

**Åge Rokkjær
Spæt Henriksen**

Pædagogikkens mulighedsbetingelser

Pædagogikkens mulighedsbetingelser

**Åge Rokkjær
Spæt Henriksen**

Pædagogikkens mulighedsbetingelser

Pædagogikkens mulighedsbetingelser

© Åge Rokkjær & Spæt Henriksen, 2010

*Al grafisk gengivelse og kopiering
er tilladt ved overholdelse af
Copydan-regler og kildegengivelse.*

Indholdsfortegnelse

Forord.....	8
Indledning	9

Kapitel 1

Værdibegreber og pædagogik 11

Pædagogik i et spændingsfelt.....	12
Pædagogikkens praksisrum.....	12
Pædagogik.....	12
Spændingsfelt.....	13
Den moderne pædagogik	14
Autonomi og metodefrihed	15
Skolen for livet.....	17
Struktur frem for indhold	17
Den lydige forvalter	18
Overlevelsesstrategi	19
Dialog nødvendig	20
Det uforudsigelige.....	20
Dialog på og mellem alle niveauer	21
Det unikke menneske	21

Kapitel 2

Pædagogikken må frigøres 22

Undertrykkelse og frigørelse.....	23
Samtalen.....	30
Samtalen undertrykkes.....	33

Demokratiets kernebegreber til debat	37
En kamp om professionsværdier.....	43
Kulturstyring	46
Om afprofessionalisering og reduktion af teori/praksis	51
Om professionalitet	52
Tendenser i uddannelsessystemet	55
Paradokset	59
Om teori	62
Epilog	65

Forord

Med udgangspunkt i pædagogiske kernebegreber er det hensigten at rejse en debat om pædagogikkens mulighedsbetingelser i det danske samfund. En sådan åben debat vil til enhver tid være aktuel, påtrængende og nødvendig i et dynamisk samfund.

Efter vores vurdering er der for tiden tiltag, som er med til at undertrykke de pædagogiske kernebegreber og den pædagogiske profession.

Med venlig hilsen

*Åge Rokkjær &
Spæt Henriksen*

Indledning

Denne bog vil rejse en debat om sammenhængen mellem pædagogik og pædagogikkens vilkår.

Vi ønsker ikke at forsvare en bestemt pædagogisk retning, men generelt at undersøge, hvorvidt pædagogikken er truet. Ikke sådan bevidst og ondt, men snarere som en slags utilsigtet konsekvens af den måde, de statslige og kommunale initiativer udfolder sig på.

Vi opfatter ikke pædagogik som noget stationært, som kan undslå sig den samfundsmæssige udvikling eller noget, som nogen kan tage patent på eller have rettighederne til – end ikke politikere, magthavere eller professionelle. Pædagogik er nemlig til evig debat i spændingsfeltet mellem de pædagogiske grundkerner (som til stadighed må nyreflekteres) og de samfundsmæssige og globale vilkår (hvis mulighedsbetingelser til stadighed må fortolkes).

Vi vil fastholde, at der er kernebegreber i pædagogikken, som enhver politiker, magthaver og professionel må forholde sig til. Definitionen af de enkelte begreber er nemlig altid til diskussion. Men hvis selve kernebegreberne er truet eller endog på vej til at blive presset ud af pædagogikken, er det spørgsmålet om ordet pædagogik giver mening længere.

Pædagogik retter sig mod, at det enkelte menneske principielt har ret til at bestemme over eget liv og livskvalitet og derved tage et personligt ansvar. Det kan ingen politiker, magthaver eller professionel fratage det enkelte menneske - i hvert fald ikke, når der skal være tale om et demokrati. Demokrati er nedefra og op – og ikke oppefra og ned. Politikere og magthavere kan afsættes af folket, men politikere og magthavere kan ikke afsætte folket, - dog kan de til en vis grad "sætte folk af".

Pædagogik handler altså om at give støtte til det enkelte menneske og ikke diktere eller manipulere i en verden, hvor vi alle har retten til at udfolde vores liv – naturligvis under hensyntagen til andre.

Det er helt klart vores opfattelse, at pædagogikken er undertrykt. Det kræver selvfølgelig en forklaring og en dokumentation. Og det er det, denne bog handler om.

Vi vil dokumentere dels ud fra vores erfaringer og oplevelser, dels ved eksempler og dels ved at beskrive nutidige tendenser og lovgivning. Vi har ingen ambitioner om at gøre bogen til noget endegyldigt. Vi ved af erfaring, at meget afhænger af øjnene, der ser. Men det er vort ønske, at bogen vil kunne skabe en solidaritet med høj og lav om kampen for at modvirke en undertrykkelse af de pædagogiske kerneværdier og dermed pædagogikken, hvis opgave er at frisætte det enkelte menneske.

Kapitel 1

Værdibegreber og pædagogik

Pædagogik i et spændingsfelt

Der lægges op til en drøftelse af vilkåret for nogle af de værdibegreber, som enhver pædagogik må forholde sig til: demokrati, frihed, ansvar, kreativitet, anerkendelse, mangfoldighed, rummelighed og ressourcesyn samt metodefrihed, ytringsfrihed og autonomi.

Pædagogikkens praksisrum

Pædagogik vil altid placere sig i spændingsfeltet mellem den enkeltes personlige udvikling og den samfundsmæssige udvikling og – mellem menneskets behov for trivsel og udvikling og de samfundskulturelle vilkår, mellem livsverdenen og systemet, mellem det private og det offentlige. Det vil gælde uanset, hvor pædagogikken udspiller sig – i skolen, i dagtilbuddet, i sygeplejen, i fysio- og ergoterapien osv. Det er pædagogikkens praksisrum.

Lad os udfolde dette praksisrum i forsøget på at give et fælles udgangspunkt eller ramme for debatten.

Pædagogik

Her tænker vi ikke på nogen bestemt pædagogik, idet vi i denne bogs sammenhæng ser pædagogik som den *professionelles* tolkning og iværksættelse af, hvad der skal til for at skabe udvikling og trivsel hos den målgruppe, som den professionelle har relationer til.

Vi har således ikke nogen bagtanke om at være fortalere for en bestemt pædagogisk holdning. Men vi vil i stedet lægge

op til en drøftelse af vilkåret for *nogle* af de kernebegreber enhver pædagogik må forholde sig til: demokrati, frihed, ansvar, kreativitet, anerkendelse, mangfoldighed, rummelighed og resourcesyn samt metodefrihed, ytringsfrihed og autonomi.

Spændingsfelt

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas taler om, at systemet koloniserer livsverdenen, eksempelvis i form af, at en stor del af barnets udvikling overlades til professionelle.

Når stat og kommune, som det var tilfældet i august 2004, kom med detaljerede retningslinjer for, hvad der skal ske i børnehaven i form af læreplaner, sætter politikerne i høj grad dagsordenen for pædagogikkens indhold i børnehaven.

Herved sker der en reducere i pædagogernes mulighed for i samarbejde med barn og forældre at vurdere, hvad der skal ske ved hjælp af mål- og rammestyre. Den professionelle frie handlemuligheder indskrænkes, idet systemet kræver sine læreplaner respekteret og evalueret og derved opnår en slags første prioritet i den pædagogiske praksis. Evaluering af læreplaner foregår ved, at den professionelle skal fremskaffe synlig og tilgængelig dokumentation som oftest i form af systemets egne og formaliserede skemaer.

Det får som konsekvens, at mangfoldigheden sættes under pres, idet planer og evalueringsprogrammer som oftest har den virkning, at de reelt ikke tager hensyn til det enkelte barns individualitet og ressourceforskellighed. Resultatet af generelle tests kan blive, at den professionelle tvinges ud i et fejlfinder-syn frem for et resourcesyn. Den professionelle fokus kan derved blive at skulle koncentrere sig om en afvikling af fejlene frem for at fokusere på en udfordring af den enkeltes ressource.

Staten er på det sidste kommet med en del af sådanne udspil. På dagtilbudsområdet skal den sociale arv modvirkes. Læreplaner, sprogscreening og miljøvurdering samt krav om akkreditering skal være den professionelles metode eller værktøj. Kommunen har lavet institutionssammenlægninger og stiller krav om virksomhedsplaner. Det pædagogiske arbejde skal synliggøres. Herved kan kommunen kontrollere, hvordan og hvorvidt de nye krav gennemføres.

Den moderne pædagogik

Pædagogikken må reflektere og medtænke den samfundsmæssige modernitet og udvikling og uundgåelige bevægelser. Børn og unge skal naturligvis kunne agere i det moderne komplekse samfund – og det er derfor pædagogikkens opgave at udfordre det enkelte menneske til at reflektere de samfundsmæssige betingelser og lære at håndtere sine muligheder i forhold hertil. Men samtidig skal der åbnes mulighed for, at mennesket kan udfolde personlige livsytringer, interesser, venskaber, kærlighed og socialt liv. Det er altså ikke kun en udvikling til at kunne blive en god arbejder (faglig udvikling) men også en udvikling til at blive et helt menneske (personlig og social udvikling). Det er kort sagt ikke enten-eller, men både-og, der er pædagogikkens opgave. Hvis der fra systemets side ensidigt stilles krav om faglig udvikling, vil spændingsfeltet i det enkelte menneske øges. Et sådant øget spændingsfelt kan i værste fald resultere i, at nogle oplever, at de ikke kan leve op til kravene og derfor føler sig ekskluderet med negative konsekvenser (stress, sygdom, selvmord) til følge.

Autonomi og metodefrihed

Det er naturligt, at det offentlige stiller krav til den pædagogiske praksis. Men man må holde sig for øje, at den professionelle er uddannet af systemet til at skabe udvikling og trivsel. Hvis systemet ønsker at detailstyre denne opgave, vil den professionelle kunne opleve det ikke blot som utidig indblanding, men som mistillid til den professionelles evne til at vurdere hvilken udvikling, det er muligt at understøtte hos det enkelte menneske.

I en direkte relation er det vigtigt, at den professionelle besidder et engagement og virkelyst. Oplever den professionelle, at direktiverne kommer oppefra og nærmest presses ind i den daglige praksis uden sand dialog og uden at ressourcerne forøges, kan det få som konsekvens, at virkelysten mindskes, hvorved pædagogikkens drivkraft udhules. Og spørgsmålet er, om det ikke netop er det, der er ved at ske. Systemet tilsender materialer i autoritative mapper, og de professionelle sendes på kurser i indholdet. Men resultatet af, at der ikke tilføres yderligere ressourcer til området, er, at de professionelle oplever det som ekstra opgaver, de er sat til at gennemføre – og det som om de ikke gjorde deres arbejde godt nok allerede. Opgaverne fremsættes ikke som tilbud, men som lovsatte krav. Når krav gennemføres uden diskussion eller dialog med hverken de professionelle eller deres uddannelsessteder er der risiko for, at de professionelle og uddannelsesstederne ikke oplever sig som deltagere, men nærmere som agenter for statens politiske tiltag og ideologi.

Danmark skal sættes i international position. Den danske befolkning skal være dygtig til at kunne håndtere de globale udfordringer. Derfor sådanne initiativer, som i øvrigt sker på alle områder - på universiteter, professionshøjskoler, gymnasi-

er, folkeskoler, politi, sygehusvæsenet, regionerne osv. En sådan begrundelse er naturligvis plausibel, men problemet opstår i pædagogikken, når måden, det sker på, sker uden dialog og som et uomgængeligt faktum. Den professionelle oplever sig som et spil i en masterplan, de ikke har været med i. At være agent for en masterplan på denne måde er et direkte angreb på pædagogikkens autonomi.

Pædagogik skal her forstås som den professionelles evne til i en given kontekst at vurdere udviklings- og trivselsmulighederne samt den professionelles evne til at kunne finde de rette metoder for en sådan udvikling i samarbejde med den enkelte i målgruppen. For kun herved kan mangfoldigheden trives og de menneskelige ressourcer udfoldes. Det er trods alt det enkelte menneskes ret at være medbestemmende og endda selvbestemmende i forhold til at kunne vurdere egne valg vedrørende livskvalitet.

Det enkelte menneske må aldrig gøres til et politisk projekt. Det har vi jo set grusomme eksempler på i historien.

Derfor skal pædagogikken være autonom. Den må præsentere mennesket for samfundets givne værdier, men den kan ikke påtvinge det enkelte menneske disse værdier. Det er klart, at det enkelte menneske må agere inden for lovens givne (og foranderlige) rammer, hvor det enkelte menneske alene har ansvaret for hvilke værdier, det ønsker at være bærer af. Livskvalitet må være det enkelte menneskes frie valg indenfor de givne mulighedsbetingelser og under hensyn til andre.

I en sådan kontekst – og med en sådan opgave for øje er det helt centralt, at den professionelle har metodefrihed, dvs. frihed til at vurdere, hvilke udfordringer det enkelte menneske skal stilles overfor og vel at mærke udfordringer, der udspringer af det enkelte menneskes interesse og potentielle valg af personlige og samfundsmæssige udfordringer.

Skolen for livet

Et skoleskema i folkeskolen fortæller i grove træk, hvad samfundet ser som grundforudsætninger at lære. Sloganet ”skolen for livet” betyder ikke kun, at den enkelte skal tilegne sig givne kundskaber og færdigheder, men også at den enkelte i vid udstrækning får retten til at beskæftige sig med temaer ud fra interesse. Sigtet er naturligvis, at det er op til den enkelte at skabe og vælge sin livsvej ud fra evne, interesse og muligheder. Det kræver, at skolen også satser på personlighedsudvikling. Og det er den balance mellem faglige udfordringer og personlighedsudvikling, der er den professionelles opgave at understøtte, for at sloganet ”skolen for livet” kan effektueres. Det kræver i høj grad den professionelles evne til at gå i dialog med det enkelte barn for at kunne finde frem til det enkelte barns udviklingsmuligheder, tilrettelægge udfordringer, der indeholder lærings- og interessefelter. For udvikling må der til, men man skal også trives. Derfor vil det være en katastrofe for pædagogikken, hvis den professionelle fratages metodefriheden.

Struktur frem for indhold

De kurser, den professionelle primært har brug for, må omhandle de vanskeligheder, den professionelle oplever i forbindelse med sin grundydelse. Derfor virker det modsigende og arrogant, når der i dag stort set kun afholdes kurser til gennemførelse af de direktiver, der kommer fra staten. Det vil uvægerligt gå ud over relationen, hvis den professionelle ikke tilføres energi og ny kraft. Dermed ikke sagt, at staten ikke må udfordre de pædagogiske ydelser. Det vil altid være positivt. Men

udfordringer er noget andet end direktiver, hvori både indhold og metode er skitseret.

Pædagogikken bliver konstant udfordret. I et hastigt foranderligt samfund ændres både betingelser og muligheder uafbrudt. Som det ser ud nu, er personalegrupper optaget af at håndtere nye strukturer – i en uendelighed. Her synes udfordringen at være at skabe plads til drøftelser om konkrete problemer i den pædagogiske hverdag, hvilket er forudsætningen for en nødvendig udvikling af pædagogikken. Debatter om struktur og økonomi fylder voldsomt og overskygger udviklingen af det pædagogiske indhold – brugeren eller målgruppen. Tiden går fra patienterne, som sygeplejerskerne udtrykker det. Pædagogerne har på samme måder problemer med, at tiden går fra det egentlige – arbejdet med børnene, for de har ikke andre steder at tage det fra, såfremt der skal ske nye pædagogiske landvindinger inden for de givne økonomiske rammer.

Denne efterhånden langvarige tendens har betydet, at der ses øget sygdom, hvorved det øvrige personale og institutionens økonomi belastes. Det kan forhindre langsigtede strategier, og den enkelte professionelle risikerer at ty til overlevelsesstrategier, der har det problem i sig, at de nedsætter engagementet eller fører til stress.

Den lydige forvalter

Måden, hvorpå staten gennemfører sine projekter, kan få forskellige konsekvenser. En professionel kan vælge at gennemføre projekterne som den lydige agent. Men herved fratager den professionelle sig en del af sin egen autenticitet, idet den professionelle begrundes sine aktiviteter med, at det har myndighederne bestemt. Herved fralægges ansvaret, og det må være op til autoriteterne at komme med begrundelserne. På de pæda-

gogiske uddannelsessteder arbejdes der med, at den studerende skal kunne begrunde sine valg. Men *indiskutable* direktiver oppefra overflødiggor, at den studerende skal kunne begrunde. Det betyder i mødet med brugeren, at brugeren ikke længere kan møde den professionelle som rollemodel, men som agent for politiske intentioner, der vil skifte, når der sker et politisk magtskifte. Det indikerer klart, at en sådan form for pædagogik ikke er rummelig, men knyttet benhårdt til "noget" og "nogen" udenfor institutionen. Brugeren vil herved kunne opleve sig magtesløs, såfremt noget skal ændres.

Et eksempel herpå fortælles af en speciallærer, der er forpligtet på at teste læsefærdigheder hos udviklingshæmmede i 2. klasse på trods af, at eleverne ikke har en jordisk chance for at svare på den standardiserede test, der er beregnet for normalgruppen. Det giver ikke mening. Her vil civil ulydighed (sund fornuft) hos den professionelle være berettiget.

Overlevelsesstrategi

En anden professionel kan vælge at gøre mindst mulig ud af direktiverne i form af: "Vi skal jo lige huske at lave den der sprogscreening." Herved giver direktiverne ikke mening, og det er reelt ikke muligt for myndighederne at kontrollere kvaliteten af selve gennemførelsen af direktiverne. Derfor er det utrolig vigtigt, at den professionelle er i dialog med myndighederne. Det er ligeledes vigtigt, at det ikke er direktiver, men materiale til inspiration til den pædagogiske praksis ud fra den betragtning, at den professionelle er den bedste til at gå i dialog med den enkelte bruger om udviklingsønsker og -muligheder. På samme måde som vi generelt har tillid til, at den professionelle autolakerer har forstand på at lakere ens bil. Ikke alle pro-

fessionelle er lige dygtige, men det ændrer ikke ved det principielle i betragtningen.

Dialog nødvendig

Vi kan således se en række modsigelser i forhold til myndighedernes initiativer. Hovedanken er, at direktiverne ”oppefra” ikke sker i behørigt samarbejde med uddannelsesstederne og de professionelle. Derved vil direktiverne ikke få den ønskede virkning. Når der reelt ikke følger øgede ressourcer med til de øgede krav om omstilling og nytænkning, risikerer myndighedernes initiativer at falde til jorden med et brag. Et levende og demokratisk samfund har en levende og demokratisk dialog på alle niveauer. Herved vil parterne blive klogere på, hvad der skal ske, hvis den pædagogiske indsats skal øges og opkvalificeres. Det kræver kreativ tænkning på alle niveauer – og ikke kun hos de kloge politikere og bureaukrater. Det vil også skabe gensidig anerkendelse, så det ikke bliver til ”dem og os”, men til ”vi”. En sådan fremgangsmåde vil kræve rummelighed hos alle parter på alle niveauer. Til gengæld vil det betyde, at der kan komme en reel debat i gang om indholdet – og ikke kun strukturen.

Det uforudsigelige

Direktiver fra myndighederne kan bruges på administrative og mere økonomiske områder, men det går ikke på det pædagogiske område. Mennesker er uforudsigelige. Det skal den professionelle kunne magte at reagere i forhold til. Uforudsigelighed kan ikke indfanges i direktiver og måles og vejes. Og det er det kreative menneske, der er Danmarks råstof – og ikke nikke-

dukken, der kan avisen forfra og bagfra. Det er jo alligevel ikke ham, der får prinsessen i den sidste ende.

Dialog på og mellem alle niveauer

Internt i institutionen må der ligeledes tilstræbes et levende og kreativt miljø, hvor forskellighed og mangfoldighed ses som en styrke og ikke som en svaghed. Og hvor der ikke er ”oppefra og ned”, men en levende dialog på alle niveauer og mellem alle niveauer.

Det unikke menneske

Det enkelte menneske fødes ind i en konkret social sammenhæng med en given kultur. Denne sammenhæng og denne kulturs normer, krav og udfordringer udgør menneskets umiddelbare mulighedsbetingelser. Menneskets evner, potentialer og kreativitet er det beredskab, mennesket møder omverdenen med. Den enkelte udfolder sig i disse relationer og opdager herved sig selv som person. Samtidig med, at personer udvikler sig dynamisk og forskelligt, udvikler kulturerne sig dynamisk og forskelligt. Ressourceforskellighed og mangfoldighed er kendsgerninger. Pædagogikkens opgave er at støtte den enkelte person i sine bestræbelser på at udfolde sit liv og sine livsytringer inden for de foranderlige samfundsmæssige mulighedsbetingelser. Samtidig er det pædagogikkens opgave at støtte det enkelte menneske i et gensidigt og dynamisk samspil med andre.

Kapitel 2

Pædagogikken må frigøres

Undertrykkelse og frigørelse

De seneste år med "new public management" har forandret den pædagogiske dagligdag i betydeligt omfang. De ydre krav har flyttet en del af pædagogens arbejde væk fra børnene og over i administrative funktioner (udarbejdelse af virksomhedsplan, sprogscreening, miljøvurdering mm.) og statslige og kommunale opgavekrav (læreplaner, modvirken af social arv, krav om deltagelse i kommunale kurser mm.) har ændret den faglige opmærksomhed hen imod tilfredsstillelse af ydre stillede krav og væk fra opmærksomheden på børnenes interesser, behov og ressourcer.

Nedslaget af de politiske tiltag har for pædagogikkens vedkommende været tydeligst at mærke på *pædagogens* virksomhed og været så mærkbare, at det på mange måder har trukket tæppet væk under flere pædagoger. Det ses i form af den øgede stress, der ikke mindst har ramt pædagogerne. Det har forårsaget et øget antal sygedage med belastning af det øvrige personale på grund af begrænsede vikarressourcer. Men det har helt klart også påvirket pædagogens engagement og ansvarsfølelse. Netop engagement og oplevelse af at kunne gøre en forskel må forstås som en yderst vigtig drivkraft hos pædagogen for at kunne få energi til at arbejde i de menneskelige relationer, der udspiller sig. Mindre mulighed for kontakt med det enkelte barn svækker relationen, og pædagogernes udfordring risikerer at blive mere uniformerede og generelle i modsætning til at

bygge udfordringerne op i tæt kontakt og samarbejde med det enkelte barns ressourcer og udviklingsmuligheder.

Det øgede statslige og kommunale krav om fokus på ensidig faglig læring, skubber de bløde værdier i baggrunden. Det vil få som konsekvens, at det sociale og personlige vil få mindre betydning i dagligdagens strukturering. Den "frie leg" (eller "den lærende leg"), hvor barnet får de bedste muligheder for at udfolde og udvikle netop disse kompetencer, vil blive problematiseret af spørgsmålet: "Lærer de noget – de leger jo bare?" Altså en synsvinkel, hvor ensidig læring sættes ind som det, de ikke får lært ved fri leg.

Struktureret leg, altså leg, der er struktureret af den voksne ud fra et givet læringsperspektiv, er allerede at finde i børnehaveklassen. Det hedder "Læring gennem leg". Vi kan altså skelne mellem "den lærende leg" og "den legende læring". Forskellen synes ikke stor, men "den lærende leg" eller "fri leg" anerkender barnets ret til via leg at styrke sin evne til gennem egne initiativer at organisere sig for at finde virkelyst og engagement. Hvorimod det i "den legende læring" eller "struktureret leg" er pædagogens opgave at motivere barnet til at indgå i pædagogens iscenesatte læringsperspektiv.

Sådanne forskelle synes – set oppefra – måske ubetydelige og ligegyldige, men tag ikke fejl af, at "den lærende leg" indeholder et livsbekræftende og demokratisk udgangspunkt, der vil anerkende det enkelte barns egen motiverede virkelyst og evne til at etablere meningsfyldte relationer med andre børn. Hvorimod "den legende læring", der igangsættes af voksne, vil fokusere på en anerkendelse af, om det enkelte barn er i gang med at tilegne sig det tænkte læringsperspektiv. Det er altså noget forskelligt, man lærer i de to virksomhedsformer.

Statens og kommunens voldsomme fokus på læring kan få store konsekvenser for "den lærende leg" eller "frie leg",

idet læringsværdien hos de enkelte børn i en sådan aktivitet er så forskellig, at det vil være besværligt at måle. Men de pædagoger, der arbejder med "den lærende leg", kan over tid redegøre for det enkelte barns udvikling. Ofte handler forældrekon-sultation netop om pædagogens beskrivelse af barnets udvikling personligt, socialt og om, hvad barnet har været optaget af. Selvfølgelig har det også handlet om barnets evne til at indgå i mere strukturerede sammenhænge som spisesituationen, evnen til at opfatte kollektive beskeder og indgå i strukturerede aktiviteter. Så det er jo ikke et enten eller, men et både og, der har været pædagogens praksis. Der skal være balance mellem indånding og udånding, mellem det styrede og det frie, mellem input og output, mellem arbejde og fritid osv. Altså et forsøg på fra pædagogens side at skabe en afbalancering, et afbalance-ret barn. Ret beset er det det afbalancerede barn, der er mest modtagelig for at lære, hvorimod det uafbalancerede barn er mere tilbøjelig til at forstyrre på grund af frustreret opmærksomhed. At skabe balance kræver en række dyder eller personlige kvalifikationer (kreativitet, humor, opmærksomhed, empati, tålmodighed, osv.) fra pædagogens side, og som i øvrigt også er kvalifikationer, der bør "fremkaldes" i børn.

Undertrykkes "den lærende leg" eller "frie leg" kan det få ubalance som konsekvens. Fra statens og kommunens side er der ikke tale om en direkte (endsige ondsindet) undertrykkelse. Man ønsker naturligvis *ikke* uafbalancerede børn, men hvis det nu *har* den utilsigtede konsekvens – kan man så ikke tale om utilsigtet undertrykkelse?

Optagetheden af New Public Managements logik skygger tilsyneladende for disse konsekvenser. Danmark *skal* omstilles - for enhver pris og så hurtigt som muligt. Og det er her, det går galt. Vi kan se, hvordan grådigheden på finansmarkedet har skabt kaos. På samme måde er reformiveren ved at skabe kaos

– fordi lovene gennemføres hen over hovedet på dem, der skal udføre dem!

Det er således manglen på respekt og dialog fra myndighedernes side, der får blandt andre pædagogerne til at føle sig afmægtige. Arrogancen affærdiger en egentlig dialog. Når de professionelle pædagoger ikke er taget med i beslutningerne, kommer pædagogerne udelukkende til at fungere som agenter for de politiske intentioner. De professionelle pædagoger er ikke at betragte som et slagskib, der skal vendes. Pædagoger har lært at være fleksible og omstillingsparate. Det er i hvert fald en del af den professionelle kompetence at skulle magte at reflektere i spændingsfeltet mellem det enkelte menneske og de foranderlige mulighedsbetingelser (omtalt i tidligere afsnit).

Praksisviden undertrykkes, fordi akademiseringen af uddannelserne gør teoretisering ”finere” end praksis. Det understøttes som nævnt af, at mange studerende begynder pædagoguddannelserne med, at de ikke skal være pædagoger for at ende i en børnehave, men for at kunne studere videre på eksempelvis ”Danmarks pædagogiske Universitetsskole”. Det understøttes også af, at fagenes signalement og de centrale kundskaber og færdigheder (CKF) i 2007 blev fastlagt af undervisningsministeriet. De enkelte fags indholdsbestemmelser lå tidligere i mere løs form hos de enkelte seminarier, hvilket i øvrigt havde den fordel, at de hurtigere kunne ændres og udvikles i takt med forandringer i samfundet. De Mellemlange Videregående Uddannelser (MVU) skulle desuden være forskningstilknyttet – og dermed bygge på viden frem for på holdninger. Seminarierne indrettede sig på at styrke metode-niveauerne til anskaffelse af mere ”sikker viden”. Det fik dog MVU-rådet, der er tilknyttet *Afdelingen for videregående uddannelser* til 7.3.2007 at indstille til undervisningsministeren, at ”forskningstilknyt-

ningsbegrebet afskaffes, og at der arbejdes videre med et nyt tre-delt vidensbegreb”:

”Forskningsviden er karakteriseret ved, at den er teoribaseret og generaliseret, søger at forklare eller forstå, men ikke nødvendigvis kan vejlede praksis.

Udviklingsviden er karakteriseret ved, at den søger at forklare praksis for at kunne intervenere. Den belyser på en gang et særligt fagligt eller tværfagligt domæne og inddrager samtidigt de processer hvori viden opstår og deles.

Praksisviden er karakteriseret ved, at den er erfaringsbaseret og lokal, men ikke nødvendigvis er overførbart til andre sammenhænge.”

Tanken er, at de tre vidensformer ikke skal tænkes hierarkisk, men indgå i et konstruktivt samspil. Angsten for, at uddannelsen fjerner sig fra praksis, er et fænomen, som er kendt i ikke mindst på lærernes område, hvor man taler om nyuddannede, der stopper deres virke på grund af praksischok.

Tidligere rektor for DPU, Lars-Henrik Schmidt udtrykte i et radiointerview 30.9.1996, hvad pædagogik handler om:

”Pædagogik handler ikke om det, der er, sådan som det er. Pædagogikken handler om det, der kunne være anderledes, som kunne have været anderledes, og som kan blive anderledes. Det betyder i en klassisk opdeling fra Aristoteles, at pædagogikkens felt er et praktisk felt og ikke et teoretisk felt. Jeg plejer at sige, at det er et *praktisk poetisk felt*, fordi man gør noget med sin gøren.”

Senere i citatet siger Lars-Henrik Schmidt:

”... pædagogik har med frihed at gøre.”

Det er vores opfattelse, at fratages pædagogerne metodefrihed, egen kreativ læreplanstænkning, dagstilrettelæggelse, mm., sættes pædagogikken under pres. Herved kan pædagogikken ikke formidle den enkeltes ret til at udvikle egne interesser, evner og ressourcer og skabe egen livskvalitet inden for de samfundsmæssige udviklingsbetingelser. Bliver pædagogikken foreskrivende kan den ikke optræde frigørende, fordi pædagogikkens ærinde retter det enkelte barns opmærksomhed mod generelle læringsperspektiver, der er defineret oppefra og ikke i dialog med barnet.

Begreberne undertrykkelse og frigørelse hører sammen. Det har vi lært af Paulo Freires *De undertrykte pædagogik*. Freire definerede i 1976 undertrykkelse således:

”Enhver situation, hvori A objektivt udnytter B eller hindrer hans stræben efter selvbekræftelse som ansvarlig person, er en undertrykkelsessituation.” (s.27)

Han advarede imod sparekasseundervisning, hvor læreren er ”lagerforvalter” og

... ”elevernes handlemuligheder udstrækkes til at modtage, sortere og opmagasinere indskuddene.”

Dialogen er det helt centrale begreb, der skal praktiseres i ydmyghed:

”Dialogen kan imidlertid ikke eksistere uden dyb kærlighed til verden og mennesker. ... Dialogen forstået som mødet mellem mennesker vendt mod den fælles opgave at lære og handle, bryder sammen hvis parterne – eller én af dem – mangler ydmyghed.” (s.64/65).

Undertrykkelsens modsatte tema er *befrielse*. Freire skriver:

”For at opnå menneskeliggørelse, som forudsætter afskaffelsen af dehumaniserende undertrykkelse, er det absolut nødvendigt at overstige grænse-situationerne i hvilke mennesker er reduceret til ting.” (s.79)

Det er stærke ord i en bog, der er skrevet i en brasiliansk kultur, hvor begrebet undertrykkelse har en helt anden alvorsbetødning end herhjemme. Når vi alligevel tillader os at bruge begrebet, er det, fordi vi ønsker en udvikling, hvor dialog og demokrati har betydning på alle niveauer og mellem niveauerne – ellers vil der være mindre at være stolt af, og vi skal være os med at tage så fine ord i vores mund i forhold til andre globale kulturer. Vi må lære at ”gribe i egen barm”, ”feje for egen dør”, ”ikke kaste med sten, når man selv bor i et glashus” og ”hvorfor kan du se splinten i andres øjne, når du ikke kan se bjælken i dit eget”. Hvor end disse slogans kommer fra, synes de for os at være rammende og tager lidt af selvhøjtideligheden. Vi ønsker i al ydmyghed blot at beskrive, hvad vi ser og herved åbne for en debat, vi ser som nødvendig, inden det er for sent. Vi ved også, at alt kan vendes og drejes og bortforklares. Men vi vil holde fast ved vort synspunkt, at målet ikke helliger midlet. Råber man højt om demokrati og ytringsfrihed – ja, så fanger bordet. Også i praksis! Ellers er det rent verbalisme, som Freire ville benævne det.

Samtalen

Den åbne samtale er demokratiets grundkerne og har kun værdi, hvis den praktiseres på alle niveauer. Der skal være tid og plads til samtaler, hvor det personlige og sociale er på spil. Den type samtale og samvær må ikke overdøves af faglige mål. For lyst til faglig læring opstår, når man trives.

Det er i samtalen, anerkendelse formes. Samtalen er fundamentet i enhver praktisk pædagogik. Samtale er at tale sammen, ikke envejs – men tovejs, altså en dialog. Det er i samtalen, anerkendelse formes i kraft af ”hvem man *er*” – og ikke kun i kraft af ”hvad man *kan*”.

”Hvad man *kan*” er forbundet med, hvad man kan præstere og dermed noget synligt og på mange måder også måleligt. ”Hvem man *er*” er forbundet med ens personlighed, ens eksistens. Men samtalen går dybere, idet den berører følelserne, eksempelvis oplevelsen af at være god nok! Oplevelsen af at være set, hørt og påskønnet, oplevelsen af at være deltager i fællesskabets betydning og bestemmelse.

Samtalen forudsætter kontakt, at man taler *med* hinanden og ikke kun *til* hinanden. Den ægte dialog kræver lyst til hinanden og respekt for hinanden. Samtalens formål er at nå ind til en forståelse af det, der tales om, at tillade forskellige udtryksformer, meninger og synspunkter at komme til orde. Kropsproget, tonefaldet, smilet, blikkene skal være i overensstemmelse med disse værdier.

Samtalen er ikke small talk, hvor samtalen kan flakke associativt i øst og vest, men small talk kan være en vej til samtalen. Samtalen indeholder et tema, der tillægges betydning af parterne, hvad enten det drejer sig om noget personligt, om fællesskabet eller om noget interessebetonet og fagligt.

Den professionelle har ansvaret for samtalen, netop i kraft af sin professionelle indsigt og viden. Den pædagogiske samtale har udvikling og trivsel som sit sigte. Udvikling kan forstås sådan, at barnet/den unge føres frem til selvfølelse og selvværd, som er basis for enhver sund udvikling. Barnet/den unges selvbestemmelse skal etableres og koble sig på fællesskabet på en sådan måde, at kammeratskab, venskab, varme og gensidighed kan opstå. Den professionelle er forpligtet på at *støtte* barnet/den unge i en sådan udvikling, for skridtene må barnet/den unge selv tage. De små succes'er og gode oplevelser er vejen til at opnå en følelse af lykke og betydning. Man trives.

Der skal være tid og plads til sådanne samtaler, hvor det personlige og sociale er i spil. *Den* type samtaler og samvær må ikke overdøves af faglige mål. For mennesker er indrettet således, at lyst til faglig læring opstår, når man trives. Trivsel er forudsætning for det motiverede barn/elev. Faglighed må altså ikke være foruden personlig og social udvikling. Omvendt vil en satsning alene på den personlige og sociale udvikling savne indhold, noget at foretage sig og være sammen om. Det personlige, det sociale og det faglige må kobles for at gøre samvær og læring meningsfuld. Jens Bjerg og Birgitte Elle udtrykker det således i forhold til de nye politiske initiativer:

”Den sociale samhørighed mellem elever og mellem lærere og muligheden for et undrende og undersøgende fællesskab underløbes, såfremt aktiviteterne båndlægges og detailstyres.” (*Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 2007, s.155).

Ud fra dette afsæt må der advares mod *ensidig* faglig udvikling, løsrevet fra det personlige og sociale. Der må advares

mod *ensartede* nationale tests til måling af den faglige læring. Sådanne tests forudsætter en læring/undervisning, der målretter sig mod ensrettede og ensartede krav i dagligdagen. Det undertrykker den enkeltes ret til en udvikling, der har afsæt i den enkeltes ressourcer. Nationale tests reducerer læringsbredden og dermed muligheden for at maksimere den enkeltes særlige potentialer. Samtidig medvirker nationale tests til udskillelse og ikke til inklusion, som er nødvendig for samfundets sammenhængskraft. Forskellighed må netop være denne nations styrke. Det er kun selvfølgelig, at nogle er bedre til noget end andre. Teamwork og samarbejde er både en samfunds- og erhvervsmæssig styrke, som har sit udgangspunkt i menneskers forskellige kompetencer. Derfor må pædagogikken fastholde sit afsæt i, at der oparbejdes en begrundet respekt for mangfoldighed og forskellighed.

Vi skal alle være her i respekt for hinanden og med ret til forskellighed inden for samfundets mulighedsbetingelser. Konsekvensen heraf er, at læringen må fokusere på den enkeltes ressourcer og ikke betragte evt. manglende ressourcer som fejl. Ved ensidigt at fokusere på ensartede faglige krav, tilgodeser man ikke den enkeltes forskellighed fra andre. Vi må huske på, at netop de menneskelige ressourcer er Danmarks "råstof". Det drejer sig om at fremkalde den enkeltes ressourcer, livskraft og motivation for læring på bedste måde og egentlig også så maksimalt som muligt – naturligvis uden at "filmen knækker".

Jeg vil give et konkret eksempel herpå fra min undervisning i en 5. klasse:

Vi havde i en periode arbejdet med brøkgregning. Efter at have præsenteret opgavetyperne, mente klassen at kunne opnå 17 point i gennemsnit ud af 20 mulige. Klassen opnåede dog kun 15 point. Jeg spurgte, hvad vi skulle gøre?

Klassen mente, at jeg skulle gennemgå brøkregning igen. Det gjorde jeg, men resultatet blev ikke meget bedre. Herefter foreslog en elev, Jane, at de, der var under gennemsnittet, hvilket var ca. halvdelen af klassen, skulle sætte sig ind i midten. Her drøftede man, hvad man kunne gøre. Nogle meddelte, at de ikke havde læst lektier, andre at de ikke havde koncentreret sig tilstrækkeligt. Jane foreslog nu, at de, der havde 17 og derover, kunne hjælpe dem, der var under gennemsnittet. Eksempelvis skulle Jon hjælpe Jan. Det gjorde han ved at tage hjem til ham og hjælpe ham med lektierne og ordne det sådan, at Jan havde et sted at læse lektier. Jeg tydeliggjorde, at de, der havde været hjælpere, skulle meddele mig, når den, de havde hjulpet, var klar. Klarmeldingerne indfandt sig, og vi tog prøven med nye opgaver af tilsvarende sværhedsgrad. Resultatet blev, at klassen fik over 17 point i gennemsnit!

Samtalen undertrykkes

Samtalen er en nødvendig forudsætning på alle niveauer. Der er den faglige samtale med kolleger, hvor dagligdagens spørgsmål kan endevendes og den faglige udvikling finde vej. Der er samtalen med barnets forældre, hvor der skal samarbejdes og udveksles opfattelser om barnets potentialer og ressourcer samt personlig, social og faglig udvikling. Men uden dialog opbygger magthaverne for tiden deres egen elitære kodeks for succeskriterier, der er forbundet med internationale målinger ud fra konkurrenceprincippet, hvor det handler om at træne bestemte færdigheder, nemlig de målbare, altså den ”ydre faglige udvikling”. Dette princip står i modsætning til udviklings-

princippet, der også medtænker den personlige og sociale udviklingsside, som ikke er så let at måle og veje. F.eks. er det underligt, at gruppeeksamener (endog med individuelle karakterer) er afskaffet inden for ikke mindst pædagoguddannelsen, når man ved, at specielt pædagoger konstant befinder sig i samarbejdssituationer.

Det er svært at sætte karakter på pædagogens evne til at samtale, da der i så fald skal skabes en samtalsituation, hvor processen skal overværes og vurderes. Og det vil være særdeles ressourcekrævende i modsætning til et facit på et stykke papir. Den pædagogstuderendes evne til at føre kvalificerede samtaler, dvs. evne til at udrede et tema, evne til at synliggøre og begrunde sine valg og evne til at forstå, at samtalen også indeholder holdninger og værdier. Dette stiller krav til åbenhed og tolerance, fordi den slags "sandheder" er relative.

Magthaverne skal ikke styre det pædagogiske område, men skabe de bedste betingelser for det pædagogiske arbejde og dermed den bedst mulig støtte til udvikling af den enkeltes ressourcer og interesser på det personlige, sociale og faglige område – altså støtte udviklingen af det *hele* og *alsidige* menneske. Det sker i spændingsfeltet mellem selvbestemmelsen og de givne vilkår og muligheder.

Det er vigtigt, at samfundet er aktivt deltagende i den pædagogiske debat, men det er den professionelle, der skal virkeliggøre menneske- og samfundsopfattelserne i den pædagogiske praksis. Det stiller på den ene side krav til, at den professionelle ikke opfatter sig som eksperten, men som den, der skal være bærer af den åbne dialog mellem den pædagogiske praksis og det omgivende samfund. Men det stiller på den anden side også krav til det omgivende samfund om *ikke* at gøre den professionelle til agent for politikeres og forældres ensidige ambitioner og dermed børn og unge til "ofre" herfor. I den

professionelles virke for at øge børns/unges hele og alsidige trivsel og udvikling ud fra den enkeltes interesser, behov og ressourcer, er det selvfølgelig og vigtigt, at omgivelserne hele tiden udfordrer det pædagogiske virke, hvor det er den professionelles ansvar at åbne for dialog såvel udadtil som indadtil. Men det er myndighedernes ansvar at skabe mulighedsbetingelserne for en sådan dialog, bl.a. ved selv at være dialogorienteret i ethvert tiltag og ved at sikre tilstrækkelige ressourcer for en virkeliggørelse heraf.

Det er ligeledes omgivelsernes ansvar, at udfordringer *ikke* "ud af den blå luft" fremkommer som ultimative direktiver og krav, uden at de kan begrunde sig i dialog med de professionelle og uddannelsesstederne. Ikke mindst fordi det ganske enkelt er udemokratisk, men også fordi det risikerer at være dømt til at mislykkes på grund af, at de, der skal gennemføre direktiverne, ikke føler ejerskab til dem. Direktiver må fremkomme som en indlysende og nødvendig støtte til forbedring af den pædagogiske praksis. Det kan *kun* ske, hvis direktiver skabes i en åben dialog med den professionelle. Den politiske indsigt og tiltagene må koble sig med den professionelles indsigt og ønsker om tiltag. Kun herved kan det omtalte spændingsfelt undgå at blive konfliktfyldt fra starten eller værre endnu at blive et "laden-som-om"-felt.

Den åbne dialog er demokratiets grundkerne og kan få værdi, hvis den praktiseres. Debatten på de forskellige institutioner/skoler og uddannelsessteder har de sidste 10-16 år stadig mere og mere handlet om omstruktureringer og stadig mindre om indholdet og didaktiske anliggender. Ressourcer flyttes åbenlyst fra den direkte kontakt med brugeren til opgaver af administrativ karakter.

På baggrund af 20 undervisningstimer har jeg ført studerende til eksamen i faget pædagogik uden tidligere at have haft dem. Undervisningen i pædagogik er i løbet af de 3½ studieår forestået af andre lærere.

Det understreger, at der udelukkende er fokus på det faglige, idet der ikke (længere) er mulighed for en kontinuerlig kontakt mellem lærer og studerende. Det kan selvfølgelig have sine fordele, da studerende ikke "kører fast" med en lærer. Men ulempen er, at den kontinuerlige kontakt, hvor den mere personlige tilegnelse af de faglige elementer, vanskeliggøres. Kontinuerlig kontakt forøger muligheden for at komme "bagom" og herved i højere grad undersøge, hvordan den studerende tænker den faglige indsigt integreret i sit professionelle virke.

Jeg havde et hold seminariestuderende, hvor der var indbyrdes stridigheder og uenigheder, der udartede sig til direkte mobning. Her måtte lærerne gå aktivt ind, da det klart gik ud over den faglige læringsværdi. Det understreger, at det personlige, sociale og faglige inden for ikke mindst den pædagogiske professionalitet er en helhed. Jeg mindes i øvrigt stadig med stor glæde de lærere gennem min skole- og studietid, der forstod denne pointe, og hvor jeg af samme grund oplevede kontakt - hvor undervisningen var en samtale og ikke blot en overføring af informationer.

Demokratiets kernebegreber til debat

Frihed, ligeværd og åndsfrihed er centrale værdier i demokratisk dannelse, der omfatter begreber som medbestemmelse, medansvar og medfrihed, herunder ytrings- og forsamlingsfrihed samt åben dialog. Demokrati indeholder både menneskerettigheder og er samtidig rammer for et forpligtende fællesskab. Demokrati opfattes af mange desuden som en livsform, der indeholder fællesskabets værdier.

Den professionelle er trænet i at skulle agere ud fra det enkelte menneskes ret til at definere sit eget liv og livskvalitet inden for de kulturelle fællesskabs- og mulighedsbetingelser, der her og nu er til stede. Pædagogik handler altså om at give støtte til det enkelte menneskes ret til selv at bestemme over eget liv og ret til at være med til at definere fællesskabets rammer og betingelser. I et samfund, der vil kalde sig demokratisk, er man forpligtet på til enhver tid at iscenesætte den værdimæssige side på alle niveauer. Det gælder både magthavere og borgere samt dets institutioner, herunder pædagogisk virksomhed.

Det er en voksende udfordring at orientere sig i en verden, der er under hastig forandring, og hvor et globalt ansvar rykker tættere på, samtidig med at det enkelte menneskes ret til selvbestemmelse over egne værdier og valg af livskvalitet mere og mere kommer i centrum.

”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

Det står der i folkeskolens formålsparagraf af 2006. Skoleordninger og dagtilbud er værdiorienterede, idet de er resultatet af politiske beslutninger. Som oftest har forligene på skole- og dagtilbudsområdet dog været brede forlig, dvs. at resultatet må formodes at repræsentere den brede befolknings ønsker. Værdier som "åndsfrihed, ligeværdighed og demokrati" må altså betragtes som gode værdier og noget, de nye generationer skal tilegne sig. Sådanne værdier må formodes at repræsentere samfundets sjæl. De er kerneværdier, der skal ind i nationens blod lige så naturligt som at trække vejret.

Når dagliglivet former sig, skal værdierne vise sig i handling. Mobning må stoppes, fordi det ikke er en demokratisk handling og ej heller forbundet med åndsfrihed. Vi har alle ret til at være her som ligeværdige mennesker, der alle har behov for at få anerkendelse i fællesskabet. Det kræver respekt for forskellighed og mangfoldighed. Er der ikke denne respekt i børnenes dagligliv, skal der gribes ind og læres. Værdier får altså konsekvenser for vores måde at være sammen på. De er ikke bare tomme ord, men noget vedtaget godt, som man orienterer sig efter. Respekten for den enkelte er forbundet med den enkeltes ret til at ytre sig, at fremkomme med sin mening. Flertallet synes at bestemme, men det skal ske på en sådan måde, at flertallet forsøger at bøje sig mod mindretallet. Det fordrer, at det enkelte menneske lærer, at det ikke altid kan få ret, men må indgå kompromisser og tage ansvar for det fælles mulige.

Det betyder også, at der ikke er noget, der ligger fast. Synspunkter kan ændre sig og nye beslutninger tage form. På den måde forestiller man sig, at det enkelte menneske og samfundet ændrer sig. Vi danskere er jo heller ikke alene, men må koordinere vore muligheder med et verdenssamfund, der er mangfoldigt, og hvori demokratiske værdier har taget særlig form, og sine steder måske slet ikke form. Senest har Danmark

endda været med i en krig, hvor kampen for demokratiet var en officiel politisk begrundelse. Og vi har herudover været i alvorlig konflikt med ytringsfriheden som argument. Danmark har i forhold til omverdenen måttet forklare, at vi har en fri presse og love, der sætter rammer. Vi må forklare, at i Danmark er den lovgivende, udøvende og dømmende magt ikke samlet i én hånd, og at vi er en sekulær nation, hvor religion og politik er adskilt. Demokrati og ytringsfrihed er ikke længere indre interne værdibegreber, men må i dag defineres i forhold til verdenssamfundets opfattelse. Værdierne må til gengæld også finde sin form, så andre nationer, folkeslag eller religioner ikke føler sig nedgjort eller mobbet. Demokrati, åndsfrihed og ytringsfrihed er ikke noget man bare har, men noget, man må kæmpe for.

De professionelle pædagoger og lærere er forpligtet på, at sådanne værdier videregives til det enkelte barn og ung. Det er vel også tilfældet, når den professionelle identificerer sig med disse værdier. Samtidig må man forstå, at disse værdibegreber ikke er entydige – måske hverken når de skal defineres, og når de skal praktiseres. Eksempelvis så vi under krisen vedrørende Muhammed-tegningerne, at der var forskellige synspunkter. Således mente nogle, at man havde ret til at ytre sig frit, hvor andre mente, at man må tænke ansvarligt og undlade at støde andre unødigt, at ytringsfrihed må sammenkædes med et etisk ansvar, der rækker ud over den enkelte nation. I det mindste blev tegningerne tolket som disrespekt i visse muslimske kredse, der reagerede med bål, brand og boykot af alt dansk. Der blev reageret med forbandelser og trusler af så alvorlig karakter, at de bestemt ikke kunne defineres som demokratiske.

På samme måde er det naturligt med de professionelle, at de vil tolke værdierne med nuancer og endda forskelligt. Og det er her, det begynder at blive spændende, og spørgsmålene melder sig: Hvis definition skal gælde? Hvordan kan vi respek-

tere forskelligheden? Hvor bred en ramme kan vi udfolde os i, uden at fællesskabet gør i stykker? Og kan rammerne (og dermed kravene) blive for snævre, så man i virkeligheden kan tale om ensretning? Sådanne spørgsmål står enhver nation hele tiden overfor. Svarene må finde sin midlertidige form i en kultur, der til enhver tid udfordres med nye muligheder og dermed nye svar. Erfaringen viser, at svarene kun er midlertidige i en bevægelig verden. Og sværere synes det at være at orientere sig i en verden, der er under hastig forandring, og hvor et globalt ansvar rykker tættere på, samtidig med at det enkelte menneskes ret til selvbestemmelse over egne værdier og valg af livskvalitet mere og mere kommer i centrum.

Spænding og konflikt er altså indbygget i åbne fællesskaber. Den professionelle er uddannet til at være en slags rollemodel for den åbne diskussion. Den professionelle er uddannet til at skulle agere ud fra det enkelte menneskes ret til at definere sit eget liv og livskvalitet inden for de kulturelle fællesskabs- og mulighedsbetingelser, der nu og her er til stede. Pædagogik handler altså om at give støtte til det enkelte menneske ret til selv at bestemme over eget liv og ret til at være med til at definere fællesskabets rammer og betingelser. Det er det spændingsfelt eller definitionsfelt, den professionelle trænes til at håndtere. Og det skal politikere og andet godtfolk ikke blande sig i. Det gør de eksempelvis, hvis spændingsfeltet erstattes med ensartede faglige krav, evalueringer og målinger heraf. Det siger sig selv, at herved vil livsverdenen blive tømt for dialog og debat.

Der må for det første gives muligheder for at vælge noget forskelligt. Valgmuligheder tilgodeser forskellighed, hvorved forskellige evner og potentialer kan komme til udtryk og udvikles. Dernæst må der åbnes mulighed for at være sammen med nogen, der har givet udtryk for samme interesse. Endelig

er det vigtigt, at læringsmiljøerne er åbne og organiseret på en sådan måde, at det sociale og personlige kobles med det faglige således, at det enkelte menneske oplever trivsel og anerkendelse.

Dette omtalte spændingsfelt kan blive ophædet i et sådan grad af ensartede og ensrettede faglighedskrav, at demokrati, åndsfrihed og ytringsfrihed ikke længere gives rum for realisering. Herved har man jo i virkeligheden skabt grundlaget for det modsatte. Der er altså et rum, der skal være pædagogikkens domæne. Et rum, hvor det enkelte menneske kan udfolde sin kreativitet og udvikle sine potentialer fuldt ud på det personlige, det sociale og faglige område. Det moderne menneske må udvikle evnen til at arbejde i teams og tage personligt ansvar for både sig selv og helheden. Det er altså ikke nikkedukker eller mennesker med snore i arme, hoved og ben, der skal "fremkaldes", men selvstændige, kreative, energiske og engagerede mennesker med god sammenhæng med sig selv og fællesskabet. Det er vel forudsætningen for et sundt demokrati. Faglig ensrettede nationaltests eller PISA-undersøgelser er direkte udemokratiske foranstaltninger. Det faglige indhold er hele tiden i skred. Og det står klart, at det enkelte menneskes mulighed for at lære kan forøges betydeligt, såfremt læremetoderne tilpasses det enkelte menneskes evner og potentialer. Tænk blot på, hvordan ordblinde i dag kan forøge deres læring betydeligt ved at få mulighed for at anvende relevante computerprogrammer.

I det omtalte spændingsfelt skal der naturligvis være metodefrihed, eftersom den professionelle er trænet i at skabe trivsel og udvikling. Det er til gengæld politikernes opgave at optimere ressourcerne og betingelser for de professionelles mulighed for at skabe gode udviklingsmiljøer. Og her bør man lytte til de professionelles vurdering af, om det er en god idé at

sætte 36 elever i en gymnasieklasse. Det er klart at økonomi er med til at sætte rammer, men der er ingen grund til, at politikere argumenterer for ”deres syge møster”. Det vil være problematisk, hvis politikere dikterer lægerne, hvordan de på hurtigst mulig måde kan operere en patient. Mon ikke lægen ved mest om det. Som sagt er det her, politikere skal lytte i tillid til, at de professionelle har forstand på deres arbejde. Politikere og lægmænd må selvfølgelig gerne komme med udfordringer og synspunkter, idet det kan skabe refleksion hos den professionelle. Men det skal ske i en respektfuld dialog – i modsat fald kan man risikere en afprofessionalisering.

Ekspertvælde og professionalitet er to forskellige begreber. Ekspertvælde betyder, at lægmand sættes ud af spillet og uden for indflydelse, idet eksperten udelukkende holder sig til fag-faglige argumenter. Professionalitet handler derimod om dialog, samarbejde, respekt, fællesskab og ansvar i en forståelse for, at mennesket er mere end en genstand eller et objekt, men derimod er en person, der har ret til at være medbestemmende om beslutninger i alle de sager, der vedrører eget liv og livskvalitet. Det er klart, at man ikke blander sig i en pilots arbejde, men det udelukker ikke, at man kan have indflydelse på en hel del forhold: tilpas varme, god betjening, korrekt information, mm. Kritik er et udtryk for retten til indflydelse på eget liv inden for de muligheder og betingelser, der åbner sig i enhver situation. Det er spændingsfeltet, som den professionelle lærer at håndtere igennem uddannelse og erfaring. Det er klart, at skal man flyttes fra et sted til et andet, er det pilotens opgave at gøre det på bedste og behageligste måde. Og det er ikke pædagogik, men service.

Når der derimod er tale om *personlig, social og faglig udvikling* er pædagogik involveret. I det mindste er det den del af pædagogikken, denne bog drøfter betingelserne for.

En kamp om professionsværdier

Der har fra politisk side været tale om, at forældre skal tage større ansvar for deres børn og unge. Hanne Knudsen, der er kandidatstipendiat ved Danmarks Pædagogiske Universitets-skole ved Aarhus Universitet, skriver i artiklen *Misforstået. Er ansvarlighed en borgerpligt?* (Politiken, 17.6.2008):

”Et personligt ansvar er normalt noget, man tager frivilligt og ikke noget man pålægges. Ved at gøre det til en pligt at tage sit ansvar, risikerer man at undergrave selve ansvarsbegrebet.”

Artiklen understøtter vores opfattelse af, at værdimæssige ændringer ikke bare sådan kan indføres oppefra og ned. Ændringer kan reelt kun skabes ved en dialog over tid, såfremt vi ønsker at fastholde et demokratisk samfund. Hanne Knudsen slutter artiklen med at spørge,

... ”om det er en hjælp til de professionelle, at man fra politisk hold forpligter forældrene til (frivilligt) at tage ansvar? At man forpligter de professionelle til at true forældrene med bøder eller samtaler på skolelederens kontor, hvis ikke de (frivilligt) tager (og føler) ansvaret?”

Det er et spørgsmål, der er værd at finde et svar på. Hanne Knudsens eget bud er:

”Mit bud er, at man ikke hjælper de professionelle. Man risikerer i stedet at gøre ansvar til pligt og dermed undergrave, hvad det overhovedet vil sige at være ansvarlig

borger. Og man risikerer at gøre livet surt for de professionelle på landets folkeskoler, som i forvejen har deres problemer at se til, når det gælder relationen til forældre.”

Man kan ikke sådan presse værdier ind i folk. Sådan foregår det ikke i et demokratisk samfund. Værdier opstår i fællesskaberne – over tid og gennem generationer, lovgivning og vedtagelse af rettigheder og de nye mulighedsbetingelser. Vi har eksempelvis en lov om, at man ikke må slå børn – hverken hjemme eller i skolen. I dag synes det fornuftigt og naturligt, at der er en sådan lov til beskyttelse af børn.

At der er tale om en værdikamp, underbygges af Justine Grønbæk Pors (cand.soc. og ansat ved CBS) i artiklen *Apport. Kan man dressere en folkeskolelærer?* (Politiken, 15.5.2008). Hun skriver:

”Kigger man undervisningsministeriets evalueringsinitiativer efter i sømmene, opdager man, at den form for styring, der anvendes, langt overgår kontrol og detailstyring, når det gælder evnen til – i al ubemærkethed – at reformulere lærerprofessionens værdier.”

Der er ifølge Pors reelt tale om en kulturstyring:

”At studere den mængde af oplysning og viden, som Undervisningsministeriet løbende udgiver, er et studie i en måde at styre på, der bedst kan beskrives som kulturstyring. Det er en styreform, der virker ved at ændre den kulturelle opfattelse af, hvordan en kompetent lærer bør handle og tænke. Det er ikke en styring, der vil begrænse lærerens frihed – men netop i stedet opdyrke lærerens eget ønske om at bruge sin metodefrihed til at forandre

sig selv. Kulturstyring kan altså ikke afvises som politisk bureaukratisering, eftersom den anvender værdier – f.eks. om refleksion og udvikling – som ikke er fremmede for skoleverdenen.”

Pors analyserer sig frem til, at

”... undervisningsministeriets brug af begrebet refleksion ikke understøtter de eksisterende idealer, men forandrer, hvordan man som lærer bør forstå det at reflektere. Refleksion defineres nemlig som det modsatte af personlig erfaring og intuition.”

Denne analyse er interessant, fordi enhver ved, at erfaring og intuition har stor værdi i al pædagogisk arbejde. Det vil vi vende tilbage til om lidt. Her skal blot afsluttes med Pors’ kraftige opfordring til at italesætte professionsværdierne:

”Det er givetvis vanskeligere at diskutere den stille forandring af, hvordan man meningsfuldt kan forstå og italesætte professionsværdier – men hvis folkeskolens aktører ikke prøver, risikerer man at tabe hjemme, mens man kæmper ude.”

Og det er jo faktisk italesættelse af professionsværdierne, vi forsøger os med i denne bog.

Men også andre har udtalt sig herom, som vi skal se af det følgende.

Kulturstyring

Resultaterne af børns kunnen er målt i EU i de såkaldte PISA-undersøgelser og er indskrevet i OECD-rapporter siden 2004. Steen Hildebrand (professor ved Handelshøjskolen, Aarhus Universitet) skriver i artiklen *Målbart, OECD-målinger ødelægger skolen*. (Politiken, 29.2.2008) yderst kritisk om den slags målinger, at det bliver

... ”helt grotesk, når det betænkes, at vi med de nuværende test og den nuværende eksamenstænkning kun tester brøkdele af, hvad børnene kan – og vel at mærke kun tester brøkdele af det, de får behov for, hvis de skal have nogen chance for at overleve, orientere sig og spille en rolle i en meget kompliceret og krævende verden.”

Artiklen slutter med:

”Skolen burde i stedet bidrage til, at børnene fik selvtilid, selvforståelse, selvrespekt – at de fik respekt for og kærlighed til andre mennesker, til dyrene og naturen, til voksne og mennesker med en helt anden baggrund, andre kulturer, religioner og traditioner. Hvis børnene havde det, ville de være stærke – og forskellige – og så ville de bedre være i stand til at lære alt det andet, som de også skal lære.”

Tænk blot, hvis undervisningsministeren formulerede sig således i stedet for at tale om bortvisning og eftersidning.

Men tilbage til Justine Grønbæk Pors. Hun citerer følgende fra OECD-rapporten:

”De virkelige forandringer finder sted i klasseværelset, når lærerne selv anerkender, at de er nødvendige og af egen drift arbejder hen imod dem. Mere strikse forsøg på at tvinge lærerne til at ændre deres adfærd bliver ofte behændigt undergravet eller mødt med direkte modstand.”

Eftersom lærerne - ifølge rapporten - åbenbart vil undergrave ændringer og vise direkte modstand er vejen, at

... ”få lærere til af eget ønske at forandre adfærd”.

En sådan

... ”kulturstyring, retter sig netop mod læreres engagement i at udvikle sig selv. Kontrol er afløst af selvkontrol eller af kollegiale dialoger, der kan hjælpe lærere med at få øje på egne eller andres indre blokeringer.”

Pors gør opmærksom på det opståede spændingsfelt mellem på den ene side de professionelles oplevelse af indskrænkning af metodefrihed og udhuling af det faglige engagement, og på den anden side forvaltningens kampagne af oplysning og viden:

”Så mens repræsentanter for forskellige professioner råber op om, at den politiske styring indskrænker metodefriheden og udhuler det faglige engagement, producerer en velmenende forvaltning en hel kampagne af oplysning og viden. Det er bl.a. den måde den offentlige sektor i dag søges styret på – og det er vigtigt, at alle er klar over dette.”

I en artikel i Magisterbladet nr. 19/2008 udtaler Per Kjeldsen, formand for foreningen SOPHIA, der erklærer sig uafhængig af politiske partier, sig på et demokratisk-humanistisk værdigrundlag (se www.sophia-tt.org):

”Lærerne skal være almene didaktikere og ikke kun fagdidaktikere. De skal kunne udnytte den nyeste pædagogiske og psykologiske viden i relation til folkeskolens formålsparagraf om kvalificerende arbejdsformer, demokratisk dannelse og social empati.”

Per Kjeldsen retter kritikken mod undervisningsministeriet, der efter hans opfattelse udgør en

... ”alvorlig trussel mod selve velfærdssamfundets fundament – den nationale og demokratiske sammenhængskraft.”

Han konstaterer:

”De sidste syv år, har man i Undervisningsministeriet accelereret et ensidigt fokus på en kompetitiv model, der er spredt ud over alle niveauer af uddannelsessystemet. Formlen er, at der skal konkurreres, og den, der vinder, er ikke bare bedst, men også kvalitativ bedst. Systemet indebærer, at man sætter kvantitet over kvalitet. Samtidig har man i den praktiske implementering indført et kontrol- og mistillidssystem fra den øverste politiske ledelse og helt ned til det udførende led.”

Artiklen slutter således:

”Det vigtigste er, at folk bliver kompetente på deres eget liv. Hvis det lykkes, behøver vi ikke at frygte, om de også vil sikre, at det danske samfund fortsat eksisterer ud fra en økonomisk betragtning, for det vil ske helt af sig selv. Så fokus skal væk fra nytteværdi og cost-benefit-tænkning. Det enkelte menneske er sat i verden for at blive bedst muligt, ikke kun kundskabsmæssigt, men også i forhold til personlig udvikling og dannelse.”

Nu vil kun tiden vise, om kulturstyringen vil slå igennem som noget fremadrettet og visionært, og om den af regeringen forudsete modstand kan overvindes. Jens Bjerg og Birgitte Elle (professorer i pædagogisk psykologi ved RUC) udtrykker det således:

”Tiden må vise, om det er muligt at gennemføre så voldsomme ændringer uden nogen debat og diskussion med dem, som skal varetage ændringerne.” (*Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 2007, s.149)

Vi har med denne bog ønsket at bidrage til at kvalificere modstanden mod managementtænkningen og markedsgørelsen af mennesket til en vare. Ovennævnte citater har bestyrket os i, at der er grund til bekymring. Vi vil til sidst citere vores uddannelsesvision i overensstemmelse med Steen Hildebrandt:

”Skolen skal være et sted, hvor barnets livsduelighed, selvrespekt, selvforståelse og sociale liv udfoldes. Skolen skal også være det sted, hvor en lang række konkrete færdigheder og kundskaber skal læres. Men det kommer i anden række.” ... ”Alle mennesker har en kerne. Alle mennesker er værdifulde og har styrkeområder. Denne

kerne, disse styrker, skal være udgangspunktet for al udvikling og al dannelse. Hvert enkelt menneske skal have lov til at udvikle sig i overensstemmelse med den enkeltes potentialer og muligheder.”

Om afprofessionalisering og reduktion af teori/praksis

At være professionel betyder, at man har gennemgået en uddannelse til den profession, som uddannelsen retter sig mod. Som eksempel har en pædagog en pædagoguddannelse, en lærer en læreruddannelse, en baker en bageruddannelse, en jurist en jurauddannelse osv. Det betyder, at den uddannede på sit felt har en særlig viden, som andre uden denne uddannelse, normalt ikke har. Hvis man uden for professionsområdet stiller forslag om ændring af eller griber ind i den professionelles praksis uden dialog, betyder det, at det kan have en afprofessionaliserende virkning. Herved vil den professionelles virke blive reduceret, dvs. indskrænket og på sigt få som konsekvens, at den professionelle successivt bliver agent for indgribers intention.

Hvis en politiker eksempelvis uden dialog med de professionelle pædagoger udsteder direktiver, der intervenserer den pædagogiske praksis har et sådant tiltag politiseret pædagogikken. Konsekvensen bliver, at den pædagogiske viden på tiltagets område fortrænges. Vi forestiller os ikke, at den professionelle skal være en egenrådig ekspert, men til enhver tid skal være åben for ny viden og indsigt. En sand dialog indebærer udveksling af viden og perspektiver. Dette med henblik på, at de professionelle reflekterer praksis og overvejer nye udviklingsmuligheder.

Pædagogiske teorier dækker hele menneskets *udviklings*perspektiver og må ikke reduceres til *lærings*perspektiver. At reducere betyder at indskrænke. Menneskesynet kan indskrænkes til at se på mennesket som et individ, der skal passes ind i markedstænkningen. I markedsgørelsen opfattes mennesket

yderligere som en person, der skal kunne konkurrere på markedet – i dag oven i købet på det globale marked. Et sådant syn er et reduceret menneskesyn, idet mennesket jo trods alt er mere end sit arbejde. Problemet er, at et reduceret menneskesyn overser eller ser uden om det *hele* menneske.

Vi vil tydeliggøre begrebet profession for at advare imod afprofessionalisering. Og efterfølgende vil vi tale imod et reduceret menneskesyn og imod en reduceret teori/praksis-forståelse.

Om professionalitet

På hele uddannelsesområdet stilles der som sagt i disse år krav om planer, tests og kurser i at forstå og anvende alt det, der dikteres feltet. Meget udarbejdes af mennesker ansat i ministerier og diverse institutioner, men oftest uden erfaringer fra det pædagogiske område. Men hvad er der galt med det? Kravene er tænkt som hjælpemidler til at opkvalificere praksis, så vi bliver på højde med den øvrige verden eller bliver sammenlignelige på tværs af landegrænser. Men spørgsmålet er, om det har den tilsigtede virkning.

Det mest kendte eksempel er nok PISA-undersøgelserne. Disse prøver er et eksempel på, at man i en pædagogisk sammenhæng tror, at en sammenligning kan ske uden at tage særligt hensyn til det nationale, geografiske kulturmiljø og uden at medtænke den pædagogiske tradition, der findes i et land. Det er som at spørge, hvad der er højst tordenskrald eller rundetårn. At der også går rygter om, at skoleinspektører i for eksempel England og Finland har bedt de svage elever blive hjemme den dag, prøverne blev afholdt, øger ikke tilliden til prøvernes validitet. At alle var med her i landet er ikke modregnet.

Men igen, hvad er der egentlig galt med, at eksperter - heriblandt embedsmænd og forskere - har indflydelse på de pædagogiske og omsorgsrelaterede områder? Der er det galt, at de mennesker, der virker i området, ikke bliver betragtet som professionelle.

Hvad forstår man så ved at være professionel? Den brede definition er ifølge *Den Store Danske Encyklopædi*:

”Den, der udøver en profession, er en person, der lever af eller er uddannet til at udføre en profession. I en snæver forstand bruges betegnelsen om et erhverv, hvis udøver har baggrund i en bestemt formel uddannelse, der giver dem faglig autoritet og status. En profession er i den forstand kendetegnet ved faglige normer og standarder for veludført arbejde og i nogle tilfælde også ved en professionel etik.”

Om metodefrihed

Metodefrihed er ikke frihed til hvad som helst, men er bundet til den professionelle kunnen. En vurdering af, om valget er godt i den givne situation, er bundet til anerkendelse fra kolleger og ledelse. Det anerkendende aspekt er et meget vigtigt, men tit overset aspekt ved professionalitet. Underkendes udøvernes erfaring og indsigt kan det føre til passivitet og resignation, og det går ud over dem, man har ansvar for.

Der har for nylig været en stor offentlig debat om ansattes ytringsfrihed. Det er her vores principielle opfattelse, at ansatte har ret til at fremkomme med faglig og saglig kritik, når det sker på et etisk forsvarligt grundlag.

En kritik af de overvældende mange anvisninger og ændringer på praksisområderne uden at de professionelle ikke er taget med på råd finder vi således relevant. Det er ikke en anklage, der drejer sig om, at praksis ikke bør flytte sig og ændre sig efter de forandringer, der sker i vor globaliserede verden, men om at de ansatte, der ved, hvor skoen trykker, også bør være med til at angive hvorhen, hvordan og med hvilken hast denne forandring skal foregå. Det betyder heller ikke, at eksperter ikke kan spørges til råds, men det er de professionelle udøvere, der ved noget om vilkårene på det givne sted, fordi deres formelle uddannelse er kombineret med erfaringer - gjort af dem selv og andre, der har inspireret på grund af deres indsigt og erfaring. Udefra kommende kan rejse kritik, stille forslag og pege på evt. uddannelsespolitiske krav. Men hvordan det skal håndteres, hviler på de professionelle i feltet. Der er ingen tvivl om, at det at blive overhørt opleves som en krænkelse, både fagligt og personligt. Det skyldes givetvis også, at der er tradition for metodefrihed i de områder, der tager sig af undervisning og omsorg. Kravet om at indføre fastlagte læringsmetoder, f.eks. materiale til den sproglige udvikling er et af de nyeste eksempler, selvom man ikke må se bort fra, at det også kan blive brugt med omtanke og ikke blive betragtet som metoden, der er nok i sig selv. Men det afhænger af, at den, der har ansvar for dannelsesprocessen bruger sin erfaring og sine professionelle overvejelser, så det ikke bliver til et rent teknisk redskab.

Praksis hviler på rutiner og traditioner, men i begrebet professionalismisme ligger også en forpligtigelse til at overskride dem, som også kunne kaldes nødvendighedens selvfølgelige orden. "Plejer" eller "Det besluttede vi i går" kan forhindre de oplagte muligheder for børnene, deltagerne, i at gøre nye erfaringer, lave noget nyt. Et eksempel fra en børnehave kan illu-

strere dette. En dag sneede det helt uventet. En pædagog foreslog, at dagens program blev sløjfet, og at man i stedet tog en tur i skoven med sneboldkampe, bygning af snehuler og kælkning, men nej, planen var lagt, den kunne ikke brydes, og næste dag regnede det.

Den professionelle udøver skal kunne reflektere og medtænke nye samfundsmæssige betingelser med henblik på at kunne aflæse nye muligheder. Metodefriheden består altså ikke i, at pædagogen reducerer det pædagogiske rum på grund af manglende refleksion eller viden.

Tendenser i uddannelsessystemet

En af mine venner arbejder med undervisning i dansk med indvandrerkvinder. Hun påpeger, at kvinderne selv ved at bestå diverse tests og afsluttende prøver gennem tre år alligevel ikke er parate til at deltage i en almindelig kommunikation. De kan kun tale inden for den ramme af sprogbrug, der præsenteres i lærebøgerne. Hun siger endvidere, at det er et paradoks, at der hele tiden stilles større og større krav samtidig med, at danskuddannelsen snævres mere og mere ind. Fra tidligere at omfatte det hele menneske, altså som mål en dannelsesproces, der indeholder et bredt kompetenceområde, snævres uddannelsen i dag ind til at satse på at målrette mulighederne for at deltage i arbejdslivet, blive selvforsørgende og ikke ligge det danske samfund til last.

Men som erfaringerne er i dag, virker det ikke at arbejde med et så snævert kompetenceområde. Min kilde udtrykker det således:

”Den demokratiske læreproces, som sætter en udvikling i gang erstattes mere og mere med tekniske færdigheder,

og i stedet for at blive kompetente sprogbrugere bliver de nu tekniske sprogbrugere.”

En dannelsesproces bør medtænke kvindernes kulturelle baggrund, hvad de forbinder med læring i deres kultur og så hen ad vejen få dem til at forstå en dansk samfunds- og læringsopfattelse.

Eksemplet viser paradokset, at samtidig med, at man udvider kravene til hvor meget, en uddannelse skal omfatte og føre til, så indsnævres lærebegrebet til at være snævert målrettet og dermed kun brugeligt inden for den læringssammenhæng, det er lært i. Derfor måler tests og prøver kun det, der kan gengives ved måling af paratviden. På pædagog- og skoleområdet vil man efterhånden afrette praksis, så tests og prøver består, man vil jo sine børn og unge det bedste. Men man må passe på *ikke* at kvæle den nysgerrighed og lærelyst, som netop skulle være de vigtigste redskaber at holde ved lige og udvikle i de mange år, man må opholde sig i uddannelsesinstitutioner.

I et evalueringsprojekt på AFUK (Akademiet for utæmmet kreativitet), som Spæt Henriksen deltog i, mødte vi en broget flok af unge mennesker. I den ene ende af spektret var der unge med så mangelfulde skolefærdigheder, at AFUK var attraktiv som det mindst ringe læringssted på grund af den meget praktisk, kropslige og kreative tilgang til aktiviteterne, mens andre unge var velfunderet men havde droppet for eksempel gymnasiet af sociale og psykiske årsager og nu prøvede sig selv af i det anderledes undervisningsmiljø.

De unge påpegede alle en bestemt ting ved de læreprocesser de gennemløb, nemlig at her var plads til at fejle, ja måske mere præcist forventninger til, at der forekommer fejl undervejs. Så tør man vove og vinde. Dette er ikke selvfølgeligt i mange andre undervisningsmiljøer.

Det er også tankevækkende, at det brede erhvervsliv ligeledes påpeger, at det indskrænkede lærebegreb er utilstrækkeligt i en moderne globaliseringstid, hvorfor negligeres det så?

De pædagogiske eksperter, psykologer, antropologer etc. bliver bedt om at rette deres forskning mod evidens. Evidens er et begreb overført fra jura og omfatter alt, der kan anvendes til at understøtte en påstand, bevismateriale og bevisførelse. At overføre et juridisk begreb til pædagogisk praksis er med til at reducere pædagogikken til det, der kan præciseres, måles og vejes. Der er ikke tale om at afvise pædagogisk, teoretisk forskning, men tale om hvilken slags forskning, der vil kunne udvikle praksis, og om hvordan den skal forstås og bruges.

Til at beskrive forbindelsen mellem teori og praksis kan der bruges et enkelt og nok forenklet billede, nemlig at praksis er at ligne ved et dunkelt felt, som teorier og forskning er med til at kaste lys over. Og skulle man trække billedet endnu hårdere op: at lyset skifter farve efter tid og sted. Billedet skal ikke forstås derhen, at det nogensinde vil lykkes at "oplyse" hele feltet, men nok derhen, at vi bliver lidt klogere hver gang et nyt felt oplyses.

Men ingen teori, hvad enten den er biologisk, psykologisk, antropologisk eller sociologisk funderet, kan andet end at bidrage en smule til overvejelser over læreprocessens forløb og indhold. Man kan selvfølgelig godt misunde den fløj af reformpædagoger, der i begyndelsen af 1900-tallet i den grad fæstede lid til psykologien, så det for dem kun var et spørgsmål om tid, hvornår de kræfter, der styrede barnets udvikling, blev afdækket. Men så enkelt er det ikke. Dertil er det pædagogiske praksisfelt alt for komplekst.

Lys-billedet er brugt for at illustrere, at teorier kan bruges til at få øje på forhold, man hidtil har overset som betydningsfulde for læreprocessen. Men samtidig sker det også ofte, at

andre områder ligger i mørke og ikke medinddrages i de nye praksisformer, teorierne inspirerer til. Det gælder for eksempel det kønsspecifikke område, hvor pige- og kvindeforskning har udviklet det stærkeste lys, og hvor drenge- og mandsforskning står svagere.

Omvendt kan en pædagogisk tendens, der vil inddrage deltagerne falde i den grøft, at de lærende dermed er eneansvarlige for læreprocessen. Det skete, da den pædagogiske bølge AFEL (ansvar for egen læring), reducerede læreren til blot at være den venlige rådgiver, som eleverne brugte, hvis de syntes, de havde behov for det. I den yderste barncentrerede form var det opfattelsen, at barnet var født med alle iboende muligheder, og at de voksne derfor blot skulle skabe betingelserne for at de kunne udfolde sig. Det er at lukke øjnene for, at institutionerne udover at være pasningsordninger også tjener til at danne samfundsborgere i det givne samfund, som i dag omfatter mere end det snævert nationale.

Så netop derfor er uddannelse af dem, der skal varetage denne proces, vigtig. Hvad nytter det at kunne remse diverse teorier op, hvis man ikke får indsigt i, hvad de tjener til. Det gælder alt fagligt indhold. Historie for eksempel består af mange fyrtårns stråler over fortiden. Det kan være landbrugets, kongernes, krigernes, kvindernes, mændenes, børnenes historie samt mange flere. Læreren og pædagogen skal være i stand til at afdække hvilken forståelse, der ligger bag de enkelte tilgange.

Det gælder også kulturhistoriske, psykologiske og pædagogiske teorier. Og de studerende må øves i at reflektere over, hvad teorierne tjener til for at forstå og udvikle praksis derefter.

Engang for nogle år siden kom der nogle studerende på besøg fra et pædagogseminarium. Efterhånden blev det tydeligt at mærke en vis forvirring hos de unge. Det viste sig, at de

brugte en lærebog, der inddelte undervisere efter, om de var inspireret af vækstteorier om barnets udvikling, om det var en dialogpræget tilgang eller en struktureret. De havde fået at vide, at den pågældende underviser var at finde i den vækstorienterede del, men de syntes, at vedkommende var lidt af hvert, men mest dialogorienteret. Det blev der en vældig god samtale ud af - også om fordomme som reducerende redskab.

Et andet eksempel er, da sygeplejerskerne begyndte videreuddannelse på DPU. Det var dygtige kvinder, som afleverede skriveprøver med korrekte gengivelser af diverse teorier men uden at reflektere over, hvorfor de var vigtige inden for deres felt og over, hvordan de kunne hjælpe til at forstå og kaste lys over praksis og inspirere til ændrede handlinger. Den voksne må samtidig udvikle evnen til refleksion for at undgå at reducere det pædagogiske frirum for mulig udvikling og trivsel.

Paradokset

Et indlæg i "Politiken" 15.9.2008 af Rikke Faurfelt handler om, at hver fjerde skoleleder i Københavns Kommune har været langtidssyg inden for det sidste år. Den største kilde til stress er de øgede krav til budgetstyring, dokumentation, evaluering og registrering, siger skolelederne.

En skoleleder fremhæver, at de administrative byrder går ud over den personlige kontakt med lærere og elever:

"Jeg har været skoleleder i 15 år. I de første år havde jeg tid til at komme ud i klasserne og tid til at interessere mig for mine medarbejdere. Det er lukket land nu."

Det er et sært paradoks, der dominerer uddannelsesområdet i disse år: Med henvisning til menneskets ret til personlig frihed

og valgt afskaffes diverse råd og eksperter. Men de er dukket op igen med regler for planlægning, kanons og forslag til struktur og indhold, samt krav om effektivitet og kontrol. Derved forringes den professionelles muligheder for at handle ud fra sin uddannelse, erfaring og didaktiske indsigt, ja måske også i en sådan grad, at kærligheden og lysten til arbejdet forsvinder - til stor skade for dem, hvis tarv man skulle forvalte.

Paradokset betyder, at man kommer til at skyde sig selv i foden. De mennesker, der lever i et udefra bestemt og kontrolleret institutionsliv fra vugge til grav, får stækket deres muligheder for mangfoldig udvikling.

Endnu har vi ikke set de værste følger af den snævre læreplanstænkning og det er nok også en vanskelig sag at måle netop denne effekt, især fordi den måske viser sig sent. Men det burde være en synlig advarsel, såfremt uddannelsen til pædagog, lærer, sygeplejerske og omsorgspersonale ikke virker tillokkende eller meningsfyldt.

Uddannelsesforløb, der får et kursuspræg lokker ikke og da slet ikke, hvis det blot kvalificerer til praksis med fastlagt struktur, indhold og kontrol, eller måske snarere, at de, der skulle forny praksis, holder sig væk og kun tryghedsnarkomaner føler sig tiltrukket.

Et formål med dannelse, som omfatter kundskaber og færdigheder er kort sagt at søge efter sandheder og følge dem der søger; men at flygte fra dem, der påstår at have fundet sandheden eller dem. Det kræver faktisk både indsigt og viden at gå den vej - en vej, der kræver en dannelsesproces. Det kræver at kunne argumentere overbevisende for sit eget standpunkt meninger og forholde sig kritisk til også egne argumenter og flytte sig, hvis man bliver overbevist.

Thomas Højrup skriver 2002 i *Dannelsens dialektik*, s.322:

”En demokratisk læreproces er selvfølgelig ikke den givne følge af ethvert velfærdsstatsligt projekt. Den fordrer både borgere, brugere og professionelle, der selvbevidst anerkender hinandens opgaver og forstår deres samspil i en folkestyret velfærdsstats offentlige produktionsmåde. Hvis man f.eks. blot forsøger at erstatte diskursiv magt med det ”personlige møde” imellem professionel og bruger, forbliver man fanget i diskursens magtudøvelse, bare repeterende en ny professionel dagsorden for det rette indhold mellem behandler og patient. At gøre demokratisk brug af diskursen fordrer, at man ikke hengiver sig i den rene tro på den ene eller den anden dagsorden, men underkaster ethvert professionelt bud på nye dagsordener, forklaringer og metoder en grundig debat og kritisk stilningtagen, dvs. betragter dem som de for tiden bedst begrundede alternativer og ikke som mulige repræsentanter for sandheden.”

Er det muligt, at angive mere konkrete retningslinjer for vejen frem?

Det er vanskeligt uden at risikere at blive offer for berettiget kritik for at begå samme overgreb på dem, der bliver udsat for ”velmenende” råd og anvisninger. Men et synspunkt kunne fremhæves, nemlig at hvis professionelle uddannelser er fagligt funderede og i stand til at udvikle værktøjer til brug for en demokratisk læreproces, så vil det kræve, at de professionelle til enhver tid må afsøge områdets kultur og vurdere, hvad de næste fornuftige skridt kunne være.

Det vil omfatte, at man sammen med de implicerede parter udvikler en praksis, hvor mennesker trives og får kræfter til at udvikle området til gavn for de mennesker, de har ansvar

overfor. Det kan kun ske, hvis der eksisterer en tillid til de professionelle og ikke mindst skaffes tid til at drøfte tingene, det gælder både på "gulvet" og opad og nedad i systemerne.

Et system, der sætter mennesker i et bureaukratisk bur vil på kort og lang tid skabe apati.

Om teori

Vi slår op i *Den Store Danske Encyclopædi*. Oprindelig var teori overvejelser over ideer, ikke empiriske forhold eller abstrakte sammenhænge uden henblik på handlen. Men i moderne videnskabsteori opfattes en teori i formel henseende som et ordnet sæt af begreber og udsagn,

... "hvor mere komplekse begreber defineres ud fra mere enkelte, og mindre almene udsagn udledes af eller begrundes af mere almene".

I en mere løs betydning er en teori et sæt af forestillinger og antagelser, der tjener til at forstå, forklare og evt. manipulere med den foreliggende virkelighed. Sidstnævnte udsagn er ikke en ukendt størrelse inden for det pædagogiske felt, f.eks. hvis man afleder praksis ud fra en bestemt teori.

Praksis betegner i en bredere betydning en handling udført af fornuftsvæsner. I en snævrere betydning betegner praksis en handling, hvis værdi ligger i handlingen selv. Den snævre betydning anvendtes i antikken, hvor mennesket ikke blot skulle bibringes viden om, hvordan man skulle handle for at blive lykkelig; men også forestilling om, at man handlede derefter. Denne forestilling kan vi i dag godt finde spor af. Vi kan til tider forundres over, at når nu folk ved, ja oven i købet siger det højt, hvorfor handler de så ikke derefter. Det åbner ind til

en forståelse af, hvorfor foreskrevne praksishandlinger ikke altid bliver fulgt op i bogstavens ånd. Forklaringen er, at man ikke selv har været med til at formulere dem, at de ikke er udsprunget af praksiserfaringer.

For at ophæve dette skisma må de mennesker, der udfærdiger forordninger om såvel metode, indhold og struktur indtage praksisfeltet. Aktuelt er der eksempler nok at finde på alle områder, lige fra universitetsniveau, alle uddannelsesområder til forsorgsområder. Samme fatale problem opstår, når diverse teorier som for eksempel samfundsteorier, psykologiske, antropologiske, ja kort sagt, al den teori, der inddrages i ændring af og udvikling af praksis foreskriver en given form. Formålet med at inddrage teorier, der kan forbedre vilkår og indlæring er at udvikle en handlekompetence, såvel hos de professionelle som hos dem, der er genstand for påvirkningen. En teori kan anvendes som alene gældende. Retning, indhold og metode deduceres så ud fra den overordnede teori. Det er det, vi vil kalde en reduktion, nemlig en reduktion af de handlemuligheder, der kunne være i feltet.

Dette gælder for såvel overordnede teorier som indhold og metoder. Et eksempel kunne være forskning om køn, om forskel på drenge og piger med konsekvens for praksis. Generelt påviser forskning, at drenge er senere parate end piger til den formelle skoleindlæring og har behov for mere fysisk rettede aktiviteter. Men det er forkert deraf at udlede, at så må drenge og piger undervises hver for sig. Der er en masse individuelle hensyn at tage, for at der ikke skal udvikle sig en ensidig praksis. Hvad med de såkaldte vilde piger, som jo i vor tid overskrider de vante kønsroller? Skal de så i en helt særlig klasse? De vil blive snydt for en mangfoldig praksis og mangle at udveksle erfaringer med dem, der er forskellig fra dem. Dette gælder også vore nye medlemmer af det danske samfund.

Hvad angår indholdet, kunne vi nævne diverse kanons, hvor tanken, er at vi erhverver os indsigt i og brug af vor kulturs overleveringer, hvad enten det er inden for historie, litteratur, kunst og musik. Det er et forsøg på styring af dannelsesprocessen. De prøver, man skal bestå for at blive dansk statsborger, er båret af samme tænkning. Hvor mange såkaldte indfødte danskere ville bestå dem?

Et ældre eksempel er, at skolebøger før i tiden blev formet af en udviklingsteori om det enkelte menneskes udviklingshistorie. Derfor lærte man om stenalderen i 3. klasse, mens den moderne tid lå sent, hvis man da overhovedet nåede den for krigenes og kongernes historie. Det vil ikke være vanskeligt at finde eksempler inden for andre områder.

Det er nødvendigt at tilegne sig teori i vor moderne tid. Bemærk ordet "tilegne sig", der står ikke "lære". Der er en tilbøjelighed til, at når områder, der ikke har haft tradition for teoritilegnelse, f.eks. sygepleje, sundhedsassistenter m.fl. falder i grøften med at reproducere teorien fra A til Z i stedet for at have sat sig ind i, hvad teorien handler om. Det kan skyldes undervisernes manglende didaktiske uddannelse, en form for teoriærbødighed, men det er og bliver en reduktion af de muligheder en tilegnelse af forståelse for, hvor og hvordan teorier kan ændre handlinger til nytte for de mennesker, der bruger dem og for dem, der er genstand for handlingerne.

Epilog

Vi vil her til sidst gerne tydeliggøre hovedtanken med denne bog. Anledningen har været vores fælles bekymring for pædagogikkens vilkår. Bekymringen har primært gået på, at den moderne forvaltning ikke mindst på det pædagogiske og undervisningsmæssige område har været medvirkende til at frihed og demokrati har lidt overlast i en sådan grad, at vi omtaler det som undertrykkelse.

Netop begreber som frihed og demokrati er kernebegreber i den pædagogiske tradition. Derfor føler vi os forpligtet til at reagere med henblik på at afklare substansen i vores bekymringer og prøve rækkevidden af vores argumenter.

Vi har ikke talt ud fra et politisk standpunkt eller ud fra en politisk holdning, der favoriserer en pædagogisk retning, men ud fra en pædagogisk interesse. Dette sagt ud fra den erkendelse, at pædagogisk praksis altid udfolder sig inden for de politiske rammer. Men alle har ret til at pege på forhold, der synes urimelige, og gøre opmærksom på hvilke problemer, der trænger til politisk stillingtagen.

Bekymringen handler om, at bl.a. pædagoger, lærere og uddannelsessteder ikke bliver taget med på råd eller inddraget i beslutningsprocesserne, når nye tiltag fra statslige og kommunale forvaltninger iværksættes. Alvoren i vore betænkeligheder er ikke blot, at tiltagene går ud over pædagoger og lærere m.m., men at rammerne for den pædagogiske virksomhed er blevet skævvredet i en sådan grad, at det går ud over borgerne (herunder børnene).

Det kan konstateres, at der er opstået et demokratisk underskud eller vakuum i bestemmelsen af de pædagogiske rammer, indhold og metoder. Det kan have den konsekvens, at pæ-

dagoger og lærere forvandles til lydige forvaltere af politiske tiltag, hvilket bevirker en reducere af pædagogikken og en afprofessionalisering. De professionelle kan herved risikere at miste det engagement og virkelyst, som er forudsætning for støtten til det enkelte barns søgning efter livskvalitet og selvstændighed. Især opstår problemet, såfremt tiltagene udefra indeholder en faglighed, der overser den "menneskelige udvikling" i sin helhed. Læring indeholder ikke kun faglig udvikling, men også en personlig udvikling.

Vores metode har været at afklare pædagogikkens kernebegreber og at italesætte professionsværdier med henblik på at skabe grundlaget for en diskussion af, hvorvidt centrale begreber som frihed, demokrati, autonomi m.m. har tilstrækkeligt spillerum i den pædagogiske praksis. For problemet er, at hvis der ikke er et tilstrækkeligt spillerum, kan det medføre modløshed, manglende gejst og i værste fald stress.

Det er vores indtryk, at stat og kommunal forvaltning i deres iver efter at omstille pædagogikken til at være tidssvarende (new public management) har udløst direktiver. Den hurtigste vej har tilsyneladende været, at udløse direktiverne uden tilstrækkelig medtænkning og medindflydelse hos dem, der skal forvalte direktiverne, herunder pædagoger og lærere. Vi stiller spørgsmålstejn ved, om denne måde at omstille pædagogikken overhovedet kommer til at virke, og om den i stedet vil få negative konsekvenser.

På alle niveauer i samfundet må der etableres en sand dialog og diskussion om forskellige ideer til ønskelige og nødvendige forandringer. Herved vil der på alle niveauer skabes et demokratisk grundlag for omstillingsprocesser. Denne vej synes umiddelbart langsommere, men vil på sigt føre til en reel omstilling af pædagogikken, så dens handlekraft bevares i en kompleks og global verden.

Vi har undervejs berørt de økonomiske vilkår for pædagogisk virksomhed. En uddybning kunne være relevant, men på den anden side finder vi sammenhængen mellem økonomiske betingelser og pædagogiske muligheder indlysende. Så herfra overlader vi detaljerede konsekvensberegninger til en dialog mellem fagforeninger og magthavere.

Frihed er at kunne aflæse de samfundsmæssige mulighedsbetingelser.