



Dette er en alternativ pædagogisk grundbog. Som forsker og skoleudviklingskonsulent har jeg observeret undervisning i 20 år i hele uddannelsessystemet. Disse hverdagsobservationer er grundlaget for indholdet. Ikke den pædagogiske faglitteratur.

Hæftet er skrevet til erfarne lærere såvel som til lærerstuderende i hele uddannelsessektoren.

De pædagogiske praksiskulturer er undervisningsformer, som lærerne har skabt i klasseværelset. Det er praksiskulturerne, der holder skolen i gang. De bærer hele skolens "kompetenceproduktion". De skaber sammenhæng og kontinuitet i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Hver af de pædagogiske praksiskulturer kan kun frembringe een, eller nogle få, kompetencetyper hos eleverne. Derfor må prioritering og kombination være meget velovervejet.

De vigtigste praksiskulturer lige nu er:

- * Faglig videnscentreret pædagogik.
- * Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik.
- * Forelæsningspædagogik.
- * Tutorpædagogik.
- * Problemerorienteret projektpædagogik.
- * Træningspædagogik.
- * Omsorgsbetonet udviklingspædagogik.
- * Kreativitetspædagogik.

Mange skoler og uddannelsesinstitutioner er i gang med krævende

udviklingsprocesser: Kvalitetsstyring, elevvurdering af undervisningen, ansvar for egen læring, indførelse af projektarbejde m.m.

Selv skolens organisation ændres gennem introduktionen af lærerteam, kollegial supervision mv. Og "den lærende skole" er på dagsordenen.

Lærerne skal derfor beherske et bredt spektrum af forskellige pædagogiske praksiskulturer.

I dette temahæfte gennemgås disse praksiskulturer. Det påvises hvornår de er gensidige forudsætninger for hinanden, og hvordan de skal kombineres for at skabe udvikling i lærer-kvalifikationer, en velfungerende undervisning og effektive kurser.

Hæftet slutter med en diskussion af metodefriheden i det danske uddannelsessystem.

Du er velkommen til at sende eller faxe dine kommentarer og forbedringsforslag vedrørende indholdet. Hvis det er en forbedring, som forfatteren indarbejder får den første, der kommer med forslaget, et temahæfte tilsendt.

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult. Grundlaget for hæftet er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19 - 4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.
E-mail: info@metaconsult.dk
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:
Sanne Enøe Møller Kabat og Sten Clod Poulsen.

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1998.

De pædagogiske praksiskulturer....

De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament

Sten Clod Poulsen

T-19

T-19

MetaConsult

1998

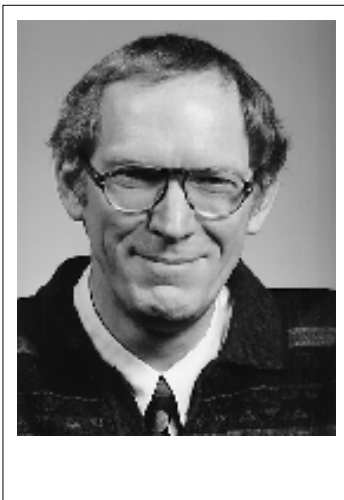
Sten Clod Poulsen

De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament



I 2. udgave er der rettet en del småfejl. I Prologen er der indført vigtige præciseringer om fag, pædagogik og fagdidaktik. I de følgende kapitler er visse praktiske eksempler blevet omplaceret. Endelig er de centrale teser på flere punkter blevet præciseret.

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse DK- 4200, 1998
ISBN 87-610-0034-5



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 pæda-

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

Firmaet omfatter også et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Forlaget udgiver teksthæfter, øvelsesvejledninger, pædagogiske plakater,

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“

MetaConsult udgiver speciallitteratur om skoleudvikling og udvikling af pædagogik: Til den offentlige uddannelsessektor. Til interne kurser og uddannelser i virksomheder. Og til kursuscentre og konsulentfirmaer.

Temahæfterne fra MetaConsult indeholder erfaringer og praktisk vejledning vedrørende udvikling af uddannelse og kurser.

* Målgruppen er udviklingsinteresserede skoleledere, lærere, instruktører og pædagogiske konsulenter.

* Hensigten er praktisk vejledning og inspiration til dybere indsigt og eftertanke.

* Der skrives til hverdagsorienterede brugere.

* Hæfterne er ikke akademiske afhandlinger. Nogle enkelte hæfter har dog en mere teoretisk karakter.

Serien omfatter i alt 20 temahæfter. Brochure kan rekvireres ved opringning til 58 50 02 44, evt. telefax 58 52 44 13. Ønskede hæfter kan bestilles pr. brev eller fax og tilsendes direkte til modtageren.

I marts startes en ny serie specielt om „kollegial supervision“: Metoder til selvudvikling i skolen. Serien skrives af 8 pædagogiske udviklingskonsulenter, som er eksperter på området. Den omfatter 22 temahæfter i formatet 17 cm. gange 24 cm. Den udgives i 1998. Brochure kan rekvireres. Der kan abonneres på serien eller hæfterne kan købes hver for sig.

MetaConsult har yderligere udgivet et videooplæg om „Samarbejdet i det enkelte lærerteam“ og fortsætter i forsommeren 1998 med en produktion af en række meget forskellige pædagogiske videofilm.

Velkommen til MetaConsult

stiansen

Forlag

Michael Chri-

MetaConsult

Forord til temahæftet om de pædagogiske praksiskulturer

Det interessante ved de pædagogiske praksiskulturer er, at de - ud fra hverdagens vilkår i skoler og uddannelsesinstitutioner - kan selvstændiggøre sig og adskille sig i hver sin kulturelle identitet og afgrænsning. Ikke totalt uafhængige af den pædagogiske forskning og ideudvikling. Men ofte mærkeligt upåvirket således at den pædagogiske forskning og tankeproduktion mere bruges som legitimering af en allerede udviklet og hævdunden praksis end som korrektion eller impuls til videreudvikling.

Det, jeg er blevet fængslet af ved at se på undervisning nu i næsten 50 år (helt præcist 48, da jeg kom i skole som seks et halvt år) og på tværs af en lang række skoleformer og uddannelsesinstitutioner - det, der er så fascinerende er konstansen af bestemte pædagogiske praksiskulturer. Først mødte jeg dem som elev og studerende. Siden som pædagogisk forsker hhv. underviser eller kursusedtager. Og endelig i en årrække som pædagogisk udviklingskonsulent.

Det centrale er praksiskulturernes evne til selvafrænsning, legitimering og konstrastering over for andre praksiskulturer. Omend de gradvist forandrer sig sker dette kun over meget lange tidsrum. Og i flere årtier af gangen kan de være forbavsende uforandrede uanset lovgivning, uanset forvaltningsreformer og uanset pædagogisk tænkning, forskning og debat.

De faglige læseplaner kan ændres gennem reformer i lovgivningen, og undervisningsmidlerne kan ændres gennem nyindkøb. Men dette behøver ikke i noget synderligt omfang påvirke pædagogikken. Fordi denne i sin praksis involverer omfattende og komplekse handlestrukturer, som er dybt integreret med lærerens krop og følelser. Og tillige er nøje indpasset i skolens organisationsstruktur og arbejdsplanlægning. Intellektuelle overvejelser og verbale diskussioner har derfor meget begrænset indflydelse på lærerens pædagogiske praksis i klasseværelset.

Da det er pædagogikken, der bestemmer hvilken art kompetence, deltagerne overhovedet har mulighed for at udvikle, har vi her den primære forklaring på, at der kan forløbe årtier før virkningen af nye signaler til skoler og uddannelsesinstitutioner afsætter sig i en mærkbart ændret kompetenceprofil hos elever, kursister eller studerende.

Indtil videre tror jeg, at jeg i dette temahæfte afdækker nogle afgørende vigtige grundforhold mht. pædagogik og kompetenceudvikling. Måske blot genopdager? Eller genformulerer? Eller - tærsker langhalm på? Man kan næsten ikke være forsigtig nok med sine forbehold. Der er altid nogle fejlfindere ude at jage...

Så god fornøjelse!

Indhold

Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“...2

Forord til temahæftet om de pædagogiske praksiskulturer...3

Prolog: Pædagogiske praksiskulturer skal anskues positivt...5

Læreren skal kunne finde sig selv i pædagogikken...5

Lærerens undervisning er pædagogisk praksiskultur...6

Dansk pædagogik har i lang tid været opsplittet...9

En præcisering om pædagogik, fagdidaktik og fag ...12

Hver pædagogisk praksiskultur har sin egen kulturelle koreografi mellem lærere og elever...13

1. Den sorte skole er prægknabe for en række moderne pædagogikker...14
De følgende kapitler...16

2. Forelæsningspædagogik kan give overblik og metaforståelse...17
Forelæsninger om pædagogik er ikke undervisning i pædagogik...17

3. Tutorpædagogik giver faglig refleksion og selvrefleksion...20

4. Faglig videnscentreret pædagogik giver struktureret faglig basisviden og opgaveløsning...23

5. Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik giver fagkritisk tænkning og diskussionsformåen...27

6. Problemcentreret projektpædagogik giver tværfaglig problemanalyse...34

7. Træningspædagogik giver handlefærdigheder og strukturerede samarbejdskompetencer...37

8. Omsorgsbetonet udviklingspædagogik giver følelsesmæssig vækst og proceskompetence...42

9. Kreativitetspædagogikken giver kompetence til selvoverskridende ideudvikling og produktudvikling...46

10. De pædagogiske praksiskulturer bestemmer den mulige kompetenceudvikling i skolen...49

Læreren er en praktiker...49

Eksempel på udvikling af en nøglekompetence i lærernes samarbejde: Omsorgspræget træningsøvelse i aktiv lytning...50

Flere pædagogiske praksiskulturer er gensidigt afhængige...51

Der er bindende korrespondance mellem den pædagogiske praksiskultur og kompetencetyper...53

Elevers tilegnelseskompetencer...54

Tilegnelseskompetencer skabes i et lærerstyret pædagogisk forløb...56

En bredere lærerprofessionalisme er i dag en nødvendighed...56

Epilog: Metodefriheden må genovervejes...58

Prolog: Pædagogiske praksiskulturer skal anskues positivt

Læreren skal kunne finde sig selv i pædagogikken

Hvis man er i „refleksionssektoren“ - altså tænkning, læsning og akademiseret diskussion - kan der fremmanes et billede af „pædagogik“ som helt enkelt ikke modsvares af den virkelige virkelighed i klasselokalerne. Da litteraturen gang på gang anvender ord som „virkelighed“ og refererer til forholdene i klasseværelset, sker der umærkeligt en glidning i retning af at den pædagogiske faglitteratur af debattører og læsere forveksles med den pædagogiske virkelighed. Derfor udtrykket den virkelige virkelighed.

Jeg er af den grundopfattelse at „udvikling af undervisning“ må foregå i spændingsfeltet mellem den undervisning, som er og den undervisning som idealiseres i tekster og diskussioner. Derfor er det helt afgørende for udvikling, at vi tør se den nuværende praksis i øjnene: Med dens fejl og mangler. Fordi dette er grundlaget fremtidens undervisning skal bygges på. Vi er nødt til at kunne tale om denne hverdagspraksis på en måde almindelige lærere umiddelbart kan genkende og finde troværdig. Det betyder også at den skal kunne ses som den positive, fornuftige og produktive pædagogiske praksis den er!

I min indkredsning og sproglige formulering af de forskellige praksiskulturer, forsøger jeg i dette temahæfte at anlægge et neutralt analytisk sigte. Ser hver kultur som en respektabel mulighed. Og forsøger at ignorere de omfattende og til tider ideologiserede pædagogiske værdidebatter der har været ført i årtier. Det gør jeg fordi det i dag er min grundanskuelse, at disse debatter i betydelig grad har skygget for erkendelsen af den virkelige virkelighed og medført en generel nedgørelse af læreres mulige og nødvendige hverdagspædagogik. En nedgørelse som ganske mange pædagogiklæsende lærere har taget til sig som en tyngende del af deres selvvurdering.

Fra mit arbejde som konsulent ser jeg en mulig simplificering af den tilsyneladende uoverskuelige pædagogiske hverdag:

At den enkelte pædagogiske praksiskultur højst frembringer en eller nogle få kompetencetyper hos elever, kursister og studerende. At en afrundet kompetenceudvikling alene kan ske ved at læreren velovervejet kombinerer forskellige pædagogiske praksiskulturer. Dette forudsætter at læreren behersker et bredt udvalg af pædagogiske praksiskulturer. **Vel at mærke ikke et historisk bestemt udvalg, men et pædagogisk bestemt**

repertoire!

Min iagttagelse på dette punkt er at erfarne lærere behersker forskellige pædagogiske praksiskulturer og kombinerer dem i deres undervisning. Men der kan mangle nogle afgørende praksisformer. Min tese er at der kan være „områdespeci-fikke“ lakuner i lærernes pædagogiske praksiskompetencer, lakuner, som under de aktuelle undervisningsvilkår gør at læreren ikke kan løse tidens pædagogiske udfordring. På gymnasieområdet f.eks. er tidens pædagogiske udfordring en del elever meget ujævne lektielæsning, dermed uensartede forberedelsestilstand og dermed særdeles vanskelige vilkår for lærerens klasseundervisning. Løsningen af denne knude forudsætter beherskelse af træningspædagogik og omsorgsbetonet udviklingspædagogik. Arbejdsformer, der er fremmede for mange gymnasielærere.

Hvis denne tese er rigtig, indebærer det at læreren kan forholde sig præcist og konstruktivt til en velafbalanceret opbygning af elevens tilegnel-seskompetencer, faglige kompetencer og sociale kompetencer. Herom mere i de senere kapitler af dette temahæfte.

Forudsætningen for udviklingen af disse tankerækker er den grundtese at skolens udviklingsproblemer bedre kan forstås hvis man opfatter den pædagogiske „diskurs“ og den pædagogiske hverdagspraksis som stort set adskilte verdener. At der er større erkendelsesgevinst at gøre ud fra en antagelse om adskillelse, forskelle og kulturkontrast end der er at gøre ud fra påstande om sammenhæng og gensidig inspiration mellem pædagogisk teori og praksis. Som konsulent er jeg optaget af at skabe forandringer i skolens hverdagsvirkelighed mere, end jeg er optaget af at skabe forandringer i den pædagogiske debat. Den organiserede debat blandt pædagogiske fagfolk flytter sjældent noget i den mulige og nødvendige hverdagsundervisning.

Læreren undervisning er pædagogisk praksiskultur

Den mulige og nødvendige hverdagspædagogik udgør flere forskellige pædagogiske praksiskulturer. Med „pædagogiske praksiskulturer“ mener jeg den historiske og organisatoriske, mentalitetsmæssige og produktmæssige sammenhængende helhed af følgende:

* Et historisk udviklingsforløb og tolkning heraf. Således også spørgsmålet om hvilke pædagogiske praksiskulturer der på et bestemt undervisningsområde har været muligheder for at udvikle kendskab til i en bestemt uddannelsessektor.

* Nogle konkrete rammevilkår lige nu: Fysiske og økonomiske, som sætter grænser for hvilke pædagogikker der er

tid og plads til. Aktuelt er vel 95% af uddannelsessystemets bygningsmasse skabt til klasseundervisning alene.

* Officielle bestemmelser og vilkår. For eksempel ved at op-pustede, men juridisk gældende pensumplaner, forhindrer ibrugtagning af bestemte pædagogiske praksiskulturer.

* Uformel social normsætning, konsensus og hverdags-praksis. Denne konsensus omfatter f.eks. også hvilken pædagogisk forskning og teoridannelse „vi“ vælger at tage alvorlig. Og hvilken del af den pædagogiske tænkning vi vælger at tie ihjel! Denne konsensus omfatter mao. ud-grænsede forestillinger om andre pædagogiske kulturer såvel som anerkendende forestillinger om „vores“ pæda-gogiske kultur.

* Private og privatiserede elementer: Meninger, følelser, erfaringer og handlinger. For eksempel den enkelte læ-rers personlige undervisningserfaringer og mening om fornuften i at bruge eller ikke bruge nogle af de socialt udgrænsede pædagogiske praksiskulturer.

* Kompetencestrukturer hos lærerne. Deres dygtighed. Ofte er specifikke inkompetencer en god nøgle til at forstå en lærers pædagogiske „holdninger“. For eksempel kan manglende kunnen mht. horisontalt kollegialt samarbejde være afgørende for lærerens holdning mht. lærerteam.

* Selektive reproduktionsmekanismer: Læreruddannelser samt efter- og videreuddannelser. Opsplitningen af lærer-uddannelser til forskellige sektorer af uddannelsessystemet: Seminarier, DLH, DEL, teoretisk og praktisk pædagogikum, diverse efter/videreuddannelsesprogrammer mv.

* Forestillinger om fremtidens samfund og de nødvendige kvalifikationer og vilkår for uddannelsesinstitutioner. Social enighed om at „vores“ pædagogik er den rigtige og nød-vendige til at klare fremtidens udfordringer.

* Deltagersammensætningen og deres forudsætninger. Bestemte kombinationer af elevtyper på undervisninghol-dene kan bekræfte lærergrupper i at et bestemt repertoire af pædagogiske praksiskulturer er det eneste mulige.

Læs evt. mere om skole og kulturlag i T-17: „Målstyret skoleudvikling er kompetencebaseret kulturforvandling“.

De pædagogiske praksiskulturer er ikke „idealtyper“, men kulturelt afgrænsede former for pædagogisk praksis i hverdagen.

Sådanne kulturer kan afgrænse sig fra hinanden og danne praksis-former, der er stabile over mange årtier på tværs af enhver pædago-

gikfaglig tænkning, diskussion og signalføring. På trods af al snak om skoleudvikling. Netop derfor er de så interessante. De er så at sige skolehverdagens fundamentblokke: Der kan bygges meget ovenpå. Men hvis nye „mure“ bygges ved siden af fundamenterne falder konstruktionen sammen. Analogien til mislykkede skoleudviklingsprojekter er indlysende: Ofte forsøger man at stille nye tiltag op uden for fundamentblokkene. Så kæntrer de, slår revner og falder sammen når de møder modgang.

Praksiskulturerne kan udvikles adskilt og eksistere parallelt i længere perioder uden gensidig berøring og endog uden gensidigt kendskab. Adskillelsen kan være så effektivt socialt organiseret at ingen af parterne er klar over at de f.eks. kan stå med pædagogiske problemer som en anden praksiskultur for længst har fundet løsningen på.

Jeg påstår ikke, at der eksisterer gennemprøvede løsninger på alle pædagogiske problemer. Men jeg vil påstå at vi i dag har velfungerende løsninger til et bredere spektrum af pædagogiske problemer end den enkelte lærer forestiller sig.

Praksiskulturerne kan eksistere uden at blive beskrevet. De kan genopfindes uden læreren har en pædagogisk uddannelse. De kan fastholdes af lærere som aldrig læser pædagogisk litteratur eller deltager i pædagogiske debatter. Men de fastholdes også paradoksalt nok af lærere der er med i sådanne „højpædagogiske“ udviklingsmiljøer. De kan fastholdes af ideologiske fastlåsnings i læreruddannelse og lærerefter- og videreuddannelse. De fastholdes af presset fra hverdagens arbejdsvilkår. Af lærerens egne erindringer som deltager i undervisning. Af deltagernes forudsætninger og parathed til at samarbejde med læreren. Og af komplekse fælles forståelser af hvad der er kulturelt rigtigt og „menneskeligt muligt“ i hverdagen. Nu og i den nærmeste fremtid.

De er med andre ord ikke lige til at ændre. Netop denne indfaldsvinkel kan give en ny forståelse af så mange forlis på skoleudviklingens scene: Praksiskulturerne er meget stærkere, meget mere uforanderlige end man umiddelbart tror. Fordi de er integreret såvel i organisationsstrukturen som i lærerens fundamentale kompetencelag. Lærerne gør det de kan gøre. Det der er plads og rum til at gøre. Og det der er muligt at gøre.

I den enkelte pædagogiske praksiskultur skaber man identitet, rammesætning, kulturel distance og kulturkontrast til „de andre“ :

1) Ved at der er pædagogiske tidsskrifter og bøger man læser og taler om - og andre der overhovedet ikke nævnes eller kun omtales nedladende.

2) Ved at er der forskere og eksperter som tages alvorligt og omtales

med ærbødighed - og andre der grines af og omtales latterliggørende.

3) Ved at der er bestemte kursusudbydere der ses som „seriøse“ og hvortil nogen har sikret man kan få økonomiske tilskud - og andre der betragtes som „forkerte“ i en en eller anden forstand.

4) Ved at have automatholdninger til pædagogiske traditioner: „Den sorte skole“ kan selvfølgelig ikke tages alvorligt, „bongo-tromme pædagogik“ heller ikke. Så kan man også stigmatisere „tankpasserpædagogikken“ osv. Praksiskulturen bliver på denne måde selvbekræftende.

Dansk pædagogik har i lang tid været opsplittet

Det følgende er en baggrundskommentar til det særegne pædagogiske udviklingsforløb, der har cementeret adskillelsen af praksiskulturerne i Danmark i de sidste tre årtier. Min adkomst til at gøre det er ansættelse ved Danmarks pædagogiske Institut 1968-1990 (og i øvrigt arbejde som studerende på instituttet 1966-1968). Forskellige tilknytninger, bl.a. som ekstern lektor i pædagogisk psykologi til Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet 1969-1983. Gæsteophold ved Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet i lektorstilling 1986-1990. Ekstraordinær lektor i voksenpædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole 1990. Censor og andre professionelle relationer til AUC, RUC, DLH og lærerseminarier i hele perioden. Aktiv deltagelse i samarbejdsrelationer, konferencer, symposier i Danmark og Skandinavien i perioden. Nært kollegialt kendskab til størstedelen af Danmarks pædagogiske forskere og tænkere i perioden. Medstifter og første formand for FOFU, „Foreningen for folkeoplysning og voksenundervisning“.

Det centrale er, at der udviklede sig en altomfattende opsplittning i dansk pædagogik. Opsplittningernes grundlag var en kombination af forskelle mellem humanistiske, marxistiske hhv. liberalistiske syn på uddannelse. Og dertil kom den almindelige institutionsmæssige rivalisering om magt, prestige og økonomiske ressourcer/projektplaceringer.

I min tid som kritisk pædagogisk forsker var det f.eks. hos mig selv og i min omgangskreds almindeligt at se ned på Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse (nu DEL, Danmarks osv.), se ned på Danmarks Lærerhøjskoles (u)kritiske „forskning“, (lærerseminarierne nævnte vi ikke gerne for det gode) se ned på enhver kritik af socialistisk forskning og tænkning og især se ned på interne medarbejderkurser i virksomheder (tilpasning til udbytning) osv. Folk i de andre lejre så modsvarende os som helt galt afmarcherede. Nuanceret tolerance var en mangelvare i alle lejre. De der prøvede at tænke efter og finde værdifulde elementer i andre pædagogiske lejre, blev stigmatiseret som „eklektikere“, nogle, som valgte lidt ud hist og her som viden blæste. Og kombinerede det mht. umiddelbar praktisk brugbarhed.

En holdning jeg i dag udmærket ser fornuften i.

I Danmark har der således gennem de sidste 30 år har eksisteret en opsplnitning af de pædagogiske praksiskulturer og af de begrænsede forsknings- og udviklingsressourcer. En opsplnitning som går fra den enkelte lærer i klasseværelset, over skoleledere og skoleudviklingskonsulenter til forsknings- & udviklingscentre samt også kan spores på forvaltningsniveauet. Det har medført, at den pædagogiske faglitteratur i Danmark er halvvejs uforståelig for den uinviede læser fordi væsentlige pointer i virkeligheder er halvt skjulte finter til forskellige modparter der end ikke omtales direkte.

I begyndelsen gav adskillelsen de nye pædagogiske kulturer eksistensmulighed og udviklingsmulighed. Der var stærke kreative og konstruktive drivkræfter i opbygningen af de pædagogisk-kulturelle opsplnitninger. Men fra midten af 70'erne var situationen ritualiseret og pædago-gikkens teori, praksis - og faglitteratur - komplet opsplittet i selvtilfredse lejre næsten uden seriøs indbyrdes kontakt.

Min generation, som skabte denne situation i opgøret med den foregående generation, sidder stadig på de fleste væsentlige stillinger på pædagogiske institutter og læreanstalter. Jeg er i tvivl om der kan ske nogen opblødning i grænsesætningen før en ny generation kommer til.

Skabelse af kulturel distance, afgrænsning og kontrast er en aktiv, selvbekræftende proces. Den er præget af etnocentrisk blindhed, dyrkelse af antagonistiske holdninger og frivillige erkendelsesafkald: Ingen bliver klogere af at lukke af for andres tanker, erfaringer og kritiske udspil. Aktørerne i kulturen opretholder en selvopfundne egenart. Sætter grænser og afpatruljerer disse grænser med parate sanktionsmekanismer over for ideologisk opblødning. Konsekvensen er at alle bliver dummere.

Når danske skolefolk i de sidste ti år har måttet importere nye pædagogiske impulser fra udlandet for at få hul på centrale problemer (Peel-projektet fra Australien, AFEL fra Norge, suggestopædi fra flere lande, skoleledelse fra Skotland og processkrivning fra USA - samt ikke at forglemme de komparative undersøgelser) skyldes det at de pædagogisk-ideologiske opsplnitninger i halvfjerdserne har lammet udviklingen i det danske uddannelsessystem i firserne og halvfemserne.

Der er ingen „skurke“. Jeg har selv været medskabere af situationen. Jeg har i de tre årtier været så tæt på de pædagogiske centre i Danmark at jeg af egen erfaring ved, at den etnocentriske blindhed blev dyrket lige energisk i alle lejre. Jeg vil ikke undskylde mig med, at jeg var „ung og dum“. Det var der ingen af os, der var. Men jeg voksede ind i en bestemt pædagogikfaglig lejr fra en kulturradikal

familiebaggrund og kunne ikke på det tidspunkt se ud over den subkultur, som jeg med stor indsats kæmpede for at blive en del af. Først årtier senere begyndte jeg at kunne tænke positivt om de alternative pædagogiske paradigmer. Når jeg for 7 år siden brat forlod DLH og den pædagogiske forskningsverden, var det i dyb frustration over opsplittningen, grænsesætningen osv. Jeg havde ikke styrke til at gå imod på det tidspunkt og valgte at gå ud og danne mit eget firma. Her har jeg forsøgt at skabe en mindre opsplittet pædagogikforståelse.

I dag er de fleste lærere og ledere i uddannelsessystemet trætte til marv og ben af omkosningerne ved denne gensidige fordømmelse. Opsplittningen har efterladt uddannelsessystemet med et ødelagt image over for uddannelsespolitikere, journalister - og befolkning. Det øvrige samfund er dybtgående i tvivl om hvorvidt lærere, skoleledere, pædagogiske konsulenter og uddannelsesforskere i Danmark overhovedet besidder en professionel kompetence.

Min baggrund har præget mig så dybt at jeg ustandselig må luge ud i mine egne tekster. Når man først for alvor har levet sig ind i en sarkastisk, latterliggørende og udpegende udtryksform over for andre pædagogiske kulturer end ens egen, kan det være meget svært at stoppe op, nuancere, tænke efter og opdage betydningsfulde begreber og praksiselementer i traditioner man har vænnet sig til at ringeagte. Processen kører næsten bagom min bevidsthed og ned i tastaturet.

Det øvrige samfunds tvivl over for uddannelsessystemet har været yderst skadelig for ressourcetildelingen til uddannelsessystemet på et historisk vigtigt tidspunkt hvor denne ressourcetildeling er af helt afgørende betydning, ikke blot for uddannelsessystemet men for Danmark som nation. For vores økonomiske overlevelse og politiske selvstændighed. Af den grund at den primære ressource vi har til at klare os med nationalt og internationalt, er de kulturelle og faglige og personlige og sociale kompetencer som skabes i uddannelsessystemet.

I dette temahæfte beskrives adskillelsen i pædagogiske praksiskulturer uden en bredere historisk-samfundsmæssig perspektivering. Det er der ikke plads til, men min forståelsesramme er livsformsteorien: De forskellige livsformer blev netop i denne historiske periode opmærksomme på 1) at de var blevet helt afhængig af bestemte former for undervisning for at sikre deres egen reproduktion, 2) at de derfor i det mindste kæmpede for at sikre „deres“ egne uddannelsesveje med institutionsdannelse, en særlig pædagogik og ved støtteordninger og 3) at de ikke så nogen grund til at støtte andre livsformer ved at støtte andre undervisningsformer og uddannelsesveje end dem, de selv så som nødvendige. (Læs evt. T-5 om skolelærerens kompetenceproduce-

rende livsform og livsformernes forskellige uddannelsesperspektiv)

En præcisering om fag, kompetencetype, fagdidaktik og pædagogik
Hvad elevernes skal lære noget om bestemmes af læseplanerne, pensumbeskrivelser o.l. „Faget“ er det afgrænsede betydningsmæssige indholdsområde, som lærer og elev beskæftiger sig med. Det er undervisningens „hvad“.

Fagdidaktikken er specifik og forskellig fra fag til fag. Den organiserer rammesætningen om det faglige betydningsområde som læreprocessen angår hhv. ikke angår. Fagdidaktik er den områdemæssige og materiale-mæssige organisering af lærerens og elevens samvirke om et bestemt fagligt stof, som igangsætter en faglogisk progression, hvorved læreren får fremlagt og fremstillet stoffet og eleven tilegner sig det.

Hvordan, på hvilken måde de „kan“ dette stof efter tilegnelsen handler imidlertid om noget andet: Den psykologiske kompetencetype, som for eksempel: Analytisk-logisk tænkning. Kreativ tænkning, ideudvikling. Velordnet vidensmasse. Diskussionsfærdighed, kritisk perspektivering. Indsigt, dybdeforståelse. Metafaglig forståelse. Selverkendelse af egen tilegnelsesproces. Praktiske handlefærdigheder. Ekspressive handlefærdigheder. Situationsfølsomhed, emotionel opmærksomhed. Sociale handlefærdigheder.

Pædagogik er den tidsmæssige, rumslige, sociale, handlingsmæssige, og følelsesmæssige organisering af det samvirke mellem lærer og elev som bestemmer de ønskede psykologiske kompetencetyper. Det er den pædagogiske praksiskultur, der bestemmer hvilken „slags“kompetence deltagerne har mulighed for at tilegne sig mht. det faglige stof. Pædagogiske arbejdsformer kan bruges på tværs af fag fordi kompetencetyper går på tværs af „fag“.

Men det må tilføjes, at i nogle lærerkredse og uddannelsesinstitutioner er fagdidaktik blevet en så bred kategori, at den ud over det faglige områdes afgrænsning og valget af undervisningsmaterialer tillige omfatter forhold, der ikke er faglige men pædagogiske. Herved opstår en vis begrebsforvirring. Denne bliver ikke mindre hvis læseplanerne selv blander kategorierne sammen. Og tillige skal der mindes om, at der i øvrigt eksisterer mange forskellige opfattelser af hvad „fagdidaktik“ hhv. „pædagogik“ står for. Betydningen af ordene er ikke standardiseret.

Hver pædagogisk praksiskultur har sin egen skolekulturelle koreografi mellem lærere og elever

Begrebet „skolekulturelle koreografi“ dækker såvel læreres og elevers sproglige og kropslige „sans“ for korrekt kommunikation, opførelse og

fysisk bevægelse i klasseværelset. Denne sans, som også er komplekse handlingsmønstre, som også er æstetisk-sanselige størrelser - styrer begge parter.

Aktiveringen af et bestemt skolekulturelt koreografisk mønster hos læreren forudsætter et komplekst sammenpasset modsvar fra eleverne mht. deres bredere sociale opførsel som betingelse for at en given pædagogisk praksiskultur kan udfoldes i klasseværelset. Der er tale om en „indvendig“ sammenhæng. Hvis elevernes koreografiske repertoire f.eks. primært er hentet fra en „sort skole“ vil de umuligt kunne opføre sig „korrekt“ i kreativitetspædagogikken. Men de ville opføre sig korrekt i en „sort“ skole.

Ja! Jeg tænker på mange af indvanderne når de møder den danske folkeskole eller sprogskole. Og jeg tænker på mig selv, da jeg i sin tid kom til det fagligt videnscentrerede gymnasium fra en kreativitetspædagogisk lilleskole. Selv om jeg var blevet slebet noget af på en kostskole, og siden på et mellemskolekursus, passede jeg med mine „lilleskolemanerer“ ikke ind i den skolekulturelle opførselskode i gymnasiet. Gennem hele gymnasietiden var der reaktioner fra lærerne på min opførsel. Selv om den på ingen måde var ekstrem var den tilstrækkelig anderledes til at blive bemærket. Det samme gjaldt i øvrigt en elev fra Bernadotteskolen. Jeg husker tydeligt hvorledes inkongruenser mht. min og lærernes skolekulturelle koreografi vanskeliggjorde min læreproces. Først i 3. G. kunne jeg med en bevidst indsat nogenlunde fremtræde som en normal gymnasieelev.

Det afgørende moment er at læreren giver eleverne klare signaler ved skiftet fra en pædagogisk praksiskultur til en anden. Fordi den kan kræve en ganske dyb omstillingsproces til en anden skolekulturel koreografisom eleverne måske ikke kender og ikke selv ved hvordan de skal lære! Og som der ikke nødvendigvis gives undervisning i.

Måske ikke kan gives undervisning i, fordi den skolekulturelle koreografi er dybt indlejret i familiekulturen og familieopvæksten. Dette ses bl.a. ved at de „hvide“ danske børn i dag også har fået problemer med den skolekulturelle koreografi allerede fra første klasse: En følge af ændringer i dansk familieopvækst: Dyrkelsen af det individuelle barns selvbestemmelsesret, fraværet af en opdragende (hus)mor og faderens efterligning af kvindelige opdragelsesværdier.

Hvor fagdidaktikken bestemmer grænsesætningen og den fremadskridende bevægelse gennem det faglige stof. Og pædagogikken bestemmer kompetencetypen. Har vi med andre ord en lakune, praktisk og begrebsmæssig, for formidlingen af den korrekte skolekulturelle koreografi. Det er ikke noget, der kan læres via fagdidaktik eller pædagogik.

Der er behov for udvikling af en helt ny praksiskultur: „Skolekulturel socialisering“ måske. Noget mange danske lærere i de senere tiår må have kæmpet med at finde praktiske løsninger på. Men hvor pointen er, at der ikke kan findes pædagogiske løsninger på det i klasseværelset men kun ved en meget tæt kontakt med hjemmet om den familieopdragelse, som er grundlaget for væsentlige dele af den skolekulturelle koreografi.

De følgende kapitler handler alene om de pædagogiske praksiskulturer. Og ikke om fagdidaktik eller skolekulturel socialisering.

1. Den sorte skole er prügelnabe for en række moderne pædagoger

„Den sorte skole“ er en historietolkning som i de sidste hundrede år har givet afsæt for en række pædagogiske reformbevægelser.

Med „den sorte skole“ menes en skole der var præget af tre hovedtræk: For det første formidlede skolen en accept og respekt for autoritære voldsbaserede magtrelationer symboliseret ved lærerens fysiske revselsesret.

Men man glemmer i kritikken af den sorte skole at lærerne meget realistisk forberedte eleverne på et samfund hvor disse fænomener var hverdag for de fleste. Enhver anden pædagogik ville have ført børnene på en farlig kollisionskurs med deres forældre og med magtfulde autoriteter i samfundet.

For det andet var det en skole som bevidst og målrettet frasorterede flertallet af elever hurtigst muligt så de kunne komme ud og være lavtkvalificeret arbejdskraft.

Hvilket sådan set også var ret fornuftigt da langt det meste af det samfundsmæssige arbejde ikke var intellektuelt, men manuelt og fysisk. Og krævede handlefærdigheder der ikke kunne læres i skolen.

Og for det tredje anvendtes en pædagogik baseret på en slavisk formidling af en doktrinær religionsopfattelse: Udenadslæren og intimiderende overhøring.

Og i afvisningen af den religiøst indoktrinerende skole overses tit at udenadslære i sig selv er en effektiv undervisningsform. Og at mange elever i dag lider under at deres lærere mangler engagement i - og metoder til - at sikre den enkelte elevs indprentning af præcise og velstrukturerede faglige grundfakta.

Den brede befolkning - altså ikke lærerne - har imidlertid husket denne pædagogik og værdsætter den stadig. Det er tankevækkende at de meget populære TV-programmer af quiz-typen netop forudsætter denne ikke længere an-

vendte pædagogiske praksiskultur.

Følgen er, at det bliver stadig mere opsigtsvækkende at folk kan noget „udenad“. Det bliver i stigende grad forstået som et medfødt talent, som moderne lærere ikke tillægger megen værdi, men som ikke desto mindre vækker almen beundring i befolkningen. I dag ses hukommelsespræstationen derfor som underholdende optræden og ikke som et tegn på en særlig form for (skolefrembragt) intelligenspræstation.

Allerede Grundtvig tændte voldsomt på opgøret med den sorte skole. Senere udviklede de reale fags lærere deres egen kritik af den sorte skole og henviste til faglige autoritetsstandarder i stedet for til lærerens formelle magtposition. Så kom arbejderbevægelsens opgør med sorteringsskolen. Socialistiske læreres opgør med passiviserende arbejdsformer og ukritisk forældede undervisningsmateriale. Og endelig nyliberalistisk påpegning af den sorte skoles manglende modernitet og forældede syn på udvikling af elevernes (medarbejdernes) personlige ressourcer - under ansvar for egen læring ganske vist.

Så hvad skulle den pædagogiske debatlitteratur have gjort uden skræmmebilledet „den sorte skole“. Selv i dag sælges kritikker af „tankpasserpædagogikken“ som varmt brød. Personligt kan jeg være i tvivl om hvorvidt de extreme og udvalgte eksempler om fortidens skolegang nu også har været typiske. Men at fakta eller myter om denne rædselsfulde skolekultur har haft stor betydning som brændstof for reformtanker af vidt forskellig slags, er det svært at tvivle på når man har været med i de pædagogiske diskurser fra slutningen af halvtredserne til i dag.

Den sorte skoles begyndelse taber sig i det uvisse, men i 1800-tallets skoler skulle den have været meget fremtrædende hvis man kan stole på forfatteres selvbiografier, karrikaturtegninger og andre lignende tilfældige kilder. Selv langt op i dette århundrede har man kritiseret eksempler på „sort skolepraksis“ - børnehjem, „Det forsvundne forår“ osv.

Jeg tvivler ikke på at den sorte skole har eksisteret. Men som det vist fremgår af teksten, tænker jeg at det i den grad har passeret i reformpædagogers kram at piske på tidligere tiders overdrivelser. At vi har meget lidt holdbar dokumentation. Og at det er tankevækkende at henvisninger til den sorte skole den dag i dag kan bruges som det ultimative slutargument. Så sent som i 1996-97 er jeg stødt på flere sådanne eksempler i den pædagogiske tidsskriftlitteratur og i skoledebatten i aviserne.

Afsluttende vil jeg pege på spørgsmålet om „myndighed i undervisning“

(Se også T-15: "Personlig gennemslagskraft i undervisningen må afbalanceres med social kontaktevne"). Netop i opgøret med totalitære tendenser efter 2. verdenskrig og besættelsen blev det - accentueret af radikale humanistiske og socialistiske strømninger i 60'erne og 70'erne - næsten umuligt at tale om lærerens gennemslagskraft i klasseværelset. Og rigtig mange lærere er stadig i dag meget usikre mht. hvordan de kan tillade sig at opføre sig over for elever, kursister og studerende.

I og med at „den sorte skole“ blev efterfulgt af nazistisk dominans af Europa, kom den til at stå i et endnu mere modbydeligt perspektiv. På kun 10-15 år blev det næsten umuligt at forsvare opretholdelsen af autoritære skoleformer. Eller blot forsvare myndig fagundervisning.

Også jeg ser nogle forbindelser fra ekstrem autoritær opdragelse og undervisning og til den ubetingede lydighed i den tyske wehrmacht og SS. Men der var andre markante indflydelser end pædagogiske traditioner i det germanske rum. (Som - en passant også har opfundet det humanistiske universitet). Jeg tænker på det økonomiske og sociale sammenbrud efter 1. Verdenskrig. På raceteorierne - som ikke mindst medicinen har et medansvar for. Og på fransk-engelsk kapital til den tyske rustningsindustri. Det er noget overdrevet at lægge ansvaret over på tyske pædagogiske traditioner.

Også her kan vi se hvordan misbrug af historiske forhold kan føre skolen og læreren ud i en selvforståelse hvor almindelig personlig grænsesætning i form af myndig optræden over for urimelige undervisningsdeltagere giver læreren skyldbevidsthed og skamfuldhed. Og i helt uhensigtsmæssig grad kan lamme lærerens sociale handlekraft i undervisningen.

De følgende kapitler

De pædagogiske praksiskulturer, der vil blive aftegnet i det følgende, hører overvejende til vort århundrede omend flere af dem er udviklet tidligere. Det ville kræve omfattende historiske studier for alvor at føle sig sikker, og hvor meget troværdig dokumentation findes der egl. om den typiske hverdagspraksis i fortidens klasseværelser?

Almindelige i bogligt prægede offentlige skoler og uddannelser er følgende forskellige pædagogiske basiskulturer, som er rettet mod opnåelse af kvalitativt forskellige kompetencemål: Forelæsning og tutor-pædagogik, fagligt-videnscentreret pædagogik, kritisk dialogisk indsigtsorienteret pædagogik og projektpædagogik.

Og overvejende uden for den bogligt-intellektuelle skole eksisterer i uddannelsessystemet andre pædagogiske praksiskulturer: Trænings-

pæda-gogik, omsorgsbetonet udviklingspædagogik og kreativitets-pædagogik.

Man kan pege på flere praksiskulturer, men jeg har søgt at nøjes med at fremstille nogle grundlæggende forskellige kulturer og vil senere (i kapitel 10) komme ind på spørgsmålet om kombination og afbalancering i den samlede pædagogiske praksis.

2. Forelæsningspædagogik kan give overblik og metaforståelse

Forelæsninger om pædagogik er ikke undervisning i pædagogik

Krav til pædagogikken i efteruddannelsen er det samme som en bestemmelse af den pædagogik deltagerne reelt lærer. En forelæsning om nye voksenpædagogiske udfordringer lærer derfor blot deltagerne at lytte til forelæsninger. Det lærer dem ikke engang selv at holde foredrag. Og det bestemmer derfor voksenpædagogik som noget man taler om, men ikke gør. Eller som et emne der er karakteriseret ved at man siger et, men gør noget andet. Og at denne modstrid ikke ses som et problem.

Når skoler som led i f.eks. efteruddannelse af VUC-lærere, sender bud efter en der skal holde "oplæg for lærerne med påfølgende diskussion"- så er og bliver det som oftest blot en form for avanceret underholdning. Det er ikke efteruddannelse af læreren som praktisk underviser.

For at skærpe denne problemstilling vil jeg anskue "forelæsningen" som "ikke-undervisning". Forelæsningen er snarere en tankeudvikling. En i dybeste forstand videnskabelig handling og ikke en undervisningshandling.

Det vil sige at forelæsningen forstås som "tænken højt" om en ny problemstilling hvor tilhørernes tilstedeværelse er et helt underordnet moment i situationen. Eksperten taler i virkeligheden med sig selv for at udvikle sin egen forståelse, ikke for at formidle til de tilstedeværende.

Når der er personer tilstede, er det fordi deres nærvær tvinger og inspirerer taleren til at skærpe formuleringer og argumentationen. Ikke af hensyn til tilhørerne, men af hensyn til tankeudviklingen. Og i vedgåselsen heraf bliver situationen ægte og hel, dvs. WYSIWYG. What you see is what you get. Du får ikke undervisning, du får blot et temporært indblik i en tænkens refleksionsproces. Måske får du lejlighed til at diskutere og stille spørgsmål, men forelæseren har ingen ambition om at du nødvendigvis skal have tilegnet dig hans tænkning før du forlader stedet.

Mange andre end forskere holder forelæsninger. En mindre krævende betegnelse er „foredraget“. Og ofte hævdes det at have et pædagogisk formål. Handlingens karakter er fremstilling, men den omfatter ikke tiltag der sikrer at tilhørerne tilegner sig budskabet, og derfor er det

ikke undervisning. For netop dette er i sin komplementære anderledeshed kernen i en undervisningsvirksomhed: Selve denne virksomheds væsen, mening og eksistensberettigelse består deri at deltagerne tager lærerens faglige praksis til sig og selv udøver den i deres egen studievirksomhed. Og læreren udfolder komplicerede anstrengelser for at sikre at eleverne faktisk gør dette i videst muligt omfang.

Hvad nu med forelæsningen? Har det da ingen værdi? - Jo, forelæsningen kan anskues som en eksponering for (evt. nye) tankerækker som muligvis holdningsmæssigt kan forberede en egentlig fornyelse af praksis i undervisningen. Selve efteruddannelsen i pædagogik kan ikke ske gennem forelæsningen .

Forsøger man imidlertid at anskue „forelæsningen “ som en pædagogisk praksiskultur må den siges at være endog mere elitær end de følgende. Fordi den forudsætter at arbejdet med at tilegne sig forelæsningsindhold er placeret hos tilhøreren. Og fordi forelæseren intet foretager sig for at bistå tilhøreren med denne proces. Ud over den rent fagligt-intellektuelle ordning og strukturering af fremlæggelsen.

Det første jeg mødte på universitetet i 1960 var store auditorier. Hundreder af studerende til alle sider. Og forelæsere.

Selv havde jeg i et vist omfang på lilleskolen lært at organisere mine egne læreprocesser. Men mange af mine „dygtige“ studiekammerater løb ind i alvorlige problemer. De fik ikke tilstrækkelig vejledning i at organisere deres tilegnelse af forelæsningsne.

Formentlig fordi forelæsningen ikke er undervisning, er „Trump-planen“ aldrig blevet accepteret i det danske uddannelsessystem. Trump stod som eksponent for det enkle - og sande - ræsonnement at hvis resource-rammen var begrænset, kunne man kun nå frem til individualiseret undervisning og tutorstøtte til den enkelte elev hvis eleverne til andre tider kunne lære noget af forelæsninger for store elevgrupper. Skolen og lærerne måtte derfor systematisk og gennemtænkt veksle mellem individuel undervisning, gruppearbejde, klasseundervisning og masseforelæsninger. Der er imidlertid nogle absolutte forudsætninger:

1) Tilhørerne må have relevante faglige basiskundskaber, velstruktureret inde i deres eget hovede, præsent og parat til brug som forståelsesgrundlag.

2) Elever, kursister og studerende der skal arbejde under sådanne skiftende tilrettelæggelsesformer, må være 100% selvberende mht. til at tage stof til sig fra forelæsninger. Det handler om notatteknik, og det handler om efterbehandling af foredraget: Personlige tilegnelseskompetencer.

3) De må være så velmotiverede at de på eget initiativ sikrer ro og

lydhørhed i egne rækker.

4) Egnede lokaler, ordentlige akustik og lysforhold.

Sådanne forudsætninger er kun tilstede under særlige vilkår, som i det danske uddannelsesystem ikke er hyppigt forekommende.

I psykologistudiet i 60'erne blev nogle af os perfektionister i denne svære kunst. Jeg har stadig et gammelt fotografi hvor jeg sidder på første bænkerække med øjne og ører vidt åbne, rettet mod en besøgende amerikansk forelæser.

Da jeg var blevet optaget af netop den pædagogiske psykologi og læreprocesforskningen, gjorde jeg et stort nummer ud af bevidst udvikling af mine studiekompetencer. Jeg købte og læste dusinvis af den tids amerikanske college „How to study“ guides. Og jeg praktiserede deres forslag. Og opdagede at mange af dem fungerede suverænt godt i et forelæsningscentreret studium.

I denne litteratur - men ikke hos vores forelæsere - fik jeg detaljeret vejledning i hvordan jeg ikke bare overlevede, men excellerede, under så dårlige uddannelsesvilkår.

Forelæsningspædagogikken fungerer kun under meget specielle vilkår. Men er disse tilstede, kan tilhørerne af faglige eksperter blive løftet højt op i deres erkendelse - hvis de altså magter at fange tankerne i flugten og ved et solidt efterfølgende studiekredsarbejde kan rekonstruere hvad det egl. var der blev sagt og tilegne sig essensen af stof og struktur.

Forelæsningspædagogik kan forbedres. Ofte anvendes audiovisuelle hjælpemidler. Disse kan imidlertid kun bidrage til at gøre forelæsningsen mere overskuelig og mere underholdende. Arbejdet med at tilegne sig budskabet er stadig helt på tilhørernes side. Og man tager let fejl af underholdningsværdien ved AV-midler og læringseffekten. Den pædagogisk intelligente forelæser, som ved at forelæsning ikke er undervisning, kan imidlertid kompensere ved at uddele egnede synopsis over indholdet, litteraturhenvisninger og lignende bilag for at give tilhørerne en bedre hjælp til den videregående tilegnelse af stoffet.

Det vil derfor f.eks. være min tese, at forelæsninger ikke kan forandre tilhørernes handlingskompetencer. Imidlertid kan en forelæsning godt give tilhørerne ideer til alternativ anvendelse af handlingskompetencer, som de allerede har. Men selv indøvelse af „rekombinerede“ handlefærdigheder må indarbejdes gennem træningspædagogiske tiltag.

De „overhead-shows“ man møder på mange erhvervskurser er ifølge dette kapitel ikke undervisning. Tilhørerne kan kun få et udbytte hvis

de er topmotiverede og tillige er eksperter i at organisere deres egen stoftilegnelse. Forelæseren er ikke til stede som lærer men som faglig ekspert.

3. Tutorpædagogik giver faglig refleksion og selvrefleksion

Under særlige ressourceforhold etableres allerede langt tilbage i 1800-tallet en tutorpædagogik som måske har rødder i den mere progressive kirkes interne uddannelsestraditioner: Tekstudlægningen og indførelsen af novicen i den rette teksttolkning.

I den tids avancerede uddannelsesmiljøer var forelæsningspædagogikken bevidst kombineret med tutorpædagogikken. Og de udgør da også tilsammen en velfungerende helhed - under en række forudsætninger som anført i foregående kapitel.

Denne praksiskultur udvikles bl.a. ved bestemte europæiske universiteter - f.eks. Oxford og Cambridge - hvor tutoren både er mentor og lærer ved siden af den øvrige undervisning. Men tillige ved adelige og rige borgerfamiliers huslærere, som også kunne nyde den luksus kun at have een, eller nogle få elever.

Den egentlige tutorpædagogik forudsætter imidlertid - som forelæsningspædagogikken - særdeles velfungerende elever - ofte unge eller voksne studerende. Men tutorpædagogik er indiskutabelt undervisning fordi tutoren er engageret i at den studerende udvikler højniveauselvstændig akademisk tænkning og formuleringsevne - oftest med respekt for traditionen, institutionen og samfundsformationen.

Det karakteristiske er en-til-en situationen. Læreren kan fuldstændigt samle sig om en enkelt elev - eller snarere studerende - og prøver såvel selv at fremstå som identifikationsmodel som at begribe den studerendes egenart og særlige indfaldsvinkler til stoffet. Der lægges megen vægt på selvstændig læsning og temastyrede skriftlige opgaver. Tutoren stiller udfordringer til den studerende, peger i retning af svarene og går i kritisk dialog med den studerende så denne selv bedst muligt kan vurdere sine svar på spørgsmål og opgaver. Tutoren opfordrer den studerende til selv at formulere spørgsmål og besvare dem.

Efter et par år på kostskole kommer jeg tilbage til lilleskolen, og mine regnekundskaber begynder at forfalde. Ved overgangen fra lilleskolen til 4. eksamensmellem er lærerne godt klar over at den er gal. De ved at vi ikke har fået de nødvendige basale regnekundskaber. Resolut sendes jeg til eneundervisning hos en lærer der ikke var på lilleskolen, men underviste i den offentlige mellemskole. En venlig og

kompetent person, der menneskeligt og fagligt bistod mig med tilegnelsen af nøglekompetencer i regning. Jeg holdt meget af disse morgener i hans private hjem. Følte mig privilegeret. Det var dog ikke tutorpædagogik idet han blot fulgte den fagligt-videnscentrerede pædagogik han ellers praktiserede i sine klasser. Det jeg fik var ene-undervisning, men ikke tutorpædagogik.

I tutorpædagogikken kan læreren få et unikt indblik i den enkelte studerendes læreproces og forståelsesformer og nænsomt og præcist gå ind og støtte og vejlede netop der hvor der er støtte behov. Lærerelev relationen bliver såvel personlig og faglig, og dette er eksplicit anerkendt som vigtigt idet eleven, den studerende, forventes at tilegne sig social dannelse integreret med viden og tænkning.

Den gode tutor er omsorgsfuld og ansvarlig over for den studerendes hele udvikling, lægger mærke til hvordan det går den studerende, ikke bare i et enkelt fag, men på uddannelsesstedet som helhed. Giver den studerende en vis tryghed - under bestemte krav - og puffer hele tiden den studerende videre i sin arbejdsindsats, sin erkendelse.

Først ved specialevejledningen i slutningen af psykologistudiet mange år senere, mødte jeg noget lignende idet min vejleder havde tid til at tale med mig om arbejdet. Desværre havde jeg ingen mulighed for at kunne se at vedkommende var mere empirisk end teoretisk interesseret: Mit speciale blev et 95% empirisk arbejde, og jeg begreb ikke censors kritik. Min vejleder havde jo været tilfreds. Dette er en af risiciene ved den meget privatiserede tutorrelation.

Pædagogikken kræver store ressourcer og er kun sporadisk at finde i moderne skoleundervisning. Men f.eks. i danskundervisningens „konferencetime“ er tutorpædagogikken bibeholdt. Hvortil altid er kommet de vigtige dialoger som engagerede lærere har taget med enkelte elever som de syntes havde særlig hjælp behov. Også i selvstudieordninger kan der blive leveret en tutorpædagogisk indsats fra uddannelsesinstitutionens lærere.

Et vigtigt udfoldelsesrum i dag er imidlertid „vejlederen“ på universiteterne. Især ved projektor organiserede studier bliver denne vejleder en person af central betydning. Det er især i dialogen med vejlederen, at den studerende - eller projektgruppen - udvikler en selvstændig kritisk refleksion over studiearbejdet.

Den tutorprægede vejledning indgår som en af de afgørende forudsætninger for projektpædagogikken. Så meget desto mere bekymrende er det at der er lavet så lidt pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde om denne stærkt privatiserede og ideologiserede universitetspædagogiske praksiskultur.

Det er en pædagogisk praksiskultur forskningen har forsømt. - Men når dette siges, skal man hele tiden erindre, at der afsættes meget begrænsede ressourcer til pædagogisk forskning i Danmark.

Tutorpædagogikken går tæt på den enkeltes komplekse læreproces. Den er komplementær til den fagligt-videnscentrerede undervisning. Det eleven, kursisten og den studerende kan opnå, er en særlig erkendelse af sig selv som lærende individ, som personlighed i gang med en betydningsfuld læreproces man selv i et vist omfang kan styre og har ansvar for. Selvbevidsthed i tilegnelsesprocessen. Og metarefleksion over hvad det er, der sker med en selv som individ når man spiser af kundskabens træ.

Den skaber ikke kommunikationsfærdigheder til komplekse gruppesituationer. Den passer ikke med tidspresset arbejde. Den er modsætningen til standardiserede kundskaber. Som masseuddannelsespædagogik er den ubrugelig og er da også bedre anvendt i forbindelse med selvstudier. Men som vejledning på universiteter og uddannelsesinstitutioner og måske også punktvis i specialpædagogikken, har den fundet betydningsfulde nicher i det moderne samfund.

I disse år bliver tutorpædagogikken på forskellig måde misforstået og fejlanvendt.

Ikke mindst i forsøgene på at skabe mere personlige relationer mellem elever og lærere. Taxameterprincippetets effekt er at en række skoleformer hurtigt må omstille sig til aktivt at fastholde eleverne. Fordi elever er taxametertilskud. Her kaldes det „tutorordninger“ at lærere med yderst begrænset introduktion kastes ud i at på tildelt „ansvaret“ for et vist antal elevers ve og vel. Som regel noget der er praktisk, organisatorisk og tidsmæssigt umuligt.

Det er i sig selv værdifuldt at lærere koncentrerer sig om hvordan bestemte elever klarer sig i skolen. Men uden efteruddannelse og realistisk tidsmæssig normering har en sådan ordning kun ordet „tutor“ fælles med en kvalificeret tutorpædagogik.

Den doktrin om „ansvar for egen læring“ som bliver formuleret som et af redningsforsøgene for den senere „kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik“, ville være betydeligt bedre placeret i forbindelse med den tutorpædagogiske praksis. Netop inden for denne pædagogiske praksiskultur kan man arbejde med vigtige sider af elevens, den studerendes, selvstændighed i tilegnelsesprocesserne. Men det forudsætter en organisationsmæssig differentiering i den moderne skole hvor man ophæver „klassen“ som det primære inddelingsprincip og skiftevis arbejder med auditorie-forsamlinger, klasser, projektgrupper og enkelte elever, kursister og studerende.

4. Faglig videnscentreret pædagogik giver struktureret faglig basisviden og opgaveløsning

Hensigten er formidling af faglig basisviden i betydningen etablering af en faglig rationalitetsform, en velordnet faglig kundskabsmasse og solidt kendskab til fagets metodik i elevens hovede, mellem ørerne, og parat til brug til løsning af faglige opgaver eller til reproduktion af viden på lærerens forlangende.

Det første der forbavsede mig da jeg kom lige fra en kreativitetspædagogisk lilleskole til en 4. klasse på en kostskole i Nordsjælland, var at læreren forventede at jeg straks lærte en række tabeller udenad og derefter brugte dem på regnestykkerne. I hvert fald op til „15-tabellen“. Da jeg led under totalt chock i forbindelse med exileringen fra mit hjem i København, gjorde jeg lammefromt hvad han sagde jeg skulle. Og opdagede kort tid efter at jeg var blevet god til hovedregning.

På kostskolen var alle fag båret af denne pædagogiske praksiskultur med det resultat at de flittige elever faktisk kom til at have et godt kendskab til fagenes grundelementer. Vi forholdt os aldrig kritisk til faget, til lærerne eller til skolen som sådan i forbindelse med undervisningen.

Pensum i den faglige videnscentrerede pædagogik er typisk ikke overvældende stort. Pensum er lærebogen og det der står her, er det der skal læres. Lærerens faglige viden omfatter lærebogen i detaljer og går ud over denne. Begavede og hårdtarbejdende elever har god mulighed for at mestre hele pensum til UG! 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.

Der er megen direkte overhøring. Stoffet skal kunnes nøjagtigt, også i detaljen. Læreren er optaget af om eleverne kan stoffet. Og giver kraftige opfordringer til at arbejde hårdt og længe med lektielæsningen. „Flid“ er en indskudt værdi (bemærk hvordan netop ord som „flid“ blev latterliggjort i forbindelse med dannelsen af den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik). Ofte er selve undervisningen lagt arbejdspræget an med løsning af opgaver, reproduktion ved tavlen og indøvelse af kernestof. Ansvar for arbejdsindsatsen ligger hos

eleven, og læreren kommer ikke eleven meget i møde, men tilbyder blot en fagcentreret undervisning. Hvad eleverne selv synes om det faglige stof, er ikke i fokus.

På mellemskolekurset, hvortil jeg kom fra fra lilleskolen, blev vi i hårdt tempo presset til en omfattende udenadslære af store stofmængder. Vi lærte hverken at arbejde selvstændigt eller i grupper. Men vi lærte os selv det faglige stof og brugen af det, eller gik ned med flaget. Det var den gammeldags bogbaserede pædagogik: "Og på sit dødsleje sagde kejser Augustus til sin kone" osv. osv. Ja! Det kunne jeg raspe af mig ord for ord til mellemskoleeksamen i historie.

I 1. G på Sortedam Gymnasium bliver vores dansklærer syg, og en danskstuderende vikar opdager til sin rædsel at jeg overhovedet ikke kan den danske grammatik. Han sender mig fluks hjem og lære den omgående. Ingen vejledning eller støtte: Blot et ultimativt krav. Heldigvis blev vores egen dansklærer rask inden. Den dag i dag kan jeg kun meget dårligt analysere en almindelig sætning.

Eleverne kan lære at tænke kritisk inden for fagets ramme. For eksempel i forbindelse med løsning af opgaver hvor man skal tænke kritisk-analytisk i fysikkens eller kemiens laboratorieforsøg. Men eleverne undervises ikke i at problematisere faget eller læreren eller skolen.

Eksamen kan være skriftlig, evt. i form af serier af præcise testspørgsmål, eller den kan være mundtlig. I begge tilfælde testes præcis reproduktion - også af analytiske-kritiske faglige tankegange.

Læreren er en myndig og faglig autoritet. Læreren har respekt for sit fag og insisterer på det samme fra eleverne. Myndigheden er ikke autoritær undertrykkelse, men en rationel strukturering af en effektiv fagcentreret undervisning.

Vores patriarkalske rektor underviste gymnasieklassen i engelsk. En dag havde han indviet os i den engelske optagethed af spiritisme, „astrallegemer“ var blevet nævnt. Næste gang han kom ind i klassen, spurgte jeg muntert - og med stor solidaritet - til hvordan hans „astrallegeme“ havde det i dag. Det var venligt og anerkendende ment fra min side - og han opfattede det umiddelbart som en ufor-skammet under-gravelse af hans myndighed og faglighed. I øvrigt et udmærket eksempel på inkongruens i hans og min skolekulturelle koreografi.

Grundlæggende er det en pædagogik for eliten. Der er tale om en pædagogisk praksiskultur der allerede var defineret ved indgangen til det 20. århundrede på et tidspunkt hvor kun få procent af eleverne

skulle gå længere tid i skole. Sorteringen var markant, og det var en forudsætning for at klare sig at man var bogligt begavet og fik stærk støtte hjemmefra. Med „bogligt begavet“ menes også at den enkelte elev har de væsentligste tilegnelseskompetencer på plads. At eleven selv eller elevens familie ved hvordan man læser lektier i sprog, i dansk, i historie, i matematik osv. Og behersker tilhørende lektielæsningskompetencer. (Se T-2, 9, 10 og 16 om tilegnelseskompetencer).

„Sten - vil du ikke lige komme ind og hilse på Vips?“ siger min mor en dag. „Bare et øjeblik! - Jeg ved godt du læser til eksamen“. Og senere „Sten læser jo til eksamen“ til gæsten. Og: „Har du tid til at spise nu“?. Respektduldt.

Min far var i mindre grad udadvendt anerkendende over mine skole- og studiepræstationer. Dog ikke mindre stolt. Men til gengæld kunne han som ingeniør gå ind og rette min lektielæsning i fysik så meget op at jeg kom på den gode side af fysiklæreren i III G. Og mor - ja hun læste fransk med mig fra I. G til jeg var kommet godt i gang.

Familiestøtte er forventet og ofte nødvendig i form af forældreovervågning af lektielæsning, evt. karakterpenge eller afstraffelse ved dårlige karakterer. Op mod eksamen skulle familien frede eleven, ellers gik det galt. Denne „kontrakt“ mellem skolen og familien var implicit i samfundskulturen. Som illustration kan man tænke på Mads Skjerns syn på børnenes skolegang i TV-serien „Matador“. Læreren behøvede ikke være optaget af om eleverne var flittige: Det var elevens og familiens problem, ikke lærerens. I vor tids husmorløse samfund er en af de afgørende forudsætninger for denne pædagogiske praksiskultur bortfaldet.

Den fagcentrerede pædagogiske praksiskultur giver viden - forstået som indlært faglig information, begreber, teser osv. Og en sådan viden er forudsætningen for overblikket. Og for at kursister og elever overhovedet kan orientere sig i verden. Eksempelvis når man i aviserne nu læser de første varsler om at den høje frekvens som mobiltelefoner sender med, kan være skadeligt for hjernevæv. Så er det meget nyttigt at have en vis viden om biologi og om stråling for at kunne begribe hvordan dette kan være sandt. Når folk har faglig viden, kan man ikke bilde dem hvad som helst ind om verden. For de kan selv vurdere påstandene. Her er faglig viden af stor betydning for et folks kritisk-politiske dannelse.

For slet ikke at tale om mikrobernes verden. Midt i halvfemserne står jeg for et kollegialt supervisionsprojekt på en hospitalslaborantskole. Her uddannes laboranter til hospitalerne. De kommer til at foretage laboratorieanalyser der kan betyde liv eller død for patienterne. Jeg genopdager her den fagligt-videnscentrerede undervisning i rendyrket form. Lærerne er særdeles fagligt dygtige, men står over

for unge voksne der har været igennem en skole hvor den åbne dialog er sat højere end den nøjeregnende tilegnelse af præcis faglig viden. Lærernes opgave er vanskelig.

Opfattelsen af pædagogik hos lærere af denne skole er ofte, at det er forvirret snak uden jordforbindelse. En fagligt dygtig lærer behøver ikke pædagogiske armsving for at klare sig - men er da åben over for evt. „tricks“ og meget praktiske forslag til undervisningen. For eksempel om hvordan man „klarere“ besværlige elever.

Med udvidelsen af læseplanerne, en udvidet rekruttering med forpligtelse til at få flere elever igennem eksamen, med taxametertilskud, med et mere udjævnet autoritetsforhold mellem lærer og elev og med spredningen af problematiserende og kritiske tankeformer til børn og unge, kommer denne praksisform i alvorlig krise. Det er der den er i dag: I krise. Avisoverskrifter og „hurtige“ politikere kræver den tilbage i skolen, men ved ikke hvorfor det ikke umiddelbart kan lade sig gøre.

Den kan ikke fungere uden et afgrænset pensum, respekt for læreren og fuld opbakning til elevens arbejde hjemmefra. Hvis den til gengæld opnår disse rammer, giver den uovertrufne resultater mht. elevernes præcise faglige kundskaber og velstrukturerede faglig fornuft.

Den er i et vist omfang tilgængelig for begavede og hårdtarbejdende elever uden avancerede uddannelseskulturelle forudsætninger hjemmefra. Fordi rammer, mål, midler og succeskriterier bliver klart struktureret af læreren. I 1960'erne er denne pædagogik på vej ud, men fungerer i den moderne version stadig så godt at også arbejderklassens børn og unge begynder at klare sig bedre i det højere uddannelsessystem. Siden har deres andel af pladserne ved de højere uddannelser vist en vigende tendens.

Den fagligt-videnscentrerede pædagogiske praksiskultur er søgt moderniseret på flere måder. Den ene er indføring af „selvstændig elevaktivitet“. Elever sidder enkeltvis eller i grupper og arbejder sig igennem faglige opgaver evt. ved brug af tilrettelagt kildemateriale. Dette er meget almindeligt i dag. I gruppeformen kan eleverne udvikle vigtige omsorgspædagogiske kompetencer ved at give og modtage hjælp. Men der er en risiko for at det fortaber sig, hvad den enkelte elev kan og er i stand til at lære på egen hånd. Den hyggelige og iøjnefaldende elevaktivitet kan forskyde lærerens opmærksomhed væk fra den enkeltes faglige tilegnelsesproces. Overfladisk set letter det lærerens undervisning, man kan jo nøjes med at „snakke lidt“ med gruppen.

Den anden er vor tids computerstøttede undervisning. En moderne udgave af selvinstruerende forprogrammeret undervisning, som muligvis har en stor fremtid, men som i dag kun fungerer for de fleste elever hvis det er et kort indslag i en solid faglig-videnscentreret undervisning.

5. Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik giver fagkritisk tænkning og diskussionsformåen

I forbindelse med opgøret med nazismen og den totalitære politiske pædagogik fulgte i Danmark i halvtredserne en kulturrevolution omkring folkeskolen med „Den blå betænkning“ som et af udtrykkene. Ti år senere accentueres dette gennem den socialistiske venstrefløjs succesrige overbevisning af ungdommen om en kritisk-problematiserende holdning til samfundet og dermed også til institutionen „skolen i samfundet“. Her lægges grundlaget for den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik med kravet om kritiske tankeformer, dybdeforståelse og et „subjekt-subjekt“ forhold mellem lærer og elever, kursister og studerende.

I min gymnasietid 1958 til 1961 kan jeg ikke huske een eneste fri og kritisk dialog eller optræk til „ligestilling“ mellem lærerne og os elever. I det meste af min studietid frem til juni 1968 heller ikke „Friheden“ bestod i retten til at glide ud af studierne uden at nogen tog sig af det. Traditionel faglig analyse og kritik af f.eks. dårlige forskningsmetoder - ja. Men problematisering af fag, videnskabskriterier og studium som sådan - nej.

Og dog ulmede kritikken. Tidligt i studiet skrev jeg nogle anonyme læserbreve om professorvældet. Jeg skulle nok vare mig for at risikere dårlige karakterer ved eksamen. Men mit baggrundsmiljø var fredo-marxistisk venstrefløj, så jeg kendte så udmærket den kritiske diskussionskultur fra middagsbordet og mine forældres bekendte.

Først i det aller sidste år af studiet oplevede vi en „symposieform“ som jeg i dag vil betegne som „Kritisk-indsigtsorienteret dialog“ mellem professor og studerende.

Grundlaget for det der var på vej, var til dels en grundtvigiansk-dialogisk kultur etableret uden for den boglige skole og dels de nye analytisk-kritiske tankeformer fra de marxistiske universitetsstudier. Hvortil hurtigt kom en række velformulerede pædagogisk-politiske doktriner og progressive pædagogiske arbejdsformer: Gruppearbejde, eksemplarisk undervisning, problemorientering og projektarbejde.

Ideerne om den eksemplariske undervisning fik indflydelse på den

kritiske dialogpædagogik i dens nærgående interesse for elevernes sociale baggrundsforudsætninger, personlige oplevelser og meninger. Det er tankevækkende at bedst som denne pædagogik er veletableret - i 80'erne - begynder „modbegreber“ såsom elevernes „urørlighedszoner“ og „blufærdighed“ at dukke op.

En yderligere impuls var den teknisk-videnskabelige revolution i disse årtier, det rige samfund, de omfattende investeringer i udvidelse af højere uddannelse og den påfølgende vidensproduktion, der sammen med kritiske holdninger gik lige ind i helt nye lærebogssystemer inden for en række fag. Kombineret med omfattende adgang til fotokopiering var den fagcentrerede undervisnings indadvendte perspektiv brudt: Undervisningsmaterialer og læseplaner eksploderede i uoverskuelig mangfoldighed.

I efterkrigstiden øgedes behovet for lærebøger som ikke var inficeret med mindelser om totalitære tankeformer - og i 60érnes velstandsepoke blev det muligt for skolerne at få råd til de nye lærebogssæt. Samtidig gav økonomien en kvantitativ ekspansion af uddannelsessystemet, som i sig selv udvidede dette marked i en sådan grad at en række danske skolebogsforlag gjorde det til et af deres vigtigste områder. De gik i samarbejde med progressivt tænkende forskere og lærere, og der blev skrevet nye lærebøger på livet løs i alle fag.

Rekrutteringen til uddannelsessystemet blev øget og socialt udvidet. Der var brug for alle. Uddannede medborgere var samfundets rigdom. Sluserne blev åbnet økonomisk, og en ung og socialistisk radikaliseret lærerstand kastede sig ind i kampen for at uddanne „folket“.

Den danske tradition for at undgå konfrontationer fornægtede sig ikke ,og i stedet for at skære de gamle pensa ud, blev resultatet i en række fag - at man tog det nye ind oven i det ældre. Resultatet blev læseplaner som ingen dygtig elev længere havde mulighed for at mestre. Og hvor selv lærerne kunne komme ud på dybt vand.

Lærerne begyndte at miste deres indiskutable ekspertfaglige profil. Lærebøgerne og især de mange hurtigt fotokopierede undervisningsmaterialer, begyndte at undergrave lærerens autoritet. Lærerne begyndte at dække sig ind over for intelligente elever - som ganske vist ikke vidste mere end læreren. Men som - måske støttet af højtuddannede forældre - udmærket kunne problematisere lærerens greb om faget i en sådan grad at kammeraterne begyndte at miste respekt for læreren. Blot en eneste sådan elev i en klasse kan undergrave lærerens autoritet.

Som en elev jeg så på en handelsskole. Hun var vokset op i sydfrankrig, og med mellemrum korrigerede hun med et overvenligt smil den danske fransklærers udtale.

Psykologisk fremlagdes nye doktriner om „indsigtens“ betydning for læringen (med begrænset empirisk grundlag), og tilstrækkeligheden i at give elever en grundlæggende strukturforståelse af faget: Så fulgte al den kedelige faglige terpe-viden med næsten af sig selv.

Dette kan tydeligt aflæses i lærerens sprog i klasseværelset. Der hvor den fagligt-videnscentrerede lærer konfronterer eleverne mht. om de „kan“ det faglige stof, der går den kritisk-indsigtsorienterede dialoglærer ind og efterspørger forståelsen! „Har I forstået det?“, „er den inde på lystavlen?“, „er I med?“ ,eller „er den feset ind?“ („ung med de unge“ lærer), og hvis en tredjedel af eleverne nikker og smiler, ser læreren et øjeblik en anelse tvivlende ud - men går så videre i stoffet.

I den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik smelter højskoletraditionen og universitetstraditionen sammen. Læreren optræder „ligestillet“, taler med forskellige elever på skift, og disse taler også sammen uden om læreren. Mange problemstillinger behandles af eleverne selv i gruppearbejde der så fremlægges i plenum. Læreren kan signalere at være en ligestillet samtalepartner (subjekt-subjekt idealet). Det giver læreren et tydeligt problem mht. at insistere på flittigt, vedholdende studiearbejde. En ligestillet „kammeratlærer“ kan ikke sætte eleven til hårdt arbejde: „Det kan du da ikke mene - vel?!“

Men læreren kan imidlertid fastholde en betydelig faglig myndighed gennem sin intellektuelle træning til hurtig tænkning i plenumdiskussionen. Og kan uden varsel skifte over til en fagligt-videnscentreret undervisning. De fagligt svagere elever forvirres af sådanne hurtige skift og bliver forsigtige, defensive, begynder at gætte „hvad vil læreren nu have?“ Evnen til lynhurtigt at diagnosticere hvad læreren nu, nu og nu forventer er blevet et nyt socialt sorteringskriterium i skolen. Jævnfør afsnittet i prologen om den kulturelle koreografering af undervisningen.

Sigtet er en kritisk problematiserende dialog som fremmer selvstændig formuleringsevne baseret på faglig indsigt og klar analytisk argumentation. Om en dybere faglig indsigt er tilstede, undersøges ikke direkte, men forudsættes. Evalueringen sker i dialog og baseres på læreres kvalificerede skøn over elevens dygtighed. Store dele af det faglige stof gennemgås i dialogform hvor den enkelte elev kun afleverer få replikker og korte fremstillinger. Overhøringens tid er forbi. Problemet er at ingen før eksamensdagen oprinder egl. ved hvad den enkelte elev kan uden at være suffleret af læreren.

Det var med J. Bruner og senere den eksemplariske pædagogik at ideen om cirkaviden blev legitim. Nu skulle eleverne blot have „kendskab til“ - senere formuleringer „have snuset til“ - vigtige stofområder.

Dette „snuseri“ er i dag et ganske almindeligt islæt i læreres

kollegiale ordvekslinger: „Nå... ja.... de kan det måske ikke, men de har da snuset til det!“

Mit sprog er i disse afsnit lidt ironisk. Ironien går ikke på denne pædagogiske praksiskultur som sådan. Den er i sig selv meget værdifuld. Ironien går på, at læreren ikke tager det forhold alvorligt at grundlæggende forudsætninger for praksiskulturens funktion ikke er tilstede.

Grundlæggende handlede det om at eleven kunne nøjes med at få fat på fagets dybere struktur, mønstrene i stoffet - og skulle gå efter at „lære at lære“ - og så i øvrigt få en kritisk indsigt i brede sammenhænge. Et kompetenceideal der i mange henseende er værdifuldt fordi det moderne komplekse samfund vitterligt kræver overblik, sammenhængsviden og strukturforståelse.

Denne praksiskultur giver faktisk indsigt, men det er efter min vurdering en fejltagelse at mene at det giver indgrebsmuligheder, at det gør handling mulig. Der er forskel på præcis detailviden og den værdifulde, men diffuse helhedsbegribelse - og så de gennemprøvede handlingskompetencer. Disse tre kompetenceformer kompletterer hinanden, men er meget forskellige.

Det man gør i denne pædagogiske praksiskultur, det er at læse og skrive og tale intelligent sammen og tænke og skrive noget mere og snakke, og læse og tænke og læse og skrive og tale intelligent sammen. Det er en uhyre effektiv fortræning til administrative jobs i det offentlige o.l. Det giver overvejende jobkompetence i forhold til den karriereorienterede livsform. Læreren går ud fra at alle skal have en længerevarende uddannelse. At det for alle er meget vigtigt at kunne forholde sig veltalende, selvstændigt og kritisk til hvadsomhelst. Om de ikke kan handle er mindre betydningsfuldt.

Måske var den indsigtsorienterede fagdidaktik så attraktiv fordi de uenige fagfraktioner derved ikke behøvede at tage stilling til hvilke områder af læseplanen der skulle stryges: Det gjorde ikke så meget at stoffet blev enormt omfattende fordi eleverne skulle jo blot have en relativt halvkonkret og eksemplarisk strukturbegribelse. De skulle jo nu lære selv at orientere sig i det uoverskuelige læsefag som forberedelse til at orientere sig i et uoverskueligt samfund.

Med introduktionen og idealiseringen af den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik var der skabt nye vilkår for undervisningen der punkt for punkt vanskeliggjorde videreførelsen af den fagligt-videnscentrerede undervisning i ren form.

Selv har jeg kun i de senere år nu og da været deltager i denne praksiskultur. Fordi jeg er 54 år, og den blev udviklet omtrent samtidigt med at jeg i slutningen af 60'erne blev færdig med min uddannelse. Velsagtens derfor falder den

mig i den grad i øjnene når jeg har været ude som forsker hhv. pædagogisk konsulent og observeret undervisning. Men i min egen konsulentpraksis har jeg opdaget en stærk tilbøjelighed til selv at benytte denne pædagogiske praksisform. Det er langt den nemmeste at bruge hvis stoffets faglige indhold er mangetydigt (og det er „faget skoleudvikling“) - og hvis man helst vil holde sig på den gode side af deltagerne. Undgå at fornærme dem.

Ja, undgå at fornærme dem. Hvad har den liberalistiske ide om taxametertilskud til den enkelte elev ikke kostet uddannelsessystemet.

Jeg opdagede hurtigt, som konsulent, at lærere og skoleledere som deltog i mine kurser, ikke var indstillet på at acceptere at jeg optrådte som myndig faglærer. De ville ikke have lektier for. Og de ville ikke overhøres. „Nå! skal vi nu overhøres“, svarer en lærer-kursist gemytligt med humoristisk afvisende øjekast til sine kolleger en dag jeg prøver at checke efter hvad deltagerne har taget til sig af det stof jeg fremlægger. Han kunne faktisk ikke svare på mit enkle vidensspørgsmål.

Nu, hvor jeg begynder at udbyde mine egne kurser, må jeg tage mig selv i nakken og signalere klart til deltagerne hvilken pædagogisk praksiskultur de vil møde. Og min konsulent-erfaringer peger klart på at den fagligt-videnscentrerede pædagogik skal være centralt placeret. I gennemtænkt balance med de andre.

Den nye kultur udfoldes især inden for de humanistisk-samfundsvidenskabelige fag og støder på modstand inden for de naturvidenskabelige fag. Hvilket bl.a. medfører at lærerne i disse fag - som søger at fastholde den fagligt-videnscentrerede undervisning - mistænkeliggøres for at være uinteresserede i pædagogik.

Og der igangsættes forsøg på at reformere pensum i disse fag, så også de kan nyde godt af den indsigtsorienterede dialogform.

Imidlertid trækker den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik sine egne indbyggede problemer med sig. Den fagligt og intellektuelt krævende dialog forudsætter at eleven har en faglig basisviden klart struktureret og placeret umiddelbart tilgængelig inde i hovedet. Der er ikke i dialogen mulighed for at „slå det op“. Man skal forme sprog og tænkning i øjeblikket. Arbejdsformen favoriserer de sprogstærke elever og dem der får lavet deres hjemmearbejde. Men dialogperioderne tager tiden fra etableringen af den faglige basisviden. Og med den bredere rekruttering til skoleafsnit efter folkeskolen bliver dette et alment problem i uddannelsessektoren.

I samme periode ændres kønsrollerne i familiekulturen, og blødere

værdier træder frem. Børnene tildeles større selvstændighed. Mødrene arbejder mere ude. Lektielæsningen overlades i stigende grad til børnene selv i efterhånden dramatisk konkurrence med stadig flere TV-kanaler. De elever der ikke kan strukturere eget skolearbejde i denne løse familieopdragelse, er prisgivet. De kan kun i skolen forsøge at spille skuespil og lade som om de er med i lærerens åndrige festfyrværkeri sammen med den lille del af kammeraterne der kan følge med.

Efterhånden som det bliver klart at denne pædagogik ikke i sig selv er hensigtsmæssig til etablering af velstruktureret faglig basisviden, formuleres hjælpedoktriner om „ansvar for egen læring“. Men dette har hele tiden været skubbet over til eleverne - blot uden egentlig hjælp og vejledning.

Grundlæggende er også denne pædagogiske praksiskultur en pædagogik for eliten. Og i dobbelt forstand idet man såvel forudsætter velstruktureret faglig basisviden som en overlegen sprogbeherskelse og evne til at koncentrere og disciplinere sig selv kropsligt og følelsesmæssigt i de intense dialoger med læreren, samtidigt med at man holder styr på andre parallelsamtaler i klassens plenum.

Og pædagogikken kommer henover midten af halvfemserne i stadig større krise fordi en af følgevirkningerne er mindre faglig viden. I et højindustrielt informationssamfund hvor præcis faglig viden ikke kan undværes, er denne praksiskultur derfor ikke holdbar såfremt den skubber andre praksiskulturer til side.

Ikke mindst blandt tilhængerne af denne pædagogiske praksiskultur er der en stærk optagethed at synspunkter om værdien af „bløde kvalifikationer“. Men bløde kvalifikationer er alene interessante hvis de basale faglige kvalifikationer tages for givet. En maskinarbejder, som er omgængelig og omstillingsparat, men som ikke kan bruge en CNC-drejebænk, er ikke kvalificeret til arbejdsmarkedet.

I optagetheden af de „bløde kvalifikationer“ overses den samtidige og meget omfattende samfundsmæssige optagethed af kvalitet. Men denne kvalitetsoptagethed handler præcist om det faglige kvalifikationsgrundlag samt indøvelsen af den praktiske brug heraf.

Når man i uddannelsesliberalismen og langt ind i socialdemokratiets uddannelsestænkning føler sig nødsaget til at fokusere på kvalitet, er det netop fordi betydningen af de bløde kvalifikationer af mange lærere misforstås. En misforståelse der er en forudsætning for opretholdelse af mere ensidige kritisk-indsigtsorienterede dialogkulturer i skolen.

Men det må ikke overses at det er denne pædagogiske praksiskultur som kan skabe kompetencegrundlaget for den moderne, udadvendte demokratiske medborgers aktive deltagelse i det politiske liv i samfun-

det. Det er denne pædagogik som på dette punkt giver den nødvendige øvelse i at turde formulere sig klart i en større forsamling.

I et forskningsprojekt omkring 1980 om VUC-kursisters studiemotivation og læreprocesser i skolen og derhjemme indsamler vi såvel et observationsmateriale og et interviewmateriale. Et af de tydelige træk i materialet er at undervisningens åbne og meningsmættede dialoger styrkede kursisterne i hjemme og på deres arbejde at formulere sig udadvendt, offensivt på deres egne betingelser.

Derved kom de imidlertid let ud i konfrontationer som de ikke kunne overskue:

En dag sidder en VUC-kursist, som var sølvmed, på arbejdspladsen og diskuterer skønlitteratur med kollegerne medens de arbejder. En arbejdsleder standser op og ser lidt ironisk på hende: „Du bliver vist ikke længe her“, siger han, og går videre. Andre kursister kom bedre fra deres grænseoverskridelser. Men historien er ikke atypisk.

Det interessante var at lærerne ikke fulgte med i hvor denne pædagogiske praksiskultur førte kursisterne hen. Og ikke bistod dem mht. hvorledes de skulle passe på sig selv når de fik problemer pga. disse højniveau-formuleringskompetencer. Det var ikke inde i den pædagogiske praksis at følge op. Det blev snarere set i et frigørelses- og selvstændiggørelsesperspektiv hvis værdi det var tabu at problematisere. Og lærerne havde jo ret såfremt kursisterne skulle gå videre fra AVU til HF og herfra til længere videregående uddannelser. Men det var kursisterne der betalte prisen for den avancerede kompetencekultur.

Min position er her den at det er lærerens omsorgspædagogiske opgave at være meget opmærksom på hvorledes kursisterne kan møde, og tilegne sig, skolens mere avancerede rationalitetsformer, uden at de derved lærer at se ned på hverdagskonversationen hjemme. At de får et perspektiv på dette skift i rationalitetsform som gør det muligt for dem at undgå de værste konfrontationer i deres sociale liv. Ellers er det en høj pris kursisterne betaler for deres nye faglige og politiske dannelse. Og på et tidspunkt kan der komme en ny folkelig støtte til et backlash rettet mod de kritiske tankeformer som sådan i skolen.

Sammenlignet med de andre pædagogiske praksiskulturer nævnt i dette temahæfte er den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik formentlig den pædagogik, der i mest vidtgående omfang er direkte inspireret af teoretiske og ideologiske ideer, løsagtigt fortolket fra spredt psykologisk og pædagogisk forskning. Det er formentlig derfor den fungerer så dårligt. Den er ikke bygget på en tradition af en

længde, der har gjort det muligt at vurdere langtidskonsekvenserne.
Først i dag, hvor der er gået nogle årtier, begynder vi at kunne evaluere
denne praksiskulturs gode hhv. dårlige sider.

6. Problemcentreret projektpædagogik giver tværfaglig problemanalyse

Lærerne i den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik bruger den omgivende virkelighed som illustration af potentialet i faglig viden i deres bestræbelse på at opnå en kommunikationscentreret faglig højniveau-forståelse.

Her går den problemorienterede projektpædagogik videre: Den tager direkte konkret forekommende problemsituationer i den skoleeksterne virkelighed ind i skolen til fagintegreret analyse og udvikling af løsningsmodeller mht. at ændre denne verden - nu eller senere.

Jeg skal her henvise til T-16 om projektarbejde over for faglig basisviden. Det projektarbejde jeg som ung kritisk forsker var med til at promovere. Men som i dag lægges ud som ny konvention i et uddannelsessystem der ikke har ressourcer til videnskabeligt at efterkontrollere projektpædagogikken hhv. løse dens pædagogiske problemer.

Elever, kursister eller studerende arbejder enkeltvis eller i grupper med afgrænsede problemstillinger, evt. ud fra selvvalg. Læreren er vejleder og tilkaldekonulent. Og her er det vigtigt at elever og studerende ved hvornår de skal „kalde“ - og at lærerens tjenestetidsvilkår giver tiden til den nødvendige gruppevejledning.

Nye datamaterialer indsamles og analyseres problemorienteret og tværfagligt. Arbejdsformen minder på en række punkter om tillempet forskning. Arbejdsformen forudsætter omfattende faglige basiskundskaber, høj sproglig kompetence mundtligt og skriftligt, samt veludviklet samarbejdsevne. Om disse kompetencer er tilstede checkes i dag ofte ikke selv om arbejdsformen er ved at blive spredt til store dele af uddannelsessystemet. Projektrapporten evalueres i princippet såvel som arbejdsplanen og evt. det interne samarbejde i gruppen. Konklusionerne bruges imidlertid ofte ikke til noget i praksis.

Ideen er at deltagerne får øvet en tværfaglig tænkning og får øget kompetence til problemanalyse og problemforståelse. I den tidlige opfattelse af projektarbejde var det afgørende at resultatet af projektet blev formidlet tilbage til et projektsted i et problemløsningssigte. Men i dag er projekter ofte forenklet til at være større skoleinterne skriftlige opgaver. På universiteterne opgaver som kan afløse en skriftlig eksa-

men. Den oprindelige ambition var at skabe bevægelse i samfundet vha. grupper af studerende som lavede udfordrende projekter. Dette var lige så meget et politisk som et pædagogisk projekt. Fremskridtet ved at det politiske nedtones er at opmærksomheden mere kan samles om den enkelte elevs eller studerendes læreproces, samarbejdsevne og kvaliteten af problemanalysen. Men produkt og formidlingsaspektet står ofte svagt og uforpligtende.

Når projektpædagogikken lykkes, erhverver elever, kursister og studerende en meget værdifuld kompetence: Den at kunne omsætte sin enkeltfaglige viden til tværfaglig problemanalyse, problemtackling og problemløsning. De lærer om samarbejde, og de lærer om sproglig opfangning af såvel deres egen arbejdsproces, læreproces og selve problemets tværfaglige dybder.

Men er de nødvendige rammevilkår ikke tilstede, udarter projektpædagogikken sig til et besynderligt skuespil uden kontrolinstanser hvor overbelastede lærere ikke er proceskonsulenter, men i realiteten selv udfører dele af elevernes arbejde. Hvor der sker en opdeling i supergrupper og skrotgrupper. Og hvor tilfældig dataindsamling ophøjes til at være original problembehandling.

Projektpædagogik forudsætter såvel de kompetencer der kun kan erhverves gennem den fagligt-videnscentrerede undervisning og de kompetencer, der kun kan erhverves gennem den kritisk-indsigtsorienterede dialogiske undervisning. I så henseende er det den mest eliteprægede pædagogiske praksiskultur vi kender.

Det er kun hvis man sænker faglige kundskabskrav og sproglige formuleringskrav samt når man undlader at analysere den enkeltes bidrag til problemløsningen og projektrapportens kvalitet - at alle kan være med.

Kvalificeret projektarbejde kan ikke udføres uden at have været heldigt igennem flere andre pædagogikker (se også Kapitel 10). Har man til gengæld dette - er problemorienteret projektarbejde helt klart en pædagogisk praksiskultur der i eminent grad kvalificerer elever, kursister og studerende til morgendagens demokratiske og højteknologiske informationssamfund. Og som samtidig foregriber netop de flade organisationsstrukturer hvor selvstyrende arbejds- og projektgrupper har afløst tidligere tiders hierarkiske ledelsessystemer.

Hvis denne „fortræning“ skal være god nok, må der andre elementer ind i projektpædagogikken end de oven for nævnte: Træningspædagogik vil være nødvendig, kreativitetspædagogik er indlysende vigtig - og omsorgsbetonet udviklingspædagogisk kompetence er nødvendig ved vejledningen af det vanskelige projektgruppesamarbejde. Men projektpædagogikken indføres i dag overalt i uddannelsessystemet i en noget udvandet form, uden grundig pædagogisk forskning

og uden at lærerne har de arbejdsvilkår projektpædagogikken forudsætter.

Det er derfor overordentligt sandsynligt, at projektpædagogikken er næste „prügelknabe-kandidat“ til skandaleoverskrifter i aviser og TV - om 4-5 år hvor langtidskonsekvenserne af „som om“ projektpædagogikken bliver så tydelige at de ikke kan overses.

Projektpædagogikken bliver af mange danske lærere forstået som en „opfindelse“ fra halvfjerdsernes socialistiske pædagogik. Men projektarbejdsformen i sig selv blev ikke født som en primært boglig pædagogik. Projektideen blev udviklet dels i den pragmatiske amerikanske pædagogik. Dels i militæret og dels i erhvervslivet. Den uddannelsespolitiske interesse i projektarbejde lå i slutningen af 60'erne ikke specielt i det boglige element men i det praktisk problemløsende sigte.

Kombinationen med en „kritisk problemorientering“ i den „videnskabelige“ socialisme på universitetsniveau gav tidligt i 70'erne en drejning af arbejdsformen så der reelt blev indoptaget en ny kerneide fra kritisk teoridannelse.

Men ved den senere generalisering af arbejdsformen skete nogle betydningsfulde omtolkninger så læsning og databehandling (af-løsningsopgaver) bærebølgen i den danske projektpædagogiske praksiskultur.

Dog mest på universitetet. I andre sektorer i uddannelsessystemet kan kravene til projektarbejdets fagligt-intellektuelle indhold være relativt lave. Også på grund af lærerens usikkerhed mht. „problemorienteret tværfaglighed“. Og de vanskeligheder der er med at bringe erkendelsen fra et projekt videre til et andet.

Problemorienteret projektarbejde skal forberedes tidligt. Og det er betydningsfuldt at arbejdsformen er inddraget allerede fra folkeskolen. Men der er først for alvor brug for projektpædagogikkens problemorienterede tværfaglighed langt senere i de uddannelsesafsnit som leder direkte frem til erhvervskompetence. I den mellemliggende periode er det vigtigt både at indarbejde det projektlignende gruppearbejde og især at styrke tilegnelsen af enkeltfaglig kompetence.

Projektpædagogikken er muligvis den pædagogiske praksiskultur, som lettest forfladiges til en karrikatur af sig selv. Fordi den i virkeligheden stiller så omfattende krav til elev, lærer og skole.

7. Træningspædagogik giver handlefærdigheder og strukturerede samarbejds-kompetencer

Som kontrast og afvejning til disse fire boglige pædagogiske praksiskulturer og projektpædagogikken skal inddrages nogle helt anderledes, men ikke mindre gennemprøvede pædagogiske praksiskulturer: Træningspædagogikken, om-sorgsbetonet udviklingspædagogik og kreativitetspædagogikken.

Den træningspædagogiske tradition er udviklet inden for håndværk, idræt, erhvervsliv, husgerning og håndarbejde, cirkus, militæret, professionel musikeruddannelse, mv.

Målet er beherskelse af kropslige handlefærdigheder, praktisk samarbejdskompetence 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 ofte præcise evalueringsformer, hvor elever, kursister og studerende under reaqalistiske vilkår skal demonstrere at de behersker den pågældende handlingspraksis.

I den tid, hvor skolen stod for kulturteknikker der var grundlæggende fremmede for den brede befolkning (1800-tallet), var træningspædagogikken sammen med udenadslæren centralt placeret i skolen, for næsten alt skulle læres helt fra grunden, og eleverne kunne ikke forventes at kunne få nogen støtte hjemme. Tillige var træning og øvelse i betydningen „oplæring i arbejdet“ den altdominerende pædagogiske kultur i samfundet.

I den fagligt-videnscentrerede pædagogik (første to trediedele af 1900-tallet) kan der stadigvæk være stærke elementer af træning: Øvelse i at skrive smukt og have orden i sit skolearbejde. Undervisning i husgerning. Sløjd, laboratorieøvelser m.m.

Men der er en væsentlig forskel på „træning“ og „demonstration“. Ved demonstration - f.eks. af mikroskopering får eleverne lejlighed til i modelform at gennemløbe en række praktiske arbejdsprocesser.

Men sigtet er at de skal „prøve“ det. De skal kun sjældent beherske laboratoriearbejdet til et veldefineret præstationsniveau. Selve ideen om et sådant præstationsniveau er ofte skubbet til side til fordel for en højniveau tænkning vedrørende det praktiske laboratoriearbejde: „Nå, det falder ikke helt rigtigt ud, men du ved hvad der skulle ske, ikke sandt!“

I og med at indsigtspædagogikken vandt ind på en række fag (1960'erne og videre frem), bredte glemslen sig om de mere præstationsorienterede træningsprægede arbejdsformer. „Den sorte skole“, „reaktionær terpeskole“ var fortid og skulle forsvinde hurtigst muligt. Lærere blev mere progressive, humanistiske, demokratiske - træning stod for noget negativt, noget gammeldags. Noget med konkurrence og gamle kønsroller: Militærvæsen, husarbejde og håndgerning, sportskonkurrencer, spejdervæsen og erhvervsliv. Ikke ligefrem sektorer, der var i høj kurs i 70'erne og 80'ernes lærertænkning. Undtaget var måske idrætslærere der dukkede hovedet i den pædagogiske debat, men dog havde nogen tid til fysisk træning. Medens musiklærerne som regel helt måtte opgive at kæmpe for at eleverne skulle kunne noget. Også musik gled over i oplevelsesorienteret selvunderholdning, eller i et analytisk-fagligt perspektiv kombineret med fri kritisk-indsigtsorienteret dialog om f.eks. teksterne i rock-musikken.

I det lys har jeg tænkt tilbage på Bernhard Christensens musikundervisning på min lilleskole. I rytmiktimerne dansede vi til jazzmusik og rytmisk musik. Vi øvede os i i musiktimerne i at tromme og tromme og tromme. Grundrytmer, præcise taktudfald uden en lyd, falde ind i rytmen igen, skiftes til at improvisere indtil et rimeligt niveau af perfektion. Alt sammen for at få rytmeformfølelsen ind i kroppen på et så rutineret plan, at vi ubesværet kunne improvisere skabende over grundrytmen. Den dag i dag kan jeg tromme en række rytmer og improvisere dem uden videre. Problemet var imidlertid at vi gad ikke rigtigt øve os. Bernhard var tit rasende over vores ligegyldighed. Men vores forældre og skolens kultur var hastigt på vej til dialogpædagogik og cirkaviden. Hvilket tab af muligheder for læring!

På lilleskolen havde vi flere kunstnere som undervisere i de produktive fag. De var tydeligt mere resultat- og præstationsorienterede end seminarieuddannede lærere. Disse svømmede hen i begejstring blot vi lavede noget „kreativt“.

De øvelsesorienterede lærere vidste noget om at sætte et undervisningsmål og nå det. Og ikke bare for den mest ressourcerige elite - de fik de fleste med. Det de moderne lærere overså var at træningspædagogik var en resultatorienteret undervisningsform der med brug af systematiske og konsekvente metoder rent faktisk ofte nåede be-

tydelige resultater. Også i skolen.

Da træningspædagogikken og til dels den fagligt-videnscentrerede pædagogik blev gjort illegitim i skolen, røg barnet ud med badevandet: Den dialogiske, fremstillende og forståelsescentrerede undervisning har svært ved at sikre elevernes konkrete faglige tilegnelsesproces og har svært ved at sikre indarbejdelse af produktive studiemetoder. Men nogle elever bliver gode til at snakke.

Træning vil sige at man sætter sig et veldefineret indlæringsmål som er realistisk i forhold til tid og ressourcer og så i detaljer planlægger, tilrettelægger og gennemfører et øvelsespræget forløb hvor læreren er i meget nær kontakt med elevens læreproces og uophørlig giver kritisk-konstruktiv feedback. Hvis der bliver gjort fejl, bliver eleven, kursisten sat til at gøre det om igen. Og om igen. Og om igen. Ikke nødvendigvis lige på samme måde - snarere systematisk varieret - indtil kompetencemålet er nået.

Træningspædagogik er i betydeligt omfang udenomssproglig, præget af visuelle, visualiserende, fremvisende arbejdsformer. Det der skal læres er et handlingsrepertoire der kan ses og høres. „Visning“, demonstration, er derfor en central metode. Træneren viser på forskellig måde hvordan noget skal gøres. Eller udpeger elever, der gør tingene rigtigt. I den moderne idrætspædagogik indgår visualiseringer af „succesforløb“ som noget ganske almindeligt. Også i NLP-traditionen (neurolingvistisk programmering) bruges visualisering - her ofte i forbindelse med problemløsning; man forestiller sig visuelt hvorledes det vil se ud når bestemte problemer er løst osv. I musikeres øvelser indgår både „at vise“ og „at lytte“ selvfølgelig som noget centralt. Tillige også sproglig vejledning om hvordan noget skal fornemmes kropsligt-muskulært. I NLP-traditionen kaldt det „kinæstetiske“ element.

„Syng som om I havde en stor varm kartoffel inde i munden. Det giver bedre klang“ - sagde en sanglærer til mig og de andre på et sanghold en gang. Og hun havde ret. Instinktivt løftede jeg ganen op og tilbage.

Den træningspædagogiske pointe er den at disse ting ikke kan læres på andre og bedre måder.

Det er vigtigt at få med, at træning ofte har stærke æstetiske elementer. Handlinger og kommunikationsformer skal ikke blot udføres funktionelt, brugbart. De skal formes stilistisk til det sociale skønhedsideal er nået. Tænk på moderne operasangere, der også skal spille perfekt skuespil. Tænk på cirkusartistens elegance. Og tænk på de æstetiske perfektionskrav i de militære bevægelsesdiscipliner. Træningspædagogik øver som regel såvel form som funktion så udøverne og brugerne får en mere helstøbt oplevelse.

Træning er handlingsbetonet. Det er kropslige og personlige udviklingsprocesser. Træneren går tæt på læreprocessen med evaluering, vejledning og korrektiv feedback. Træneren er ikke nødvendigvis venlig og tør bruge sig selv og sin gennemslagskraft markant, men uden at være autoritær. Træneren er nemlig personligt engageret i at eleven når målet, at eleven lærer det der skal læres. Det er dette personlige engagement, lærerens vilje til at eleven må og skal lære det - som en moderne blød, vag og autoritetsforskrækket lærer kan misforstå som totalitær undertrykkelse.

En træner er uinteressert i blot at holde foredrag om træningens principper. Blot at tale, læse, skrive og tænke om træning. Der er et handlingsmæssigt mål der skal nås. Man kan ikke diskutere sig frem til at spille klaver på professionelt niveau. Der øves. I musikundervisning og på en række andre kunstneriske områder, eksisterer en veludviklet trænings- og øvelsesspræget pædagogik som ligger meget langt væk fra den dialogiske, "kende til" pædagogik. Skuespilleren skal ikke bare "kende noget til" hvordan man spiller dramatik. De skal kunne gøre det. De skal kunne replikkerne helt præcist. Det er ikke accepteret at de sådan cirka kan huske hvad stykket handler om. Eller kirurgen der opererer. Eller..... Eller.....

For mange moderne boglærde lærere er træning en kontradiktorisk modstilling til forståelse og indsigt. Dette tror jeg er en af de mest alvorlige fejltagelser i moderne pædagogisk tænkning. Den er opstået fordi de senere årtiers pædagogik er udviklet på et snævert rationalistisk grundlag hvad enten det er liberalistisk eller socialistisk eller humanistisk. Det der dyrkes er det intellektuelle, det sproglige, det analytiske osv.

Det der har manglet, er krop, følelser, handling og nær mellemmenneskelig kontakt. Det var den mentale løsrivelse af individet fra de magtfulde hierarkier der var højeste mål. Derfor så man ikke at fritstillingen i overvejende intellektuel forstand kunne ende i en fatal svækkelse af den enkeltes samfundsmæssige indflydelse fordi man ikke udviklede den praktiske og sociale handlingskompetence, som er en afgørende forudsætning for selvværd og gennemslagskraft.

Naturligvis - det skal nok være muligt at finde mange trænere der lige så enøjet udelukker viden, indsigt og bredere sammenhængsforståelser. Jeg har selv mødt et par stykker.

Men det er særligt interessant at boglærde lærere i meget vidtgående omfang undervurderer hvor meget træning der ligger i deres egen kompetenceform. Den omfattende fysiske selvkontrol og særlige motorik der er nødvendig også i det videnscentrerede klasseværelse, kræver mange års træning. Lektielæsning kræver træning hvad angår selvkontrollen og den praktiske iscenesættelse af arbejdet. Produktiv deltagelse i klasseundervisningen kræver træning. Og - gruppearbejde

kræver megen træning.

Træningspædagogikken faldt tilbage i det pædagogiske billede da den boglige viden og senere den kritiske intellektuelle selvstændighed blev det primære.

Men i nogle kombinationsformer er træningspædagogikken af afgørende betydning også for boglig viden: Et centralt problem i dag er elevernes manglende kompetence til at klare deres lektielæsning. I den ældre fagligt-videnscentrerede pædagogik var der indlagt væsentlige elementer af fælles indøvelse på klasseplan af hvordan man lærte stoffet. Indarbejdelse, optræning af sikre personlige handlekompetencer om hvordan man indprentede sig faget. Hvordan man brugte faglig viden. Hvordan, hvordan, hvordan.

Ser man f.eks. på elevfremlæggelser i skolen, er savnet af denne kombination påfaldende. Langt op i gymnasiet og HH ser jeg kun meget få elever som er i stand til på en overbevisende personlig og faglig måde at give en sammenhængende fremlægning af et stof for klassen og læreren. De har helt enkelt ikke haft lejlighed til struktureret øvelse i det nødvendige omfang.

Moderne lærere klager ofte over manglende motivation hos eleverne. Hvad nu hvis den svigtende motivation også skyldtes elevernes frustration over egen studiemæssige inkompetence? Hvad nu hvis de ville blive mere optaget af læsningen hvis de kunne lære mere? Hvis de mestrede de nødvendige basale tilegnelseskompetencer? Måske er træningspædagogikken en form de unge vil ønske velkommen fordi de umiddelbart kan konstatere at de lærer noget som de kan bruge lige efter forløbet er slut. Selve „mestringen“ af en svær handlingskompetence giver de fleste en stærk præstationsglæde.

8. Omsorgsbetonet udviklingspædagogik giver følelsesmæssig vækst og proceskompetence

Denne praksiskultur er udviklet i socialpædagogiske uddannelsesinstitutioner, højskoler og daghøjskoler, ved private kurser i personlig udvikling, „genoplivningskurser“ for langtidsledige, krisebehandling mv.

Hensigten er at udvikle selvværd, udvikle sin personlighed i nært samvær med andre og sin formåen til at forstå og forholde sig til den mere følelsesmæssige side af kommunikation. Målet er det kvalitetsfulde sociale nærvær og samvær. Målet er social og personlig selvansvarlighed i samværet med andre mennesker. Læreren er „procesansvarlig“. Undervisningen er præget af opmærksomhed på følelser, kropslige signaler, på kontaktprocesser, grænsesætning og personlighedsudtryk. Vurderingen sker i form af den enkeltes oplevelse såvel som andres feedback på ens personlige væremåde. Kontaktkvalitet er et væsentligt begreb.

Denne pædagogiske praksiskultur mødte jeg først da jeg 40 år gammel startede på mit første gestaltpsykologiske basiskursus. Når den omsorgsbetonede udviklingspædagogik blev båret af en humanistisk etik, var arbejdsformerne og resultaterne dybt imponerende.

Øvelserne handlede om dybe personlige udviklingsprocesser. Det jeg imidlertid også bemærkede, var den omsorgspædagogiske praksiskultur „omkring“ øvelserne.

Som pædagogisk forsker havde jeg meget lidt erfaring med praktisk psykologisk arbejde, og det positive chok ved at møde disse arbejdsformer var derfor stort. Senere blev jeg klar over at dele af denne pædagogik allerede var i daglig brug i en række voksenpædagogiske miljøer.

I den boglige skole sker der også en vis udvikling af omsorgskompetencen. Moderne lærere er demokratiske humanister som ønsker at vi skal have det rart sammen. Og hvis det ikke er tilfældet, lider læreren og ønsker sammen med eleverne at bedre på situationen. Klassens time i folkeskolen er på forskellig vis ført videre i ungdoms- og voksenundervisningen. Lærere tager en del vanskelige samtaler med klasser

om holdets sociale væremåde, behandlingen af enkeltpersoner o.l. Det følelsesmæssigt tilfredsstillende samvær ses som en værdi i sig selv. Men omsorgskulturen og det mere socialpædagogiske er som professionelt element fremmed for mange boglærde lærere. De forsøger i et vist omfang ud fra et idealistisk engagement i kursister og elever, men måden hvorpå det gøres, kan være særdeles forskellig. Hvor skulle den boglærde lærer også have lært det henne?

Det er flot at det tages ind - på amatørbasis. Det er blot ikke tilstrækkeligt. Det bliver ofte „laissez-faire“ hygge i stedet for seriøs omsorg og udviklingsimpulser. Og det kan føre til en opdeling af lærerkollegier i de der „gør“ sådan noget, og de der „ikke gør“ det: Altså forholder sig psykologisk ansvarligt til elevers og kursisters sociale og følelsesmæssige vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.

Det kan give læreren problemer at være behjertet amatør. Man skkal kunne sætte en grænse og tage vare på sit eget liv, sin egen familie. Mange VUC-lærere f.eks. kender til kursister, der begynder at forfølge dem i deres fritid for at få kontakt, omsorg og rådgivning. Men også handelsskolelærere, gymnasielærere og lærere ved tekniske skoler etc. kan blive dybt engagerede i elevskæbner. Og det kan blive for meget.

Det er ikke nok at være amatører. Fordi vi er ved at udvide „jeg“-kulturen med en „vi“-kultur. Og hvis elever skal kunne klare de sociale forskelle og de følelsesmæssige inkongruenser i gruppearbejdet, har de brug for mere professionel støtte fra læreren. Det er ikke nok at være omsorgspædagogisk amatør i klassen.

Disse kvalifikationer, som tidligere alene blev set som relevante for sundhedssektoren og plejesektoren, er gået hen og blevet nationaløkonomisk produktive fordi de kan bistå fritstillede enkeltpersoner, der har svært ved at fire på den nyvundne suverænitæt med at indgå i et ligestillet, produktivt, temporært og forpligtende samarbejde. Her er den snævre boglærde kvalifikationsprofil i dag utilstrækkelig. Blandt andet fordi den selv er baseret på den opsplittede individualisme, som i dag må afvejes med forpligtende horisontalt samarbejde.

Det handler om at kunne kigge gruppeprocesser ud, gribe konstruktivt ind i dem og kunne forholde sig også til de følelsesmæssige processer i gruppen ud over det intellektuelle- faglige og det praktisk-organisatoriske. Blot dette at i-tale-sætte mikrokommunikationen sprogligt kan være en stor udfordring. Også for boglærde lærere med et ellers veludviklet sprog. Arbejdsformerne skal opleves, de skal mærkes.

Det handler om at få et brugbart kendskab til praktisk-psykologiske kompetencer fra flere forskellige psykologiske praksisfelter: Systemisk familiebehandling, gestaltpsykologiske kurser, transaktionsanalyse, eksistentiel humanistisk psykologi, neurolingvistisk programmering o.a. Ikke for at igangsætte en ny amatørisme og „lege“ personligheds-

udvikling i forbindelse med regelret undervisning. Men for at kunne forholde sig relevant til de psykologiske problemsituationer der faktisk opstår i klasseværelset.

Og disse situationer opstår på grund af den lavere magtdistance mellem lærere og elever, kursister og studerende. På grund af at deltagerne rekrutteres fra stadigt bredere sociale lag - og kulturer - med forskellig strukturering af følelseslivet. Og på grund af at fremtidens kvalifikationskrav ud over en mængde faglige kompetencer også omfatter personlige og sociale kompetencer. Disse, der ofte med et uheldigt ord kaldes „bløde“ kvalifikationer, er umulige at udvikle i klasseværelset hvis ikke læreren har et solidt greb om en række praktisk-psykologiske arbejdsformer.

Nogle vil måske læse dette som en støtte til kvindelige lærere som man formoder er mere sensitive og omsorgsfulde.

Min ret omfattende erfaring fra klasserumsobservation over mange år og af mange mandlige og kvindelige lærere er at det er muligt nu og da at se en tendens i denne retning. Men der er mange venlige, støttende og omsorgsfulde mandlige lærere i skolen. Og der er mange fagligt strukturerende, nøgterne og distancerende kvindelige lærere som bevidst undgår det „moderlige“ og viger tilbage for følelsesbetonet kommunikation.

Omsorgspædagogik kan kun vanskeligt fremskyndes. Processer tager den tid processer tager. Hvis en elev møjsommeligt prøver at forklare sine indlæringsblokeringer vil det virke ødelæggende med et „kom nu til sagen, klokken ringer om lidt!“.

I rækken af pædagogiske praksiskulturer har den omsorgsbetonede udviklingspædagogik en helt central funktion: Den at skabe sprog og praksisformer, der gør det muligt at forholde sig pædagogisk og etisk til følelsesmæssige forhold og til mikrokommunikation: De mange små signaler elever, kursister og studerende udveksler med hinanden og med læreren omkring læring og undervisning og som sætter rammen om „stemningen“, arbejdshumøret i klasseværelset. Hvis man ikke kan opfange disse signaler, hvis man ikke overbevisende og nænsomt kan fremdrage dem, tale om dem, må man opgive hele denne side af undervisningen. Men så fungerer det socialt og kulturelt heterogene klasseværelse ikke.

Omsorgspædagogikken synes ikke mindst vanskelig for universitetsuddannede undervisere. Her bruges den kritiske tænkning og ironiske formuleringsevne ofte til en afvisning af at forholde sig til de følelsesmæssige, indlæringspsyko-logiske og sociale sider af læring og undervisning.

Og for balancens skyld: Lærere med praktisk baggrund kan have en næsten symmetrisk afmægtighed mht. den abstrakt analytisk-kritiske tanke. For eksempel ved tekniske skoler. Men det ændrer ikke ved ovenstående.

Et særligt forhold gælder træningspædagogikken. Tidligere var det en gennemsnitlig kulturel forventning at træning kunne være noget ret barskt. „Det skal gøre ondt for at være godt“ mentaliteten. I dag har alle et langt højere kravniveau mht. kvaliteten af det mellem menneskelige forhold, kvaliteten af hvordan man bliver behandlet. Kun i meget specielle miljøer vil man stadig i dag kunne bruge en hård autoritær tone ved øvelser og træning.

Folk vil derfor undgå træning hvis ikke også øvelserne er menneskeligt tilfredsstillende. Netop i træning foregår læreprocessen tit offentligt og den lærende person er typisk udstillet for alles opmærksomhed. Dette forudsætter at læreren, træneren er opmærksom på træningens følelsesmæssige udfordringer til den lærende person. Træning uden omsorg vil i mange tilfælde helt enkelt ikke kunne gennemføres.

Som konsulent har jeg gang på gang erfaret hvor meget omsorg lærere har brug for hvis de skal gennemføre øvelser af træningspræget karakter. Øvelser i aktiv lytning. Øvelser i procesopmærksomhed. Øvelser i struktureret samtale. Sådanne øvelser fungerer ikke uden omsorgspædagogiske tiltag. Uden disse mister lærerne humøret ved at møde deres egne inkompetencer. Uden disse kommer de let til at såre hinanden. Uden disse får de ikke udtrykt hvordan de har det med deltagelsen i kurset. Uden omsorgselementer kommer læreren snart i tanke om andre gøremål som er vigtigere end kursus- eller projektdeltagelsen.

Det nødvendige niveau af omsorgs/udviklingsmæssig kompetence kan ikke erhverves på et week-end kursus. Arbejdsformernes betydning skal erfares af den enkelte kursusedtager. Lærere der er uddannet inden for et snævert bogligt undervisningsbegreb, kan have overordentligt svært ved at forstå, at de ikke bare kan speede processen op og „læse sig til det“.

Dette er en iagttagelse af vidtrækkende betydning idet hele efter- og videreuddannelseskulturen mht. lærer kvalifikationer er skåret til efter det boglige koncept med korte koncentrerede kursusforløb og lange litteraturlister. Hele dette efteruddannelsesmønster er uanvendeligt når lærere skal udvikle kompetence mht. den omsorgsbetonede udviklingspædagogiske praksiskultur.

9. Kreativitetspædagogikken giver kompetence til selvoverskridende ideudvikling og produktudvikling

I flere andre pædagogiske praksiskulturer er der elementer af kreativitet. I den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik anerkender læreren originale synsvinkler i diskussionen. I projektpædagogikken er der rum for nytænkning i begribelsen af problemet og i forslag til problemløsning. I træningspædagogikken kan der være stor opfindsomhed mht. udviklingen af bedre træningsformer. Og i den omsorgsbetonede udviklingspædagogik er der ofte brug for ideer til bedre indfaldsvinkler til at løse op for følelsesmæssige fastlåsnings.

Men der eksisterer også „rene“ kreativitetspædagogiske praksiskulturer. Såvel rettet mod de traditionelle skolefag som mod de mere kunstneriske fag i skolen.

Især i USA blev kreativitet et centralt pædagogisk diskussionsemne efter Sputnikchoket. En psykologisk kreativitetsforskning havde allerede i nogle år været i gang og meget hurtigt spredtes nu forskningsresultater og pædagogiske ideer overalt i det amerikanske uddannelsessystem. Inden for fysikundervisningen f.eks. ideerne om „guided discovery“, „discovery learning“ o.l. Drivhusskoler for børn dukkede op. Og højt op i de højere læreanstalter (f.eks. Massachusetts Institute of Technology) satte man „den kreative tanke“ på dagsordenen. Meget hurtigt var man langt forud for Europa.

Man kastede sig ud i pædagogiske arbejdsmønstre hvor elever, kursister og universitetsstuderende blev opfordret til at opfinde, opdage, kaste sig ud i kaos. Stille nye spørgsmål - og så skifte til analytisk-kritisk eftertanke. Og så igen ideproducerende faser. I kreativitetspædagogikken er lærerens opgave den at være rammesætter, inspirator og usentimental saglig kritiker. Læreren er dybt optaget af kvalitet og originalitet i elevernes arbejde. Kreative produkter skal også kunne fungere æstetisk, teknisk og kulturelt. Læreren sender elever ud på „opdagelsesrejser“, giver dem igangsættende oplevelser, overrasker dem, skaber kontrastoplevelser, bryder op i vanetænkning. Stiller „uløselige“ opgaver eller opgaver, der har mange brugbare løsninger.

Den danske kreativitetspædagogiske tradition tog ikke udgangspunkt i naturfag og teknologi - snarere i moderne psykologisk-pædagogiske

opfattelser af de bedste vilkår for personlig vækst og udvikling. I de kulturradikale kreativitetspædagogiske lilleskoler var det derfor de kunstneriske fag, som blev centralt placeret. Også Steinerpædagogikken skal nævnes i denne forbindelse.

De kreativitetspædagogiske kulturer blev derfor i Danmark en voldsom udfordring til den faglige og videnscentrerede skole. Og til den senere kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik. Mange elementer fra de kreativitetspædagogiske lilleskoler kom ind og prægede væsentlige dele af pædagogikken i folkeskolen.

Men jeg er meget i tvivl om hvilke kvalitetskrav der her er blevet stillet netop til elevernes kreative aktiviteter i den fagcentrerede undervisning. Det er så let at forfalde til en finkulturel laissez-faire præget dyrkelse af „kreativiteten“ i sig selv - og især af den kunstneriske kreativitet. Det sker så let at de kreative aktiviteter får funktion af at være „åndehuller“ der så skal kompensere for den øvrige (tidligere? nuværende?) meget boglig skole.

Den egentlige udfordring er at føre kreativitetspædagogikken ind i de boglige skolefag og få kreative præstationer anerkendt ved eksamen såvel som analytiske og kritiske præstationer.

Se evt. Poulsen, S. C., „Til udviklingen af den alsidige personlighed“. København: Munksgaard, 1977, om de musiske fag i skolen. Her peger jeg tillige på, at de praktiske fag kalder på en mere teknologisk kreativitet, der er værdifuld i sin egen ret. Udtrykket „de praktisk-musiske fag“ er en vildførende sammenblanding.

Da jeg var gæst på Sorø-mødet om de musiske fag i skolen, fik jeg indtryk af omkostningen herved. Jeg gjorde mig til talsmand for det synspunkt, at man i faget „design“ gav plads ikke bare til det kunstneriske og til brugskunst - men også til industriel design af teknisk udstyr og opfindelser. Der var næsten ingen opbakning til synspunktet. Forståelsen fra den humanistiske pædagogik og de „praktisk-musiske fag“ var klart antiteknologisk og dermed også antipraktisk. Sammenblandingen er udtryk for en finkulturel nedladende udgrænsning af det praktisk-teknologiske element i skolen.

I Danmark har der ligget den yderligere bremse på udnyttelsen af kreativitetspædagogiske arbejdsformer at de hurtigt i USA blev gjort til et særligt domæne for „business education“, og meget af litteraturen har i dag et kommercielt præg. Som især i danske øjne kan skygge for det pædagogiske indhold. (Det samme forhold gælder også danske reaktioner på andre amerikanske „pædagogikker“ som det NLP-inspirerede „superteaching“). Man kan nævne „brain-storm“ arbejdsformen. Tilbage står at man i USA fra halvtredserne og videre frem har udført

en meget omfattende udforskning af også de pædagogiske vilkår for menneskelig kreativitet. Og at vi i Europa stort set har ignoreret hele dette erfaringsområde.

Den almindelige pædagogiske vildfarelse mht. kreativitetspædagogik er at det er rodet, ustruktureret og ubrugeligt til seriøse (læs boglige) formål. Men kreativitetspædagogik har lige som den omsorgsbetonede udviklingspædagogik sine egne kvalitetskrav, sin egen systematik og sin egen præstationstradition. I den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik stiller læreren bygger af intellektuelt stimulerende spørgsmål. Det deltagerne får lejlighed til at øve sig i er: At svare hhv. fremsætte udtalelser. De øver sig ikke i at stille spørgsmål.

I en mere kreativitetspædagogisk præget arbejdsform er elevernes opgave den selv at stille spørgsmål. Og systematikken og det intellektuelle niveau ligger i lærerens inspiration og forklaringer omkring forskellige typer spørgsmål og arbejdsformer og deres særlige fortrin og ulemper. Læreren arbejder divergent - åbner for nye muligheder, alternativer, nye horisonter. Skærper bevidstheden om hvornår man egentligt gør noget nyt. Hvordan man kan opdage at det er nyt. Hvordan man kan evaluere det nye. Som led i den amerikanske kreativitetspædagogiske tradition er der blevet udviklet komplekse systemer til en sådan nøjere stillingtagen til ideers kvalitet.

Hvor man i træningspædagogik, omsorgsbetonet udviklingspædagogik eller tutorpædagogik opøver forskellige former for koncentration, opøver man i kreativitetspædagogikken tillige former for de-koncentration. Man søger at komme væk fra vanebestemte tankebaner og ud i sindstilstande hvor der er et friere flow af ideer og indfald. Samtidigt med udviklingen af en særlig type mental koncentration hvor man opdager og indfanger alle tilløb hos en selv til ny tænkning. Og det er ikke nødvendigt at tage stoffer for at være kreativ. Højt kreative mennesker arbejder som regel længe, hårdt og koncentreret før de når frem.

Jeg mødte den kreativitetspsykologiske forsknings- og udviklingspædagogiske tradition da jeg i 1964 læste en bog af Getzel & Jackson om kreativitet sat over for almindelig IK-test-intelligens. I de næste ti år fulgte jeg den kreativitetspsykologiske og pædagogiske litteratur med stor fornøjelse. Også med et meget væsentligt udbytte idet jeg som forsker direkte kunne bruge - eller få bekræftet - en række kreativitetsteknikker i mit forskningsarbejde. Læsningen af denne litteratur har haft væsentlig betydning for min bestræbelse på årti efter årti at holde mig selv i „kreativt beredskab“ og undgå fastlåsningsrituel tænkning, skuffetænkning, konform tænkning.

Kreativitetspædagogikken udvikler tilliden til at man selv kan skabe noget af betydning. Selv kan digte, male, synge. Selv kan tømre møbler

sammen. Selv kan bygge sit hus om. Selv kan opfinde nye madretter. Selv kan tænke nye tanker, opfinde nye ord og forestille sig nye visioner.

10. De pædagogiske praksiskulturer bestemmer den mulige kompetenceudvikling i skolen

I dette kapitel gennemgås hvordan de forskellige pædagogiske praksiskulturer kan bruges konstruktivt i undervisningen og i videreudviklingen af lærerkompetencer.

Læreren er en praktiker

Læreren kan ikke forlade situationen i klasseværelset fordi der er noget som lige skal tænkes igennem. Læreren er forpligtet til at være tilstede øjeblik for øjeblik og forholde sig til eleverne og deres skolearbejde indtil timen er forbi og skal klare sig med de ressourcer som man har med sig ind i klasseværelset i sig selv, i sin person.

Lærerens praktiske undervisningsmæssige handlingskompetence er en kompleks og sammenhængende helhed af faglig viden, fagdidaktiske virkemidler, pædagogiske arbejdsformer, kendskab til organisatoriske forhold omkring undervisningen og endelig lærerens egen indre personlighedsstruktur og udadvendte sociale kontaktformåen.

Personligheden bærer læreren med sig hele tiden. Den sætter nogle grænser og giver nogle muligheder for lærerens udfoldelse i klasseværelset. Grænser f.eks. ved at læreren går i sort over for bestemte elevpersonligheder. Og muligheder f.eks. ved at læreren er humoristisk og kan skabe en uhøjtidelig og konstruktiv stemning omkring sig.

Lærerens bevidste personlige involvering, graden af nærhed, kan være meget forskellig i de forskellige pædagogiske praksiskulturer. I forelæsningspædagogikken er læreren på stor distance. I tutorpædagogikken kan læreren være dybt personligt engageret i den studerendes, elevens, fremskridt og selvreflektion. I den fagligt-videnscentrerede pædagogik er læreren engageret i faget og i elevens faglige præstationer mere end i eleverne som personer. I den kritisk-indsigtsorienterede dialogpædagogik kan læreren være næsten komplet, grænseløst involveret skiftende med (for eleverne) overraskende intellektuel distance. I træningspædagogikken er læreren tæt på - især fysisk og engagementet ligger i elevens læreproces - ofte også i eleven som person. I omsorgsbetonet udviklingspædagogik er lærerens arbejde præget af intens nærvær og procesansvarlighed - men også af en professionel grænsesætning omkring sin egen (risiko for overdreven) personlige involvering. Det er et professionelt nærvær, hvad der kan

forvirre eleverne, kursisterne meget, hvis de møder læreren i andre sammenhænge hvor dette nærvær ikke er på dagsordenen. Endelig i kreativitetspædagogikken er lærerens engagement meget på den kreative proces i sig selv, i produkterne - men nogle gange fokuseret beundrende på særligt kreative enkeltelever.

Læreren er inden for sit felt kundskabsrig. Men undervisningen som sådan er en meget praktisk gerning. Læreren kan ikke alene eller blot overvejende klare sig som praktisk underviser i klassen ved sine faglige kundskaber eller ved en teoretisk viden om pædagogik.

Læreren må have et grundigt kendskab til forskellige pædagogiske praksiskulturer. Når læreren selv skal videreudvikle sin undervisningskompetence, er implikationerne af praksiskulturerne indlysende: Hvis lærerens pædagogik er en personligt bundet handlingspraksis, kommunikationspraksis og social samspilspraksis, som skal indstille sig på stadigt skiftende vilkår, må træningspædagogik, omsorgsbetonet udviklingspædagogik, kreativitetspædagogik, tutorpædagogik og supervision være de vigtigste pædagogiske arbejdsformer i læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelse af lærere.

Lærerens faglige kompetencer kan til gengæld udvikles gennem faglig-videnscentreret undervisning, forelæsninger, tutorpædagogik og kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik. Men ikke omvendt. De to sider af lærerens samlede kompetence: Den undervisningspraktiske og den faglige kan ikke udvikles hvis man bruger det modsatte sæt pædagogiske praksiskulturer.

Lærerens samarbejdskompetence kan heller ikke udvikles hvis man overvejende lægger op til boglæsning, foredrag, diskussioner og kritisk-analytisk tænkning. Det er en „øvelseskultur“ der er brug for. En øvelseskultur som består af de samme grundelementer som de der frembringer den praktiske undervisningskompetence.

Implikationerne for læreruddannelse og for efter/videreuddannelse af lærere er indlysende.

Eksempel på udvikling af en nøglekompetence i lærernes samarbejde: Omsorgspræget træningsøvelse i aktiv lytning

På mine udviklingskurser for lærere konstaterer jeg gang på gang at selv om den hidtidige seminariepædagogik har givet mange lærere et forstandsmæssigt kendskab til „aktiv lytning“, er det meget få der i praksis behersker dette værdifulde kommunikationsredskab. Jeg kunne have valgt en række andre konkrete kompetencer som eksempel, men da „aktiv lytning“ som sagt er nogenlunde velkendt i omrids, bruger jeg denne nøglekompetence.

En åben og opdagende lyttekompetence kan erhverves af de fleste lærere ved 5-6 timers højtstrukturerede øvelser. Det handler om at lytteren er i stand til at sætte egne meninger til side for få fat på „den andens“ meninger, erfaringer og virkelighedsbillede. På en sådan måde at lytteren aktivt støtter fortælleren i at få udtrykt sin opfattelse, at lytteren beviser over for fortælleren at budskabet er hørt, og at lytteren undgår manipulerende indgreb i fortællerens historie.

I øvelsen deltager fem lærere/lærerstuderende. To er fortæller og lytter, to er procesobservatører, og den sidste er overordnet iagttager på de fire andres øvelse, en slags konsulent. Deltagerne skiftes til at udføre de forskellige arbejdsopgaver så alle får øvet sig flere gange i det hele. Arbejdet detailstyres gennem skriftlig vejledning og støtte fra en konsulent som superviserer flere grupper.

Indholdet af „fortællingerne“ kan være valgt således at det er dybt personligt berørende og vedkommende for alle tilstede hvorved øvelsen kommer meget tæt på hverdagen i skolen. Eller man kan for indarbejdelse af øvelsesformen vælge et indledende mere neutralt emne.

Efter hver øvelsesfase er der en evalueringsfase hvor det afklares hvad den enkelte er blevet bedre til, har forstået nu. Samt hvordan den enkelte har oplevet øvelsen, dvs. at den følelsesmæssige side også tages med - dette er det omsorgspædagogiske element. For hver runde bestående af øvelsesfase og evalueringsfase bliver deltagerne mærkbart dygtigere.

Ofte spørger jeg lærere om de har arbejdet så struktureret før. Det viser sig generelt at dette ikke er tilfældet. Mange har komplicerede intellektuelle indvendinger mod at arbejde under så strukturerede vilkår. Ofte baseret på en manglende skelnen mellem autoritær undervisning og autoritetsbaseret undervisning. Den konsulent som superviserer øvelsen, skal være en reel autoritet, dvs. kunne praktisere kompetencen selv, demonstrere den for andre. Når man kan dette, handler man ikke autoritært ved at styre deltagerens adfærd i detaljer. Man handler træningspædagogisk og omsorgspædagogisk professionelt og ansvarligt.

Flere pædagogiske praksiskulturer er gensidigt afhængige

I den enkelte lærers hverdagsundervisning forekommer elementer fra flere forskellige pædagogiske praksiskulturer sammenblandet. Det der kan mangle, er lærerens egen klarhed over hvor dybtgående forskellene er mellem de enkelte praksiskulturer. Det der kan mangle, er lærerens klargøring over for eleverne af at der nu skiftes pædagogisk dagsorden og hvorfor og hvad det vil kræve af deres indsats. Med andre ord: Hvilken „kulturel koreografi“ de nu skal finde frem.

Derfor gennemgås i det følgende de enkelte pædagogiske praksis-

kulturers indbyrdes relationer.

1) „Faglig videnscentreret pædagogik“ fungerer kun under forudsætning af en stærk og velorganiseret støtte fra familien til elevens skolegang. Den forudsætter ikke andre pædagogiske praksiskulturer.

At måske 1 % af en årgang er begavede nok til at lære sig selv hvad som helst uden at deltage i organiseret undervisning, undergraver ikke denne påstand. For de resterende elever, kursisters og studerendes vedkommende kan de ikke tilegne sig velstruktureret, parat faglig viden uden om en faglig videnscentreret undervisning.

2) Forelæsningspædagogik og tutorpædagogik kan kun fungere under forudsætning af en forudgående, evt. sideløbende og omfattende faglig videnscentreret undervisning.

Privatundervisningen hos rige adels- og borgerfamilier var kombination af faglig videnscentreret undervisning og tutorpædagogik. Men tutormomentet var også her helt betinget af en forudgående systematisk fagcentreret pædagogik.

3) Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik er kun en mulighed under forudsætning af at elever, kursister eller studerende gennem faglig videnscentreret undervisning har tilegnet sig omfattende og velstruktureret faglig paratviden. En viden de har til øjeblikkelig disposition inde i hovedet og derfor kan tænke eller diskutere videre ud fra.

Det er kun i den sofistiske tradition at man diskuterer vittigt, umenneskeligt formallogisk - og komplet uden jordforbindelse. Elever der lærer „som om“ diskussionsfærdigheder er lige så hjælpeløse ved seriøs problemløsning som Erasmus Montanus, men kan også - som han - forvirre andre der ikke kan kigge dem i kortene. Det er en farlig bluff-kompetence at give til elever uden basiskundskaber.

4) Træningspædagogik forudsætter ikke andre pædagogikker, men forudsætter villighed til at respektere træneren eller i det mindste indordne sig under trænerens forslag og vejledning indtil man kan se om træningen giver resultater. Det passer godt med at træningspædagogik er en af de ældste pædagogiske traditioner hos mennesket.

Min påstand er altså at træningspædagogikken godt kan stå alene forstået således at den præcist afgrænsede handlekompentence eller samarbejdskompetence eller kommunikative kompetence - godt kan tilegnes uden anden undervisning. Men jeg vil ikke anbefale det fordi eleven kan have udviklet et værktøj uden at have en bredere forståelse for hvornår det kan, skal og ikke må - anvendes.

5) Omsorgsbetonet udviklingspædagogik forudsætter ikke andre pædagogiske praksiskulturer, men som ved træningspædagogikken vilje til at have tillid til læreren som processupporter og modet til at åbne sig selv om personlige følelser og forhold.

Igen: Omsorgspædagogik kan godt stå alene, men hvis ikke der tillige tilføres viden, analytisk problemløsningskompetence, kan eleven stå svagt med sin socio-emotionelle proceskompetence i en verden der lægger hovedvægten på viden, analytisk tænkning og praktiske handlefærdigheder.

6) Projektpædagogikken forudsætter flere andre pædagogikker: Eleverne skal have erhvervet faglige kundskaber i flere fag - ellers er den tværfaglige problemanalyse ikke mulig. De skal have tilegnet sig fagkritisk problematiserende tænkning og diskussion, for ellers kan de ikke overskride vanetænkning i den problemcentrerede analyse. Den enkelte skal have en selvbevidsthed mht. egne lære- og studieprocesser, for ellers kan man ikke orientere sig i nye og overraskende læringsbegivenheder. De skal beherske en række praktiske handlingskompetencer på et vist rutineret niveau - for ellers tager arbejdet for lang tid. Og de må have blik for deres egen sociale og følelsesbetonede samarbejdsproces, for ellers vil de ikke kunne føre projektgruppen frelst igennem. Endelig må projektdeltagerne have tillid til deres egen evne til gennem iderig, kreativ tænkning at komme over vanskeligheder i problemløsningen, produktfremstilling og fremlægning af projektet. Kun forelæsningspædagogikken kan måske undværes forud for projektarbejde.

Projektpædagogik er dermed uden sammenligning den mest krævende pædagogiske praksiskultur overhovedet.

7) Kreativitetspædagogik forudsætter faglig viden, praktiske handlefærdigheder, procesopmærksomhed og omsorgsevne - den forudsætter med andre ord en række af de andre pædagogiske praksiskulturer hvis den skal give resultater som har kvalitet og brugsværdi for eleven, kursisten og den studerende - og for omgivelserne.

Der er bindende korrespondance mellem den pædagogiske praksiskultur og kompetencetypen

Det følgende handler om sammenhængen mellem den pædagogiske praksiskultur og den kompetencetype der kan udvikles hos eleven

Det niveau der tænkes på, er det psykologiske mere end det temaafgrænsede faglige. Med det psykologiske menes de forskellige „lag“ i en samlet, afrundet, faglig kompetence eller studiekompetence, eller undervisnings- hhv. samarbejdskompetence!

I parenteser efter kompetencetyperne er angivet hvilken pædagogisk

praksiskultur der nødvendigvis skal til. Da nogle af de pædagogiske praksiskulturer bygger på hinanden, kan man ikke sige nødvendig og tilstrækkelig. Men grundtanken er at disse pædagogiske praksiskulturer hver for sig er uomgængelige forudsætninger for præcist den nævnte kompetence-type.

- A) Velstruktureret faglig basisviden hhv. opgaveløsningskompetence. (Faglig videnscentreret pædagogik).
- B) Overblik og metaforståelse af et fagområdes struktur. Metateoretisk forståelse. (Forelæsningspædagogik).
- C) Faglig refleksion og eftertanke om egen studieproces. (Tutorpædagogik).
- D) Fagkritisk tænkning og faglig diskussionsformåen. (Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik).
- E) Tværfaglig problemanalytisk kompetence. (Projekt-pædagogik).
- F) Skolerelevante handlefærdigheder, samarbejdskompetencer og struktureret kommunikation. (Træningspædagogik).
- G) Følelsesmæssig vækst og procesopmærksomhed og proceskompetence vedrørende faglige og sociale arbejdsprocesser. (Omsorgsbetonet udviklingspædagogik).
- H) Selvoverskridende faglig ideudvikling og produktudvikling. (Kreativitetspædagogik).

Listen kan dække en elevs faglige kompetencer, en elevs tilegnelseskompetencer - eller den kan dække lærerens undervisningskompetencer.

Elevens tilegnelseskompetencer

Hensigten med at indføre udtrykket "tilegnelseskompetence" er at komme videre fra halvfjerdsernes tilpassende begreb "studieteknik" og frem til et mere tidssvarende centralbegreb for elevens aktive studievirksomhed i skolen. Et centralbegreb som kan give fordybet ansvarsfølelse hos elever, kursister og studerende.

Der kan læses mere i følgende temahæfter fra MetaConsult: "Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren" (T-2), "Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetence" (T-9), "Eksamen kan bruges til udvikling af undervisningen" (T-10)