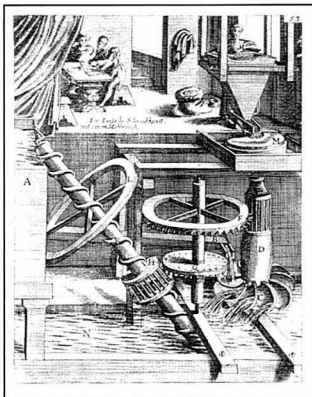


PÆDAGOGISK FRIKTION



“I vores iver efter ikke at styre børn, ikke at begrænse og hæmme dem, lader vi deres egne ønsker være styrende for vores aktiviteter som voksne. Og dermed frarøver vi dem den distance og den mulighed for at etablere modspil, som er nødvendig for udvikling . . . Måske skulle vi erkende, at børn har brug for den friktion, vi som voksne repræsenterer.”

Af Christian Aabroe

Én af de få ting jeg erindrer fra min placering i folkeskolens fysiktimer, hvis vi ser bort fra at sætte strøm til hotdog-pølser for derefter at spise dem, var læren om friktion. En lille vogn skulle skubbes i gang i en skinne med indbyggede luftdyser. Når luften strømmede igennem disse dyser, tilside-satte man dermed friktionen mellem skinne og vogn, og et skub til vognen fik den til at bevæge sig, potentielt i det uendelige, hvis man ser bort fra detaljer som luftmodstand etc. Dette gjorde stort indtryk på mig, og jeg kan huske at jeg undrede mig over hvorfor dette mirakel af friktionsdeprivation ikke i højere grad blev udnyttet i den moderne hverdag. På min cykel, eksempelvis. Så jeg kunne give de andre drenge på vejen baghjul.

Denne drøm om friktionsløse maskiner der fortsatte i det uendelige var dog, som jeg senere erfarede, hverken særlig ny eller specielt ukompliceret. Evighedsmaskiner har på linie med alkymi repræsenteret menneskets drøm og uopnåelige forsøg på at undslippe livets uomgængeligheder igennem århundreder. Og man har endnu ikke haft succes. Men forsøgene gøres stadig. Og ikke kun på det teknologiske område.

Denne friktionens undslippelse er såmænd også at finde på det sociale og pædagogiske felt. Og dette mere nu end nogensinde. Hvis man omskriver friktionsdeprivationen til det fænomen, der samlet går ud på at mindske forhindringer og gnidninger, undgå sammenstød, skabe sociale og pædagogiske systemer, der er mere eller mindre selvkørende og fri for disciplinære fartspærrere og udviklingshæmmere, ja så er drømmen om det friktionsløse i høj grad i live. Vi griber i videre udstrækning end nogensinde før den pædagogiske udviklings- og opdragelsesopgave an, som havde vi at gøre med frit svæ-

vende partikler af udviklingspotentialer, som bare ved hjælp af didaktiske luftdyser forsøges holdt fri fra den sociale friktion, som traditionelt kommer til udtryk i størrelser som magt, disciplin, hierarki, autoritet og efterligning. Og dette såvel i skolen som i hjemmet.

Den største synd man kan begå i dag er at bremse andre mennesker, især børn og unge, i deres "udvikling". Hvilket i og for sig er udmærket. Men denne iver efter at gøre det rigtige, ikke at modarbejde, hæmme eller vildlede børn og unge, resulterer somme tider i forsøget på helt at undgå friktion.

Nu er opdragelse af børn og unge efterhånden blevet en temmelig kompliceret affære. Der har vel aldrig været så mange teorier, meninger og ekspertudsagn omkring at gøre det rigtige overfor børn som i disse dage. Sådan har det ikke altid været. Engang i 50'erne og 60'erne lå der typisk kun én bog på sengebordet, nemlig Benjamin Spock's *Bogen om Barnet*. Dette var i en tid hvor de voksne havde ret. Hvis børnene skulle lære noget, kunne det kun ske med voksne som forbilleder. Man kunne måske tale om en slags mesterlære, som både hjemmet og skolen var bygget op omkring. I dag er det anderledes fat. På mit lokale bibliotek har de 141 bøger om børneopdragelse. Og man vil på en enkelt søgning på internettet, f.eks. på ordet "børneopdragelse", modtage ikke færre end 1150 henvisninger. Helt galt bliver det med ordet "education". Så når vi op på over 40 millioner henvisninger. Så der er ikke noget at sige til at man bliver forvirret. Der er umådeligt mange tilgængelige tanker i den offentlige debat, og det vrirler med modeord som "den nye børnekarakter", forhandlings-samfund, kompetenceudvikling, serviceinstitutioner, selvforvaltning, og ansvar for egen læring. Og samlet kunne man sige, at dagens børnesyn bygger på tesen om, at opdragelse er lig med inddragelse. Derfor hælder vi, i vores permanente angst for at være dårlige forældre, pædagoger og lærere, hen imod den strategi, der lyder: jo mere de inddrages, jo flere ting de tilbydes, jo bedre. Så dækker vi os ind. Og vi udbygger dermed ekspertvældet. For det er svært at stole på sin egen fornemmelse, sin egen erfaring. Det går jo stærkt med udviklingen, og vi vil jo ruste vores børn bedst muligt. Det er ønskebørn, og de skal kunne klare sig i et samfund, som

vi måske ikke kender eller forstår. Man kunne derfor få den mistanke, at det der står i bøgerne og ugebladene går hen og bliver vigtigere end det, man selv fornemmer. Og ved den mindste afvigelse fra teksterne og tabellerne skynder vi os at sende vores børn til psykolog.

Spørgsmålet må derfor lyde: Er vi vidne til en pædagogisk udvikling, der minder om den jagt på det friktionsløse, på evighedsmaskinen, der i visse tilfælde skubber bag på netop de problemer, som der spekuleres så meget i at få løst? Er friktionsløshed på linie med sundhed, demokrati og frihed et ideal, der kan overdrives. Man kunne i hvert fald hævde at jagten på sundhed kammer over med Anne Larsens kaloriemoraliseren og fedt-hysteri, og teenagepigens fortvivlede fornægtelse af deres egne former. Og at friheden kammer over med social uansvarlighed, uanset hvor den stikker hovedet frem. Men demokratiet, et af de fineste principper for samvær, kan dette også overdrives? Kan tanken om det friktionsløse anvendes til at sætte demokratiseringsprocessen lidt i perspektiv? Her er skolen et godt sted at starte.

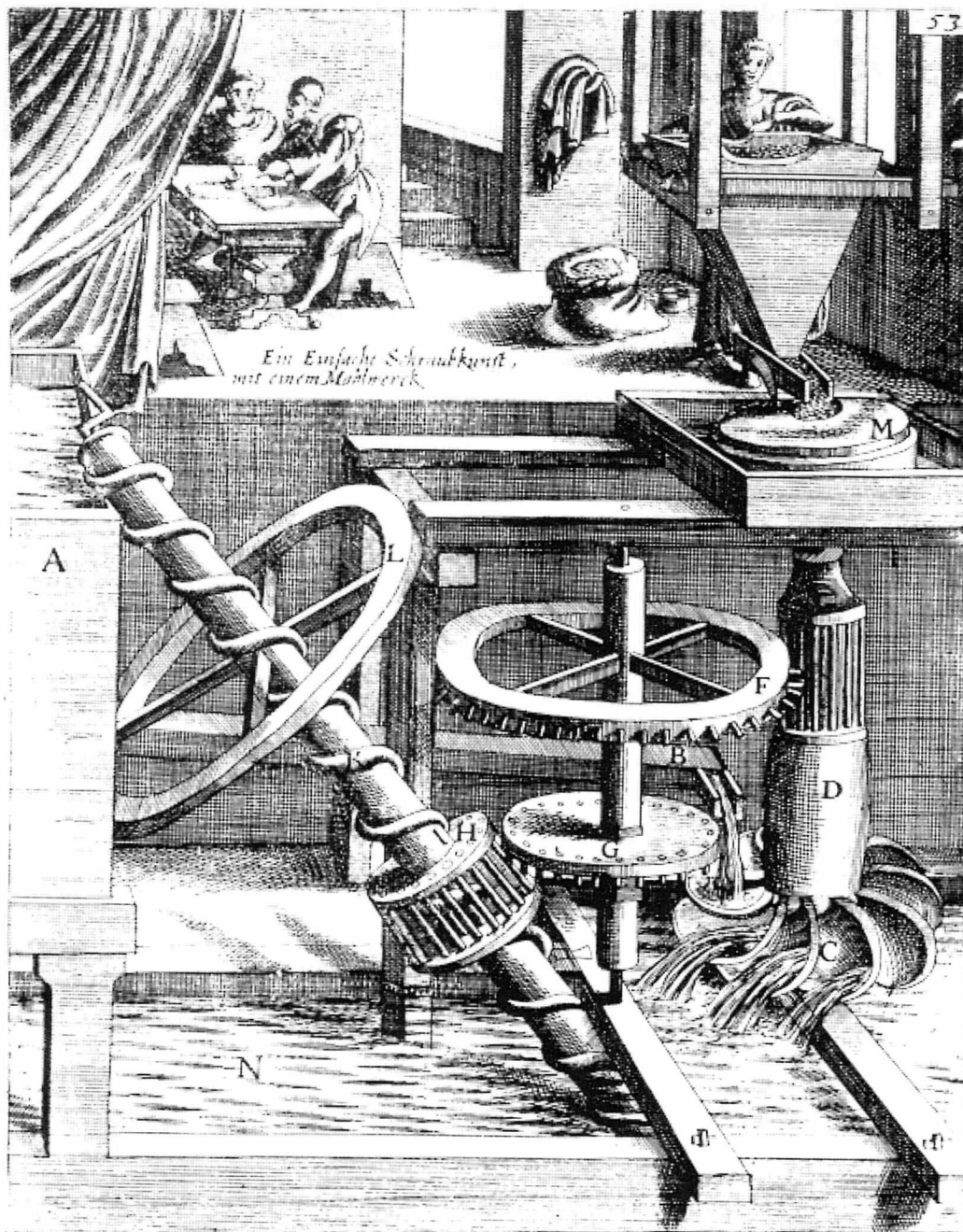
Demokratiseringsproblemer i skoleperspektiv

Hvis man kaster et blik på folkeskolernes virksomhedsplaner støder man hurtigt på følgende budskab: Man skal aktivere børnene, hjemmet og skolen igennem at definere dagens elev som en bevidst og beslutsom forbruger. Skolen fremstilles som et marked hvor hver enkelt elev skal vejledes af sin egen kreativitet og ambition, selv at tage ansvar for, hvordan uddannelsen skal udformes.

Signalet er forholdsvis tydeligt, og bryder med skolen som den har set ud i hundredevis af år: Udover at bibringe kundskaber går nutidens skole aktivt ind for en formgivning af elevens identitet – den fortæller faktisk eleven hvordan vedkommendes hovedrolle skal se ud. Det er en opgave som hjemmet tidligere har varetaget, og som det i flere kulturer stadig har. Man sendte barnet i skole for at det skulle blive til noget andet end hvad hjemmet kan tilbyde – og ikke for at finde sig selv. Selvfølgelig har elever i sekler været påvirket af at gå i skole, der har altid været ordensregler og bedømmelse af opførsel. Men det der nu er slået igennem er de

præciserede mål for, hvilke personlige træk et menneske skal udvikle. Det kan kaldes identitetsarbejde, og det er indskrevet i det daglige skema. Man kræver af de unge at de skal forstå og beskrive hvor populære de er, hvor selvstændige de er, og hvor humørfafhængige

de er. Læseplanerne er langt mere ambitiøse end at bibringe eleverne kundskaber, høre dem i matematik, osv. Man skal lære den svært tilgængelige størrelse "sig selv" at kende, og bliver hørt i den. Disse nye læringsområder gælder især følgende:



Perpetuum Mobile

- at være lydhør, dvs. kan leve sig ind i andre menneskers situation (tolerance, empati, generøsitet)
- at være retfærdig overfor sine medmennesker, dvs. tage afstand fra diskriminering og aktivt modarbejde undertrykkelse og mobning
- at tage ansvar for sig selv og for andre gennem at udvikle selvstændighed, gennem at respektere flertalsbeslutninger, gennem at følge regler og respektere demokratiet
- at være initiativrig og kreativ
- at være bevidst om, at det nuværende globale samfund kræver livslang læring.

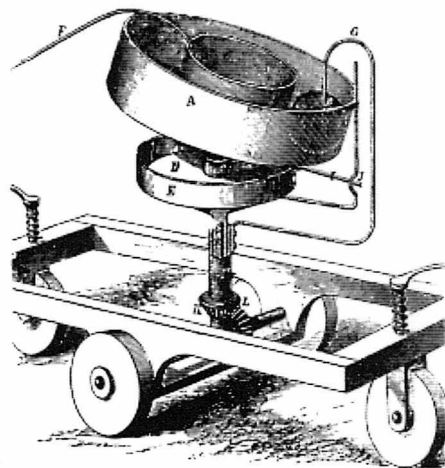
Skolen er i sin demokratiseringsproces således begyndt at opprioritere terapeutiske værdier. Den har defineret sig selv som stedet, hvor unge skal lære sig selv at kende. Den pædagogik, som tidligere udmærkede skolen, nemlig at lære, dvs. spørgsmålet om hvad man kan *blive*, er nu drejet til, hvad man kan *være*. Grammatisk er man således gået fra fremtid til nutid. Og i stedet for at forvandle eleven til *noget*, lægges vægten nu på at vedkommende bliver *nogen*. Men at forvandle eleven til nogen er en langt mere omfangsrig opgave end at uddanne. Den person-orienterede pædagogik passes bedst ind i individualiseret undervisning, ind i uformelle og terapeutiske relationer. Det sætter nemlig krav om, at eleven mødes som et helt menneske, med alle de indbyggede hensyn til individuelle egenskaber, læsefærdigheder, samt kulturel og social baggrund. Skolen afritualiseres, og forvandles til én af flere terapeutiske holdepladser i livsforløbet. Som Thomas Ziehe har formuleret det: Den producerer elever som værende personer i stedet for personer som værende elever. Konsensus imellem lærer og elev er således selve vilkåret for at målet opfyldes. Herved er der risiko for at demokratiet udvikler sig til sin egen negation.

Skolens traditionelle funktion har været at træne eleverne til noget andet, forberede dem til at bryde op, forlade det bestående og søge morgendagen. Selv i de værste stunder af uretfærdighed og straf – og de er ikke få – har skolen haft dette forvandlingsnummer som lektie på skemaet. Eleverne skulle uddannes, dvs. lære nogle basale færdigheder og metoder, igennem hvilke de yderligere

kunne tilegne sig kundskab. Dette har været den radikale dimension i det dynamiske begreb uddannelse.

Men fra at have hyldet uddannelse, er der nu kommet en tid hvor skolen vil samle sig om de immanente værdier i livet, det nære og individuelle. Elever skal langs forskellige veje finde *hjem*, til byen, til klassen, til sit etniske bagland, til sin identitet som dreng eller pige, hjem til de rigtige værdier i samfundet. Nu aftvinger man elever at gøre individuelt rede for hvad de vil, og at stå til regnskab for det. Man laver derfor uddannelsesplaner allerede i 6. klasse. Den moderne skole har igennem demokratiseringsprocesserne taget et frirum fra børnene.

Det er selvfølgelig ikke sådan at denne nye tradition helt afløser den gamle. De lever naturligvis parallelt. Den lærer som ikke ser eleven som et menneske kan heller ikke nå vedkommende. Men den tidligere tradition handlede om at se skolen som en plads hvor man ikke optræder helt, men i stedet stykvis og delt, hvor man bliver til indenfor den begrænsede kapacitet, som de læreplansmæssigt definerede krav sætter op. Skolen har i denne sammenhæng fungeret som et rituelt defineret spillerum i samfundet, nøje afgrænset til sit program og sit territorium, sine regler, og sit kodeks. Det program, som definerede drenge og piger i rollen som elever. Og de blev opfattet som netop elever. I kraft af at skolen nu har påtaget sig opgaven at skabe identitet, ophører skolen som separat



spillerum. Der er kun én rolle tilbage at spille, nemlig hovedrollen. Og her er der ingen pauser, ingen udskiftningsbænk, hvor man kan søge ly.

Da skolen rettede sin virksomhed mod at skrive eleverne ind i grammatisk fremtid, forvandle eleverne til noget, så blev de genstand for en meget konkret utopi. Når skolen i stedet arbejder på at udvikle elevernes identitet, betyder det på sin vis at den har opgivet denne fjerne målsætning. Her og nu, refleksive individer med selvidentiteten i forgrunden, og den personlige dannelse som ideal.

Man kunne således stille spørgsmålet: Hvorfor var skolen så meget bedre til at skabe social mobilitet for bare 20 år siden? Kan den nutidige indretning på kunsten *at være* i stedet for evnen til *at blive* kobles til at skolen ikke længere fungerer som springbræt for bevægeligheden? Er uddannelsesidealet muligvis mere demokratisk end det personorienterede omsorgsideal?

Før i tiden levede idéen om, at skolen kunne være medvirkende til at bryde den sociale arv. Nu virker det som om, man har givet op, og erkendt at det ikke er muligt at uddanne sig ud af det, og at man i stedet skal lære at leve med sin placering, som et helt menneske.

Man kunne få den tanke, at det måske ikke er de unge som har mistet troen på fremtiden. Måske er det i stedet de voksne der har mistet troen på ungdommen. Vi voksne har skabt en skole, hvor ungdommen ikke længere bliver bærere af fremtid, og hvor uddannelsen ikke er en træning i at erobre en sådan. At være ung er ikke at repræsentere det *kommende*, men en tilstand, en måde at *være* på. På denne baggrund af skolens voksende vægtning på omsorg, er det ikke tilfældigt når politikerne taler om skolen i samme åndedrag som de omtaler ældreomsorg og sygeomsorg. "Vi må prioritere pleje, omsorg og skole".

Men hvad skal man så stille op? Måske skal man ændre fokus, fra at bekymre sig om, hvordan man kommer ind i skolen, til hvordan man kommer ud af den igen, få den på afstand i en fremadrettet proces. Skolen har på sin vis tabt det, der var dens primære drivkraft. Hvor er konkurrencemomentet, udfordringerne, og spillet imellem de modsat-

rettede principper, spillet imellem elevgruppen og læreren? Skolen er blevet et rum for samforståelse i højere grad end et rum for brydning imellem opfattelser. Jagten på det friktionsløse er gået ind. I skolen er der gået demokrati i undervisningen og i skolens hele dagligdag. Men kan vi tåle at der går demokrati i viden? Eleverne lærer sig ikke at tage stilling, men at alt er acceptabelt. For skolen er ikke et spillerum, men et hjemmelignende miljø. Med "at tage stilling" menes ikke at forholde sig til de store monstre som mobning, undertrykkelse, vold, og hungersnød, men mere den underliggende opponentteknik ved indlæring. Den indbyggede modstand, friktion, eller tvivl ved alt der præsenteres.

Måske har vi sat jagten ind på noget, som vi aldrig fanger. Vi kommer aldrig derhen, hvor vi er i stand til at styre deres læring alligevel. Børn lærer altid noget andet end det læreren tror. På den baggrund bliver et af tidens hotte pædagogiske principper, nemlig "ansvar for egen læring" sat lidt i relief. Det kan groft sagt opfattes som et ønske fra lærerside, et krav om at sikre denne forbindelse imellem læring og læreren. Det er i dette perspektiv et umuligt projekt, sat i verden af og for læreren. Studerende ønsker ikke ansvar for egen læring, men indflydelse på det rum hvor de lærer, frihed til at lære på egne præmisser. Og det er ikke det samme som at styre læreprocessen. Snarere tværtimod. Det er at etablere et spil på baggrund af distance.

Jonas Frykman beretter i bogen *Ljusnande Framtid* om nogle etnologers møde med den svenske skole i 1996. Hvad mødte de? Skænderier, uro, private diskussioner, personlige kommentarer. En alt i alt afslappet form med hjemmesko, ergonomisk fornuftige siddearrangementer, og elever der føler sig hjemme. Og elever der træder i karakter som konsumenter, forbrugere af de budskaber som læreren forsøgte at skabe opmærksomhed omkring. Hver situation må forhandles ud fra de individuelle forudsætninger, som målrettede reklameindslag til den enkelte.

Men lige så vel som undervisningen er blevet mere individuel, er modstanden mod den også blevet det. Der eksisterer ikke et kollektivt spil med regler at falde tilbage på, hvis tingene ikke passer én. Den kollektive modstand er forsvundet, og den individuelle ditto

er ens eget ansvar, og dermed krævende og svært. Den vendes hurtigt til personlig skyld eller oplevelse af utilstrækkelighed.

I dag er der ingen kollektiv modstand, elever mod læreren, hvor ingen sladrer. Tidligere tiders skole gav, igennem sin ritualiserede undervisning, et værn mod panoptikon. Skolen kunne kun se eleverne i egenskab af elever, ikke andet. Det findes ikke i dag. Vi overvåges alle af hinanden, på alle leder og til alle tider. Før kunne man gemme sig bag elev-rolle. Skolen gav en ritualiseret undervisning – og eleverne en beskyttelse.

Skolen er i dag en samarbejdspartner, som skaffer sig adgang til elevernes selvbestemmelse, interesser, og ansvarlighed. Og dermed forsvinder den specielle elektricitet, som opstår ved friktion, ved distance og sammenstød imellem lærere og elever. Fravær af intimitet gjorde kontakten ladet, spændt. Læreren vidste ikke hvad der i virkeligheden skete, havde ikke fat i det for eleven væsentlige, deres rum. Det er derfor problematisk når man gør det hele menneske til det centrale i skolen. Man søger at annullere friktionen, og dermed underkender man træningen i at erobre. Denne tanke om afstandens nødvendighed for læring genfindes i Arno Viktor Nielsens tanker om den moderne taktløshed. Han anbefaler at vi ikke forsøger denne jagt på en forståelse af os selv, ud fra tanken om at det ægte, reelle selv eksisterer. For det gør det ikke. Vi eksisterer kun i forhold til andre mennesker, og i vores afstand til dem. Derfor skal vi indgå i fællesskaber igennem distance, og spille roller overfor hinanden. Faktisk skal vi tilbage til det overfladiske, dels for at kunne forblive os selv, dels for at kunne respektere "den anden".

Så i stedet for at skælde ud på fortidens skolesystem, som vel er noget nær det nemmeste i verden, er det måske på tide at kigge på, hvad den var god til. Hvad skal vi lære af det gamle skolesystem? Ikke at genindføre ekscersitsen. Men måske at genetablere den tryghed det giver eleven at kunne identificere strukturer, og inden for disse, grænser og regler. Måske skal vi anerkende vigtigheden af at kunne gemme sig i elev-rolle, og dermed skabe distance til voksenlivets alvorlighed. Før i tiden blev elever spillet med, som brikker. Det kan selvfølgelig anskues som en temmelig udemokratisk pædagogik. Men der

ligger en basal værdi i netop at kunne gemme sig bag elev-rolle som brik. Og et spil er et spil, og netop ikke virkelighed, men en rolle som det er nemt at distancere sig fra, i og uden for skolen. Det paradoksale er, at skolen muliggjorde en fremtidsorientering igennem netop ikke at være så tæt integreret med det omgivende samfund. Og de tydeligere grænser i pædagogikken skal ikke forstås som begrænsende i forhold til senere muligheder, men mere som skabere af en nysgerighed af, hvad der lå på den anden side. Som Alvin Goulder engang formulerede det: At være uddannet er at tilhøre den kritiske diskurs' kultur.

Grundlæggende er det et spørgsmål om, hvad man foretrækker. Skal man trænes i ansvarlighed for at blive ansvarlig (som det foregår nu)? Eller skal man møde lærere der kræver noget, som skaber modstand, friktion og frirum, før man udvikler ansvarlighed/selvstændighed?

Som overmåde menneskelig, ønsker samtidens pædagogik at gøre alt med det gode, dvs. at nå læringsmålene gennem positiv motivering af børnene – hvilket medfører en selvtilstrækkelighed hos børnene, som bliver vant til at gøre det, netop de er gode til. Eleverne skal ikke erfare deres afmagt – hvilket ellers er såre menneskeligt. Dersom det ikke lader sig gøre med det gode, er det pædagogen der lider nederlag og må se sin afmagt i øjnene. Læreren må ikke være scenemester og ministeriet ikke manuskriptforfatter. Når hans afmagt bliver åbenbar, overlader han eleverne ansvar for egen læring.

Men hvilken rolle skal man så spille? Her har Lars-Henrik Schmidt et godt bud: Læreren skal kunne sætte sig i respekt og være en autoritet uden at være autoritær. Han skal trække sin autoritet fra sin viden, sin personlige, didaktiske, faglige og saglige viden ind i læreforholdet, og markere en grænse for den intimisering af læreforholdet som samarbejdet og ligeværdets ånd lægger op til. Derfor må vi lede efter metoder til at holde afstand. Intimiseringen ligger så tungt over skoleloven, at mange forældre vil finde på at flytte sit barn af den simple grund, at de formoder, at læreren ikke bryder sig om barnet. Men selv om læreforholdet er intimiseret består det fortsat af to forskellige rationaler, som må samarbejde. Heraf aftale-pædagogikken, der

har taget over fordi vi lever i et aftale-samfund. Læreren er ikke autoriseret af en stat, men skal i samarbejde med eleven tilrettelægge. Skolen er ikke folkets skole, men en skole folket kommer i, lige som de kommer andre steder, som brugere og forbrugere af offentlig service. Netop fordi undervisningen ikke har en centralt tilrettelagt opgave, er den reduceret til et samspil mellem brugere.

Portfolio som friktionsbekæmpelse

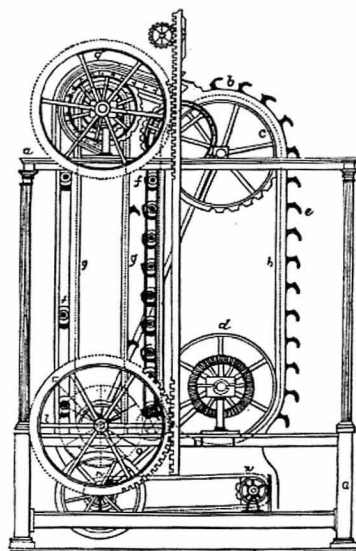
I jagten på den friktionsløse pædagogik, er der de seneste år dukket et væld af nye fænomener op. Udover den tidligere nævnte tendens til demokratisering af uddannelse og det påhæftede mantra "ansvar for egen læring", kan også "portfolio"-tankegangen ses som et eksempel på den individualiserede friktionsbekæmpelse. Der er tale om en ny pædagogisk metode, der netop forsøger at forny og kvalificere elevens arbejde med at komme til en bedre forståelse af sig selv, af sine egne styrker og svagheder, af egne individuelle måder at lære på. Denne metode kan samlet betegnes som portfoliomodellen, og dens overordnede mission er at lade en studiejournal være styringsredskab i den individuelle læreproces. Som Karin Taube definerer det:

"En portfolio udgøres af en systematisk samling elevarbejder, som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for ét eller flere områder. Samlingen indbefatter elevmedvirken ved valget af indhold, kriterier for valg, kriterier for at bedømme værdien i relation til visse fælles opstillede mål samt viser elevens selvrefleksioner og holdninger til emnet."

Én af hovedtankerne bag arbejdet med en portfolio er, at eleverne skal udvikle deres evne til at reflektere over egen læring og at vurdere egne præstationer i relation til bestemte kriterier og mål. Arbejdet med portfolierne skal således medvirke til at gøre eleverne til selvstændige, aktive og engagerede deltagere i egne læreprocesser. For at kunne realisere dette, må eleverne medinddrages i beskrivelsen og udformningen af del- og hel-mål samt af de kriterier, arbejdet efterfølger skal bedømmes i forhold til. Denne medinddragelse af eleverne er selvsagt alfa og omega, hvis eleverne skal kunne opleve

medejerskab og deraf følgende ansvarspligtfølelse og selvjustits.

Det centrale er altså at en portfolio på sin vis personificerer eleven, at den fortæller noget vigtigt om sin skaber, gør vedkommende synlig, hørt og bekræftet. Der er altså tale om andet og mere end at fylde en samlemappe. Det handler om hele processen. Det lanceres som en helt ny måde at tænke på. Og det er lige præcis det, der i mine øjne er problematisk. Det er bekymrende hvis al læring og alle processer bliver styret af en sådan portfolio, af selvreference, af hele tiden selv både at skulle være den lovgivende, udøvende og dømmende magt i læreprocessen. Som supplement og dokumentation er det fint, men som en dominerende af hele tilgangen?



Som Lene Otto skriver omkring indførelsen af en uddannelsesbog allerede i 6. klasse: Hidtil har definitionen af barndommen været, at den ikke skulle være en afart af de voksnes liv; at det er en alder for sig selv, og den ikke kun skal opfyldes af forberedelse til den voksne alder. Den skal tværtimod have sin egen ret og sine egne love og barnet skal derfor have lov til at udfolde sig som barn. Måske er vi lige så stille ved at afvikle forudsætningerne for en sådan barndom?

Der er tale om en ny form for magt, da børnenes usikkert formulerede mål i værste fald kan bruges imod dem. "Du siger jo selv at du vil . . ." Vi er vidne til en helt ny situa-

tion, hvor man ikke bare vurderer og bedømmer unge på deres faglighed, men også på deres personlighed, menneskelige kvaliteter, sociale kompetencer, etc.

Sådanne krav kan risikere at skabe en ny og permanent form for utilstrækkelighedsfølelse. Der er ikke tale om, at man afviger fra en kendt norm, men om en langt værre følelse af, ikke at være i stand til at blive eller opnå det, som den enkelte elev selv ønsker som mål i livet. På den måde bliver subjektiviteten altings målestok, og den unge bliver gidsel af sine egne valg. Og i vores iver efter at tage deres udgangspunkt, berøver vi dem det frirum, der ligger i afstanden til den objektive og kollektive læring, defineret af læreren.

Måske er det netop denne tendens der slår igennem når universiteternes studievejledning melder om rekordhøje søgninger til psykologhjælp i forbindelse med studierne. Før gav de studerende de ydre rammer som systemet skylden for eventuelle problemer. I dag vender de studerende det indad, i et personligt nederlag, og en svigtelse af sine selvdefinerede mål.

Et andet eksempel på berøvelse af frirum genfindes i børns legekultur. Eller rettere: manglen på samme. Der er nemlig noget der tyder på, at der er stadig flere børn som ikke leger. Det skyldes ifølge flere eksperter at legen i høj grad bruges som et redskab i indlæringsprocessen. De voksne arrangerer børnenes leg for dem, og tager på den måde initiativet fra barnet. Man skal kunne lære noget. Så legen flytter ind i klasseværelset, og patenteres af læreren. Og den udviklingsmæssige frihed der er i at lege *på trods* af voksne, selv at skabe sit rum og vælge sine symboler uden voksenskelen til læring og hvad der er rigtigt og forkert, er vi nu ved at berøve dem. Vi fjerner distancen, og fratager dem muligheden for at bryde regler og opponere igennem leg.

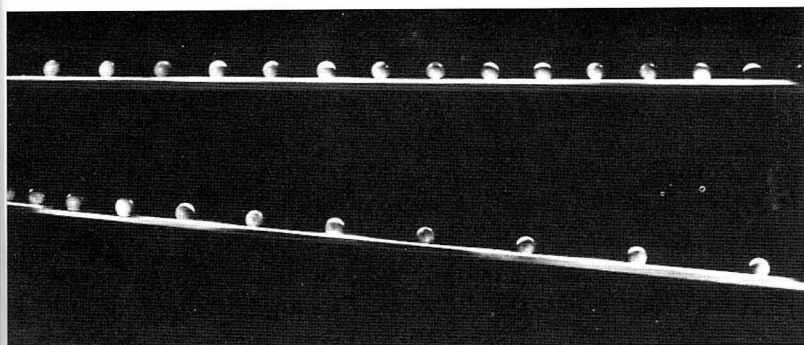
Og det pudsige er at det sker med en misforstået støtte i lovgivningen. Folkeskoleloven fra 1994 udtrykker krav om, at undervisningen skal differentieres, dvs. at undervisningen skal tilrettelægges, så både den bogligt stærke og den bogligt svage møder krav og udfordringer, som passer til deres evner og forudsætninger. Men dette bliver ofte fortolket som en individualisering af læreprocessen. At

den enkelte selv skal have mulighed for at finde sit eget tempo, sin egen læreproces. Og at vi som lærere derfor skal patentere den enkeltes leg som læreproces, som den gyldne nøgle til kontakt og udvikling. Men dette er en farlig fortolkning. Differentiering betyder nemlig ikke individualisering, men i stedet variation i de didaktiske virkemidler. At man stadig er fælles om læreprocessen, men at den varierer, så den ikke kun er klasseundervisning i traditionel forstand. Og at det stadig er læreren der påtager sig hovedrollen og ansvaret for at benytte varierende kollektive indlæringsmetoder.

Denne misforståede tagen hensyn til det enkelte barn viser sig næsten dagligt i de "nytænkende" institutioner. Eksempelvis lancerede en snart færdigbygget skole i Gentofte sig for nyligt som intet mindre end "fremtidens" skole. Denne fremtid blev udmøntet i, at eleverne nu skal til at have fleksible arbejdstider. Alene at anvende ordet "arbejde" er tankevækkende. De skal have mulighed for at møde kl. 8.30 i stedet for kl. 8.00, hvis det passer bedre ind i det enkelte barns liv. Eleverne skal stemple ind når de kommer og når de går. De skal med andre ord selv administrere tiden. Eleverne skal så selv tilrettelægge deres dag via en elektronisk logbog. Man kunne så få den tanke at visse børn ville have svært ved at håndtere disse nye roller som frit svævende administratorer af egen læring, uden et fælles referencepunkt eller klasseværelse. Men skolens rektor var stensikker på at det ikke ville gå ud over elevernes tryghed. Tværtimod ville det øgede ansvar motivere den enkelte til personlig udvikling.

En anden sag, der for nyligt optog de danske medier, var debatten om den rullende skolestart. Uvelse Skole i Slangørup kommune har just afsluttet en forsøgsordning med netop en rullende skolestart. Det gik i al sin enkelthed ud på, at det enkelte barn først kommer i skole på den dag, det fylder seks år. Børnene starter altså ikke samlet i en børnehaveklasse i august måned, men kommer dryssende til klassen i løbet af hele skoleåret. Denne ordning satte Margrethe Vestager hurtigt i bero med den begrundelse at børn opnår en vigtig læring ved at starte samlet i august måned. Netop fordi den første store opgave for børn, forældre, lærere og pædago-

ger består i at forme et nyt fællesskab og begynde at fastlægge de værdier, som skal være bærende for klassens hele samvær og undervisning de kommende 10 år. Det er en prioritering af fællesskabet, de fælles værdier, og ikke mindst en fælles tilslibning. Og jeg er ikke uenig. Men nu er den rullende tanke opstået, og den kan man ikke sætte i bero. Mit bud er at den rullende skolestart, som andre evighedsmaskiner, er en realitet om fem år. Alt andet er imod den friktionsløse tidsånd.



Den friktionsløse børneopdragelse

For over hundrede år siden blev der af nogle biologer formuleret nogle tydelige lovmæssigheder i grupper bestående af levende væsener. Disse lovmæssigheder blev samlet kaldt systemteori, og går i korte træk ud på følgende:

- Der eksisterer et hierarki, dvs. at der er nogen der er over andre.
- Der er en magtfaktor, dvs. at nogen bestemmer mere end andre.
- Der er faste roller, og hvert medlem af flokken kender sin rolle og funktion.
- Der er faste regler, dvs. at der er nogle ganske præcise procedurer, som skal følges.

Hvis ligeværdighed mellem børn og voksne forveksles med ligestilling, jævnbyrdighed og samme rettigheder, sættes de fire grundpiller ud af funktion. Dermed er grundlaget for kaos i det sociale felt tilvejebragt. Som jeg har været inde på tidligere, risikerer det at betyde, at børn får magt og indflydelse, som de i deres barnlige inkompetence ikke har en jordisk chance for at forvalte. Selvfølgelig er der altid problemer i en familie. Eller rettere sagt; der er altid friktion. Men at se bort fra funda-

menterne i det sociale samspil er ikke at få problemer, men at skabe dem. Disse viser sig somme tider som følgende:

- Børnene sidder i førersædet, og kan gøre hvad der passer dem, som 4-årige kontorchefer.
- Frustrerede forældre og pædagoger reagerer med magtmisbrug, overgreb og magteløshed.
- Diffuse roller, "voksne børn" – "barnlige" forældre.
- Spillereglerne er tilfældige eller ude af drift.

Vi er som forældre, lærere og pædagoger optaget af at afmystificere vores rolle, vores autoritet. Vi vil være på niveau med de unge, i en mere jævnbyrdig relation, og ikke tages for alvorligt. I dialog og ikke diktere. Vi vil ses som mennesker, der ikke er fuldkomne eller perfekte. Vise svagheder. Men det er en håbløs mission. Jo mere vi forsøger at nedbryde skellet, bløde gudedyrkelsen op, skubber vi bag på netop en gudedyrkelse. De gamle autoriteter var nemmere at pille ned, finde fejl hos. Der opstod kulturer omkring drillerier og bagtalelser af læreren, autoriteten. De var nemme at navigere i forhold til. Nu er respekten og idoldyrkelsen større end nogensinde, da vi viser mindre af os selv, opfører os som kamæleoner, og vil snakke med om alle livets problemer og betydninger for identitetsdannelsen. Efterhånden har børn ingen autoriteter at bebrejde, men kun sig selv.

Måske skyldes problemerne at vi efterhånden opererer med et idealbillede af barndommen, det at få børn, som er til mere skade end gavn. Der er gået lidt Morten Korch i den. Når så realiteterne er en anden, når samværet ikke er som i bøgerne, bladene og fjernsynet, opstår der usikkerhed, sårbarhed og dårlig samvittighed. Så vil man som forældre undgå konflikter, og det skaber paradoksalt nok fundamentet for konflikter, fordi barnet har behov for at der er nogle, der tør sætte rammerne. Tidligere foregik opdragelse omkring spisebordet. Nu foregår det i højere grad omkring forhandlingsbordet. Og ofte med barnet som forhandlingsleder. Måske er det derfor der dukker undersøgelser op der viser, at forældre der tør markere sig over for børnene, at det er far eller mor der bestemmer i grundlæggende spørgsmål, ender med

at have børn der er gladere, mere aktive, og bedre til at samarbejde. Selvom det ikke er populære toner i friktionsløshedens tidsalder.

Måske handler det om, at man som forælder har en tendens til at forveksle kærlighed med service. Det er i disse familier at familien aldrig bliver helt kold, og hvor man støder på 5-årige der ikke kan slå en ærlig koldbøtte. Så hvis børneopdragelse går ud på at gøre sig uundværlig som forældre, og at børnene skal blive boende hjemme så længe som muligt, så er det den helt rigtige måde at gøre det på.

Denne udvikling bliver ikke just modarbejdet i daginstitutionerne. Her arbejdes der for tiden med at indføre selvforvaltning, give børn medindflydelse. Og dermed også et medansvar. Men man snakker ikke så meget om, hvad de skal have indflydelse på, og hvad de ikke skal. Eller hvad de skal tage ansvar for, og hvad de slipper for at tage ansvar for. Det er somme tider brugbart at finde negationen frem. Hvad skal de dermed slippe for? Det nævnes aldrig. I stedet hersker der en tendens til at spørge barnet hvad det vil, ud fra devisen at det ved barnet bedst selv. Man kan ikke afvise at de ved noget om det, men de fleste børn har mere brug for at indrette sig efter hvad deres kammerater vil. Ikke at have hovedansvaret, hovedrollen. Det er vigtigere for børn at være sammen med nogen end at bestemme selv. Selvom vi tror det modsatte. Netop dette påviste den amerikanske psykolog Judith Rich Harris. Efter 3-4 års alderen er kammerater de vigtigste referencerammer, og ikke i så høj grad forældre. Altså søger børn ikke hovedrollen som lille voksen, men i stedet at indordne sig i kammeratskabets hierarki. Med mulighed for distance til synlige voksne.

Men er de voksne da ligegyldige i det spil. Næh, snarere tværtimod. Den voksne er i for høj grad afventende over for barnet. Voksne skal bringe noget ind i børns liv, som de ikke selv kan række ud efter. Sang, højtlesning, tegning, naturen, madkultur. Måske har børn pga. tvivlende forældre ikke brug for at lære selv at vælge. Måske skal de ikke i åben-plan institutioner. Derimod har de måske brug for klare, synlige rammer, og at gemme sig i mængden. Og at få indøvet de sociale spilleregler. Men vi tænker at de skal lære selv at vælge, selv at bestemme. Og selv stille krav

til service og demokrati. Jo mere jo bedre. I friktionsløshedens navn.

Så vi er i jagten på evighedsmaskiner vidne til en paradoksal bevægelse. I vores iver efter ikke at styre børn, ikke at begrænse og hæmme dem, lader vi deres egne ønsker være styrende for vores aktiviteter som voksne. Og dermed frarøver vi dem den distance og den mulighed for at etablere modspil, som er nødvendig for udvikling. Netop fordi vi i den pædagogiske korrektheds navn tager udgangspunkt i barnet, gør vi det svært for børnene at tage udgangspunkt i os som voksne.

Måske skulle vi erkende, at børn har brug for den friktion, vi som voksne repræsenterer. At vi måske skal skrue ned for luftdyserne, og i stedet søge de konstruktive sammenstød. Måske er det imod tidsånden, og det kræver nok lidt mod. Men det er nødvendigt at kunne sige nej. Og at stå fast på, at ikke alle individuelle fortællinger er brugbare. Selvfølgelig skal vi ikke tilbage til den sorte skole. Og selvfølgelig er der didaktiske pointer ved det narrative som redskab for bearbejdning af lærdom. Men som styringsredskab er der mange selvmål forbundet med at lade "ansvar for egen læring" komme før såvel "medansvar for de kollektive læreprocesser", som "accept af lærerens ansvar og autoritet". I en sådan relativisme mister børnene den navigeringsmulighed, hvis forudsætning er et referencepunkt udenfor sig selv. Og vi risikerer i sidste ende at miste børnene.

Inspirationskilder:

I artiklen har jeg ladet mig inspirere, for ikke at sige tyvstjålet tanker og ideer fra følgende:

- Jonas Frykmann: *Ljusnande framtid*, Historiska Medier, 1998.
- Peter Ø. Andersen: Oplæg om demokratiseringsproblemer i skolen, på konferencen: "Fremtidens Ungdomsliv", Horsens 2000.
- Lene Otto: "Livshistorier og biografisk subjektivitet", i: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1 februar 2001.
- Lars-Henrik Schmidt: "Udemokratisk demokrati?", i: Ungdomsliv og læreprocesser, red. Anne Knudsen og Carsten Nejt Jensen, Billesø og Baltzer, 1999.
- Jørn Martin Steenhold: *Den rene leg*.
- Roger Ellmin: *Portfoliomodellen*, Nordisk Forlag, 2000.
- Claus Madsen: "Portfoliometoden", tidsskriftet Unge Pædagoger, nummer 8/2000.
- Bent Hougaard: *Curling-forældre og service-børn*.
- Arno Viktor Nielsen: foredrag med titlen "Selskab eller fællesskab – en kritik af den moderne taktløshed", på konferencen "Individualitet, værdier, fællesskab", Aalborg 2001.