



I vores iver efter at nå frem til de nye pædagogiske arbejdsformer er betydningen af skolens grundlæggende vidensformidling blevet forsømt. Samtidig med at skolerne indfører projektarbejde må der derfor arbejdes med selve fundamentet: Den videnscentrerede undervisning, som "placerer faglig basisviden mellem elevens ører". Det er ikke tilstrækkeligt, at de ved, hvor den faglige viden er placeret i bøger eller på nettet. De skal besidde den selv!

Hæftet er især skrevet til ungdoms og voksenundervisningen. Forfatteren cand. psych. Sten Clod Poulsen, er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

MetaConsult Forlag

Kontakt forlaget for de seneste brochurer.

netbutik: www.metaconsult.dk.

Fruegade 19 -4200 Slagelse.

Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.

E-mail: info@metaconsult.dk

Layout omslag:
Sanne Enøe Møller Kabat

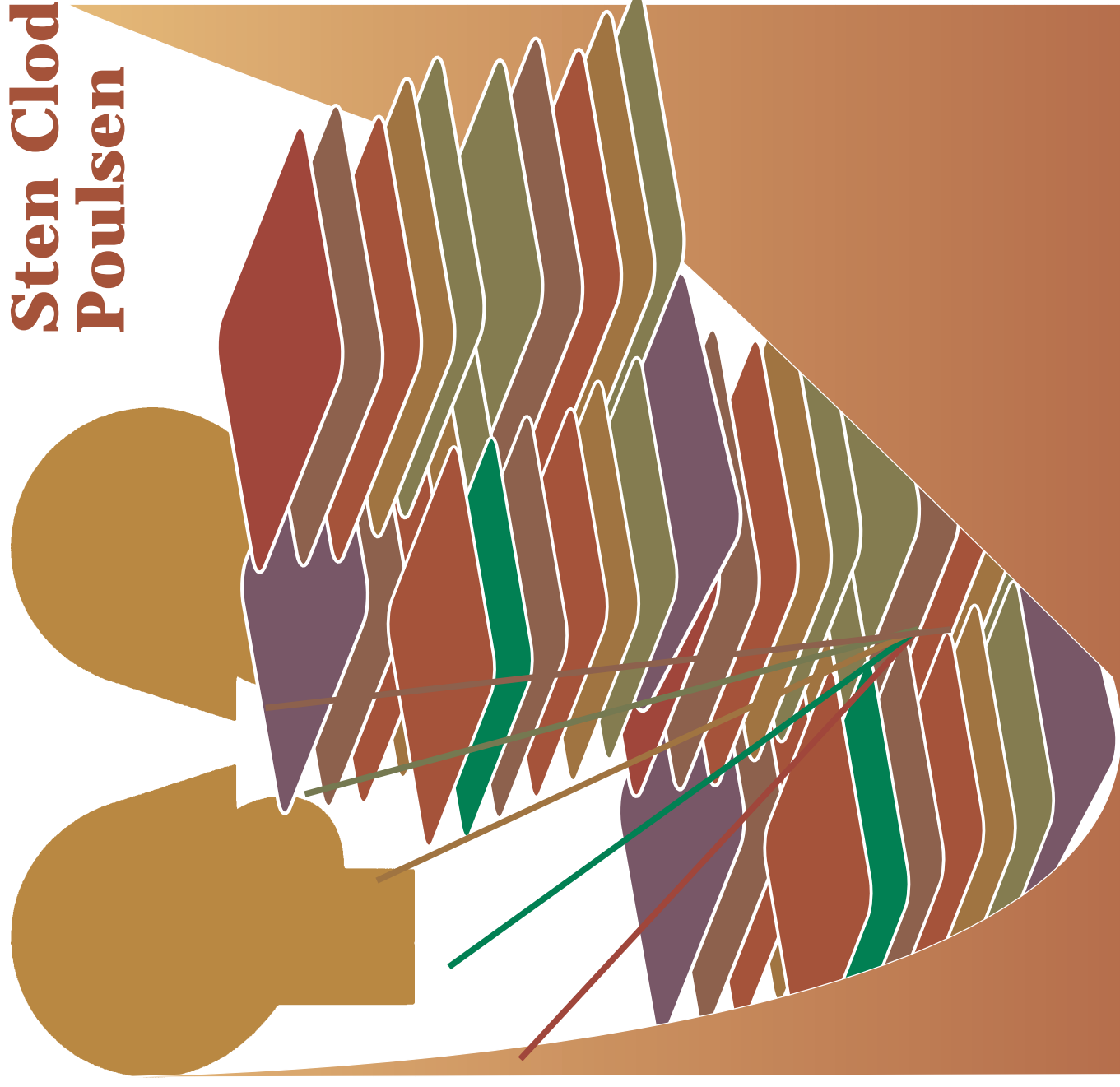
© Copyright by Sten C. Poulsen,
Slagelse, Denmark, 1997.

ISBN 87-610-0024-8

Kritisk projekttænkning bygger på faglig viden

T-16

Sten Clod
Poulsen



Kritisk projekttænkning bygger på faglig basisviden

T-16

MetaConsult Forlag

Sten Clod Poulsen

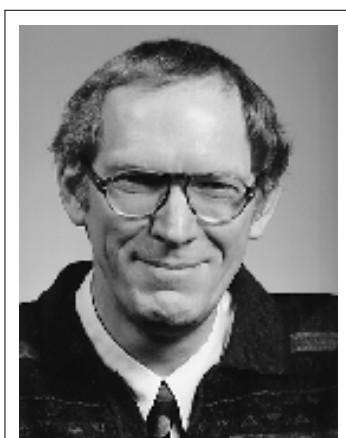
Kritisk projekttænkning bygger på faglig basisviden



Indholdsfortegnelse findes på side 60

Dette er udgave 1a af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen, Slagelse, DK-4200,1997



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-16-970324

Slagelse

ISBN 87-610-0024-8

Dette temahæfte omhandler to pædagogiske basiskulturer

For et årstid siden begyndte jeg at udvikle nogle tankerækker, som i dag er blevet til ideen om eksistensen af pædagogiske basiskulturer.

Udgangspunktet var at få formuleret nogle tanker, jeg tumlede med om nogle historiske linjer mht. skolens og pædagogikkens udvikling i Danmark. Ud fra en historieopfattelse, som tillægger afgørende værdi til 1) samfundets økonomiske forhold og 2) politiske tankemodeller samt 3) den organisationsstruktur i skolen som det „ydre“ samfund lægger fast. Men som også giver betydelig plads til skolernes egendynamik.

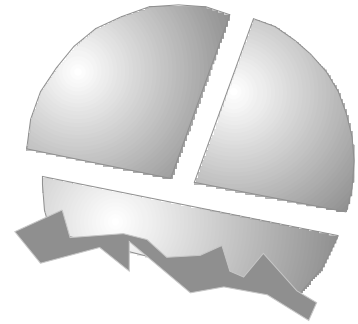
Med egendynamik mener jeg det forhold, at skoler og uddannelsesinstitutioner i realiteten i lange perioder har haft (og har) en høj grad af uafhængighed af „samfundet“, fordi der inden i skolerne er en række forhold samfundet ikke har direkte indflydelse på: 4) læreres og leders selvforståelse, kompetence (monopol på arbejdet) og arbejdshumor samt 5) arbejdsopgavens egen udviklingslogik.

Med det sidste mener jeg den indflydelse på skolen som udgår fra undervisningens egenart i sig selv: Det forhold at hele skolens mening til syvende og sidst er at elever, kursister og studerende tilegner sig viden, forståelse, handleevne osv. Og at deres læreprocesser er den inderste og afgørende faktor i skolens liv.

Dette temahæfte indeholder fremlægning af overvejelser om to aktuelt vigtige pædagogiske kulturer: Projektarbejdet - som er vigtigt derved, at det i disse år så at sige indføres fra oven gennem nye love og reformer uden at skoler og lærere nødvendigvis er parate hertil. Og den videnscentrerede undervisning, som er den pædagogiske basiskultur vi i dag halvvejs har glemt og som i realiteten er en nødvendig forudsætning for såvel projektarbejdet som for kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik.

Bagerst i temahæftet findes en kort oversigt over fem pædagogiske basiskulturer. Det er min opfattelse at det er vigtigt at tegne „kulturportrætter“ af denne art. Fordi de enkelte kulturer ofte udvikler sig på egne interne præmisser altså udvikler sig adskilt fra hinanden og i perioder afviser, at der er andre muligheder. Forholdet mellem kulturerne kan derfor være præget af fremmethed, af dyb kulturel kontrast for ikke at sige direkte mistillid og bagtalelse. Da vi i dag ofte netop har brug for en pædagogisk intelligent kombination og afvejning af disse kulturer er sådanne antagonismer direkte skadelige for undervisningen.

Prolog: Projekttenkningen har været et projektionsfelt for udviklingsdrømme



I de indledende kapitler kaster jeg nogle kritiske perspektiver ind over projektarbejdsformen. Netop fordi jeg finder arbejdsformen vigtig og produktiv. Netop fordi den i disse år spredes til hele uddannelsessystemet er der brug for den klartest mulige dybdekritik af eventuelle grundlagsproblemer. Og i Danmark udviklede projektarbejdet sig i uddannelsessektoren primært på et politisk grundlag. Den åbne, perspektiverende udforskning af projektarbejde som pædagogisk kultur mangler stadig. Derfor tillader jeg mig at tage et vist kendskab til arbejdsformen som sådan for givet og går direkte ind i kritikken.

Ellers kan vi komme til at bygge på sand.

Kviksand?

Kritikken af projektarbejdsformen blev bremset tidligt

I flyveren til Fornebu sidder jeg en dag midt i halvferdserne i stærkt solskin over skyerne og gennemser et duplikeret lille manuskript. Vi er en gruppe danske uddannelsesforskere. Vi er på vej til en konference i Norge. Konferencens formål er at gøre status over det projektarbejde, som nu i nogle år har udviklet sig ved Roskilde Universitetscenter.

Det er som sagt midt i halvferdserne. Det intellektuelle klima er præget af venstrefløjens sejr på RUC, ned med sortfødderne! En af de store løfte-stænger er projektarbejdet. Et forskningsprojekt til evaluering af arbejdsformen har været undervejs på RUC. Der er knas i projektgruppen. Resultaterne er ikke uden videre den hvidvaskning af arbejdsformen som vi politisk stiltiende er enige om, at den skal have. (Senere går projektet i stå og materialet publiceres, så vidt jeg ved, aldrig: RUC-EP-projektet. 25 år senere er det samme ved at ske en gang til med interventionsforsøgene omkring Else Hansens jubilæumsprojekt).

I datidens ramme er det, jeg læser det rene kætteri. En af de nyligt ansatte ved RUC - Bjarne Wahlgren - skriver nogle underlige ting om

projektarbejde. Det, som satte sig fast i mit hovede var nogle „dumme spørgsmål“: Hvad var det egentlig for en slags erkendelse de studerende opnåede ved at udføre projektarbejde? Og hvor blev den viden af, som de oparbejdede? Og hvad var egentlig forholdet mellem faglig viden og projektarbejde?

På konferencen hjælper jeg RUCérne med at gøre politisk oprør mod de norske evalueringsforskere. Konferencen bliver kuppet og lavet om til en politisk korrekt platform for videreudviklingen af den rigtige arbejdsform: Projektarbejde.

Jeg følte mig ret stolt over at turde tale konferenceledelsen midt imod. I dag føler jeg, det var en dumhed af seriøse dimensioner. Jeg var med til at blokere for et forsøg på at tage kritisk stilling til projektarbejdsformen.

I årene efter perfektioneredes projektarbejdsformen. Jeg var sammen med Knud Illeris og Jens Berthelsen forfatter til den første store håndbog i projektarbejde, en bog som blev oversat til svensk og norsk og som i alle udgaver tilsammen er solgt i over 30 000 eksemplarer i hele Skandinavien.

Men de spørgsmål Bjarne rejste, og som blev tiet ihjel i debatten, fortsatte gennem de kommende to årtier med at genere mig. Dette teksthæfte tager fat på nogle sider af problemstillingen. Og i dag har projektarbejdet sejret. Jeg håber, vi er klar over, hvad det egentlig er, vi gør.

Projektanken er ældre end dansk projektpædagogik

Allerede i tresserne og formentlig længe før dukker ideer om „projekter“ op i erhvervslivets teoriverden vedrørende ledelse og organisation.

Og længere tilbage Deweys projektmetode, som også var udtryk for den pragmatik, der også lå bag militærets og erhvervslivets ide om projekter.

De gamle fabrikkers stive ledelsespyramider var blevet en hæmsko for udviklingen og ikke mindst erfaringer fra 2. Verdenskrig (bl.a. Manhattan-projektet) havde demonstreret, at selv meget vanskelige problemer kunne løses, hvis begavede og motiverede folk gik sammen tværfagligt og satte alt andet til side for løsningen af en bestemt opgave. Uanset hvor afskyelig denne opgave end måtte være. Hitler har formentlig også gjort god brug af projektgrupper ved løsningen af den Det tredje riges „problemer“.

„Matrixorganisation“ blev et nyt slagord. På tværs af eksisterende - og lodret adskilte - afdelinger i en virksomhed udtrak man så at sige „på tværs“, som i et todimensionalt skema, netop de personer som der var

brug for til løsning af en opgave.

„Projektarbejde“ var med andre ord et plusord i militæret og i erhvervs-
livet længe før det blev pædagogisk flammeskrift blandt Danmarks
universitetsungdom.

Op gennem sidste del af tresserne flyder disse erfaringer på mærkelig
vis sammen med radikale udviklinger på universiteterne i Europa:
Den stigende systemkritik blandt universitetsungdommen blev bl.a.
til et krav om at universiteter, læreanstalter ja selv skoler direkte tog
fat på problemer i virkeligheden uden for skolen. At man forlod det
tørre fagterperi og arbejdede livsnært og tværfagligt. Med et krav om
forandringer, vi skulle ikke blot passivt studere problemer, vi skulle
løse problemer. Aktionsforskningen lå lige bag ved. Også aktions-
forskningen var et amerikansk synssæt som gennem norsk filosofisk
eftertænkning fik et socialistisk drejet gennembrud i Danmark.

Projektarbejdet skulle overskride de stivnede studiestrukturer. Og
gennem det problemorienterede tværfaglige kritiske projektarbejde
skulle vi ikke alene løse problemer, men også på kreativ vis sætte nye
og inspirerende problemstillinger op for de næste studentergenera-
tioner.

Den danske uddannelsesverden lå i halvtredserne og begyndelsen af
tresserne på maven for alt amerikansk. Det lå i tiden.

Da jeg i perioden 1962-1968 læste psykologi var
vel 90% af faglitteraturen amerikansk.

Havde vi ikke fået Marshall-hjælp. Havde de ikke reddet os fra nazister
og russere. Uden USA var vi vokset op i Hitler-jugend. Uden tvivl.

Og det mener jeg. Det var ikke Sovjetunionen, som
reddede Vesteuropa. Det var USA. Stalin havde
udrenset så mange russiske officerer, at hæren
var næsten ude af stand til at fungere i længere
perioder. Det var kun med uhyrlige ofre, med
amerikansk militær teknologi og med drakoniske
styringsformer at den Røde Arme „vandt“. Og tænk
hvis de havde „vundet“ Danmark.

Uden at de danske uddannelsespolitikere helt har overblik opstår nu et
veritabelt „oprør fra midten“: Vi, i Danmark, skulle have et universitet,
som med et slag katapultede vores højere uddannelse ind i fremtiden:
Et projektbaseret universitet.

Forfølgelsen af RUC gør kritik helt umulig

Det lykkes at få RUC op at stå. Og ikke blot som en dikkende lamme-
hale for erhvervslivet. Nej, et stolt oprørsk kritisk problemorienteret og

samfundskonfronterende universitetscenter! Politikerne undervurderer venstrefløjens ressourcer, og allerede i det første år er der så mange energiske kritiske unge forskere og lærere, der får nøglepositioner at næsten hele universitetet går over til venstrefløjen, og vi får den lange seje strid mellem RUC, undervisningsministerium og Folketing, som til sidst medfører, at RUC måtte overgive sig på det holdningspolitiske plan.

Men „projektarbejdet“ havde fået et Mekka. Og den hellige aura omkring projektarbejdsformen blev ikke svagere ved, at RUC blev „forfulgt“ og knægtet. I øvrigt samtidigt med, at vi på Københavns Universitet i fred og ro indførte projektarbejde vidt og bredt. Projektarbejdsformen blev understøttet af en flok militante fornyer, men blev ikke forskningsmæssigt belyst. Den forblev pragmatisk praksis. Ti år efter Bjarnes reservationer skriver Karen Borgnakke en grundig bog om projektarbejde i teori og praksis, hvor hun mærkbart undres over at opdage, hvor tyndt grundlaget for arbejdsformen egentlig var. Først længe efter kommer hendes disputats om Jysk åbent Universitet.

RUC tager fortsat den værste granatild og moderate pædagogiske progressivister overbevises imedens gradvist om projektarbejdets fortræffeligheder og skriver enkle pædagogiske vejledninger, artikler osv. osv. Bedst som Bertel Haarder og efterfølgere er ved helt at få krammet på det oprørske projektuniversitet - viser det sig, at projekt-tænkningen har spredt sig til hele uddannelsesverdenen.

Og ti år efter bliver projektarbejdet kanoniseret i en visionær folkeskolelov, der placerer projektarbejdet som en vital arbejdsform i den danske folkeskole.

Ikke mindst - efter min vurdering - fordi projektarbejde og tværfaglighed appellerer kraftigt til den karriereorienterede ekspert- og lederlivsform.

Samtidigt begynder selve grundlaget for vores pædagogiske selvtilfredshed at smuldre: Med en gysen ser den pædagogisk interesserede offentlighed den ene avisoverskrift efter den anden, hvor der stilles kritiske spørgsmål vedrørende den basale faglige vidensetablering i skolen.

Er barnet og badekarret røget ud med badevandet? Hvad var det sket?

I de samme år førte den liberale regerings opgør med den pædagogiske venstrefløj på det nærmeste til en bred opløsning af den pædagogiske uddannelsesforskning i Danmark. En opløsning, som da jeg forlod feltet i 1991 var en ret omfattende succes. På det tidspunkt fandtes ikke længere et eneste sammenhængende, ressourcestærkt og velmotiveret pædagogisk forskningscenter tilbage.

Jeg var selv en af de relativt venstreorienterede datidige uddannelsesforskere men er - som det ses - indstillet på også at se endog meget kritisk på vores indsats.

Men den ødelæggelse, som blev foranstaltet i den uddannelsesliberalistiske epoke er historisk utilgivelig. Man kunne have udvidet den pædagogiske uddannelsesforskning, skabt konkurrerende pædagogiske forskningscentre så vi kunne have fået en åben og inspirerende konkurrence mellem synspunkter. I stedet ødelagdes store dele af selve forskningspotentialet.

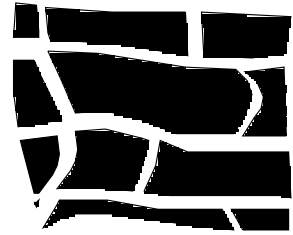
Det er inden for forskningen almindeligt kendt, at det tager 10-20 år at opbygge et rimeligt velfungerende videnskabeligt miljø. Haarders hærgen vil kaste slagskygger over dansk pædagogik ind i det næste årtusinde.

Uden denne spredning og demoralisering af kompetente kræfter kunne f.eks. det dilemma, som nærværende teksthæfte omhandler, forlængst være blevet belyst. Og problemerne kunne være foregribet.

Ansvarer ligger hos venstrefløjens såvel som i datidens liberale ødelæggelsesprojekt. Når man politiserer så voldsomt med pædagogik og pædagogisk forskning vil jeg i dag hævde, at det primære offer er uddannelserne selv. I dag skal vi til at betale regningerne.

Men det er mærkeligt at tænke tilbage på så bange politikerne var. Før Bertel forsøgte Ritt Bjerregaard ret energisk at få lidt fod på den kritiske uddannelsesforskning (Kolle kolle konferencen) men uden held. Var vi virkelig så farlige? Det tror jeg ikke. Det vi dybest set var i færd med var ikke et marxistisk projekt (som vi selv troede) så meget som opløsning af en række stivnede tankeformer og en intensivning af moderniseringen af samfundet.

1. Projektarbejde og tværfaglighed forudsætter solid faglig basisviden



Moderniseringen lykkedes

Situationen er i dag den, at erhvervslivet er rimeligt godt tilfreds med kandidaterne fra RUC. De får faktisk jobs, og de viser sig at være i stand til at arbejde hårdt, problemorienteret og rettet mod - ikke politiske - men pragmatiske løsninger. Så det tæmmede RUC har stor succes. I de årtier kampen har været er hele organisationstænkningen i erhvervslivet gået i retning af flade flydende gruppebaserede strukturer, hvor den enkelte har en høj grad af selvdisciplin, og hvor gammeldags ledelsesformer er en hindring for udviklingen. Så projektarbejde er ganske naturligt.

Alt i alt har Danmark derfor, hvad angår pædagogiske arbejdsformer, opnået et imponerende moderniserende ryk ind i fremtiden. Den fremtid, hvor den globale industriudvikling stiller helt anderledes udfordringer til Danmark, end vi nogen sinde før har stået over for. Og det er lykkedes for os at udvikle nye organisationsformer - af arbejdet og af uddannelserne - som udgør en væsentlig del af svaret på denne udfordring.

Projektarbejdsformen kan ikke svæve frit i luften

Spørgsmålet som derfor i dag rejser sig. Og som på baggrund af det politiske projekt med projektarbejdet (den kritiske problemorienterede mobilisering af arbejderklassen) rejser sig med historiens ironi er dette: Er projektarbejde gået hen og primært blevet løsningen på elitens moderniseringsproblemer i samfundet.

Den ressourcestærke elite, som på tværs af alle politiske skel er i stand til at give deres børn og unge en massiv rygstøtte, medens de går i skole. Den elite, som kan kompensere for, at den fundamentale faglige vidensformidling i betydeligt omfang er holdt op med at fungere i vores skoler.

Og at eleverne får tværfagligt projektarbejde som adspredelse for folket, medens uddannelseseliten til venstre og højre så udmærket ved, hvad det drejer sig om: Problemorientering forudsætter tværfaglighed. Tværfagligt projektarbejde er som arbejdsform ret værdiløs hvis ikke der bygges på solid faglig basisviden. Og faglig basisviden skabes ikke gennem projektarbejde. Den skal erhverves på anden vis.

Faglig basisviden skabes ikke gennem projektarbejde.

Her er vi ved kernen af det historiske hukommelsestab. Et hukommelsestab som fører til at mange lærere omfavner den sjovere projektpædagogik, men samtidig er ved at miste deres egen basiskompetence, som må og skal være at formidle solide faglige kundskaber til elever, kursister og studerende.

Husk, at de der opfandt og udviklede projektarbejdet alle havde gået i en skole, som var centreret omkring at formidle faglige basiskundskaber. Vi havde selv basiskundskaberne i orden. Derfor kunne vi med sindsro anbefale projektarbejdsformen til vores studerende. Det var jo netop ikke i folkeskolen, at projektarbejdsformen udviklede sig. Alle vores studerende havde modtaget en traditionel folkeskoleundervisning.

I slutningen af firserne er jeg gæstelektor på Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet. Jeg bliver noget forskrækket ved at opdage, at jeg ser stadig flere studerende, som har alvorlige huller i deres grundviden. Ikke bare universitetsmæssige grundviden, men skolemæssige grundviden: Sprog, geografi, historie, kulturforhold osv. De bryder sig også meget lidt om at læse faglitteratur. De læser langsomt. Jeg finder ny litteratur frem og deler lister ud. De studerende læser det ikke. Min egen arbejdsmoral undergraves langsomt men sikkert.

Og her, en årrække efter, ser jeg de første statusopgørelser bekræfte, at man ikke bare kan springe over og med en politisk beslutning åbne universiteterne for studerende uden ordentlige basiskundskaber: De klarer sig helt enkelt dårligt. Det er ikke muligt at smutte uden om.

Inderst inde var jeg selv i tvivl fra starten. Fordi jeg var vokset op i et kreativitetspædagogisk lille-skolemiljø. Her var den menneskelige og kunstneriske side højtudviklet. Men den basale faglige undervisning skrantede. Og jeg havde hele vejen gennem 4. eksamensmellem og gymnasiet lidt alvorligt under min manglende basisviden. Mine „kreative“ sprogkundskaber slog ikke til.

Selv som forsker kunne jeg stadig ikke rigtigt læse tysk flydende. Hvilket var en alvorlig hindring i mit arbejde, da hele den pædagogiske forskning tog en drejning over i retning af centraleuropæisk tænkning. Men det var ikke kun tyske gloser. Hele det grammatikalske grundlag manglede hos mig,

jeg havde aldrig lært det, men i mellemskoleklassen og gymnasiet blot kompenseret for mine manglende grundkundskaber med min fantasi og gode forstand. Min studentereksamen var ikke imponerende.

I grunden er vi i dag så meget klogere. Vi kan jo bare kombinere den videnscentrerede pædagogik med projektpædagogikken. Men situationen er ikke til overskudsprojekter. Det er lykkedes det uddannelsespolitiske flertal gennem de sidste tyve år at maltraktere uddannelsessystemet - og lærernes arbejdsvilkår - i et så alvorligt omfang, at hele lærergenerationer på det nærmeste har opgivet ævred og blot afventer førtidspensioneringen. Moralen i uddannelsessystemet blandt almindelige lærere - ikke blandt de begejstrede projektmagere - er for tiden meget lav.

Det er her vigtigt at skelne mellem ildsjæle og projektmagere, som findes på alle skoler, og så de 80-90% andre. Kolleger, som måske ikke har fået en alt for fremragende pædagogisk grunduddannelse. Som har haft meget dårlige muligheder for at omskole sig selv pædagogisk. Hvorefter ledelsesreformer og arbejdstidsaftaler låste situationen helt fast. Men deres energiske kolleger er i stand til at skabe en overflade af aktivitet og fornyelse.

Den almindelige gennemsnitlige danske „rugbrød-sundervisning“ befinder sig et helt andet sted end de glittede pædagogiske udviklingsprojekter. Jeg ved det, fordi jeg som pædagogisk konsulent gang på gang forføres af ildsjælene til at bilde mig selv ind, at de repræsenterer gennemsnittet. Når jeg så kommer med mine pædagogiske udviklingsideer og møder almindelige lærere - ja så kan de banebrydende ideer nogle gange gå på grund, fordi der er et dramatisk gab mellem hverdagspraksis og den teoretisk mulige pædagogiske udvikling.

Der er ingen nemme genveje.

Produktkravet blev svækket

Definitionen af projektarbejde ved firsernes begyndelse var en tværfaglig problemorienteret arbejdsform som ledte frem til et produkt. Dette „produkt“ var tænkt som „problemtackling“, „problemløsning“. Og vi knoklede for at motivere vores studerende til at gå ud og formidle resultatet af deres analyser og være med i den praktiske tackling af problemet. Aktionsforskning var en logisk forlængelse af projektarbejdet.

Der var bare det, at universitetets bedømmelsessystem kun med stor vanskelighed kunne drejes, så man gav de studerende karakter for at

løse problemer i virkeligheden uden for universitetet. I virkeligheden ville arbejdsformen dengang have passet langt bedre på Handelshøjskolen. Måske bortset fra det marxistisk-kritiske indhold.

Visionen om denne løsningsorientering var utrolig konstruktiv, og jeg har nogle få gange set det lykkes i den forstand, at de studerendes projektarbejde reelt medvirkede til forandringer på projektstedet.

Allerede inden projektarbejde var slået igennem i uddannelsessystemet var uddannelsessystemets vurderingstraditioner imidlertid slået igennem i projektarbejdet: Produktkravet blev stille og roligt omtolket til at være krav om at de studerende afleverede en skriftlig eksamensopgave! De „afløste“ den egentlige eksamen.

En rigtig frigørende afløsningsopgave, som afløste den gamle kedelige overhørende eksamen. Nu skulle der ikke eksamineres! Nu diskuterede vi opgaven med de næsten helt ligestillede studerende. Og de studerende kunne forberede sig på denne diskussion. Og fremsige disse forud forberedte oplæg som vi stort set lovede ikke at gå uden for i samtalen. Det følte i grunden også meget vanskeligt og lidt urimeligt at eksaminere, for de studerende vidste jo på dette tidspunkt mere om problemet end vi lærere gjorde. Vi vidste mere om de faglige grunddiscipliner, men det virkede irrelevant at sidde og lege skolemester. Det var jo projektarbejde. Så de studerendes grundviden inden for faget blev sjældent checket solidt af. Det kom så til at stå og falde med vejlederens arbejde, for vejlederen var den eneste, som kunne følge den proces hvori de studerende brugte fagets viden og metoder. Men gradvist blev tidsnormerne til vejledning - og til censorarbejde ved eksamen - skåret ned.

Projektarbejde var nu blevet en tværfaglig og problemorienteret - som oftest gruppebaseret - arbejdsform med alt for lidt vejledning. Produktkravet var forladt. Ambitionen om at være med til at forandre problemsituationen var gledet i baggrunden. I dag ses den dog stadig nu og da f.eks. når en biologilærer sammen med sin klasse opdager, at et lokalt vandløb er alvorligt forurenet og råber gevalt gennem lokalpressen.

Projektpædagogikken var i den tids form og indhold en protestpædagogik. Når man protesterer må man finde en klar fjende at kæmpe imod. Der er brug for to brændpunkter. Det ene er, hvad man kæmper for - og det andet er, hvad man kæmper imod.

Efter de socialistiske nationalstaters sammenbrud, USSR inklusive, blev såvel „for“ som „imod“ næsten undefinerligt.

Der er brug for et bredt pædagogisk perspektiv

Det „revolutionære“ projektarbejde var i sin tid et forståeligt svar på et samfund, som på mange måder stadig var præget af førkrigs magtstrukturer.

Så sent som i dag - 970113 - hører jeg et timelangt radioprogram om, hvordan en håndfuld politikere i årtier - netop de årtier - løj for hele det danske samfund mht. USA's atomvåbenbase på Grønland.

Hvad lyves der om i dag? Jeg har desværre ikke tillid til at vore dages politikere er kommet ret meget længere. Bl.a. kan det aflæses af hvor vanskeligt det er at komme til hemmelighedsstemplede dokumenter. Tænk på de senere års forfærdelige skandaler omkring sygeliggørende arbejdsmetoder i sundhedssystemet - Boneloc, HIV- og hepatitis-inficerede blodtransfusioner osv. Her er det Sundhedsstyrelsen, som har en meget tvivlsom rolle.

Den kritisk-skeptiske problemanalyse er stadig en basal demokratisk overlevelseshed. Også her har projektarbejdet i en postmarxistisk forstand meget stor betydning.

Projektarbejdet er i når ideen virkeliggøres fuldt ud et avanceret pædagogisk svar på nogle af kvalifikationsbehovene i et demokratisk radikaliseret uddannelsessamfund. Et postindustrielt informations-samfund. Men dengang projektarbejdet udviklede sig gjorde de politiske modsætninger det naturligt at afvise kritiske undersøgelser af arbejdsformen. Og derefter medførte hele den liberalistiske nedprioritering af den uafhængige pædagogiske forskning, at der ikke var kapacitet til mere omfattende undersøgelser. I dag er vi på vigtige områder stadig forud for en række andre lande mht. pædagogiske arbejdsformer. Det er f.eks. ikke mange steder, de studerende har en sådan grad af indflydelse på indholdet af store analyseopgaver, udført som kvalificerende led i deres studier.

Men vi skylder os selv at tænke videre. I betydningen: At turde se tilbage og måske opdage de punkter, hvor der er grundlæggende svagheder i den projektpædagogik, som alle nu omfavner.

Her forlader jeg i denne omgang projektpædagogikken og går over til at præsentere og præcisere en anden og halvt forglemt pædagogisk basiskultur. Den fagligt videnscentrerede pædagogik, som er den absolutte forudsætning for at det har nogen mening at indføre projektpædagogikken.

Og som overgang hertil diskuterer jeg i to kapitler hvad et „skolefag“ egentlig er. Hvad „faglighed“ kan

betyde. Derefter fremlægger jeg i de resterende kapitler nogle væsentlige grundelementer i en faglig videnscentreret pædagogik.



2. Faglig viden er en rationel abstraktion fra virkeligheden

Skolefagene er blevet videnskabsbaserede

Moderne skolefag er op gennem det sidste århundrede blevet stadig tydeligere forbundet med forskningsfagene og med videnskabeligt prægede arbejdsmetoder. Gradvist blev doktrinære dogmer i folkeskolen afløst af real viden. Empiriske arbejdsformer - dataindsamling og eksperimenter, som tidligere først optrådte på det gymnasiale niveau er i dag almindelige i folkeskoleundervisningen. Og videnskabsteoretiske synsvinkler som så sent som i 60'erne var ukendte i gymnasiet og først for alvor blev udviklet på universitetet i 70'erne kan i dag mødes mange steder i gymnasieundervisningen.

Højkonjunktoren i 60'erne faldt sammen med kritiske læreres bestræbelse på at modernisere indholdet af skolefagene: Gøre indholdet tættere forbundet med den sidste ny videnskabelige viden, med den aktuelle omverden og med kritiske tankeformer i bred forstand. Højkonjunktoren muliggjorde en købedygtig uddannelsessektor og flere uddannelsesforlag så chancen og producerede lærebøger og undervisningsmaterialer, som blev solgt i et meget stort tal. Formentlig er der i denne periode sket en radikal udskiftning af undervisningsmaterialerne, som vi aldrig før og måske ikke siden har set.

Tillige gjorde nye teknologiske landvindinger - kopimaskinerne - det muligt for lærere for alvor at få undervisningen i en række skolefag til at vedrøre dagsaktuelle begivenheder uden for skolen samtidig med, at det blev muligt at give eleverne eksempler på normalt utilgængelige kildematerialer. Og der var en begejstret interesse for en række nye fagdidaktiske arbejdsformer: Projektarbejde blandt andet, men også mængdelære i matematik, guided discovery i fysik og meget andet.

Siden er læseplanerne i flere uddannelsessektorer ændret flere gange, og ikke altid har det medvirket til en mere videnskabelig faglighed. Men alt i alt skal det være tesen her, at der generelt skete en afgørende forbedring af læreres muligheder for at undervise i skolefagene på et intellektuelt set højere videnskabeligt niveau befriet fra tidligere tiders bornerte dogmer, lærebogsfaglig konservatisme og genbrug af komplet forældede lærebøger.

Skolefaget er opstået som led i en kulturel byttehandel

Videnskabens udviklingshistorie fra de indoeuropæiske kulturer over Mesopotamien, Grækenland, Rom, reformationen og moderniseringen i de senere europæiske nationalstater - er historien om en meget, meget langsom og i lange stræk ekstremt sårbar udviklingsproces. I dag er forskningen en central del af de fleste moderne samfunds udviklingspolitik og 99% af samtlige forskere, der nogensinde har levet lever i dag.

Den historiske erfaring er at forskning var en proces, som kun kunne opretholdes under meget specielle vilkår. Da videnskabskulturen i Europa udviklede sig i en bitter rivalisering med den katolske kirke, var det forbundet med betydelig personlig risiko at fremføre videnskabeligt opdagelser, som undergravede kirkens verdenslære: Leonardo da Vinci, Galileo, Bruno og mange andre.

Kulturhistorisk overlevede forskningen ved at indkapsle sig. Det er ikke tilfældigt, at en række tidlige forskere var adelige. Kun de havde den nødvendige økonomiske og politiske magt til at skabe fristeder for kritisk tænkning og eksperimenter. Og kun de var - ved siden af kirkens egne folk - frisatte fra fysisk arbejde og kunne beskæftige sig med at tænke og studere i årelange koncentrerede forløb. „Det videnskabelige elfenbenstårn“ er en metafor, som dækker over den virkelighed, at forskerne i mange, mange generationer måtte beskytte sig mod samfundet for at overleve åndeligt og legemligt.

Det er min opfattelse, at der langt tilbage i europæisk kulturhistorie har eksisteret et besværligt bytteforhold mellem samfund (kirke) og den gryende videnskabelige forskning. Brede kredse havde brug for astrologerne til livsvejledning og bag denne efterspørgsel kunne astronomien udvikle sig. Noget lignende var gældende for alkymisterne, hvis studier også førte til mange praktisk og økonomisk nyttige opdagelser. Forskerne bidrog til verdensforståelsen og løsning af praktisk-økonomiske problemer og fik fred til at eksistere forudsat, at de ikke konfronterede kirken - og senere monarki og borgerskab - alt for direkte.

Det er i denne grænseflade mellem forskning og det øvrige samfund, at „skolefaget“ udvikler sig.

På det tidspunkt, hvor den første skolelov vedtages i Danmark, har vi et øvrighedssamfund, hvor det stadig kunne være livstruende at formidle verdensbilleder, som undergravede samfundsordenen. Og i lang tid er skolefagene især på grundskoleniveau primært af religiøst vejledende karakter. I takt med monarkiets overgang til demokrati og dette demokratis de facto overtagelse af den politiske magt - vel først oppe i vores århundrede - opstår muligheden for at organisere undervisning i skolen i former for viden, som allerede da har eksisteret længe hos forskerne. De enkelte skolefags udviklingshistorie er da historien om, hvorledes bagudpegende kulturforestillinger gradvist

taber terræn og må give efter over for det gryende industrisamfunds behov for højniveau viden frisat for bornerte begrænsninger.

Skolefaget - til forskel fra forskningsfaget - vil altid være resultatet af en politisk forhandlingsproces afvejet mod samfundets øvrige aktuelle behov (økonomisk, teknisk, erhvervsmæssigt). Gradvist opdager det moderne samfund de uoverskuelige brugsværdier i disse nye former for viden.

Skolefaget baseres på videnskabelig abstraktion og analyse

Da forskerne begynder at opdage den utrolige „dåseåbner“, som ligger i systematisk dataindsamling, kontrol for fejlkilder og systematisk eksperimenteren sker en indsnævring af den enkelte forskers arbejdsområde. Op til introduktionen af moderne videnskabelige arbejdsformer var det muligt at være „polyhistor“ med den tilføjelse, at meget af polyhistorens viden var ukonkret, usammenhængende og ukontrollerbar. Den videnskabelige metode muliggjorde en uhyre fordybelse, præcision og verifikation, men kun på et afgrænset område. Andet var ikke menneskeligt muligt.

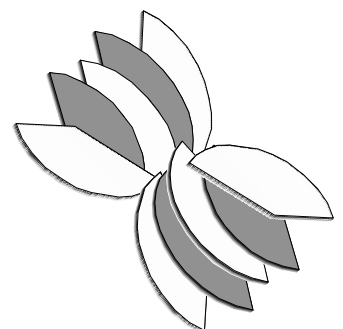
Fagene opstår som groft afgrænsede interesseområder, hvor grænserne var bestemt af meget andet end videnskabelig tænkning. Astrologi og alkymi er nævnt. Matematik opstod oprindeligt som led i landmåling. Geografi som led i militær og økonomisk ekspansion osv. Der har aldrig været et „mastermind“, som sørgede for at fagene hang sammen indbyrdes og tilsammen udgjorde „verden“.

Dette er ud fra mine samtaler med elever og kursister - ja selv studerende - noget af det aller mest forvirrende: Hvorfor er nogle „områder“ blevet til forskningsområder og senere skolefag og andre ikke? Er der nogen relation mellem forskellige fag. Og hvor er „de hvide pletter“ på landkortet, hvor er der ikke tilgrænsede fagområder endnu.

Biokemi, for eksempel, udvikles i vor tid og bygger bro mellem biologi og kemi. Nå ja, så kan man se, at fagene hænger sammen. Men en tilsvarende „bro“ eksisterer stadig ikke mellem en neurofysiologisk-biokemisk forståelse af den menneskelige hjerne og så en psykologifaglig forståelse af menneskelige følelser, tænkning og handlen.

Den grundlæggende videnskabelige arbejdsproces er ret ens i en række forskellige videnskabsfag:

Jeg tror ikke på eksistensen af forskellige former



for videnskabelighed: Naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige, hermeneutiske og andre inddelinger.

Det er min opfattelse af videnskabeligheden grundlæggende er af samme karakter, men at nogle fag er langt forud for andre.

Mit eget fag, psykologi, har af kulturpsykologiske og fagforeningsmæssige grunde søgt at definere en særlig form for videnskabelighed for at blive accepteret på universitetet og i AC. Det finder jeg unødvendigt. Vi har nået så langt, vi har nået. Andre fag er startet langt tidligere og er nået længere.

Forskerne arbejder ad flere veje samtidigt og arbejdet på disse forskellige planer virker ind på hinanden:

1) Der skabes en social konsensus om hvilke fænomener, som „hører med“ og ikke hører med til et givet videnskabeligt arbejdsområde. I sig selv en kompliceret forhandling mellem fagfolk, som kan optage sindene nogle gange i generationer. Er parapsykologi f.eks. at betragte som et psykologisk forskningsområde?

2) Der udvikles møjsommeligt et præcist beskrivende sprog kombineret med bestemte praktisk-metodiske procedurer. Hensigten er at nå frem til præcise beskrivelse af de afgrænsede fænomener. For eksempel Linne´s system til beskrivelse af planter. Når et beskrivelses-system er udviklet kan forskere udveksle præcise og kulturuafhængige data gennem sproglig kommunikation selv om de aldrig personligt har set de beskrevne stofflige fænomener, som den videnskabeligt kollega har undersøgt. Derved kan den videnskabelige begrebs, teori og tankeudvikling fortsætte på stadigt bredere grundlag.

3) Etablering af præcise begreber, som i sig opsamler en række iagttagelser. For eksempel „tyngdekraft“. Begreber kan være mere systematisk beskrivende og danne logiske eller empiriske klassifikationssystemer til hurtig typebestemmelse af fænomener. Eller de kan være af mere dybdegående karakter, hvor de knyttes til tanker om ikke-synlige eller ikke-umiddelbart-konstaterbare processer.

I forbindelse hermed udvikles - bl.a. ved værdifuld hjælp fra erkendelsesfilosofien og sprogforskningen - en klarhed mht., hvorledes man kan slutte fra en sproglig antagelse til en anden. Hvornår den sproglige logik afspejler en sammenhæng i den undersøgte virkelighed. Sofisternes vulgærslutninger bliver afsløret som usammenhængende, og det kan nøjagtigt påpeges, hvori den manglende sammenhæng består. Det drejer sig om de kritiske-logiske analysemetoder ethvert fag udvikler til ny-analysering og eftertænkning af datamaterialer og

disses tolkning.

4) Udvikling af komplekse tankebygninger: „Teorier“, som siger noget om sammenhænge mellem fænomener, defineret gennem iagttagelser, præcise sproglige beskrivelser og betydningsmættede begrebsdannelse. Teorier er antagelser om bevægelseslogiske sammenhænge, hvor man ofte ikke direkte kan „se“ selve sammenhængsprocessen, men kan konstatere konsekvenser af disse sammenhænge. I betydningen måle dem, beskrive dem. Konstatere dem. Teorier kan endog udpege fremtidige udviklingsmuligheder uden at samtidigt nødvendigvis kan afgøre, om det er sandt. Einsteins teori om sammenhængen mellem tid og hastighed f.eks.

Udviklingen af gennemarbejdede teorier muliggør endog tankeeksperimenter, hvor man ved så meget, at man end ikke behøver at afprøve, hvad der vil ske i et laboratorium: Det kan være nok at opbygge en intellektuel model over et tænkbart eksperiment. En hypotetisk verden. Et særligt træk er, at man vilkårligt skifter perspektiv på et fænomen. „Set fra ... den ene synsvinkel“ hhv. „anskuet fra en helt anden indfaldsvinkel.“ Netop disse vilkårlige perspektivskift kan forvirre ikke studietrænede elever og kursister meget.

I dag er denne linje fortsat med computerbaserede simulationer ud fra opbyggede modeller over kendte sammenhænge.

5) Afprøvning i modelopstillinger, eksperimenter, af teoriernes forudsigelseskraft mht. fænomenets opførsel under forskellige sæt af omstændigheder. Nogle variationer er mulige at skabe vilkårligt i laboratoriet. Andre må så at sige „fanges i flugten“, når der i naturen optræder „eksperimentelle“ situationer: For eksempel solformørkelser, forureningskatastrofer osv.

6) Metafaglige, videnskabsteoretiske analyseformer udvikles, hvilket muliggør kritisk gennemlysning af de enkelte teoriers grundlæggende antagelser, grundlæggende begreber, dataindsamlingsmetoder og forsøg på kontrol af fejlkilder.

7) En voksende faglig grundviden. Denne masse af faglig viden kan være opbygget af generationers arbejde. Hele tiden er antagelser, begreber og data blevet kritiseret, efterkontrolleret, forfinet og systematiseret. Resultatet er i koncentreret form lagt ned i lærebøger.

Systematikken i sådanne lærebøger har form af en faglig ordningsstruktur som er fagets „genfindingsystem“. Viden, som ikke kan placeres klart i fagets indholdsstruktur, kan helt enkelt ikke genfindes og kan derfor heller ikke fastholdes.

Hvilket også er et meget alvorligt problem i projekt-arbejdsformen.

Fra tid til anden nødvendiggør nye data, metoder, teorier eller meta-teorier, at selve denne grundstruktur må forandres. Dette er besværligt, kan tage mange år og kan resultere i, at nogle former for faglig viden går i glemmebogen, fordi det ikke kan placeres i den senere fagstruktur.

Her er „den faglige lærebog“ yderst interessant, fordi den så at sige udgør et arkæologisk studiemateriale til dokumentation af fagets tidligere indholdsorden (indholdsfortegnelsen mv.). Det er vigtig viden, at selve denne faglige ordningsstruktur altid er udtryk for en konfliktfyldt forhandling mellem fagfolk og forskere. Med andre ord udtrykker den ofte mere en social konsensus end den nyeste teoretiske forståelse, der som regel også kun med vanskelighed kan placeres i lærebogen.

Begeistrede internet-tilhængere går ofte ud fra, at lærebogen nu snart vil dø fordi alle informationer kan findes på internettet. Ja! Løsrevne informationer forstås. Det bliver spændende at se, hvorvidt og hvordan kommunikation over internettet kan etablere nye faglige ordningsstrukturer.

8) Metateoretisk videnskabskritik kan fra tid til anden blive til en dybtgående grundlagskritik, som stiller spørgsmål ved selve „kvaliteten“ af den videnskabelighed et givet fagområde påberåber sig. For eksempel i nyere tid 70'ernes kritik af den hidtidige pædagogik. Der kan da ske det, at forskellige grundopfattelser, paradigmer, i samme forskningsfag rivaliserer om at være den „mest rigtige“ opfattelse af faget: Der opstår herved parallelle fagvarianter, som kan være dybt forskellige mht. områdeafgrænsning, arbejdsmetoder, grundbegreber, teoretisk forståelse mv. En for udenforstående og for forskerne selv dybt forvirrende situation.

Når man på HF underviser i psykologi er det umuligt at komme uden om denne forvirring. Nogle faglige elementer er opstået gennem nærmest naturvidenskabelige undersøgelser. Andre gennem hermeneutiske analyser. Andre ved kritisk-marxistiske analyser. Og atter andre fra privatpraktiserende psykologers praktiske arbejde. Begreberne og videnselementerne har forskellig karakter og er opstået ud fra forskellige udgangspunkter. For at kunne hjælpe elever og kursister må læreren selv have overblik ikke blot over forskellige „skoler“, men også over forskellige rationalitetsformer (se næste kapitel).

Afrunding af dette afsnit om videnskabernes byggestene: Ud fra min egen tid som forsker er det ikke mit indtryk, at nogen af disse „veje til erkendelse“ er mere eller mindre vigtige. Det er helheden og de interne konfrontationer mellem indsigter opstået ad forskellig vej, der driver den samlede videnskabelige erkendelse fremad.

Det afgørende vigtige - i forhold til forståelsen af „videnskabsbaserede skolefag“ - er, at forskningen i betydeligt omfang foregår ud fra beskrivelser og på et begrebsligt og intellektuelt plan. Den oprindelige stoflige virkelighed kan være solidt bortabstraheret.

I en række fag laves demonstrationeksperimenter, hvorved forskernes oprindelige undersøgelser eftergøres: Biologi, fysik, kemi osv. Men når eleverne kommer frem til eksamen, er det oftest den rent sproglige viden og analytiske tænkning, som efterspørges. Den elev, der ikke forstår, hvad en abstraktion er, er fortabt i den forskningsbaserede boglige skole.

Den studieuvante elev har problemer med det faglige

I takt med at det danske uddannelsessystem rekrutterer så at sige hele befolkningen bliver en manglende forståelse af „skolefagets“ grundstruktur et frustrerende hverdagsproblem for mange hundrede tusinde skoleelever, kursister og studerende. At forsøge at tilegne sig noget, man egentlig ikke begriber hvad er, vil for de fleste være dybt forvirrende.

Jeg ser gang på gang, at lærere ikke husker at få disse fundamentale forhold forklaret på en forståelig måde for uddannelsesfremmede elever. Resultatet er, at eleven er i fundamental vildrede om skolefagets forbindelse til den virkelighed, de selv kender.

For boglærde lærere selv, er imidlertid den abstrakte sproglige beskrivelse og analyse af data om virkeligheden ofte blevet så tilvante, at denne sproglige virkelighed for læreren synes mere „virkelig“ end den stoflige virkelighed sproget henviser til.

I klasselokalet foregår netop faglig kommunikation på dette abstrakte sproglige plan. Det lærer og elever siger til hinanden handler om eksisterende fænomener i virkeligheden. Men den virkelighed de taler om, refererer til, er kun sjældent konkret tilstede i klasselokalet. Højst som „samples“ løstrevet fra deres naturlige sammenhæng. Det, som det drejer sig om, er sproget om den stoflige eller oplevede virkelighed.

Der, hvor eleven eller kursisten lever i helhedsprægede, komplekse livssituationer, bevæger den faglige diskussion sig på et abstrakt plan i flere betydninger.

For det første beskæftiger det enkelte fag sig primært med sit eget udsnit af virkeligheden. „Familieterapi“ hører under psykologi. Men hvis kursistens familie ikke har økonomi til at få psykologbistand henhører

forståelsen heraf ikke under psykologien men under økonomi eller samfundsfag.

For det andet beskæftiger faget sig kun med beskrivelse og intellektuelle overvejelser på et sprogligt plan i forhold til de omtalte fænomener og ikke med fænomenerne i sig selv, således som de findes udenfor skolen. Dog skabes i flere fag „modelopstillinger“ af virkeligheden i form af „forsøg“.

Træning i dataindsamling kan naturligvis foregå uden for skolen - f.eks. optælling af hvor hyppigt folk i en bus taler sammen. Men sigtet er ikke at indgå i en forpligtende dialog med personerne i bussen. Sigtet er at få data med hjem til skolen til nærmere undersøgelse, analyse, kritisk gennemtænkning.

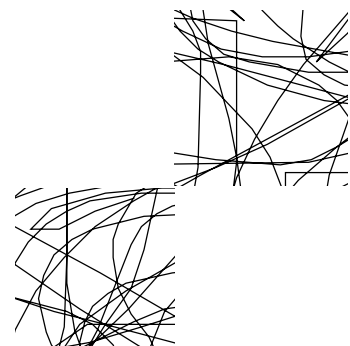
Det er præcist her det problemorienteret projektarbejde forsøger at bryde det gamle mønster for skolens faglighed.

Efter alt hvad jeg kender til er denne ambition i dag opgivet og projektarbejde er blevet en arbejdsform i skolen, som ganske vist indebærer en skærpet probleminteresse og tværfaglighed men som kun sjældent indebærer, at skolens folk - lærere og elever - deltager personligt forpligtende i en påfølgende praktisk løsning af problemet.

Projektarbejdet er nemlig blevet en fornuftig skole(tvær)faglig arbejdsform, hvor hovedvægten ligger inden for skolen.

For det tredje er den faglige viden og dybere forståelse helt løsrevet fra en række parametre, som i selve de komplekse hverdagssituationer er helt afgørende: Sted, tid, magtforhold, økonomiske forhold, menneskelige relationer, fysiske forhold osv. En skoleklasse kan udmærket sidde i Rødovre og studere forureningen i Vadehavet ud fra skolefaglige undervisningsmaterialer. Nu kan de endda på Internettet hente allehånde helt nye data hjem og sikkert snart se film fra Vadehavet. De behøver overhovedet ikke nogensinde at være på stedet selv.

Især fra mit forskningsarbejde ved VUC har jeg fået indtryk af, hvor utroligt forvirrende det kan være for kursister uden længere skoleuddannelse at skulle forholde sig til noget så snævert som en faglig abstraktion og lade alle „normale“ situationskonkrete vilkår ligge. At man studerer sagforhold uden at forholde sig personligt, forpligtende og handlende. Skolelærdommen får for dem et præg af vilkårlig ligegyldighed over sig. Og hvordan skal man dog kunne engagere sig - som voksent



ansvarligt menneske - i noget så useriøst. Moral er jo også spaltet fra i den faglige skolesamtale.

Universitetsuddannede folks kendte respektløshed over for andre mennesker og samfundet er netop udtryk for løsrivelsen af erkendelsen fra traditionsbestemte sociale bånd. Ord - uforpligtende ord - er trådt i stedet for handlinger og personlig forpligtelse. Men det er denne „ord-verden“ som muliggør den uhyre tankemæssige koncentration, som det videnskabelige fremskridt forudsætter. Den videnskabelige-faglige tænkning er så at sige de-personificeret: Den skolefaglige tænkning og viden selvstændiggør sig uden for den enkelte person. Et „fysisk ræsonnement“, eller „et genteknologisk eksperiment“ kan gennemføres skolefagligt uden nogen form for personlig og social stillingtagen fra elevens eller kursistens eller lærerens side.



Det er mit indtryk, at dette skær af a-menneskelighed af mange voksne kursister opleves som u-menneskeligt. Denne opfattelse kan forstærkes, hvis så læreren også personligt udtrykker sig med en ironisk-sarkastisk distance til fænomenerne, men-nesker og samfund.

Og jeg gentager: Når jeg går så detaljeret ned i forklaringer, som for „studerende“ læsere må synes elementære er det, fordi jeg ved, at „skolefaglig tænkning“ for andre mennesker kan synes ubegribelig, oprørende og frastødende. Og at det ikke er særligt ofte lærere husker at forklare skolefaglighedens egentlige væsen. Denne for-forståelse tages blot for givet.

Elever, kursister og studerende kan have helt forkerte forestillinger om, hvad et skolefag egentlig er for en størrelse.

3. Skolefag kan indeholde flere rationalitetsformer

I alt to sider af det følgende overlapper med lignende overvejelser om rationalitetsformer i temahæfte T-2: „Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren“.

Der findes ikke-videnskabelige fornuftsformer

Når man er uddannet inden for en videnskabsbaseret skolefaglig fornuftsform og i en årrække har arbejdet med denne som indhold i sit job, kan det ind i mellem være svært at få øje på andre fornuftsformer og tage dem alvorligt.

Der eksisterer imidlertid i samfundet også andre former for fornuft, rationalitetsformer, som mange mennesker bruger og stoler på i deres daglige arbejde og liv i øvrigt. De er ikke alle udtrykt i et klart og stringent talesprog og kan med andre ord være til stede hos eleven uden direkte at blive bemærket af læreren. Men forskellige referencerammer mht. hvad der er „indlysende rigtigt“ vil naturligvis være en væsentlig kaosgenerator i ethvert klasseværelse. Ganske kort kan jeg se i det mindste følgende kvalitatitv forskellige rationalitetsopfattelser hos elever og kursister:

Inden for hver rationalitetsform er logikken uproblematiseret rigtig for de, der bærer den:

En metahuman fornuft: Folk kan tro på en religion, eller de kan tro på besjælet natur, healing eller på astrologi og lignende. Nu skriver jeg "tro", men det afgørende er, at det for dem selv snarere er viden, er den rigtige måde at tænke på, som giver både åndelig støtte og praktisk vejledning i hverdagen. Og "rigtig" betyder her både moralsk rigtig og erkendelsesmæssig rigtig. Det er en sammenblandet kategori. Det siger sig selv, at hvis eleven tror meget på astrologi - og det gør mange elever - så er der grundlæggende intellektuelle differenser mellem dem selv og den mere akademisk-videnskabelige fagopfattelse som læreren står for, når der undervises i astronomi.

For den religiøse eller metafysiske tænkning er der tit et centralt religiøst skrift, eller en gurus dogmer, som er det afgørende kriterium for om noget er „rigtigt“. Sproget kan være højt specialiseret og meget komplekst med åbenlyse betydninger og skjulte medbetydninger for de indviede. En række vendinger kan have karakter af „skjult signalfø-

ring“ for de indviede. I dag f.eks. i den løse samling tankeformer, som omfattes af „new age“ etiketten.

I denne tankeform kan begreber have flydende betydninger.

For en del år siden var der en del skrifter fremme om sammenhængen mellem fysik, astrologi, healing og psykologi (teosofi). Skribenter hæftede ved hjælp af begrebet „energi“ det hele sammen i kompli-cerede tankebygninger. Men ordet havde vidt for-skellige betydninger i de fag, det blev taget fra. Det er imidlertid i dette univers på ingen måde noget problem. En kursist, som forstår begreber på denne måde, vil ikke kunne begribe en dansklærers insisteren på, at begreber skal kunne defineres endegyldigt og ikke må skifte mening.

Idiosynkratisk fornuft: Dette er opfattelser om verdens beskaffenhed og totale sammenhæng, som den enkelte person helt selv har brygget sammen og fastholder. Det kan være et vordende geni, som er på vej til at udvikle et nyt verdensbillede, det kan være en fantast, der har fået kaleidoskopiske inspirationer i en usædvanlig subkultur.

Medens jeg underviste i psykologi på VUC/HF mødte jeg en ung mand, som havde læst alverdens faglitteratur og tænkt det sammen i een stor pærevælling. Ved eksamen lykkedes det ham totalt at forvirre censor, og det var kun fordi jeg netop i den periode var godt inde i videnskabsteoretiske tan-kegange at jeg kunne „dekonstruere“ hans vandfald af ord og påvise over for ham, at han ikke besvarede vores spørgsmål.

Eller der kan være tale om en præskizofren tilstand, hvor der ikke læn-gere blot er tale om vildfarelser, men om regulære vrangforestillinger. Sådanne rationalitetsformer kan også inspirere personen til at udvikle helt nye ord. Nye og sammensatte ord kan pege på skizofreni.

Men i videnskabshistorien er der mange eksempler på enkeltpersoner, som meget tidligt udviklede ekstremt afvigende grundtanker - og ord - og holdt fast ved dem: Newton, Einstein mv. Kriteriet for „rigtighed“ er her personens egen følelse af åbenbaring, overbevisning. Eller komplicerede beviser, som andre ikke forstår. Det kan være endnu en „opfindelse“ af en evighedsmaskine, eller det kunne være et genialt gennembrud.

For en sikkerheds skyld: Populærpsykologiens forestillinger om, at genialitet og sindssyge er nært

beslægtede er forkerte. Højt begavede personer er ofte mere psykisk stabile end andre. Men det kan være svært for samtiden at bedømme.

Tænk på lægen Semmelweis, som opdagede bar-selsfeberen og ødelagde sit navn og rygte i sin kamp mod kollegernes uforstand og døde sindssyg.

Situationskonkret tænkning: Er meget almindelig. Så at sige bærebølgen hos de fleste før de er blevet alt for påvirket af skolen: Det er de personlige erfaringer og meninger, den sociale konsensus. Det handler om rodfæstede anskuelser vedrørende konkrete kombinationer af mennesker, begivenheder, steder, ting, handlinger, penge, magtforhold - altså kort sagt: Hverdagen som man støder ind i den og erfarer den umiddelbart. "Tyrkere prøver bare at snyde os, jeg har selv set en tyrker stå på torvet og handle grøntsager samtidig med, at hun hævede understøttelse". Ja - en konkret, personlig, erfaring. Og hvis ens grundbegreber om sandt og falsk overvejende er baseret på de personlige og situationskonkrete erfaringer, vil den skolefaglige rationalitet bare skylle udenom. Det vil ingen effekt have, at læreren med statistikken i hånden kan give videnskabelig dokumentation for indvandreres lavere kriminalitet end danskerne, „for jeg har selv set det!“. Den vilkårligt udvalgte enkeltstående erfaring generaliseres til at blive en systemforståelse.

Situationskonkret tænkning indebærer en taktisk tilpasning til den nærværende situations magtmæssige realiteter. Således kan elever eller kursister forstå situationen i klasseværelset som et sådant magtspil: „OK! OK! Når du absolut vil have, jeg siger det på din måde, så siger jeg det på din måde“. Her misforstår eleven lærerens undervisning som privat udøvelse af vilkårligt sprogligt tyranni. Og det er jo ikke helt enkelt at afvise, fordi lærere rent faktisk til tider har noget idiosynkratiske opfattelser af skolefaget. Det faglige sprog som den ene dansklærer er tilfreds med kan en kollega afvise som upræcist.

Situationskonkret tænkning kan også være ideologisk tænkning. Lysenko-affæren i Sovjetunionen, hvor en trofast marxistisk biolog mente at kunne ophæve den vestlige dekadente arvelighedslære, medførte katastrofale eksperimenter med tilsåning af hvede alt for langt nordpå, fordi Lysenko mente, at hvis man blot såede hveden længere nordpå hvert år ville arveanlæggene ændre sig. Naturen modbeviste Lysenko og Centralkomiteen.

I den situationskonkrete tænkning er det logikken i den aktuelle samlede situation, som definerer, hvad der er „rigtigt“. Et berømt litterært eksempel er der i „Erasmus Montanus“, hvor løjtnanten gør Erasmus til soldat ved at få ham til at tage et guldstykke i hånden. Thi enhver, som har modtaget hvervepenge af en officer er pr. definition en soldat. Og det gør løjtnanten for at vise Erasmus tåbeligheden i hans

vulgære syllogismer. Således er megen „organisationstænkning“ også situationskonkret. For slet ikke at tale om, hvad der er „rigtigt“ i politik - demokrati er jo det muliges kunst.

Handlings- og udviklingspraktisk fornuft: Denne rationalitetsform er interessant derved, at den i betydelig grad er usproglig. Hvilket også betyder, at den ikke nødvendigvis kan afdækkes gennem samtale, idet bærerne helt enkelt ikke har haft brug for at udvikle et sprog. Akademisk uddannede lærere opfatter næsten uvægerligt dette som manglende intelligens og som ikke-fornuft.

Donald Schön har kortlagt tekniske rationalitetsformer og peger på den tænkning-i-handling, som karakteriserer mange professionelle. Såvel håndværkere som pudsigt nok også akademikere - når de selv skal foretage sig noget praktisk.

Det er primært håndværkerens tankeform. Udviklet som en meget privat viden om, hvordan værktøj, materialer, arbejdsvilkår og arbejds-metoder skal passes sammen for at frembringe det bedste resultat. Viden er her baseret på konkrete, handlingsbetonede erfaringer fra omgang med råmaterialer og værktøj.

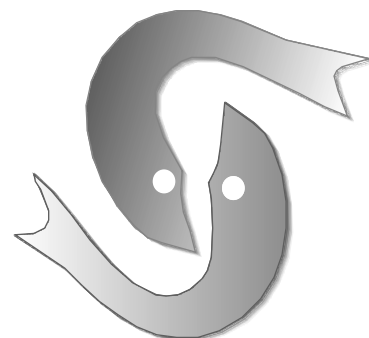
Erkendelsen af tingenes sammenhæng opstår i en proces mellem personen og arbejdsprocessen, der er overvejende udenomsproglig. Viden bliver ikke uden videre begrebsat. Tænkning behøver ikke være et indre sprog, men kan være komplekse indre visuelle eller rumlige forestillingsbilleder. En intuitiv fornemmelse for materialets egenskaber og værktøjets virkemidler. Men den er der.

Man bliver klogere ved rent praktisk at prøve sig frem, forsøg-fejl, og opdage hvad, der virker. Herved kan over årene udvikles meget komplicerede faglige „fornemmelser“ for, hvordan opgaver kan løses. Fornemmelser som bl.a. kan fungere ud fra en meget avanceret „analogi-tænkning“, som i sig selv er meget abstrakt: „Seing as“, som Schön kalder det.

„Resultatet er rigtigt - men hvordan kom du frem til det, hvorfor er det rigtigt“ plager matematiklæreren sin elev eller kursist. Mange, som kommer fra en praktisk-teknisk kompetencekultur vil mene, at et korrekt resultat må være nok. Hvad skal vi så med al den snak?! Eller de vil mene at man vel må prøve sig frem, skal det virkelig være nødvendigt at lære teorien først?

Praktisk-teknisk fornuft gælder også i betydelig grad en række terapi-former, som kan være forbavsende sprogløse i psykologifaglig forstand uden af den grund at have ringere virkning.

En række iagttagelser fra netop det terapeutiske område har ført mig til begrebet: „Teoriens til-



standsform". I den videnskabsfaglige rationalitetsform er vi vant til, at teoretisk viden kun eksisterer, hvis den kan udtrykkes i et præcist semantisk sprog. Men derved overses muligheden af avancerede teoretiske forståelser, som eksisterer som indre dialog eller som en kombination heraf og kropslige „anelser“ og udadrettede mikroagttagelser omkring arbejdsprocesserne.

Hvad der er „rigtigt“ afgøres altså i denne rationalitetsform af, om det fører frem til det ønskede arbejdsresultat. Man ved, hvad der fungerer og nogle gange - men ikke altid - hvorfor. Men finder det ikke vigtigt at holde tale om det. I det hele taget kan der mellem sådanne professionelle handlingspraktikere foregå en intens kommunikation via kropsudtryk, gestus og andre ordløse signaler.

Imidlertid kan der jo også være tale om en mere mekanisk anvendelse af erfaringsbaserede arbejdsformer uden nogen særlig bagvedliggende erkendelse. Hvorimod den reflekterende praktiker udmærket kan indstille sig på nye og udviklede udfordringer.

Den pragmatiske fornuft: Det vil sige systematiseret sammenfatning af konkrete erfaringer. En begrænset almengørelse uden nøjere undersøgelser og kildekritik - men ind imellem dog baseret på f.eks. et mindre antal interviews.

“Der er syv typer kunder, og jeg har lært syv forskellige salgsstrategier, og de virker” - som min ejendomsmægler en gang sagde til mig, da jeg forgæves selv havde prøvet at sælge vores hus. To uger efter var huset faktisk solgt. Han havde pragmatisk kompetence. Han vidste bedst.

Rigtig mange artikler i aviser og tidsskrifter er bygget op på pragmatisk viden af denne type. Meget erhvervslitteratur, f.eks. om ledelsestyper. Pragmatiske begreber er en syntese af dygtige praktikers sproglige overvejelser om deres egne erfaringer.

For ikke-studietrænede kan det være umuligt at skelne fra videnskabsbaseret skolefaglig rationalitet. Pædagogik som fag omfatter mange begreber, som er rent pragmatiske. For eksempel „læreren som tankpasser, som enzym, som drillepind, som konsulent“ osv.

Nærværende klassifikation af rationalitetsformer er en relativt pragmatisk klassifikation. Den hviler på mine personlige erfaringer fra uddannelsessektoren mht. hvilke rationalitetsformer, det er umagen

værd at tage med i analysen. Men bagved ligger alligevel en hel del videnskabelig viden og træning, som er forudsætningen for at jeg overhovedet kan definere, strukturere og formulere stoffet som jeg gør.

Det overbevisende ved pragmatiske begreber og typologier er netop dette, at de kobler til folks egne erfaringer. Så længe man befinder sig inden for et bestemt socialt univers vil begrebssamlingen være umiddelbar forståelig og fornuftig.

Pragmatisk viden er ofte tæt forbundet med en profession. Gerne en profession, hvor sproglig kommunikation er vigtig: Undervisning, salg og service, ledelse osv. Pragmatiske begreber kan give udmærket handlingsvejledning indtil nogle rammevilkår ændres fundamentalt. Så bryder de sammen, fordi de ikke står for en teoretisk forståelse, som kan gå dybere end tingenes overflade.

Moralfilosofisk fornuft: Værdiproblematikker kan ikke afklares hverken af praktisk eller videnskabelig vej, da værdierne handler om hvilken slags liv, vi gerne vil leve. Filosofien har gennem århundreder udviklet meget komplicerede traditioner for, hvordan man argumenterer klart omkring værdiproblemer. Og behovet for denne form for afklaring dukker op igen og igen.

Kriteriet for om et moralfilosofisk ræsonnement er „rigtigt“ afgøres ikke så meget i handlingens eller i situationens tvang, men i folks indre vurdering: Dybt private, subjektive og følelsesbetonede kriterier er afgørende. Og det er umuligt udefra at tvinge folk til at synes noget andet end det, de faktisk mener er rigtigt. Man kan højst tvinge dem til at tale og handle „som om“.

I uddannelsessystemet har årtierne siden tresserne været gennemkrydset af moralfilosofiske projekter: Det socialistiske og marxistiske projekt, indoktrineringsdebatten, selvansvarlighedstemaet lige i disse år osv. Og elever, kursister og studerende kan ræsonnere vurderende om læreren selv og lærerens undervisning ad linjer, som læreren ingen mulighed har for at kontrollere - endsige altid forstå.

For lærere er det som regel indiskutabelt værdifuldt at øge sin viden og erkendelse i skolefaglig betydning. Det kan være et stort problem for dem, hvis elever overhovedet intet føler i denne retning.

Forsøgene på at præge børnebørnene med en kristen livsholdning gennem Katekismus-pædagogikken var mindre en åben moralfilosofisk ræsonneren end en autoritetsbaseret rationalitet: Det som stod i „bogen“ var rigtigt - fordi det stod der.

Autoritetsbaseret rationalitet: Her er kriteriet for om noget er „rigtigt“, at bestemte autoriteter - f.eks. en berømt professor - siger eller skriver det. Det kan minde om religiøs dogmatik. Men er en overgangsform mellem pragmatisk viden og videnskabsbaseret rationalitet. Tænker vi på autoriteter i dag vil, der ofte være tale om personer, som alle ved har en betydelig erfaringsverden og forskningsvirksomhed bag sig.

Som mig sagde hunden.

Problemet er, at i det øjeblik den faglige autoritet forlader sit - i realiteten ofte ret snævre - ekspertområde ved hun eller han ikke nødvendigvis meget mere end andre. Niels Bohr havde ret forvirrede forestillinger om biologi. Mange forskere er også metahumane mystikere. Mange professorer bliver ældre og trætte og følger ikke så godt med i litteraturen. Og konsulenter - forstås.

Når jeg selv i disse temahæfter stort set undgår enhver normal dokumentation med litteraturhenvisninger, er det fordi hovedindholdet beror på subjektive faglige skøn kombineret med en bred men (uidentificeret) videnskabelig baggrundsviden og en (forhåbentlig) klar og synlig tankegang. I betydningen nogle tydelige tankerækker, hvor man kan se, hvordan jeg kommer fra det ene til det andet. Men da jeg ikke længere har „back up“ fra et forskningsinstituts infrastruktur, vil jeg helst ikke pseudodokumentere stoffet ved at plastre det til med uigennemskuelige litteraturhenvisninger. Læseren er derfor nødt til at tage stilling til mine teser ud fra sine egne erfaringer og ud fra logikken i min argumentation.

Den autoritetsbaserede rationalitet har fyldt meget i skolen i form af et „leksikalsk videnssyn“. Det „rigtige“ stod i leksika hhv. lærebøger. Og måske netop det, at lærebøger fra år til år ikke blev udskiftet øgede deres autoritet og beviste, at det var „eviggyldige“ sandheder. Fra det øjeblik hvor lærebøger opdateres fra år til år, vil eleverne blive klar over, at sandheden kan ligge uden for lærebogen.

Det leksikalske videnssyn blev støttet af den autoritære pædagogik: Læreren havde så at sige lært lærebogen udenad og var i elevens øjne samme vidensautoritet som denne. Også elevens tillid til lærerens autoritet kunne derfor ændres til en mere afventende holdning, når lærebøgerne begyndte at blive udskiftet.

Her i MetaConsult har den digitale produktionsmåde muliggjort, at vi kan ændre i temahæfternes indhold fra dag til dag. Vi har også opfordret læserne til at give feedback og udlovet gratis

hæfter til bidragydere. Imidlertid er der næsten ingen henvendelser kommet, selv om vi har solgt flere tusinde temahæfter. Folk kan have travlt - men det kunne også skyldes, at vi er så vant til at opfatte en „bog“ som en færdig og upåvirkelig ting.

Endelig har vi den videnskabsbaserede skolefaglige rationalitet som er omtalt i det forudgående kapitel: Her er værdi og fornuft officielt adskilt (men de fleste lærere synes nok, at skolefaglig fornuft alligevel er finest). Tidligere kunne skoletænkning være meget autoritetsfikseret: Læreren havde ret.

Moderne faglighed er blevet stadig mere videnskabeliggjort, eleverne sættes allerede i folkeskolen til selv at undersøge verden, lærer at man ikke uden videre kan tro på det, der står i bøger. Man kan heller ikke tro på sine egne erfaringer - nej, for de er måske ikke repræsentative, som de i gymnasiet og på handelsskolen lærer at sige. Gradvist introduceres klassifikatoriske begreber til ordning af masser af data og erfaringer og disse begreber afløses, overgås af mere videnskabelige begreber - „tyngdekraft“, „økologisk biotop“ osv. som afspejler en dyberegående teoretisk afdækning. En afdækning af verdens indre bevægelseslogik, som går udenom den umiddelbare situationskonkrete og pragmatiske fornuft.

Det „rigtige“ afgøres her uafhængigt af situationsfaktorer og uafhængigt af den tænkende fageksperts øvrige sociale og personlige liv. Det er en depersonificeret, abstraheret og generaliseret kritisk tænkning.

Den videnskabsbaserede skolefaglige rationalitet har sin snæverhed - men også dybde - deri, at det enkelte fags område er afgrænset. Dette indebærer, at eleven eller kursisten kan mangle vigtig viden og orientering mht. andre men nærtliggende vigtige situationsmomenter. Og derved ikke er i stand til at handle.

Det er præcist dette forhold, som gør det meget svært at undervise i psykologi og fastholde en videnskabelig faglighed: Alle deltagerne har jo selv omfattende og totale situationsoplevelser, hvor forskellige fagpsykologiske delområder er berørt samtidigt og sammen med et sammensat sæt af andre situationsfaktorer.

Psykologien i sig selv som fag har jo i betydeligt omfang bortabstraheret væsentlige sider af konkrete personers konkrete hverdagsliv. „Måske skulle du tale med en psykolog“ - „Jamen når jeg nu ikke kan få mit barn passet imedens!“

Hvis der skal handles hurtigt, praktisk og effektivt er den situationskonkrete og pragmatiske rationalitet ofte den skolefaglige langt overlegen. De giver adgang til konkrete her- og-nu handlestrategier.

Skolefaglig fornuft giver umiddelbart alene en delvis viden og forståelse. Først i et længere perspektiv - om nogensinde - når eleven har tilegnet sig en række skolefag kan der opstå handlemuligheder, som er langt overlegne i forhold til situationskonkret, handlingspraktisk og pragmatisk viden. Heri ligger et alvorligt motivationsproblem for de elever eller kursister som ikke i deres familiebaggrund har kendskab til så langstrakte studieforløb.

Den videnskabsbaserede rationalitet kan - hvis den er bredere funderet - gøre det muligt for kursisten eller den studerende at gå om bag ved andre former for fornuft. Men også at gå om bag ved sig selv. Heri er denne tankeform de andre langt overlegen.

Skolen må kunne rumme forskellige rationalitetsformer

Selv om der set i et længere historisk perspektiv er sket en tiltagende videnskabeliggørelse af det virkelige skolefag kan det udmærket selv i dag rumme en kombination af flere rationalitetsformer. Flere fag har praktiske islæt. Musik, formning og idræt har (instrumental teknik, udtryks teknik, træning) handlingspraktiske rationalitetsformer og pragmatiske begreber side om side med videnskabelige forskningsresultater og analysemetoder. Men også i de fleste andre fag vil en omhyggelig kortlægning kunne føre til opdagelsen af interessante „lommer“ af ikke-videnskabelig rationalitet.

I diskussioner med lærere - folkeskole, HF, handelsskole og gymnasium - omkring rationalitetsformer peger flere på at skolerationaliteten i disse år så at sige „åbner“ sig for andre fornuftsformer end den videnskabsbaserede. (Og at f.eks. VUC-kursister kan synes at være meget mere optaget af ikke-faglige tankeformer).

Men hvis dette sker - håber jeg ikke det betyder, at den videnskabsbaserede skolefaglige fornuft bliver mere utydelig for eleverne. Det ville være stærkt vildførende, fordi denne tankegang går sin sejrsgang i hele samfundet netop i disse år. Men det vil være værdifuldt at få udpeget og tydeliggjort forskellige rationalitetsformer over for hinanden.

Her går jeg ud fra den grundopfattelse, at der er diskontinuerte brud mellem de forskellige fornuftsformer. Det er ikke min opfattelse,



at de „er et fedt og det samme“ , „variationer af nogle fælles grund-temaer“, eller at der er gradvise overgange. De er fundamentalt og kvalitativt forskellige måder, hvorpå folk „tænker sammenhæng“ i deres verden.

De dygtige elever eller kursister vil måske selv kunne finde ud af, at der findes forskellige rationalitetsformer. Men de mindre intellektuelt træ-nede vil være komplet fortabt, hvis ikke læreren meget bevidst skaber klarhed og viden om, hvorved fornuftsformerne er forskellige.

Så meget mere som de sociale kredse, som er „bærere“ af forskellige rationalitetskulturer ofte kan være aggressivt eller underfundigt ironisk afvisende over for hinanden. Handlingspraktiske folk kan latterlig-gøre de nyreligiøse. Astrologibegejstrede distancerer sig i forhold til videnskabelig tænkning. Nøgterne videnskabsrationalister fnyser af hjemmestrikkede idiosynkratiske verdensbilleder osv.

I brede kredse i befolkningen har den videnskabsbaserede skolefaglige tænkning endnu ikke slået rod.

Så sent som i begyndelsen af firserne, da jeg selv gjorde studier i VUC-kursisters møde med den skolefaglige rationalitet var det tydeligt, at der over hele landet hos en stor del af kursisterne var en markant kulturel fremmethed og skepsis mht. en mere videnskabelig skolefaglighed. Fremmetheden var næsten universel.

Da stadigt flere får mere uddannelse. Og da skolefagene efter min vurdering bliver stadigt mere videnskabeliggjorte - vil efterhånden en stor del af befolkningen have et kendskab til den videnska-belige rationalitetsform. Men specielt i voksen-undervisningen vil der mindst en generation endnu være en markant tvivlrådighed mht., hvad denne tankeform egentlig kan være godt for.

Det jeg iagttog betegnede jeg som „intellektuel selvsabotage“. Det påfaldende var de mange kursister, som ikke tog lærerens synssæt til sig selv om det gang på gang blev lagt frem på et sølvfad. Min tolkning var og er, at det for dem var en kulturfremmed tankegang, og at de hellere ville ødelægge deres egen læreproces end at overgive sig på skolerationalitetens betingelser.

Set i et livsformsperspektiv (Se T-5 om livsformsteorien) er det specielt den karriereorienterede livsform, som er dybt optaget af viden-skabsnære rationalitetsformer i skolen: Fordi disse rationalitetsformer

giver dem de videste personlige udfoldelsesmuligheder i de ekspertstillinger og lederstillinger, som er deres. Netop denne gruppe når jo til vejs ende i de lange studieforløb, som kan være nødvendige, før den videnskabsbaserede skolefaglighed giver handlemuligheder.

Hvorimod det kan være svært at godtgøre, at sådanne rationalitetsformer er særligt nødvendige for de fleste lønmodtagere endsige selvstændige. For lærerlivsformen selv er videnskabelighed næsten ensbetydende med „den rigtige tænkning“. Medens den formuende investorlivsform - fordi den er på afstand af økonomisk overlevelse - kan tillade sig at lege med vidt forskellige rationalitetsformer uden at tage legen særligt alvorligt.

Dette er ret interessant derved, at det i disse år primært er den karriereorienterede livsform, som sætter sit præg på reformerne i uddannelsessystemet som helhed.

I projektarbejde anvendes flere forskellige rationalitetsformer

Ud over det direkte samfundskritiske islæt i projektarbejde var der en anden pædagogisk ide: Den romantiske forestilling om, at projektarbejdet med dets optagethed af „de undertryktes“ problemer og dets element af praktisk arbejde måtte appellere specielt til arbejderklassen.

Det var i årene omkring Bernstein, og der blev talt meget om „restringerede“ sprogkoder i proletariatet. Men - heldigvis var alle vi venlige intellektuelle der for at redde dem.

I dag ved vi gennem pædagogisk erfaring, at projektarbejdet stiller nogle forrygende høje krav om mundtlig og skriftlig sprogbeherskelse. Og altså kræver stik det modsatte af, hvad arbejderungdommen ifølge Bernstein var gode til. Og det kræver en højtudviklet evne til gennem sproglige udvekslinger at give sig - i det mindste tilsyneladende - i de vanskelige interne uenigheder i projektgrupperne. Noget de intellektuelles egne børn også var særdeles gode til. For slet ikke at tale om at kunne indgå i den uigennemskuelige og nødvendige kontakt med vejlederen, som i hvert fald ikke praktiserede autoritær pædagogik, snarere det modsatte. Men alligevel var en tilsløret sandhedsmarkør.

Alt i alt mener jeg i dag at, projektarbejdsformen primært var perfekt for netop voregen akademikergruppes børn, mere end for nogen andre.

Det oprindelige krav om at gå ud og konfrontere verden og være med til at tackle løsningen af problemerne helt konkret ville måske have favoriseret arbejderungdom med muligvis mere barske opvæksterfaringer og mere slagkraftige sociale overlevelsesstrategier. Men - netop dette krav måtte hurtigt opgives, hvorved den humanistisk-

demokratisk-socialistiske intellektuelle mellemlags ungdom fik de bedst tænkelige præstationsbetingelser.

Fastholdes de oprindelige krav om et gennemarbejdet produkt. En gennemarbejdet formidling af analyseresultaterne til projektstedet og en personlig involvering i praktisk løsning af problemerne - ja så er der plads til en række rationalitetsformer i projektarbejde. Det mest hensigtsmæssige „mix“ af kompetencer går på tværs af de ovennævnte rationalitetskulturer. Et kendskab til sådanne forskellige fornuftsformer vil helt enkelt være nødvendigt, hvis elever, kursister eller studerende skal kunne begå sig uden for skolen eller uddannelsesinstitutionen.

For eksempel tænker jeg på de dybt skuffende erfaringer, jeg gjorde mig med universitetsstuderende forsøg på at fremlægge projektresultater på projektstedet: De manglede såvel situationskonkret fornemmelse som pragmatisk kompetence. De kunne som oftest ikke forklare sig forståeligt.

Men - i så fald bliver det en primær lærer kvalifikation at kunne klargøre forskellene mellem de forskellige fornuftsformer for elever, kursister og studerende. Og måske endog udvikle „oversættersprog“ mellem rationalitetsformerne indbyrdes.

Skolefaglig viden har brugsværdier, som groft kan opdeles i skoleinterne og skoleeksterne. De skoleinterne brugsværdier er f.eks., at man kan bruge skolefaglig viden som basis for at tilegne sig mere skolefaglig viden. Og man kan bruge den til at løse faglige opgaver i skolen. Endvidere er den det nødvendige grundlag for tværfaglige analyser.

De skoleeksterne brugsværdier handler om at benytte faglige arbejdsmetoder og kundskaber til løsning af virkeligt eksisterende problemer under komplekse hverdagsvilkår uden for skolen.

Principielt er projektarbejde en imponerende vidtspændende arbejdsform, der såvel giver elever, kursister og studerende mulighed for at realisere både de skoleinterne og skoleeksterne brugsværdier. Men konkret er som tidligere nævnt den sidste halvdel ofte skåret fra til fordel for ørkesløse indadrettede eksamensprojekter, som efter „den store dag“ hensygners i projektvejlederens arkiver, hvis ikke de arkiveres lodret. Her er problemtacklingen meget til fordel for intellektuel problemerkendelse.

Jeg har endnu en ramponeret Colon flyttekasse med afløsningsopgaverne fra 50-60 projekter, som jeg var vejleder for ved Psykologisk Laboratorium i halvfjerdserne og firserne. Jeg nænner ikke at smide dem ud. Jeg investerede så meget af min egen intellektuelle energi i at støtte de

studerendes arbejde. Men at sige at rapporterne udretter noget ved at ligge her på loftet???

Og heri ligger en næsten lammende problematik, allerede nævnt: Alt det de unge mennesker knokler sammen af erkendelse bliver ikke udkrystalliseret og kan ikke integreres med andre erkendelser, fordi der ikke eksisterer tværfaglige problemorienterede klassifikationsstrukturer, hvori opdagelserne kan placeres. Placeres, sammenlignes med andre, lutres gennem kritik, forfines og bruges videre frem.



Det er svært at udvikle sådanne ordningssystemer for den nye viden, der kommer ud af projektarbejde, fordi denne nye viden ofte til være en sammenblanding af vidt forskellige rationalitetsformer og fordi det er svært at „opløse“ tværfaglig forståelse i dens bestanddele mhp. genplacering i enkeltfaglige ordningsstrukturer.

Dette forværres af, at projektarbejde i dag slår igennem i en tid, hvor skoling og uddannelse i betydelig grad rettes mod individet. Individet skal også lære at samarbejde - ja. Men den extreme individualisering og selvvalgsmuligheden kombineret med den selvhævdendes originalitetskompleks betyder, at det ikke er særligt almindeligt at nye projektgrupper fortsætter og „bygger oven på“ tidligere projektgruppers resultater. Tillige kan lærere og vejledere selv ligge under for dogmet om de studerendes helt selvstændige valg af nye og anderledes problemstillinger.

Som censor har jeg opfanget mange små trætte lærerbemærkninger om, at denne problemstilling godt nok var set mange gange før men..... osv.

Projektpædagogikken er i dag et landskab fyldt med hellige køer. Det, der er „rigtig“ projektpædagogik bliver derfor ofte et meget lokalt valg. Men da ingen kan finde bredere dokumentationer af disse valgs rigtighed bliver „den rigtige projektpædagogik“ styret af en halvfordækt skolekulturel konsensus blandt „de rigtige lærere“. Pædagogiske konsulenter har her en meget vigtig opgave i at synliggøre, at sprogliggøre sådanne „projektdialekter“, så afklaringen af projektpædagogikken kan komme over bordet.

4. Den faglige videnscentrerede pædagogik

Naturfagene havde en monumental frigørende betydning

Den videnscentrerede pædagogik udviklede sig som en kontrast til „den sorte skole“ men er ofte af modstandere blevet slået i hartkorn med netop dette, forhadte, skræmmebillede.

Den var en kontrast i den forstand, at dens sigte netop ikke var at implantere religiøs dogmatisme, men tværtimod var at befri den kritiske og analytiske tænkning og selvstændiggøre elever, kursister og studerende vis-a-vis kristendomsundervisningen: Ved at fremlægge videnskabelige forskningsresultater og opfordre eleverne til at efterprøve dem i laboratorieopstillinger (f.eks. biologi). Ved at give dem lejlighed til at drage praktiske konsekvenser og afprøve disses bæredygtighed i praksis (ingeniørkundskaber). Og ved at demonstrere hvorledes ræsonnementer kunne føres igennem til deres logiske og uafviselige konsekvenser (matematik og filosofi).

Undervisningen var autoritetsbetonet. Læreren skulle være indiskutabelt fagligt kompetent. Læreren kendte ikke bare pensum men den fag- og forskningslitteratur, som gik et godt stykke videre, så selv særligt begavede elevers drilske spørgsmål kunne besvares kompetent. Derved blev læreren en ubetvivlelig autoritet såvel fagligt som personligt. Og det sidste blev forstærket ved en myndig optræden: Ingen slinger i valsen, den klare tanke kræver ro og struktur i undervisningen for at kunne fastholdes og fordybes.

Det er let at se, hvorledes denne autoritetsudøvelse kunne komme til at minde om den sorte skole. Hvis læreren sjuskede med sin egen faglige forberedelse, hvis selve læreruddannelsen ikke gav læreren anledning til at tilegne sig et højt fagligt vidensniveau. Hvis læreren på grund af en neurotisk personlighed begyndte at herske despotisk over eleverne („Det forsømte forår“) eller hvis læreren netop på grund af svigtende kundskaber satte et formelt autoritetsprincip op som dårlig erstatning for faglig kompetence!

Hensigten var imidlertid at komme hurtigst muligt væk fra den doktrinære efterplapren som Katekismus-undervisningen havde været præget af (se Fritz Jürgensens barokke karrikaturer). Og over til en moderne skole, som frigjorde eleverne fra det velordnede borger-samfunds uvidenhed.

For så vidt egentlig „Bryggerens“ forehavende,

hvor I. C. Jacobsen imidlertid skred - formentlig på grund af egne personlighedsproblemer - fra det visionære og fagligt autoritetsfulde til det doktrinære og autoritære.

Naturvidenskaben var i denne periode henover århundredeskiftet og et godt stykke ind i mellemkrigstiden ved siden af bondebevægelsen og arbejderbevægelsen den primære intellektuelle frigørende kraft i samfundets udvikling. De „reale fag“ nød høj prestige og Danmark blev i kraft af dygtige håndværkere og ingeniører kendt over hele verden som industrination.

Alt dette var meget nært forbundet med den fagligt videnscentrerede pædagogik. Denne pædagogiske basiskultur repræsenterede et tigerspring væk fra det senfeudale samfund og det er min tese, at vi i dag alt, alt for tidligt er gået ind i en tilstand af delvist pædagogisk-kulturelt hukommelsestab.

I dette perspektiv er jeg i dag også særdeles kritisk over for letfærdig latterliggørelse af denne pædagogik gennem udtryk såsom „læreren som tank-passer“.

Der har i realiteten aldrig eksisteret sådanne tank-passere af den enkle grund, at faglig viden ikke kan „løbe ind“ i eleven på en måde, som bare svagt minder om benzin, som pumpes ind i bilens tank. Eleverne har alle dage været nødt til at udfolde en betydelig selvstændig aktivitet for at tilegne sig real faglig viden. Bruddet med den autoritære og doktrinære kirkeskole krævede hårdt arbejde af såvel elever som lærere.

Og lærerne har ikke bare passivt „passet tanken“, men har anstrengt sig for at være fagligt velkvalificerede og har arbejdet hårdt mht. at gøre fagfremstillingen forståelig for eleverne. Der er tale om en stærkt fordummende og misvisende metafor.

Det drejer sig om velstruktureret faglig paratviden

I kort form: I den fagligt videnscentrerede undervisning kommer læreren med koncentreret faglige oplæg som følges op af testopgaver og hjemmeopgaver, som dokumenterer i hvilken grad og omfang eleverne har tilegnet sig stoffet. Læreren optræder myndigt og der er megen direkte overhøring. Og kraftige opfordringer til at arbejde hårdt og længe med lektielæsningen. Enkelte gange gives detaljeret og konkret vejledning mht., hvordan man kan tilegne sig stoffet. Hvad eleverne selv synes om det faglige stof er ikke i fokus. Eksamen

kan være skriftlig, evt. i form af serier af præcise testspørgsmål, som dokumenterer paratviden.

Læreren står mellem de faglige kundskabsproducenter og elever, kursister og studerende. Læreren bearbejder stoffet fagdidaktisk, så det bliver tilgængeligt. Og læreren strukturerer den fælles arbejdsituation i klasseværelset sådan, at det bliver overkommeligt for eleven at række ud efter det faglige stof og tage det til sig i en præcis faglig form.

Der er ikke frit valg fra elevens side. Der bruges ikke megen tid på løse diskussioner og spekulationer om livet og døden. Eleven skal ikke selv tage stilling til, i hvilken form stoffet skal tilegnes: Formen, ordene, strukturen er en så vigtig del af den faglige basisviden, at det skal læres, som det fremlægges. Ellers kan eleven netop ikke udvikle en kritisk-analytisk tænkning - for der er ikke noget at tænke om og med! „Indsigt“ forstås i denne pædagogiske kultur som faglig indsigt.

Dette er noget helt andet end hovedløs udenadslære, men bliver ofte sammenblandet netop med noget sådant.

Afvisning af undervisning i en autoritativ faglig vidensstruktur kan meget let blive en fordømmende konvention i sig selv. En iscenesat selvtilfreds overfladiskhed sat i pædagogisk system.

„Indsigt“ skal i denne pædagogik ikke forstås som fagkritisk indsigt men en indsigt, som er helt loyal over for fagets indre tradition. Det skal ende med, at en velstruktureret og kvalitetsbetonet faglig paratviden sidder fast mellem elevens ører med fuld viljesbestemt adgang for eleven selv. Eleven skal kunne hente stoffet frem, når der er brug for det. Eleven skal have fuld tillid til, at denne viden er værdifuld og brugbar.

Stoffet skal så at sige „op fra bordet og bogen og ind i elevens hovede“. Det er ikke tilstrækkeligt, at eleven kan slå det op. „Ved“ hvor det „findes“ osv. Denne viden i elevens hovede er forudsætningen for ethvert fagligt overblik. Hvordan skulle eleven kunne have overblik uden viden. Og hvordan skal eleven kunne foretage kvalitetsbetonede valg selv uden overblik?

Det er jo netop, når denne brede basisviden mangler, at elevens „medbestemmelse“ bliver et latterligt skuespil, hvor læreren med besvær forsøger at få eleverne - f. eks. i ungdomsårene - til at „vælge“. Vælge mellem hvad?

Tilegnelse af en sådan velstruktureret faglig paratviden i en række fag er en direkte forudsætning for elevens selvstændige videre bearbejdelse af stoffet, en direkte forudsætning for kritiske dialoger mellem

lærer og elever, for tværfaglige analyser, for projektarbejde og for praktisk problemløsning.

Der er i dag krisetilstand omkring den videnscentrerede pædagogik

Denne pædagogiske basiskultur har haft stor betydning for samfundets modernisering. Også i dag og fremover må den nødvendigvis ind i skolen som en central arbejdsform tidligt i skoleforløbet. Men den er i dag kommet i alvorlig krise, og det er ikke muligt blot at gå tilbage ad sporet og genoptage traditionen, hvor vi gav slip.

For det første fordi der siden har udviklet sig en række andre pædagogiske basiskulturer, som løser problemer den videnscentrerede undervisning end ikke formulerer. For eksempel tager fat på en kritik af den faglige basisvidens videnskabelige erkendelsesgrundlag: Videnskabsteoretisk kritik. Eller påpeger dens interessebundne indsnævring: Politisk fagkritik. Eller peger på andre vigtige former for dygtighed: For eksempel menneskelig omsorg.

For det andet fordi den videnscentrerede undervisning var elitær undervisning. Den blev udviklet i en tid, hvor den almindelige opfattelse var, at kun et mindre antal skoleelever for alvor behøvede omfattende faglige basiskundskaber. Nemlig de, som skulle gå videre til højere uddannelser. Derfor var det - i tidens barskere ånd - mindre vigtigt om tre fjerdedele af en normal skoleklasse ikke rigtigt kunne følge med. De blev holdt på plads af den myndige lærer, indtil de kunne få lov til at forlade skolen og gå ud i „det rigtige liv“. De tilbageblevne gik i realskole eller gymnasium og kunne havne i samfundets erhvervsmæssige, politiske eller videnskabelige elite.

I dag overlever Danmark kun den internationale økonomiske konkurrence, hvis vi formår at give mindst tre fjerdele af eleverne så omfattende faglige basiskundskaber at langt de fleste af dem kan gå videre til en længere og intellektuelt krævende uddannelse.

Her bryder den klassiske videnscentrerede pædagogik sammen. Fordi den aldrig kom frem til pædagogisk professionelt at arbejde med en systematisk kvalificering af de skolefremmede elever. De blev helt enkelt frasorteret.

Når jeg lægger hele denne tankerække frem for f.eks. gymnasielærere, er det almindeligt at matema-tik og naturfagslærerne hygger sig gevaldigt. „Hvad sagde jeg“ er stemningen. Folk hvisker og nikker og smiler til hinanden.

Men deres problem er netop dette, at selv om vi må genoptage en videnscentreret pædagogik, vil den i dag kræve en helt anderledes pædagogisk-psyko-logisk intelligens af læreren. Fordi dette er



forudsætningen for at finde nye handlemuligheder i vejledningen af den læsefremmede elev om, hvordan man tilegner sig den faglige viden. Det er jo ikke læreren, som „hælder“ det ind. Eleven skal selv tage det til sig.

Se f.eks. T-9: Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetence.

Tillige er børn i dag helt anderledes opdraget, og det er et åbent spørgsmål om den mere gammeldags myndige undervisningsstil overhovedet kan praktiseres over for børn i de mindre klasser.

Men vi har her en interessant problemstilling. Det er blevet almindeligt at sige om de moderne børn, at „de ikke kan tage imod en kollektiv besked“. Er det nu, fordi de vitterlig er opdraget helt anderledes og ikke accepterer den voksne som autoritet. Eller er det, fordi moderne lærere selv er ude af stand til at optræde myndigt og autoritetsfuldt uden at blive - eller opleve sig selv - som væmmelige under-trykkere? Det skulle også være et interessant spørgsmål at diskutere med børnenes forældre.

For det tredje fordi der i selve udvælgelsen af det faglige stof er en lurende autoritær snæverhed. Også lærere kan blive trætte af hele tiden at skulle være up-to-date. Også lærere kan have meget private og personlige holdninger, som de lader slå igennem i fagfremlægningen i skjult form. „Vi har vel metodefrihed!“. Der kan udvikle sig lokale skoletraditioner mht., hvordan man opfatter faget. Bestemte skolebogsforlag kan på grund af markeds-økonomiske faktorer få en slags monopol på, hvordan læseplanerne udmøntes i lærebøgerne osv. Det er afgørende vigtigt, at der åbnes for uafhængig kritik af lærebøgerne - netop mht. den videnscentrerede pædagogik - så den ikke forfalder til en ny dogmatik. Hvad der let kan ske, netop fordi den er baseret på det myndige og autoritetsbetonede grundprincip.

Og for det fjerde fordi den pædagogiske forskning og tankeudvikling i årtier er gået uden om den videnscentrerede undervisning, så den ikke er blevet tilstrækkeligt moderniseret.

De faglige kundskaber skal have høj kvalitet

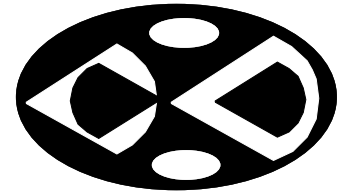
En faglig videnscentreret undervisning kan kun være troværdig, hvis indholdet er af høj faglig kvalitet. „Kvalitetsbetonet“ betyder i denne sammenhæng flere ting.

1) At de faglige kundskaber rent faktisk er up-to-date med nyere videnskabelig forskning hhv.

nyere professionel praksis uden for skolen.

2) At de renses for de mest fordummende „medbe-tydninger“. Hvorved der tænkes f.eks. på elementer i naturfagslærebøger som indirekte diskriminerer pigerne - ved valget af praktiske eksempler f.eks.

3) At det gøres klart over for eleverne hvilke dele af stoffet, som er kernestof. Og hvilke dele af stoffet som er relativt mindre vigtigt, er af illustrativ art.



Dette sidste er vigtigt, fordi hensigten i den videnscentrerede undervisning er, at eleven faktisk skal tilegne sig samtlige vigtige faglige grundelementer. Derfor er ordrige lærebøger uden klar strukturering mht. væsentlighed direkte forvirrende.

I anden pædagogisk sammenhæng: Den kritisk-indsigtsorienterede dialogiske pædagogik er det en vigtig ting at opøve elevens kritiske sans mht., hvad det er vigtigt at lære, og hvordan man skelner mellem det væsentlige og det mindre væsentlige. Men forudsætningen for at kunne vurdere dette er, at man allerede besidder en velstruktureret faglig basisviden. Så man direkte i sit hovede kan sammenligne perifert fagstof med kernestof.

4) At de vigtigste rivaliserende opfattelser inden for det enkelte fag og fagområde lægges klart frem efterhånden som eleverne når frem til højere skole-niveauer. Såvel at internationale forskelle i fagopfat-telser fremgår som forskellige nationale fagtra-ditioner. Ellers kan eleverne ikke orientere sig, når de kaster sig ud i selvstændig læsning uden for basis-pensummet.

I Danmark har man ikke mindst på det pædagogiske område kunnet iagttage, hvordan forskellige institutter og afdelinger af institutter - måske også seminarier - i årtier har kunne fastholde snævre lokale opfattelser af „pædagogik“, som udelukkede hinanden: Humanistiske, marxistiske eller liberalistiske. Den dag i dag kan man på litteraturlister i større skriftlige pædagogiske opgaver let konstatere, at denne tendens stadig findes.

Problemet er, at der med indsnævringen ofte følger et frivilligt forståelsesafkald, som med årene gør alle parter mindre indsigtfulde. Det interne selvkritiske niveau synker fordi der ikke er opposition. Det, der udvikler den pædagogiske tænkning er at give den enkelte tradition arbejdsro afvekslende med at lade alle opfattelser brydes mod hinanden i veldokumenterede offentlige diskussioner.

5. Overgangen fra folkeskolen afdækker elevernes inkompetencer

Gymnasiet er i pædagogisk krise

Der er i dag hos mange gymnasielærere en frustration grænsende til fortvivlelse over mange elevers manglende faglige basisviden, når de kommer fra folkeskolen.

Det er let at pege fingre ad folkeskoleundervisningen og hævde, at den er for dårlig, er blevet for dårlig eller altid har været for dårlig.

Ofte overses det grundforhold, at folkeskolen som det eneste afsnit i hele uddannelsessystemet omfatter næsten samtlige børn fra hver årgang. Og at lærerne skal tage sig lige godt af alle disse børn.

Set strengt forskningsmæssigt tvivler jeg på, om vi i dag med sikkerhed kan sige noget som helst om, hvorvidt undervisningen i dag har et ringere fagligt eller pædagogisk niveau. I nogle fag er der langt færre timer end før og derfor kan vi ikke sammenligne ældre testresultater med nyere. Til gengæld undervises der i dag også i helt nye fag. Det kan lærerne ikke klandres for. Det er besluttet af Folketing og kommune.

Men det fundamentale er dette, at folkeskolen har skullet undervise næsten alle børn. Gymnasium, HF, handelsskoler og tekniske skoler har kun en del af hver årgang, og kan rette pædagogikken ind herefter. Men det kan folkeskolen ikke, der skal være plads til alle, og det har vidtrækkende konsekvenser.

Hertil kommer, at de fleste af de elever, som i dag kommer til f.eks. gymnasiet for årtier siden gik ud af skolen eller gik direkte til de erhvervsrettede ungdomsuddannelser.

Med andre ord er det umiddelbart ikke muligt at hævde, at folkeskolens undervisning skulle være blevet dårligere. Det eneste vi kan konstatere er, at så og så mange procent af de nystartede gymnasieelever ikke er i stand til at leve op til tidligere forventede forkundskaber. Ja! Men tidligere kom disse elevgrupper slet ikke i gymnasiet.

Så det er ubegrundet at pege fingre. I stedet må man konstatere, at udfordringen til folkeskolen mht., at eleverne tilegner sig velstruktureret faglig basisviden er større end nogensinde før. Og at det meget vel er muligt, at lærerne i folkeskolen må „nytænke“ og indplacere en videnscentreret pædagogik her, så eleverne kan opnå de nødvendige

basiskundskaber.

Hvorom alting er: Lige nu agter en stærkt stigende del af folkeskolens afgangselever at gå i gymnasiet. Og lige nu mangler de fleste af dem i dramatisk grad de nødvendige forkundskaber for at „koble op“ til den gymnasiale undervisningstradition.

Ud fra analyserne i kapitel 2 og 3 kan det indtil videre konkluderes, at en sådan nytænkning af den fagligt videnscentrerede pædagogik bl.a. må omfatte en dialog med eleverne, som giver dem en forståelse af denne pædagogiks hensigt. Som giver dem en forståelse af, at der eksisterer flere rationalitetsformer, men at netop gymnasiet i betydelig grad indsnævrer undervisningen til en forskningsbaseret fagopfattelse.

Medens f.eks. handelsskoler og tekniske skoler i højere grad inddrager andre rationalitetsformer: Pragmatisk, situationskonkret og håndværkspræget rationalitet.

Udfordringen er mao. ikke blot at intensivere en fagcentreret undervisning, men at give eleverne en sprogsat forståelse af, hvad en sådan undervisning overhovedet er for noget - og tillige give dem en helt anderledes grundig indføring og optræning i de nødvendige tilegnelseskompetencer. (Se T-9 om elevansvarlighed og tilegnelseskompetence - og kommende temahæfte T-18: „Tilegnelse er vigtigere end undervisning“)

Endelig skal det nævnes, at efterhånden som gymnasiet og det tekniske gymnasium opsuger stadigt flere uddannelsesmindede unge, bliver eleverne på HF, handelsskoler og tekniske skoler forventeligt stadigt relativt mere fremmede over for boglig skoleundervisning. Dette er ikke en naturlov, idet der jo kan ske en generel „terrænhævning“ hos de unge. Men det er nok den aktuelle situation: At der kommer rigtig mange elever til disse skoler, som ikke elsker boglige lektier, som havde glædet sig til noget mere praktisk. Men som til deres forbavselse og skuffelse bliver stillet over for et mere omfattende bogligt pensum end nogensinde tidligere.

Mange elever er dybt fagligt interesserede

Den moderne lærer har få magtmidler til sin rådighed og bruger ofte personlighedspsykologiske virkemidler for at skabe ro i klassen.

Eleverne har på deres side nogle gennemsnitsforventninger til, hvordan „man“ opfører sig i skolen. Sammen med lærerne opfører de så en kulturel dans, „den kulturelle koreografi“, som gør en samordning af lærerens og elevernes aktiviteter mulig.

Imidlertid er det min fornemmelse som pædagogisk konsulent og observatør til undervisningen, at lærere let kommer til at undervurdere betydningen af deres egen faglige viden og kunnen. Der kan på lærerværelser på HF, handelsskoler, gymnasier og tekniske skoler blive sagt meget om, hvor lavt fagligt engagement eleverne har.

Det er klart for mig som observatør, at der faktisk er mange elever, som er fagligt interesserede. Som er dybt imponeret af lærerens faglige viden. Og som gerne vil have del i den hvis de bare kan finde ud af, hvordan de skal tilegne sig kundskaberne.

Jeg vil skærpe formuleringen og påstå, at mange tilsyneladende demotiverede og aktivt forstyrrende elever kan være negative, fordi de har opgivet. Fordi deres forsøg på at lære faget er mislykkedes. Og at de herefter er skuffede, kede af det, vrede over det og bange for fremtiden.

Andre elever er forstyrrende, fordi de ikke får tilstrækkeligt høje faglige udfordringer. De keder sig helt enkelt.

Men for begge disse grupper af forstyrrende eller passive elever gælder det, at de i grunden er villige til at tilegne sig de faglige kundskaber 1) hvis blot de får en chance for succes eller 2) hvis de får en tilstrækkelig stor udfordring.

For eksempel så jeg engang en fransklærer i 1. gymnasieklasse som i første time støttede en 10. kl. elev, men demotiverede en 9. kl. elev ved at tale fransk lige fra starten. Hvad nu hvis han havde startet med en enkel test i sproglig kompetence. Delt dem i to eller tre grupper og haft selvinstruerende materialer parat til de mere franskkyndige, medens han startede op sammen med nybegynderne.

Ja det er bare differentieret undervisning, der er brug for. Eleverne har respekt for den fagligt dygtige lærer og ofte en rimelig interesse i faget. I den moderne ungdomsskole/uddannelse er der i dag få fag, som er helt irrelevante. Men eleverne skal have en chance for at få ordentligt fat. Det kan kræve en meget dygtig vejledning mht. elevens egen studieaktivitet fra lærerens side.

I snart tre årtier har motivationsdoktrinen været, at stoffet i sig selv skulle handle om noget, som interesserede eleverne. Ofte bliver det forstået som noget, der vedrører ungdomskulturen i sig selv. Men dette indebærer flere risici.

1) Læreren har en forældet eller unuanceret



forstå-else af ungdomskulturen og drejer fagets virkelighedsreferencer i en forkert retning. Måske suppleret med en ubændig trang til at være ung med de unge, for ikke at sige ligefrem at udkonkurrere dem mht., hvem der kan være mest ungdommelig.

2) Læreren rammer lige i plet, men undervurderer totalt den emotionelle chockvirkning af, at eleverne pludselig får deres intime ungdomsliv sat til offentlig debat. Det er her, der er brug for en finfø-else for, hvad unge elever reelt magter at forholde sig til samtidig med en anstrengende intellektuel læreproces. Hvad nu hvis læreren fører en begejstret diskussion med en trediedel af holdet, medens de to andre trediedele synes lærerens indblanding i deres private hverdagsliv er helt uspiselig?

3) Hvorved et tredje problem er rejst: Hvis selve sigtet med undervisningen er at udvikle en ny og krævende rationalitetsform hos de unge elever, er det en meget dårlig ide at lægge et indhold ind i stoffet - eksempler og data - som flytter deres opmærksomhed fra det intellektuelle og til det socialt-emotionelle.

Noget andet er at når først de faglige metoder og begreber sidder fast, kan det være en fornøjelse at bruge dem på noget, som man oplever som spændende.

4) Læreren rammer en fraktion af klassen men kun den. I så fald kan selve drejningen i retningen af „temaer fra de unges eget liv“ splitte holdet ad i unødvendig klikedannelse.

Disse forbehold er ikke forbehold mht. at inddrage livsnært stof i skolens undervisning. Men er en opfordring til at tænke på en ny måde mht. den fagligt videnscentrerede pædagogik. Hvis dagsorden er basal faglig viden, er det en dårlig ide at sprede den intellektuelle koncentration ved alle mulige referencer til de unge elevers hverdagsliv uden for faget.

Opgaven må snarere være at skildre fagets egne udfordringer på den mest muligt interessevækkende måde: Skildre de intellektuelle problemer tidligere fagfolk måtte overvinde - evt. gå ind på nogle personalhistorier bag faglige opdagelser. Skildre det æstetisk smukke i fagets elementer. Skildre fagets brugsværdi for verden udenom ungdomskulturen - de unge er jo dybest set hastigt på vej til de voksnes verden. Vise hvordan det ene fag gennem tiden har kunnet belyse

fastlåste problemstillinger i andre fag.

Den faglige nysgerrighed kan i sig selv stimuleres gennem den fagdidaktiske tilrettelæggelse af undervisningen. Dette er demonstreret allerede for årtier tilbage af Patrick Suppes med hans „guided discovery method“ i faget fysik. Grundideen er, at man tilrettelægger forsøgopstillinger, hvori der er en række muligheder. Det er ikke forud detailplanlagte demonstrationsprojekter, men mere åbne opstillinger tilkoblet træning i at stille „opdagende“ spørgsmål. I bedste fald kan eleverne „genopdage“ Boyle-Mariottes lov vel at mærke uden, at de får noget at vide om dette på forhånd. Det er ganske vist „forberedt genopdagelse“, men mere spændende end bare at få svarene foræret.

Og i de senere år af John Baird og andre bag det australske „PEEL-projekt“, der netop har arbejdet meget med at optræne spørgestrategier hos eleverne, som kunne øge deres faglige erkendelse og metakognitive selvbevidsthed.

Begge disse fagdidaktikker er læreprocesorienterede mere end fagfremstillende.

Alt dette kan imidlertid ikke lykkes hvis ikke læreren selv er personligt autentisk og mærkbart optaget af det, man fortæller. Hvis dette engagement dør ud, har faglæreren alvorlige problemer.

Da jeg selv ofte fremlægger det samme stof for forskellige forsamlinger, kan jeg i min egen konsulentpraksis umiddelbart konstatere den dramatiske forskel, der er på tilhørernes interesse, når jeg er glad og energisk optaget af mit stof - og når jeg er træt..

Imidlertid kan denne faglige begejstring være lukket så meget inde hos læreren selv, at eleverne alligevel ikke har fornemmelse af menneskelig kontakt. Den kontaktløse fagbegeistrede lærer kan vel næppe få succes andre steder end på universitetsstudier med specielt velmotiverede studerende.

For mange elever smelter fag og lærerpersonlighed sammen. De skelner ikke. Hvis heller ikke læreren tydeliggør en skelnen mellem sig selv som person og lærer - og faget - kan eleverne havne i den vildfarelse, at de skal tilegne sig faget, fordi de skal tilegne sig lærerens personlige væremåde eller sagt lidt anderledes, at de faglige ræsonnementer ikke er rigtige, fordi de er fagligt korrekte, men fordi læreren vil have det sådan. Og da vi har metodefrihed og lærere vitterligt tolker læseplaner ret varieret, kan elever have erfaring for, at det lige så meget er et persons spørgsmål som et fagligt spørgsmål, at tingene skal siges på en bestemt måde. Især opstår denne sammenblanding hos eleverne, hvis de ikke har fået indsigt i, at der kan eksistere parallelle og forskellige former for legitim faglighed.

„ De skal læse fordi de elsker faget, ikke fordi de elsker mig!“ som en lærer fortalte mig. Jeg var lidt forskrækket over, at eleverne ligefrem skulle elske faget. Jeg vil snarere hævde, at en lærer må kunne tåle, at ens højtelskede fag ikke nødvendigvis er elsket af eleverne.

Og udover dette give en professionel struktureret, informativ og energisk vejledning mht. tilegnelsen af de dele af faget, som ikke umiddelbart vækker den store fascination hos eleverne, men som er forudsætningen for senere brugsværdier i faget.

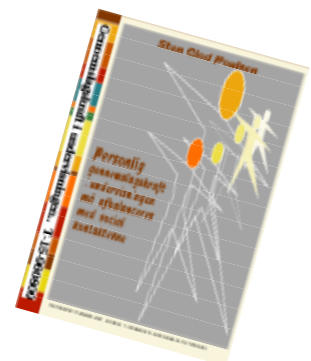
Jeg fristes til at påstå, at det er her den dygtige professionelle lærer skilles fra den glade amatør. I organiseringen af den systematiske tilegnelse af fagets grundelementer.

Ofte kan motivationsproblemet være værre på lærerens side end på elevernes. For eleverne vil langt flere dele af faget være nyt stof end for læreren.

Jeg sidder ofte ved undervisningsobservation og krummer tæer over fagligt dygtige lærere, som imidlertid ikke gider dette med fagets grundelementer og som klart og tydeligt gennem mimik, tonefald og kropssprog samt direkte udtalelser giver udtryk for deres træthed og ringeagt mht. fagets byggestene. Som „elev“ er man godt klar over, at det gælder om at komme hurtigt videre. Ellers går læreren til i sin egen demotivering over for stoffet. Det opleves som en trussel, og man ønsker ikke at være den elev, som ikke kan finde ud af det og dermed forlænger lærerens pinsel.

Dette med at være led og ked af fagets grundelementer kan ramme alle. Løsningen på lærerens motivationsproblem er, at læreren flytter sin opmærksomhed fra faget over til elevens læreproces. Fordi alle elever er forskellige og enhver elevs læreproces vil være ny - for læreren.

I overgangen fra folkeskole til gymnasium kan der imidlertid også være mange tilfælde af undervisningsstof, som er nyt for nogle elever men ikke for andre alt afhængigt af, hvordan der er blevet undervist i faget i deres folkeskole. Netop på grund af metodefriheden er en fuldstændig koordinering ikke mulig.



6. Den faglige koncentration er kernen i den videnscentrerede pædagogik

Koncentration er en forudsætning for faglig tilegnelse

I den videnscentrerede undervisning er det lærerens explicitte opgave at skabe perioder med absolut ro i klasseværelset.

Det er en almindelig elevklage, at læreren snarere støtter de urolige elever (som måske er morsomme og kan underholde den trætte lærer).

Og jeg har selv set og hørt det mange gange i forbindelse med kollegiale supervisionsprojekter. Op til en trediedel af eleverne er urolige og læreren gør intet eller meget lidt for at stoppe det. Andre elever sidder og prøver at koncentrere sig og hvisker irriteret til uromagerne om at tie stille. Disse ignore-rer kammeraterne og retter deres opmærksomhed mod hinanden samtidig med at de „underholder“ læreren og øver sig i autoritetsoprør.

Det er formentlig sådan, at læreren med sin enorme faglige overvægt og rutine godt selv kan koncentrere sig midt i uroen. Det er ikke sjovt, det er anstrengende, men det er muligt.

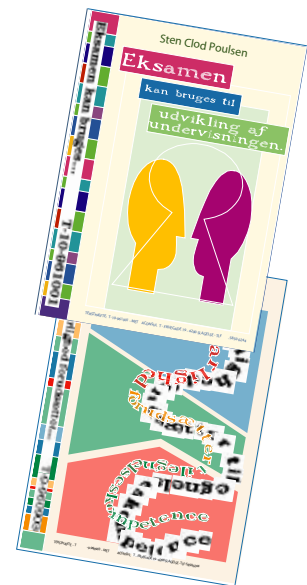
For den faglige svage elev, der er ved at tilegne sig faget forfra går det ikke uden arbejdsro.

Det er netop i den videnscentrerede pædagogik, at der er brug for en myndig lærer. En lærer, som tør og kan påtage sig personlig autoritet og skabe ro i klassen.

Se T-15 om gennemslagskraft og kontaktevne. Heri er der nogle kapitler om myndig undervisning hhv. styring af besværlige elever.

Det er ofte et spørgsmål om ro kontra rimelighed.

For eksempel kan jeg ved foredragsarrangementer komme til at irritere tilhørerne ved at tale for længe i træk uden strække-ben og rygepauser. Det er urimeligt. Det ødelægger ikke noget, at



jeg indlæg-ger pauser. Men det sker som sagt, at jeg glemmer det og i så fald er det godt, når der er nogen, som tør gå op mod min myndighed og sige hov stop!

Omvendt er jeg stædigt intolerant over for kursus-deltagere, som kommer dryssende, snakkende og støjende for sent tilbage fra pauser. Det finder jeg ikke rimeligt, og det kan jeg se og høre, at forsamlingen heller ikke synes er OK. Så her skruer jeg op for myndigheden. Ofte til deres store forbavselse. Men jeg synes ikke, de kan tillade sig at spille deres kollegers kursustid.

Faglig tilegnelse forudsætter et konsekvent fagligt lærersprog

I T-10 om at „Eksamen kan bruges til udvikling af undervisningen“ går jeg ind på lærerens sprog. Følgen af et inkonsekvent lærersprog er den, at eleverne også mener, at de kan tillade sig et upræcist fagligt sprog - i timerne og ved eksamen.

I T-10 og T-9 diskuterer jeg videre nogle centrale synspunkter om lærerens sprog, som bærer af fagets struktur, fagets progression og af „arbejdsplanen“ ved opgaveløsning. Det skal ikke gentages her, men er vigtigt i den fagligt videnscentrerede under-visning.

For eksempel kan elever synes, det er sjovt at tale om faget sådan lidt teenageslangagtigt. Det er skægt. Og det er u-fagligt. Specielt videnskabsbaseret faglig viden står og falder helt med den sproglige præcision, da det kan have taget forskningen årtier at nå frem til en klar og konsistent begrebsbrug.

Læreren kan finde det urimeligt at genere uddannelsesfremmede elever med mærkeligt lydende fagterminologi. Men ofte er denne terminologi international. Og det vil sige, at en dansk udgave afskærer eleverne fra senere at forstå faglige lærebøger på fremmede sprog. Tidligere var det mest et problem for vordende universitetsstuderende, men i dag vil langt de fleste i deres arbejdsliv støde på faglitteratur og manualer på fremmede sprog.

Snarere skulle lærere gå sammen og give eleverne den viden de mangler, for at kunne dechiffrere fagterminologien.

Det kunne tage form af en systematisk undervisning i fagterminologien mht. ordenes del-elementer. Og der kan tillige være behov for et

„mini-filosofikum“ for skoleelever.

Med det første tænkes på, at mange fremmedord og fagudtryk kan have latinske og græske elementer. I stedet for at lave hjemmestrikede danske betegnelser er der også den mulighed at sætte eleverne i gang med at lære præfixer og suffixer.

Fra min VUC-forskning har jeg erfaret, at netop disse faglige fremmedord kan være meget provo-kerende i kursisternes sociale verden. Især hvis denne er uddannelsesfremmet. Men så er det denne „frem-methed“, der skal tages op af læreren. For eksempel i form af åbne diskussioner af, hvordan man kan undgå at „blære sig“ mere end højst nødvendigt.

Selv fik jeg aldrig taget latinprøve. Men ved at bruge en fremmedordbog systematisk og tilegne mig præ- og suffixer har fagudtryk ikke været et problem.

Efter nogle årtier med en meget indsigtsorienteret pædagogik overser mange lærere, at eleverne har brug for at arbejde nogen tid med faglige begreber som ord i sig selv. Det er ikke nok, at de muligvis forstår det faglige stof. De skal også kunne bruge de rigtige ord korrekt.

De har brug for at øve sig i at sige dem højt med den rigtige udtale og betoning (for ikke at blive til grin). Øve sig i at stave dem korrekt i forskellige bøjningsformer. Eksaminere sig selv i, hvad ordene betyder vha. ord-kort med fagbegrebet og forklaringen på hver sin side. For eksempel kunne hvert fag have en sådan samling ord-kort som små grupper af elever kunne side og eksaminere hinanden i.

Med et „mini-filosofikum“ sigter jeg mere til at give eleverne en viden om, hvordan begreber kan være forskellige. At der er forskel på fremmedord og fagterminologi. At fagudtryk i sig selv står for en omfattende viden og en bestemt tankegang, og at dette er noget, man skal kunne som paratviden. At der er forskel på deskriptive og analytiske fagbegreber. At graden af abstraktion fra den stoflige virkelighed kan variere. Og at der inden for samme fag kan eksistere rivaliserende faglige begrebssystemer.

Det er nødvendigt, at de forstår, at i boglige fag er bestemte ord lige så vigtige og lige så forskellige som fysiske redskaber og værktøjer er i andre fag. At ethvert fag har sit eget specialiserede sprog. En elektromekaniker vil ikke acceptere at få en dorn stukket ud, når han beder om en stjerneskruetrækker. Det er vigtigt, at der udvikles repekt for det præcise sprog som tankens redskab. Det er kun, hvis undervisningen udarter til fagligt forældet autoritær begrebseksercits, at et sådant sprogligt arbejde bliver meningsløst.

Fagets vidensstof og analysemetoder bliver ikke mere begribeligt ved, at man som lærer gennem et utydeligt sprog underspiller niveauet i ens egen faglige tænkning.

Tilegnelsen af den faglige viden i timerne

Elever lærer ikke meget ved at sidde og messe det samme i kor. Den arbejdsmåde har vi ikke længere tillid til selv om den stadig er brugt i store dele af verden, Kina f.eks. Men eleverne lærer heller ikke direkte noget gennem løse samtaler. Og heller ikke automatisk noget gennem opgaveløsning og projektarbejde med mindre der gøres noget mærkbart og synligt for at give den enkelte elev en bevidst selverkendelse af, hvad der er lært.

Det er med andre ord let at bilde sig selv ind som faglærer, at man formidler en faglig viden uden at dette i virkeligheden er tilfældet. Elever lærer ikke faget blot ved at snakke om det.

Et eksempel. Jeg overværer en sprogtime på VUC/HF. Lærer og elev „ser“ på oversættelsen. Læreren stiller nogle testspørgsmål og konstaterer, at kursisterne ikke helt har fattet princippet. De snakker sig frem til den korrekte opfattelse. Læreren finformulerer den grammatikalske regel. Og går derefter straks videre med noget andet.

Her har kursisterne ikke med sikkerhed lært noget som helst. De har fået et „glimt“ af lærerens korrekte faglige forståelse. Men der bruges ikke undervisningstid til at indprente sig den grammatikalske regel og øve sig i at bruge den. Og kun meget få - med specielt stærk auditiv hukommelse - vil præcist kunne huske, hvad læreren sagde.

Noget lignende ses ofte i faget matematik. Her har lærerne vænnet sig til at eleverne øver sig i, at løse opgaver alene eller to og to i en del af timen. Læreren går rundt og hjælper og til sidst kommer en elev op ved tavlen og laver sammen med læreren en „mønsterløsning“ af opgaven. Men på intet tidspunkt sikrer matematiklæreren sig, at eleverne tilegner sig den rigtige måde at tænke på. De „eksponeres“ for den. Men det er noget andet. Som regel er det ganske tydeligt, at kun de kvikke elever har fået helt fat på princippet i opgaveløsningen.

Derfor er det en ny udfordring for de fleste fag, at man som et fast element i timens forløb indlægger en periode - f.eks. 10 minutter udaf

45, hvor eleverne arbejder systematisk med at tilegne sig udvalgte faglige basiselementer som parat viden. Det kunne i sprog være gloser eller grammatik. I dansk være perioder, forfattere, hovedværker eller analysemetoder. I biologi være centrale formler for energiomsætning i biotoper. I matematik være progressionen i løsningen af karakteristiske opgavetyper. I kemi være formelrækker for vigtige kemiske processer osv.

Det nye ville være, at det ikke handlede om, at de 5-6 fagligst dygtige brillerede sammen med læreren. Men at både de selv og alle andre i klassen satte sig ned og koncentrerede sig om at tilegne sig noget kerneviden. Dette ville fungere endnu bedre, hvis læreren havde forberedt differentierede tilegnelsesopgaver til f.eks. tre forskellige faglige præstationsniveauer i klassen. Hvilket vil øge forberedelsesarbejdet, men være muligt med tæt faglærersamarbejde.

Det ville i praksis kunne struktureres på mange forskellige måder, men selv har jeg aldrig set det ske siden min tidligste skoletid.

Eleverne kunne få en længere stribet øvelsesopgave, som gik på indarbejdelsen af de samme fagelementer.

Med multiple choice test bagefter. Eller meget bedre gensidig overhøring.

Det kunne være indprentning af gloser ud fra glosekort. Eller tilegnelse af bøjningsskemaer for uregelmæssige verber.

Visse ting kan med fordel hyperindlæres. Det vil sige, at man overhører sig selv og hinanden i 50% yderligere af den tid det tog til første fejlfri gengivelse. Herefter er det placeret næsten permanent i hukommelsen.

Det centrale vil være, at hver eneste elev i klassen arbejder koncentreret med at lære noget bestemt og at der er efterkontrol på, om de har lært det. Og i den følgende time repetition.

Det stof, de skal lære, skal være udvalgt således, at læreren har direkte gevinst ved, at eleverne kan det mht. den planlagte progression i det faglige undervisningsforløb. Det vil f.eks. være naturligt, at en sådan fase efterfølges af en opgave, som eleverne arbejder med individuelt. Bagefter checkes op på, om de reelt har brugt det, de lærte.

To andre fordele vil være: 1) At eleverne forlader enhver time med vished om, at de har lært noget bestemt. 2) At selve dette, hvordan man tilegner sig faglig basisviden, kan blive tilgængelig for åben diskussion og åben demonstration i klasseværelset. Det vil sige, at læreren støt

og roligt kunne sikre sig, at alle elever havde greb om elementære lektielæsningskompetencer.

Netop dette element er i dag et af dem, der med sikkerhed indebærer en skjult social sortering af eleverne. De, der ikke ved, hvordan man til syvende og sidst tilegner sig fagets grundelementer er derved sorteret ud af uddannelsesystemet.

Eleverne skal aktiveres fagligt mere end socialt

Elever kan selv fremlægge fagligt stof i klassen. De kan udvikle aktive-rende opgaver til hinanden. De kan eksaminere hinanden. Og de kan vejlede hinanden mht., hvordan man bedst tilegner sig den faglige viden.

Forudsætningen er, at læreren har kastet sin energi, myndighed og sociale dygtighed ind i at skabe en klassekultur, hvor eleverne har et positiv holdning til at lære noget, hvor det er legitimt at fortælle om det, man kan, legitimt at hjælpe hinanden og legitimt at være dygtig i faget.

Disse ting bliver gjort af forskellige lærere rundt omkring. Men som ofte, hvor jeg har mødt det, har det været halvhjertet og usikkert fra lærerens side.

Hvis man f.eks. lægger vægt på, at eleverne opøver en kvalificeret mundtlig faglig fremstillingskompetence, må man som lærer give dem en meget solid træning og vejledning i, hvordan de fremreder sig. Så de ikke falder totalt sammen i egne og andres øjne. Jo bedre dette gennearbejdes desto mere kan læreren lægge an på at lade elever sætte sig ind i faglige problemstillinger og lægge stoffet frem for hinanden. Det vil i praksis sige undervise hinanden.

Men der skal arbejdes lige så grundigt med modtagersiden. Ofte taler

eleven under sit oplæg stift til læreren. Ofte reagerer kammeraterne af misforstået solidaritet kun med valne klapsalver. Sjældent har jeg set elever tage seriøse notater, når deres kammerater fremlagde deres viden.

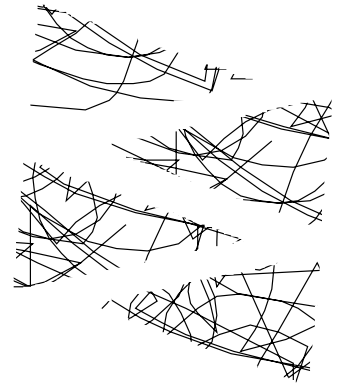
Det centrale er, at træning og vejledning i kvalificeret stoffremlægning i sig selv er en meget stærk støtte til eleven om at arbejde selvstændigt og tilegne sig faget. Og tilsvarende: Hvis kammeraterne skal tage kvalificeret imod, skal også de være oppe i højere faglige omdrejninger.

Netop med indføringen af projektarbejde som en væsentlig arbejdsform, bliver denne side af elevaktivering vigtigere end nogen sinde før. I Folkeskolen betones i dag vigtigheden i at elevernes projekter svarer til delemner inden for et fælles overordnet emne og tilsammen udgør et hele. Det overordnede emne belyses ud fra forskellige vinkler. Her er det op til læreren under fremlæggelserne hele tiden at perspektivere for eleverne, så helheden fremstår tydelig. Og derfor skal eleverne være opmærksomme på hinandens fremlæggelse.

Men ikke sjældent ser jeg andre steder i uddannelsessystemet de andre elever eller kursister sidde og se noget desorienterede ud, når en gruppe fremlægger et projekt. Og jeg kan spekulere over om læreren selv er sikker på, hvad meningen er: Projektgruppen har typisk selv valgt sit projekt ud fra en særlig interesse. Det vil sige, de har sat sig ind i noget, der ikke nødvendigvis interesserer deres klassekammerater. Hvorfor skal klassekammeraterne så egl. bruge deres tid på at overvære fremlægningen?

Begrundelsen kan være den, at kammeraterne skal tage stilling til formidlingen i sig selv. Eller at de skal udspørge gruppen om dens arbejdsproces og interne samarbejde. Der er nogle muligheder. Men det er ikke automatisk relevant at bruge klassekammerater som passive tilhørere ved projektfremlæggelse.

Når denne situation kan virke akavet hænger det også sammen med det forhold, som blev påpeget i 1. kapitel: At netop den udadrettede side af projektarbejdsformen mange steder er forladt, når arbejdsformen bruges i skolen. Imidlertid er der noget uforløst i, at projektet bare slutter. Derfor foretages så en rituel fremlæggelse skoleinternt. Men er det pædagogisk meningsfuldt?



7. Diagnostiske prøver støtter elevens tilegnelse af faget

IT-10: „Eksamen kan bruges til udvikling af undervisningen“, diskuterer jeg nødvendigheden af et ændret syn på eksaminer og prøver.

Skolen kan i dag ikke dokumentere sit produkt

Omverdenen er vant til, at den eneste form for dokumentation, som kommer fra uddannelsessystemet, er karakterer. I nogle tilfælde udtalelser, hvis objektivitet er ukendt. Karakterernes informationsindhold er meget ringe for udenforstående. Skolen er derfor i dag ikke i stand til at dokumentere sit produkt over for samfundet. Evalueringerne er meget interne og uigennemskuelige.

Gode faglige test og prøver er forsynet med en varedeklaration som godtgør, hvad de tester og under hvilke forudsætninger, de er udviklet. De giver derved brugerne fyldige informationer.

Sådanne test er diagnostiske prøver, hvis hensigt ikke er frasortering eller undertrykkelse af elever. Hensigten er tværtimod at give elever, lærere og aftagere en fyldig meningsfuld information om, hvad eleven på nuværende tidspunkt rent faktisk kan. De så at sige synliggør elevens faglige niveau på en forståelig måde. Med henblik på, at eleven kan bruge sin energi bedst muligt og mhp., at eleven i videregående forløb kan indplaceres på det rigtige startniveau.

Gode faglige prøver giver også elever meget hurtig feedback på, hvad de kan og ikke kan. En sådan hurtig feedback er afgørende for, om eleven kan fastholde en studievirksomhed, som går i den rigtige retning.

Det er nødvendigt at læreren systematisk eksaminerer

Læreren skal være indstillet på direkte og offentligt at eksaminere den enkelte elev i det vedkommende kan og ikke kan. Eksaminere i betydningen undersøge, „finde ud af“. Ikke i betydningen nedgøre, latterliggøre eller udstille. Med det første - hvad eleven kan - menes at bistå eleven med at øve sig i at få udtrykt og finformuleret den viden, eleven faktisk har, men som måske er håbløst utilstrækkelig. Venligt, solidarisk og stædigt.

Med det sidste - hvad eleven ikke kan - menes at checke efter frem til

grænsen for elevens inkompetence og sammen med eleven udvikle et talesprog, som præcist kan opfange denne grænse. Ud fra den erkendelse, at enhver finformulering af karakteren af en inkompetence er det første skridt til at lære mere.

Altså alt i alt tale med og udspørge den enkelte elev således, at denne opnår et sprog og en metakognition om sin egen viden og tænkningens karakter og omfang. „Hvad er det, jeg kan nu?“ „Hvad er det, jeg endnu ikke har fået fat på?“

Der er behov for at eksaminere eleverne om en række grundmomenter vedrørende faget:

- 1) Fagets sprog, taleformler og fagudtryk.
- 2) Fagets grundviden. Altså en præcis gengivelse af faglig viden. Hvilket i sig selv er en væsentlig intellektuel præstation, som i dag ofte undervurderes.
- 3) Fagets kritiske analysemetoder.
- 4) Arbejdsplan for løsning af faglige opgaver
- 5) Paratviden mht. skolefaget som helhed på det givne klasseniveau. Dets struktur og delelementer, samt viden om disses vægtning i undervisningsforløbet.
- 6) Kendskab til den faglogiske progression: Hvis man kommer op i et bestemt område til eksamen, hvorledes vil det da være fagligt fornuftigt at bevæge sig gennem stoffet.
- 7) På højere niveauer: Kendskab til vigtige fagkritiske og metateoretiske indfaldsvinkler og aktuelle problemstillinger vedrørende netop dette fag.
- 8) Kendskab til hvordan man bedst kan tilegne sig faget.

Traditionelt eksaminerede den myndige faglige lærer en enkelt elev af gangen medens de andre skulle sidde tavse. Dette er spild af elevernes arbejdstid, da de ikke er på samme faglige niveau, og da passiv lytning ikke giver nogen forøget viden.

Langt bedre vil det være at arbejde med f.eks. tre til fire grupper differentieret efter faglig dygtighed. Her kan læreren gå i „metakognitiv dialog“ med eleverne på det niveau, som er relevant for dem, og de andre i gruppen vil få mere ud af det, de kan evt. selv deltage i dialogen.

Generelt er opgaven den - modsat den almindeligt kendte „enkelt-

replik-overhøring" at komme ind i en meningsfuld dialog med hver enkelt elev efter tur og regelmæssigt.

Udvikling af fagprøver kræver delvist et standardpensum

I Danmark har generationer af lærere kæmpet for friere pædagogiske tilrettelæggelsesformer. Vi har „metodefrihed“, som ikke formelt betyder „indholdsfrihed“, men som i realiteten giver læreren betydelige tolkningsmuligheder i forhold til læseplanerne.

Faglige kundskabstest blev i forbindelse med udviklingen af den kritiske pædagogik og afvisningen af sortering af elever gjort til et af grundproblemerne. Gjort til en påstået del af „den sorte skole“. Og vi har også en række udenlandske eksempler på at test er et led i regulære sociale klasseforskelle og privilegieforskelle i skolen.

Kritikken blev meget bastant, fik stor betydning og den dag i dag er det illegitimt at tale om test og prøver i forbindelse med den daglige undervisning. Mange lærere har derved låst sig selv fast i en uholdbar ensidighed, som afskærer dem fra at følge mere præcist med i elevernes faktiske faglige kunnen og viden.

Netop fordi de pædagogiske arbejdsformer i øvrigt er blevet meget samtaleprægede, er det blevet stadigt mere utydeligt, hvilke elever som kan hvad. Også for dem selv! Det er først, når man bruger diagnostiske og deskriptive tests, at eleverne kan finde ud af, hvor de står.

Jeg begyndte at gå i skole i en kreativitetspædagogisk lilleskole. Her havde lærerne ikke noget imod standpunktsprøver, og vi elever var glade for at have noget at holde os til, konkurrere lidt med. Og få feedback på, hvad vi kunne og ikke kunne. Desværre fandtes de kun i få fag.

Grundproblemerne er i dag flere: For det første har de fleste nutidige danske lærere intet professionelt kendskab til udvikling af faglige prøver og til evaluering af kvaliteten i faglige prøver. Så „rønnebærrene er sure“ endnu engang.

For det andet misforstås faglige prøver og eksaminer som socialt undertrykkende, hvor virkeligheden snarere er den, at sådanne tiltag netop kan støtte de fagligt svage elever mest. Det er dem, som har brug for den mest muligt præcise og informative feedback mht., hvor de skal sætte ind med deres videregående skolearbejde. De mere uddannelseskyndige skal nok klare sig i kraft af hjælpen fra deres højtuddannede forældre.

For det tredje står metodefriheden til dels i vejen. I hvert fald i tilfælde af, at metodefrihed også forstås som indholdsfrihed i en sådan grad, at f.eks. to biologilærere har svært ved at enes om et fælles pensum.

Epilog: Vi har brug for afbalanceret udvikling af undervisningen



Hæftet er skrevet som en hjælp til lærere, som ønsker at være med til at skabe en afbalanceret pædagogisk fornyelse. Og som ikke ønsker at være med til at skabe nye former for ensidighed.

Projektarbejde som pædagogisk arbejdsform opstod og udviklede sig i Danmark primært som et politisk projekt. Givet den tids politiske klima fremstod projektpædagogerne som helte. Hvem turde betvivle værdien af deres primære pædagogiske arbejdsform. Men i dag har jeg rundt omkring i uddannelsessystemet bemærket elever, kursisters og studerendes forvirring mht., hvordan de egl. skal forstå det problemorienterede projektarbejdes betydning. Hvis et socialistisk samfund ikke længere er den skjulte dagsorden - hvordan skal man så argumentere for projektarbejdsformen. Jeg er i tvivl om, hvor mange lærere, som egentlig lægger en sammenhængende argumentation frem for eleverne.

Efter marxismen kom liberalismen med sine egne ideologiske korstog i uddannelsessektoren. Det er nok sådan, at uddannelsessystemet altid har været en politisk slagmark og at dette i de senere år er tiltaget, fordi det er blevet den vigtigste offentlige sektor overhovedet. Det er uddannelsessystemet som giver statsmagten bred, langsigtet indflydelse på menneskene i samfundet. Så - der er megen energi, dramatik og chokerende fornyelse, når revolutionsprojekter kastes ind i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Min bedømmelse er, at uddannelsessystemet, indtil den nuværende regering trådte til, i 25 år har været helt domineret af sådanne extreme politiske projekter. Først de marxistiske og så de liberalistiske. At missionsprojekterne har skabt markant fornyelse og forandring. Men også kaos, demoralisering og vildrede mht., hvilken vej vi skal gå videre af.

Aktuelt er der meget stærkt brug for fred i uddannelsessystemet. Fred for marxistiske eller liberalistiske omfavnelser, som let udvikler sig til kvælertag. Fred og åbenhed til at undersøge, hvad der er sket. Udskille det fordummende og dogmatiske og beholde det inspirerende og visionære.

Man må ville noget. Ellers sker der ingen fornyelse. Men man må også turde tænke efter. Tænke efter, se tilbage. Sortere og undersøge. Se frem og udvikle det, der mangler: Nye pædagogiske tankegange. Nye former for professionel pædagogisk praksis.

I dette temahæfte har jeg forsøgt at holde to pædagogiske basiskulturer op mod hinanden. Forhåbentlig ser læseren ikke diskussionen som en ny fanatisk ensidighed. De to pædagogiske arbejdsformer har i dag kun mening i og med hinanden. Og selv i moderniserede udgaver kan heller ikke disse to stå alene - de må igen afbalanceres med andre pædagogiske basisk-

Bilag 1. Nogle pædagogiske basiskulturer. Version 970324

Typiske i bogligt prægede offentlige skoler og uddannelser (folkeskole, gymnasium, HF, VUC mv.) er følgende forskellige pædagogiske basiskulturer, som er rettet mod opnåelse af kvalitativt forskellige kompetencemål:

1) Videnscentreret undervisning. Læreren kommer med koncentrerede faglige oplæg som følges op af testopgaver og hjemmeopgaver, som dokumenterer i hvilken grad og omfang eleverne har tilegnet sig stoffet. Læreren optræder myndigt, og der er megen direkte overhøring. Og kraftige opfordringer til at arbejde hårdt og længe med lektielæsningen. Enkelte gange gives detaljeret og konkret vejledning mht., hvordan man kan tilegne sig stoffet. Hvad eleverne selv synes om det faglige stof er ikke i fokus. Eksamen kan være skriftlig, evt. i form af serier af præcise testspørgsmål, som dokumenterer paratviden.

2) Den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik. Her smelter højskoletraditionen og universitetstraditionen sammen. Læreren optræder „ligestillet“ taler med forskellige elever på skift og disse taler også sammen uden om læreren. Sigtet er problematiserende dialog, som fremmer selvstændig formuleringsevne baseret på faglig indsigt. Om denne faglige indsigt er tilstede undersøges ikke direkte men forudsættes. Evalueringen sker i dialog og baseres på læreres kvalificerede skøn over elevens dygtighed.

3) Projektarbejds-pædagogikken. Elever arbejder enkeltvis eller i grupper med afgrænsede problemstillinger, ofte ud fra selvvalg. Læreren er vejleder og tilkalde-konsulent. Tværfaglige materialer inddrages og forbindes med egen dataindsamling. Forudsætter omfattende faglige basiskundskaber, høj sproglig kompetence mundtligt og skriftligt samt veludviklet samarbejdsevne. Om disse ting er tilstede checkes ofte ikke. Projektrapporten evalueres såvel som arbejdsplanen og evt. det interne samarbejde i gruppen. Konklusionerne bruges ofte ikke til noget i praksis.

Overvejende uden for disse uddannelsesinstitutioner findes to andre pædagogiske kulturer:

4) Træningspædagogikken. Denne tradition er udviklet inden for håndværk, idræt, erhvervskurser, husgerning og håndarbejde, cirkus, militæret, professionel musikeruddannelse, mv. Målet er beherskelse af praktisk handlingskompetence og veldefineret kommunikativ kompetence. Læreren er arbejdsleder. Undervisningen er stramt struktureret af læreren, læreren giver direkte kritisk feedback, eleverne må øve sig og gøre tingene om og om igen til det er rigtigt. Der anvendes hyppigt krævende kvantitative eller højt strukturerede evalueringsformer

5) Omsorgsbetonet udviklingspædagogik. Denne tradition er udviklet i socialpædagogiske uddannelsesinstitutioner, daghøjskoler, terapeutiske minikollektiver, genoplivningskurser for langtidsledige, krisebehandling mv. Hensigten er at udvikle selvværd og egen personlighed i nært samvær med andre. Læreren er „gartner“. Målet er det kvalitetsfulde sociale nærvær og samvær. Undervisningen er præget af opmærksomhed på følelser, kropslige signaler, på procesopmærksomhed og selvopmærksomhed. Vurderingen sker i form af den enkeltes indre oplevelse såvel som andres direkte feedback på ens personlige væremåde.

Se også: Poulsen, S.C. En læreruddannelse skal være træningscentreret.. Dansk pædagogisk

Indhold

Prolog: Projekttenkningen har været et projektfelt for udviklingsdrømme...3

Kritikken af projektarbejdsformen blev bremset tidligt...3

Projekttenken er ældre end dansk projektpædagogik...4

Forfølgelsen af RUC gør kritik helt umulig...5

1. Projektarbejde og tværfaglighed forudsætter solid faglig basisviden...8

Moderniseringen lykkedes...8

Projektarbejdsformen kan ikke svæve frit i luften...8

Produktkravet blev svækket...10

Der er brug for et bredt pædagogisk perspektiv...11

2. Faglig viden er en rationel abstraktion fra virkeligheden...13

Skolefagene er blevet videnskabsbaserede...13

Skolefaget er opstået som led i en kulturel byttehandel...14

Skolefaget baseres på videnskabelig abstraktion og analyse...15

Den studieuvante elev har problemer med det faglige...19

3. Skolefag kan indeholde flere rationalitetsformer...22

Der findes ikke-videnskabelige fornuftsformer...22

Skolen må kunne rumme forskellige rationalitetsformer...30

I projektarbejde anvendes flere forskellige rationalitetsformer...32

4. Den faglige videnscentrerede pædagogik...35

Naturfagene havde en monumental frigørende betydning...35

Det drejer sig om velstruktureret faglig paratviden...36

Der er i dag krisetilstand omkring den videnscentrerede pædagogik...38

De faglige kundskaber skal have høj kvalitet...39

5. Overgangen fra folkeskolen afdækker elevernes inkompetencer...41

Gymnasiet er i pædagogisk krise...41

Mange elever er dybt fagligt interesserede...42

6. Den faglige koncentration er kernen i den videnscentrerede pædagogik...47

Koncentration er en forudsætning for faglig tilegnelse...47

Faglig tilegnelse forudsætter et konsekvent fagligt lærersprog...48

Tilegnelsen af den faglige viden i timerne...50

Det er nødvendigt at læreren systematisk eksaminerer...52

Eleverne skal aktiveres fagligt mere end socialt...53

7. Diagnostiske prøver støtter elevens tilegnelse af faget...55

Skolen kan i dag ikke dokumentere sit produkt...55

Udvikling af fagprøver kræver delvis standardpensum...55

Eksaminer skal ind i undervisningen...57

Epilog: Vi har brug for afbalanceret udvikling af undervisningen...58

Bilag 1. Nogle pædagogiske basiskulturer. Version 970324...59