- Kvale, Steinar: *Den alternative pædagogik skjulte læreplan* i Tidsskrift for Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning nr. 1 1983 side 13-23.
- Kvale, Steinar: *Fra forelæser til projektvejleder. Om moderniseringen af lærerens autoritetsudøvelse* i Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5 1985 side 314-329. København 1986.
- Muschinsky, Lars Jakob: *Det danske køkken – netop nu. Om Lene Møllers disciplin og Knud Illeris' projekt* I Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1986 side 73-77.
- Møhl, Bo: *Narcissisme og grænsepsykotiske tilstande* i Psykologibogen. Om børn, unge og voksne Brørup Mogens, Hauge Lene og Thomsen Ulrik Lyager red. Gyldendal København 1993 side 337-346.
- Møller, Marchen: *Narcissisme – sygdom eller skældsord?* Dansk psykologisk Forlag København 1983 og 1996.
- Negt, Oskar: *Skole som erfaringsproces – samfundsmæssige aspekter af Glocksee-projektet* i Kontext nr. 35 1978 3. oplag 1983 side 55-81.
- Negt, Oskar: *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. Til teori og praksis i arbejderuddannelsen* Oversat af kollektiv på RUC, KURASJE København 1975.
- Nielsen, Henrik Kaare: *Narcissisme, autonomi og emancipation* i Psyke og Logos nr.1 1983 side 130-139.
- Olesen, Henning Salling: *Voksenliv – hverdagsliv og erfaring* Unge Pædagoger København 1985.
- Søderberg, Anne-Marie: *Glocksee- en hjertesag* i Unge Pædagoger 2 marts 1980 side 13-23.
- Søderberg, Anne-Marie: *Glocksee- kommentar og kritik* i Kontext nr. 40 1981 side 37-47.
- Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet* Undervisningsministeriet København 1996.
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* Politisk Revy København 1983.
- Ziehe, Thomas: *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om: Ungdom, skole, æstetik og kultur* Politisk revy København 1989.
- Ziehe, Thomas: *Skoleforsøget Glocksee* i Kontext nr. 40 1981 side 48-63.
- Ziehe, Thomas: *Subjektiv betydning og erfaring. Om Glocksee-skoleforsøgets didaktiske koncept* i Kontext nr. 35 1978 3. oplag 1983 side 82-98.