



I begyndelsen var bevægelsen...
Legealliancen

Lyksalig uvidenhed



Indførende meditationer

»Lovpris ikke fuldkomne systemer, rems ikke op, hvad videnskaberne
Har nået (videnskaberne, min Gud, åh, disse videnskaber!) –
Videnskaberne, kunsten, den moderne civilisation!

Hvordan har jeg forbrudt mig mod guderne?

Hvis I har fundet sandheden så gem den godt!

Jeg er specialist på mit felt, specialist i mit speciale.
Uden for det er jeg en tåbe og som sådan i min bedste ret.
I min bedste ret, har I forstået?

Lad mig for himlens skyld være i fred!«

Fernando Pessoa

* Statsminister Anders Fogh Rasmussen indledte året med at kritisere statsautoriserede smagsdommere. For mig er forskere en slags smagsdommere, der ved mere og bedre end mennesker som vi er flest, fordi de har smag for 'at være i det sande'. Men det er vigtigt at være opmærksom på, at 'smag' og dermed forskningsresultater er forskellig blandt forskere, og at politikere gør brug heraf. Et eksempel herpå er diskussionen om virkningen for tosprogede elevers danskundskaber af at undervise dem i modersmål. I Politiken den 3. december 2001 tog undervisningsminister Ulla Tørnæs stilling til professor Anne Holmens forskningsresultater, der kan bruges til at tale for, at modersmålsundervisning har en positiv effekt på indlæring af danskundskaber. Men undervisningsminister Ulla Tørnæs valgte at se bort fra disse resultater. Det begrundede hun med, at der var delte opfattelser af sagen, underforstået, at andre forskeres resultater kunne bruges til at tale for det modsatte. Det er Ulla Tørnæs i sin bedste ret til at mene, en politikers metier er nemlig at mene, og en politiker kan begrunde disse meninger som vedkommende foretrækker. Ikke desto mindre er jeg et bekymret vidne til væksten i en problematisk variant af det politiske meneri, der betyder, at det for politikere er muligt at fremstille det ene videnskabelige resultat som lige så godt som det andet.

For forskningen og for samfundet er en nivellerende brug af forskningsresultater selvfølgelig et problem, men nok så interessant er, at problemet gøres muligt af forskningen selv.

Forskningsinstitutioner er organiseret i fag og faglige perspektiver og bemandet af fagfolk, der får fred og ro til faglig fordybelse og opdyrkelse af specialviden. Det er nødvendigt, men som filosofen Hans Fink fra Institut for filosofi ved Aarhus Universitet gjorde opmærksom på i Asterisk 4, rummer det også en fare for at skabe fagpersoner med en tendens til at afpisse territorier, og som forhindrer overskridelse af en etableret faglighed i en saglighedstjeneste. Men pointen her er, at det desværre ikke forhindrer den nivellerende brug af forskningsresultater – der minder om en amerikansk retssal - indenfor det pædagogiske område. Tværtimod. I samme øjeblik forskere mister besindelsen på, at deres faglige viden kun har en relativ berettigelse, får politikere lettere ved at bruge forskningen mod forskning, at imødegå eksperter med deres modekspert.

Enhver viden er betinget af en lyksalig uvidenhed, det vil sige, at man kun ved noget, ikke alt, ved at se bort fra en mulig viden. Filosofen Friedrich Nietzsche sagde med rette; »der er så meget jeg ikke vil vide. – Visdommen sætter også grænser for erkendelsen«.

Lyksalig uvidenhed er menneskets lod, og altså også en forskers og en politikers. Men særligt for en forsker bør lykken ved et forskningsresultat være kortvarig ud fra erkendelsen af, at forskerens resultatet ikke er Vorherres, den excellente kraftkarl, der som bekendt ved alt. En moderne forskningsinstitution må holde fast ved en ambition om at blive Vorherre ved at sætte en vilje til kommunikation på tværs af fag og faglige perspektiver på sagen igennem. En sådan vilje kan for eksempel manifestere sig i videnskabelige konsensuskonferencer, eksperthøringer mv., der forpligter forskere på at konferere deres delte opfattelser af sagen i en ædel kappestrid om at opnå den bedste videnskabelige dokumentation for en anbefaling til det politiske system. Hvis en sådan altså kan drages på det foreliggende grundlag. Hvis ikke, ja, så kan frugten af striden være at tydeliggøre, hvad forskere ikke er uenige om at vide, hvad man er enige om at være uenige om – og i hvilket omfang denne uenighed endnu ikke er belastet af viden om sagen, men blot forskellige meninger om denne. Sådanne udredninger vil gøre lyksaligheden blandt forskere mindre, men forskningens anbefalingskraft overfor politikere større. ▲



4

Modersmålsforskere i politisk minefelt

Da regeringen i marts foreslog at fjerne statstilskuddet til modersmålsundervisning, henviste den til tre undersøgelser foretaget af seniorforsker Jørgen Christian Nielsen, Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Men den foregående regering brugte samme rapporter til at forbedre undervisningen.



8

I begyndelsen var bevægelsen...

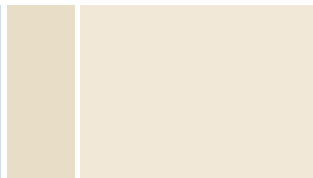
Den tyske sportspædagog Knut Dietrich har igennem et langt liv filosoferet over sammenhængen mellem krop og bevægelse. For ham må uddannelse og dannelse dreje sig om mere end åndsdyrkelse og stillesiddende studiearbejde.



12

Skal vi lege direktør?

Mens politikere kræver tidlig skolestart og flere timer i de traditionelle fag, peger forskere, konsulenter og virksomhedsledere på børns leg som fremtidens vigtigste ressource.



14

Lege-alliancen

Videns-økonomien skaber nye pædagogiske alliancer fordi dele af erhvervslivet er blevet opmærksomme på, at faglige kompetencer som for eksempel læsning, regning og skrivning ikke er nok, mener Ove Korsgaard, der er lektor på Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



16

Kommentar: Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås

Der er altid kræfter, der vil stramme skolens curriculum op. Klare mål, mere faglighed, højere ambitionsniveau er udtryk for sådanne intentioner. I sig selv ganske sympatiske ønsker, men ikke helt nemme at gennemskue. Kommentar af professor Karsten Schnack, Institut for curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



18

Uligheden eksisterer – og den er ikke blevet lettere at løse

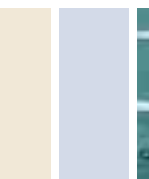
Ulighederne findes stadig i det moderne danske samfund. Men ikke alle evner eller interesserer sig for at finde dem, mener forskningsprofessor Erik Jørgen Hansen, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



21

Naturfag og teknik i folkeskolen: Sigter godt men rammer skidt

Er det overhovedet muligt at uddanne en folkeskolelærer til at undervise på et fagligt forsvarligt niveau i både geografi og biologi og fysik og kemi, spørger professor Niels Egelund, Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han foreslår, at man genovervejer natur/teknikfaget.



22

Pigevenlig fysik og kemi

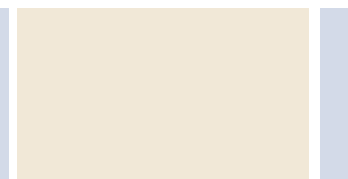
Blandt OECD-landene har Danmark rekord i forskellen mellem drenges og pigers præstationer indenfor de naturvidenskabelige fag i folkeskolen. Lektor Helene Sørensen fra Institut for curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet mener, at den store forskel skyldes, at undervisningen i fysik/kemi ikke er pigevenlig nok.



24

Befri fagligheden fra kønsmoraler

Det kan godt være, at folkeskolen mangler faglighed, men kønsdimensionen er uinteressant i den forbindelse. I stedet for at fokusere så kraftigt på køn, skulle vi hellere se på den sammenhæng kønnet optræder i, siger lektor Susanne V. Knudsen, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



26

Bøger: Et nyt perspektiv på kæmpemolekyler og vakuumpumper

Min første gennemlæsning af den amerikanske antropolog Sharon Traweeks lille etnografiske værk 'Beamtimes and Lime-times' repræsenterer en væsentlig milepæl i mine forsøg på at udvikle en identitet og kompetence som forsker på det pædagogiske felt, skriver lektor, ph.d. scient. Henrik Busch, Institut for curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Asterisk • 5 • juni • 2002

Redaktører: Lars-Henrik Schmidt (ansvarshavende), Steen Bruun Jensen, Claus Holm
Redaktionskomité: Martin Bayer, Ida Wentzel Winther, Søren Nagbøl, Signe Pildal Hansen

Redaktionens adresse: Danmarks Pædagogiske Universitet, Rektoratet, Emdrupvej 54, 2400 København NV
Abonnement og henvendelser til redaktionen: Asterisk@dpu.dk
Abonnementet er gratis. Asterisk udkommer 6 gange om året.

Layout: Rumfang ApS
Forside: BAM
Tryk: Levison+Johnsen+Johnsen
ISSN nr.: 1601-5754
Oplag: 10.000

Da regeringen i marts foreslog at fjerne statstilskuddet til modersmålsundervisning, henviste den til tre undersøgelser foretaget af seniorforsker Jørgen Christian Nielsen fra Danmarks Pædagogiske Universitet. Men den foregående regering brugte samme rapporter til at forbedre undervisningen. Modersmålsundervisningen er et politisk højspændingsfelt, der får luften til at sitre mellem sprog- og læseforskere.

Modersmålsforskere i politisk minefelt

* En undervisningsminister brugte hans resultater til at forbedre modersmålsundervisningen, og en anden vil nu bruge dem til at afskaffe tilbuddet til de to-sprogede elever. Seniorforsker Jørgen Christian Nielsen fra Danmarks Pædagogiske Universitet har om nogen oplevet et politisk og forskningsmæssigt minefelt indefra.

Da han i 1996-1998 offentliggjorde tre rapporter om to-sprogede folkeskoleelevers sprog og læsning, var han næppe klar over, hvor store konsekvenser de skulle få for den politiske debat.

Den radikale undervisningsminister Margrethe Vestager brugte de tre rapporter fra det daværende DPI om de tosprogede elevers danskundskaber til at kræve modersmålsundervisningen forbedret. Og hun fik gennemført en ny vejledning, der stillede højere krav til lærere og undervisning. Ved den lejlighed fik Jørgen Christian Nielsen ros fra de forskere, der med hans egne ord havde haft monopol på at forske i modersmålsundervisning.

Men ellers har han følt sig marginaliseret af dem lige siden.

»DPI's hovedsynd var, at vi ikke kunne bekræfte, at modersmålsundervisningen var uomgængelig for, at de tosprogede skoleelever kunne lære ordentlig dansk. De har været sure lige siden, og de har på enhver måde undgået vores resultater, marginaliseret os og skabt et dårligt klima i forhold til vores arbejde«, siger Jørgen Christian Nielsen.

Med 'de' mener han blandt andre Anne Holmen, der dengang var ansat ved Københavns Universitet, men i dag leder Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun har med udgangspunkt i egne og udenlandske under-

søgelser talt for, at modersmålsundervisning er et afgørende redskab, når indvandrere-elever skal lære dansk.

Anne Holmen afviser beskyldningerne.

»Det er noget sludder. Jeg har endda brugt adskillige timer på at hjælpe ham, fordi han ikke havde nogen sprogfolk på projektet. Hans resultater bliver citeret og brugt på litteraturlister, men han ser det ikke, for han går kun til konferencer, der handler om læsning og ikke tilegnelse af sprog. Problemet er, at han ikke har undersøgt området ordentligt, og når feltet er så politisk kontroversielt, burde han have været ekstra grundig«, siger Anne Holmen.

1-1 i modersmåls-effekt

Jørgen Christian Nielsen og hans kolleger fra DPI brugte blandt andet læseprøver og spørgeskemaer til at undersøge, om der var sammenhæng mellem, hvor godt de tosprogede læste og skrev dansk og så om de havde deltaget i modersmålsundervisning. Men de tre rapporter på i alt 800 sider gav ikke noget entydigt resultat.

»Vi dømte det nærmest 1-1. Vi kunne ikke generelt påvise, at elever, der havde fået modersmålsundervisning, havde bedre danskundskaber. Vi så for eksempel en del elever, der aldrig havde fået modersmålsundervisning, score tårnhøje karakterer. Derfor stillede vi spørgsmålstegn ved modersmålsundervisningens uomgængelighed«, siger Jørgen Christian Nielsen.

1-1 dækker i rapporten 'Tosprogede elevers danskundskaber på folkeskolens ældste klassetrin' over, at elever i 8. klasse, der havde fået modersmålsundervisning, ikke læste bedre dansk. Men også, at to-

sprogede elever i 9. klasse skrev lidt bedre dansk, hvis de var blevet undervist i deres modersmål.

Undersøgelsen fandt sted i 1995-96 og omfattede 2.899 elever fordelt i 163 klasser. Og Jørgen Christian Nielsen understreger, at den sammen med de to andre undersøgelser skulle svare på i alt ni spørgsmål, som Folketinget stillede sektorforskningsinstituttet DPI, og at den ikke skulle forske yderligere i emnet.

I 1995 ville de konservative nemlig - ligesom den nuværende regering - fjerne statens tilskud til modersmålsundervisning. Partiet fremsatte sit beslutningsforslag efter en offentlig debat om, hvordan de tosprogede elever klarede sig i skolen.

Kolde skuldre

Dermed var DPI's udgangspunkt ifølge Jørgen Christian Nielsen et fundamentalt andet end Anne Holmen og hendes kollegers.

»Vi havde ingen bestemt holdning til modersmålsundervisning, og derfor blev netop vi sat til at svare på spørgsmålene i stedet for for eksempel Anne Holmen, der ofte har tilkendegivet, at hun er forankret i en vision om udvikling af det multikulturelle samfund«, siger Jørgen Christian Nielsen.

Han føler ikke, at hans kritikere har taget imod den store mængde ny viden, som DPI's undersøgelser bragte om emnet.

»Vi fandt en række kendsgerninger, som de ikke har forholdt sig til. De tosprogede elever var generelt flittige og glade for at gå i skole, men de havde for dårlige læsekundskaber, selv om de faktisk havde en bedre læseteknik end de danske elever. Læseprøverne viste også, at de tosprogede vidste for lidt ▶



ILLUSTRATION: PETER MADSEN

- om samfundet og livet i Danmark. Dermed tabte de alt for let forståelsen, når de læste», siger Jørgen Christian Nielsen.

Han er ikke i tvivl om, at god modersmålsundervisning kan hjælpe nogle tosprogede til et bedre dansk, men han mener, at modersmålsundervisningen kun er én af ud af mange faktorer. Han peger også på, at elever generelt bliver bedre til ét sprog, når de lærer andre.

»Det smitter simpelthen, hvad enten det er tysk, engelsk eller tyrkisk. Al logik peger på, at hvis nogen får god undervisning i et sprog, bliver de også bedre til at lære andre sprog. Det kan også være tilfældet med modersmålsundervisning«, siger Jørgen Christian Nielsen.

For dårlig undervisning

DPI's undersøgelser viste også, at læseundervisningen i dansk ikke tog hensyn nok til de tosprogede elevers forudsætninger, og at mange tosprogede elever var utilfredse med deres danskundskaber. Desuden viste undersøgelse, at eleverne skulle have modersmålsundervisning i mindst to år for, at det kunne smitte af. Men i mange tilfælde blev eleverne kun undervist i deres modersmål i kortere tid.

Anbefalingerne var trods 1-1-resultatet forholdsvis klare set med Jørgen-Christian Niensens øjne: Effekten af modersmålsundervisningen på elevernes dansk var svær at påvise, og læseundervisningen af de tosprogede var for dårlig. DPI foreslog, at dansk-lærerne burde blive bedre til at vurdere de tosprogede elever og sætte sig ind i deres sproglige baggrund.

»Vi foreslog, at dansklærerne lavede flere øvelser og sproglege, så de tosprogede i højere grad fik et aktivt ordforråd. Det er ikke nok at forstå dansk. Man skal også kunne bruge det,« siger Jørgen Christian Nielsen.

På et punkt gik DPI dog længere, end sprogforskerne hidtil havde gjort.

»Jeg foreslog, at modersmålsundervisning skulle gøres obligatorisk for en lille gruppe tosprogede, der

er meget svage i deres modersmål. Når Muhammed, der er så dårlig til tyrkisk, ikke gider at komme til modersmålsundervisning, fordi han skal skifte bus, så bør man tvinge ham. For det vil nok også gøre ham bedre til dansk. Ingen skal påstå, at jeg er imod god modersmålsundervisning«, siger Jørgen Christian Nielsen. Han mener, at samfundet får et stort demokratisk problem, når mange indvandrere er så dårlige til dansk, at de ikke kan videreudanne sig.

Talesproget spiller ind

På dette punkt er Anne Holmen helt enig med Jørgen Christian Nielsen.

»Han peger overbevisende på, at læseundervisningen i klasser med mange tosprogede ikke er god nok, og at lærerne ikke er gode nok til at bruge elevernes forudsætninger for at lære«, siger Anne Holmen.

Hun mener imidlertid, at DPI har set for ensidigt på læsningen, ligesom modersmålsundervisningens kvalitet ifølge hende er altafgørende for, om de tosprogede elever bliver bedre til dansk.

»Han har udelukkende set på elevernes læsning og skriftlige fremstilling, men har hverken undersøgt deres talesprog på dansk eller modersmålet. Og talesproget spiller en stor rolle, når man taler om at lære et andetsprog. Han har også kun set på, om eleverne deltog i modersmålsundervisning, og det er et tyndt mål. Hvis du vil se på effekten af modersmålsundervisningen, er du nødt til at undersøge, om undervisningen er god eller dårlig«, siger Anne Holmen.

Hun mener, at modersmålsundervisningen i visse dele af landet er dårlig, fordi lærerne er ringe uddannede.

»Nogle sætter eleverne til at skrive ordbøger af elever gennemfører gammeldags terpeundervisning. Modersmålslærerne burde i højere grad kende til, hvordan folkeskolen ser god undervisning med for eksempel projektarbejde og samarbejde på tværs af fagene«, siger Anne Holmen.

Hun mener, at Jørgen Christian Niensens 1-1-resultat kan skyldes, at de undersøgte elever i 8. klasse

havde fået dårligere modersmålsundervisning end eleverne i 9. klasse, der viste sig lidt bedre til skriftlig dansk.

På spørgsmålet, om det store antal på 2.899 deltagende elever ikke skulle modvirke den slags udsving, siger Anne Holmen: »En stor elevpopulation giver naturligvis en vis soliditet i resultaterne. Det er netop derfor, at vi bør tage de store amerikanske undersøgelser med tusindvis af elever alvorligt og se nøje på, hvad de måler, når de kommer frem til en entydig positiv konklusion vedrørende modersmålets betydning«.

Et hidsigt møde

Hun protesterede både over for DPI og undervisningsministeren over det design, som DPI valgte at undersøge ud fra.

»Jeg var til et hidsigt møde på DPI, hvor jeg forklarede, at det var uansvarligt, hvis de ikke ansatte en sprogmand til at se på elevernes talesprog og til at vurdere kvaliteten af modersmålsundervisningen,« siger Anne Holmen, der som lingvist har arbejdet i 15 år med, hvordan tosprogede lærer dansk.

I de danske og udenlandske undersøgelser, hun kender til, er værdien af modersmålsundervisning ikke til at tage fejl af. Men hendes parametre er også bredere end Jørgen Christian Niensens målinger af læse- og skriveundskaber lægger op til.

Hun peger på et projekt i Københavns Kommune i 1996-99. Kommunen var utilfreds med indskoling af de tosprogede børn og lavede en ny forsøgsmodel med sproggrupper. Anne Holmen fulgte blandt andet to klasser med hver en gruppe arabisksprogede børn, der fik tilknyttet en ekstra arabiskkyndig lærer. I løbet af de tre år blev de arabisksprogede børn væsentligt bedre til dansk end en kontrolgruppe, der ikke gik i sproggruppe. Samme positive vurdering af sproggruppeforsøget viste sig ved en række faglige og sociale mål i alle ni forsøgsklasser.

»De tosprogede i sproggruppen var væsentlig bedre socialt integreret i klassen end andre arabiske børn, og skolerne fortalte os siden, at de aldrig havde haft et bedre forældresamarbejde. Og selv om der var modstand fra starten, endte skolerne med at anbefale sproggrupperne til andre skoler, der nu har taget dem op«, siger Anne Holmen.

Hun mener ligesom Jørgen Christian Nielsen, at det er meget komplekst, hvad der gør, at nogle tosprogede bliver gode til dansk, mens andre ikke gør.

I Køge kommune har hun sammen med kolleger fulgt to årgange tyrkisksprogede elever i indskoling. 10 af disse elever har hun senere fulgt indgående gennem hele skoleforløbet.

»De kom fra samme boligområde, havde samme socioøkonomiske baggrund og havde gået til samme modersmålsundervisning. Men de fire, der scorede de højeste karakterer, var bedst til tyrkisk i hele forløbet. Jeg kunne ikke se nogen entydig effekt af deres dansk, men derimod af deres tyrkisk. Jeg tror, at de fire simpelthen er gode til at gå i skole. De er velstimulerede hjemmefra, og derfor er deres tyrkisk godt. De har sat sig mål, og det var da også kendetegnende, at de fire fortsatte i gymnasiet, mens ingen af de seks gik i gang med en ungdomsuddannelse«, siger Anne Holmen.

Sure opstød

Hun henviser til større, amerikanske undersøgelser, som alle peger samme vej: God modersmålsundervisning støtter tosprogede elever i at tilegne sig andetsproget. Samtidig peger hun på, at undervisningen har en socialpsykologisk effekt.

»Det handler ikke om at være gode ved hinanden, men respekt er et vigtigt element i vores verden. Hvis børnene ikke bliver behandlet som dem, de er, så flytter forældrene dem. De skal kunne genkende sig i skolen, blandt lærerne og i materialerne. Det er afgørende for, at de kan lære«, siger Anne Holmen.

Hun mener, at Jørgen Christian Nielsen har ladet sig misbruge af politikerne.

»Han kunne have diskuteret sine resultater i lyset af den kompleksitet, han selv nævner, og dermed peget klarere på behovet for at gøre undervisningen bedre. I stedet er han blevet misbrukt af de politikere, der vil af med modersmålsundervisningen«, siger Anne Holmen.

Jørgen Christian Nielsen er forundret over, at lingvister og politikere kan bruge hans resultater så forskelligt.

»Da Margrethe Vestager ville forbedre undervisningen, hørte jeg kun lovord fra Anne Holmen om vores rapporter, men når Venstre nu foreslår at afskaffe tilskuddet, kommer hun igen med sure opstød om rapporterne. Vi blev stillet nogle spørgsmål, og dem svarede vi på ved hjælp af empiri. Men resultaterne brød hun og de andre lingvister sig ikke om.«

Hertil svarer Anne Holmen, at hun ikke tager afstand fra Jørgen Christian Niensens undersøgelser, men at hun og en række andre sprogforskere dengang reagerede på undersøgelsens konklusioner vedrørende modersmålsundervisningen, fordi undersøgelsens design og metoder ikke kunne danne grundlag for konklusionerne. Denne opfattelse fastholder hun. ▲

Thomas Bjerg
Asterisk@dpu.dk



Lektor Jørgen Christian Nielsen
Institut for pædagogisk psykologi, DPU



Institutleder, professor Anne Holmen
Institut for pædagogisk antropologi, DPU

I begyndelsen var bevægelsen...

* *Er kroppen et dobbeltfænomen – på én gang både en livsrealitet og et argument?*

»Kroppen er mere end et dobbeltfænomen. Det vil jeg udfolde gennem et eksempel. Jeg begynder med et simpelt greb: Når jeg griber om min arm, berører jeg mig på en dobbelt facon. På den ene side er jeg den gribende krop (jeg griber); men jeg er også den grebne krop. Det er en typisk måde for mennesket at have en krop på. Jeg kan gøre mig selv til genstand; men jeg er samtidig et handlende jeg. Som erkendende og tænkende væsen kan jeg altså stå over for min krop og give den navne, forstå mine bevægelser i sproget og samtidig undersøge disse. Med disse skridt tingsliggøres kroppen. Men på en måde er denne tingsliggørelse egentlig slet ikke mulig, da det tingsliggørende jeg jo selv er krop. Vi både er og har en krop. Vi forestiller os, at vi kan se os selv udefra, samtidig med at vi selv er det, vi ser. Min egen bevægelse må begribes i sproget. Jeg kan jo netop benævne min egen krop og sige: 'Det er min arm'. Og på denne måde opstår forskellen på at have og at være en krop.

Filosoffen Gernot Böhme udtrykker det smukt: 'Kroppen er den natur, vi selv er'. Vores dobbelte natur kan beskrives således: På den ene side er vi natur, på den anden side selvstændige bevidste mennesker. Forstår man nu argument som et udsagn, man ikke kan komme bag om og aldrig formå at betvivle, har Gernot Böhme også vist, at kroppen egentlig ikke er et argument, for kroppen er ikke en måde at være på i sig selv, men altid bundet til en form for betragtning, til mit eget forhold til min egen krop. Vi må ikke tingsliggøre legemet. Forsøgene på at tingsliggøre fører altid ind i en blindgyde. Det ser vi ganske tydeligt med den moderne medicin, der principielt kun har kunnet udvikle viden ved at se på den døde krop. Det er tydeligt, hvis man anlægger et medicin-historisk perspektiv. Mennesket som et helt væsen, som et tænkende, følede og handlende væsen, blev glemt, og det var som bekendt fatalt.«

Mennesket er et kropsligt væsen, der har brug for at lære. Opfatter du den menneskelige natur (kroppen) som en normativ kritikbastion, hvorudfra opdragelsesprocesser og uddannelsesinstitutioner kan vurderes og bedømmes?

»Kroppen kan ikke være en normativ basis for opdragelsesprocesser, hvis man forstår kroppen som et argument. Men når vi ved, at alle læreprocesser og al selverfaring sker med udgangspunkt i kroppen og bevægelsen, så må man beklage – og her bliver jeg meget kritisk – at disse indsigter næsten systematisk bliver glemt af alle institutioner, der tager sig af at opdrage, uddanne og danne mennesket. Man kan tale om skolens kropsfjendtlighed. Det må beklages, at skolen kun synes at være en skolen for ånden. Idealet synes at være Immanuel Kant, der altid sad ubevægeligt inden døre og tænkte uden følelser og langt fra praksis. Vi disciplineres til at være siddende og eftertænkende mennesker. Denne livsfjendtlighed ødelægger muligheden for erkendelse, der i sidste ende – og som fænomenologerne, bl.a. Maurice Merleau-Ponty, har vist – altid udspringer af kropslige erfaringer. Hele denne historie er skæbnessvanger. Men kroppen er aldrig et rent argument, for den findes ikke hinsides sproget og jeg'et.«

Naturen er ikke alle tings mål

Du citerer Rousseau i en af dine bøger for det berømte udsagn, at naturen er mål for al opdragelse. Er du indforstået med denne filosofi?


»Nej, der er også tit tale om en misforståelse af Rousseau. Naturen er ikke alle tings målestok, men Rousseaus naturbegreb har haft en kolossal effekt på al efterfølgende pædagogisk teori. Man glemmer dog ofte, at han ikke kun var naturfilosof. Det drejer sig altid hos ham om forholdet mellem samfund og natur. Læs f.eks. 'Emile' og 'Den sociale kontrakt'. Den samfundsmæssige korrektur af Emiles natur må ikke glemmes. Rousseau var en samfundstænker ikke en naturromantiker. Siden Rousseau har vi gen-

nemlevet en uhørt teknificering af verden – og det har betydet en aflastning fra kropsligt arbejde. Teknificeringen har skabt et andet forhold til kroppen. Det kunne Rousseau ikke forudsige og næppe forstå.«

I dit værk 'Sportspædagogik' (1990) citerer du Merleau-Ponty: 'Med vores krop er vi ude ved tingene og ved verden, og tingene og verden er samtidig hos os'. Er det således, at kroppen både tilhører og ikke tilhører mig? Er kroppen altid både privat, verdensåben og gådefuld?

»Merleau-Pontys begreb om perception kobler jeg'et og verden sammen. Gennem perceptionen griber jeg verden, en virtuel bevægelse i og begribelse af verden. Perceptionen må knyttes sammen med intentionaliteten og bevægelsen. På denne måde forankres mennesket i verden. Kroppen er altid privat og verdensåben på én gang. Hvad angår kroppen sker der vedvarende forskydninger og nye grænsedragninger mellem privathed og offentlighed. Der opstår mange forskellige billeder af kroppen i samfundet, og flere af dem kan udnyttes økonomisk. Men før enhver 'jeg tænker' eller 'jeg ved' kommer, som fænomenologen Merleau-Ponty har vist det, altid et 'jeg kan'. Handlingen er grundlaget for tænkningen. I min forskning går jeg ud fra, at menneskets bevægelse er nøglen til at forstå dets kognitive udvikling. Men bevægelsen er også nøglen til at forstå symboler, menings- og forståelsesstrukturer. Visdommen sidder i kroppen. At vi kan gribe med hænderne går forud for vor evne til at danne begreber. At gribe er en motorisk handling, at begribe en åndelig handling, at være grebet er en emotionel handling og at gribe ('zugreifen') eller tage fat er en social handling. I sproget kan vi genfinde både vor åndelighed og kropslighed. Og her har de amerikanske forskere Georg Lakoff og Mark Johnson også en del at sige, jævnfør blandt andet 'Philosophy in the Flesh' (1999).«

Den tyske sportspædagog Knut Dietrich har igennem et langt liv filosoferet over sammenhængen mellem krop og bevægelse. Menneskekroppen må ikke fortrænges. Den må begribes med værdighed og gives plads til udfoldelse. Dietrich er på kollisionskurs med den idealistiske tyske dannelsestænkning. For ham må uddannelse og dannelse dreje sig om mere end åndsdyrkelse og stillesiddende studiearbejde.



»Hvis bevægelse grundlæggende er vigtig for alle læreprocesser, kan man faktisk ikke parkere den i et fag som for eksempel idræt eller sportsundervisning. I ethvert skolefag bør man inddrage og have respekt for kroppen. Det går ikke at sætte børnene til at sidde stille i seks timer for derefter at sætte dem fri til at løbe i en time. Det må gribes anderledes an. Man må forstå barnet som et levende væsen, der bevæger sig det meste af døgnet, når det ikke sover«.

► **Den kropsfjendtlige dannelses-tænkning**

Har Kant ret i, at 'Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse'?

»Han har ret. Men spørgsmålet er jo på hvilken måde, for i hans idealistiske og ensomme kropsfjendtlige filosofi tænkes der slet ikke på bevægelsen, når der tænkes på, hvad der udgør grundlaget for opdragelse og uddannelse. Han tænkte udelukkende på den åndelige dannelse. Han forestillede sig, at den idealistiske tankebygning skulle kunne blive almen. Men set fra vor tid må vi sige, at hans synsfelt var for begrænset.«

Er mennesket et konstitutivt mangelvæsen?

»Mennesket fødes meget tidligt sammenlignet med andre dyr. Kyllingen kommer ud af ægget og kan straks hakke efter føde, men det lille menneskebarn er hjælpeløst og kan ikke skaffe sig sin egen ernæring. For tiden studerer jeg for tidligt fødte børns adfærd. Børn på 500 gram, der kan ligge i din håndflade, har en indre kraft til liv og via teknikken hjælp en mulighed for at overleve i dag. Opdragelses- og uddannelses-tiden bliver hele tiden udvidet, og både G.W.F. Hegel og Peter Sloterdijk kan have ret i, at vi gennemløber en livslang anden fødsel i forsøg på at blive livsduelige mennesker.«

Har den tyske idealismes dannelsesfædre glemt kroppen og kun understreget kroppens forhold til dannelsesprocessen som et rent disciplineringsforhold?

»Kroppen er naturligvis blevet glemt. Og i sociologiens historie ses det helt tydeligt. Jürgen Habermas har således én stor mangel. Han har uddrevet kroppen af sin tænkning. Der er intet systematisk forsøg på at forstå eller indtænke kroppen i den kommunikative handlens teori.«

Kroppens politik

Hvordan kan man forklare og forstå denne glemsel. I det i Danmark meget benyttede 'Politikens filosofi leksikon' (1983) finder man således intet opslag om

'Krop', men derimod et om 'Kropotkin', og selvfølgelig omfattende opslag om 'Sjæl', 'Bevidsthed' og 'Fornuft'?

»Det går tilbage til grækerne og til den efterfølgende kristelige antropologi. Historien om sjælen og ånden som de store principper har sat sit afgørende præg på os. Men kropsopdragelse og kropsformning har været et vedvarende politisk tema. Nationalsocialismen opskrev kroppen i betydning og anvendte denne som magtmiddel. Kropsdisciplineringen var indoktrinerende. Kroppen er ofte blevet reduceret til et kontrollérbart og tingsliggjort 'noget' af samfundets magthavere. Disciplineringen af kroppen hænger også sammen med sportens og præstationernes iscenesættelsesformer. Sportsundervisning i Vesttyskland efter krigen har haft et stort problem, for nazisternes kropsideologi kunne jo absolut ikke anvendes eller videreføres. Det var en af grundene til, at man vendte sig i retning af den idealistiske pædagogik og genoptog tankerne og idealerne om den klassiske dannelse. Men det varede kun i ca.15-20 år, det vil sige i min studietid. Derefter kom der en 'realistiske Wende', og sporten fik en ny politisk betydning under den Kolde Krig, hvor regimerne konkurrerede og sammenlignede sig med hinanden. Østtyskerne var også meget optaget af sportens politiske rolle. Og alle sejl blev sat til i Vest med Olympiaden i München i 1972. 20-30 år efter krigen placerede sporten sig igen centralt i samfundet, men allerede i 1954 var Vesttyskland blevet verdensmestre i fodbold, hvilket fik en kolossal indflydelse. Man opdagede, at kroppen igen kunne politiseres på en legitim facon - og ikke kun disciplineres. Men politiseringen handler altid om social kontrol. Bevægelsesformer bindes altid i sammenhænge – det være sig semantiske, pragmatiske, psykologiske, politiske eller sociale sammenhænge; de får betydningsvidde og fungerer som organisationsformer for samfundet.«

Opdragelse, bevægelse og skole

Hvad skal man forstå ved opdragelse?

»Man må forstå opdragelse og uddannelse som samfundets reaktion på kendsgerninger, der udspringer af og viser sig i evolutionen. Barnet udvikler sig og har brug for hjælp. Det har brug for tid og omsorg. Alle bestræbelser inden for dette vidtstrakte felt kan kaldes for opdragelse. Og her har vi brug for en tværvideenskabelig tankegang for at forstå, hvad der sker. Jeg har udviklet et begreb, der hedder pædagogiske iscenesættelsesformer. De handlende mennesker iscenesætter altid deres virke i sociale sammenhænge. Med et eksempel: I den organisatoriske kontekst - på legepladsen - iscenesætter en far og et barn sig selv, når de spiller fodbold, og jeg interesserer mig for de kropslige figurationer, der opstår, mens bolden ruller. Boldpladsen er et samfundsmæssigt reservat for børn.«

I 'Sportpædagogik' (1990) skriver du, at den menneskelige bevægelse både er en nødvendighed og et medium. Ved at bevæge sig får mennesket en verden og samtidig slutter det sig til denne. Har skolen overhovedet ikke villet eller formået at tage bevægelsen i betragtning?

»Hvis bevægelse grundlæggende er vigtig for alle læreprocesser, kan man faktisk ikke parkere den i et fag som for eksempel idræt eller sportsundervisning. I ethvert skolefag bør man inddrage og have respekt for kroppen. Det går ikke at sætte børnene til at sidde stille i seks timer for derefter at sætte dem fri til at løbe i en time. Det må gribes anderledes an. Man må forstå barnet som et levende væsen, der bevæger sig det meste af døgnet, når det ikke sover. Jeg vil ikke bestride, at det er meningsfyldt at have et fag, der hedder sport, for sporten er jo en meget dominant og betydningsfuld form for bevægelseskultur. Men også uden for sportsverdenen må forholdene mellem kroppen og opdragelsen respekteres og forbedres. Man begriber kun, hvorledes en computer virker, hvis man nærmer sig den kropsligt og

lærer at bruge den med fingrenes og synets hjælp. Min arbejdsmetode består ofte i at iagttage, hvorledes undervisning foregår. Jeg har udviklet et antropologisk-sociologisk syn på sammenhængen mellem bevægelsesformer og læreprocesser. Jeg er tilhænger af en scenisk tilgang.«

Opdragelseskunst

Har du en forestilling – måske endda et drømme-koncept – om, hvorledes krop og dannelse kan integreres i uddannelserne?

»Enhver drømmer jo. Når børn kommer udenfor og opdager ting i nye rum, sker der noget. Hele friluftslivet byder også på nogle gode muligheder. Der findes tre grundfunktioner for bevægelse: udad, indad og der-i-mellem. Dannelse drejer sig for mig om, at det enkelte menneske lærer at mestre og at udtrykke sig inden for alle tre sfærer. Barnet må lære at udtrykke sig gennem dans og bevægelsesteater. Og det må lære at reflektere over sin egen krop. Endelig må det få mulighed for at udtrykke sig kropslig i det sociale og for at udvikle alle mulige forskellige kropssprog. Det må være et mål for enhver skole at udvikle stærke jeg-identiteter og ikke blot at opdrage mennesket til at gøre, hvad samfundet har brug for. Det er et spørgsmål om balancekunst. Man må lære at være tro over for sig selv og samtidig kunne gribe det sociale livs udfordringer uden at tabe sig selv. Disse processer fortsætter indtil døden. Opdragelsens store kunst består i at kunne give plads til selvudvikling, men samtidig at stille sociale krav.«

Kan man bruge et begreb som 'krops-kompetence' – eller er det for teknisk?

»Jeg er modstander af dette begreb, for kompetence-begrebet er statisk. Det er et fikseret og målbart 'noget', man tror, man kan planlægge og evaluere efter. Det fører til kontrolmuligheder, og dette samfund synes efterhånden desværre kun at kende målelighedernes sprog. Jeg finder det også skrækkeligt, at mine studenter er begyndt at tale og bede om

kompetence-målinger. Mein Gott ...«

Har mennesket også brug for at lære sin krop at kende, fordi det lever af social anerkendelse?

»Sporten er eksempelvis et system for anerkendelse, om det er et menneskeligt system kan man ofte betvivle. Jo mere strikt konkurrencesystemet opbygges, og jo mere den kropslige præstation stratificeres, jo flere tabere vil der blive produceret. Den, der står øverst på skammelen, hæver sig over tusindvis af folk, der ikke står der. Præstations-samfundet slår på denne måde ind i sportens verden. Formlen hedder begge steder: 'Jeg er bedre end dig'. Det er vigtigt at udvikle andre former for anerkendelse og andre former for kropsudtryk. I dansen, i meditationen og på teatret kan der udvikles andre måder at være sammen på. Vi lever i en meget sportsdomineret bevægelseskultur, der interesserer sig meget for at måle og præmiere ydelser.

På sin vis er vi kommet til at leve i en mærkelig og modsætningsrig dobbeltkultur. På den ene side fortrænges kroppen (når ånden og dannelsen ikke vil vide af den). På den anden side opskrives kroppen i værdi, som noget der i stigende omgang skal plejes og vises frem (blandt andet gennem fitness, ansigt-løftning, skiløb og golfspil). Kroppen er blevet formbar og blevet et vigtigt image-fænomen. Eksistensen af alle disse mange tvetydige fænomener betyder, at kroppen i sig selv hverken er et korrektiv eller et argument.«

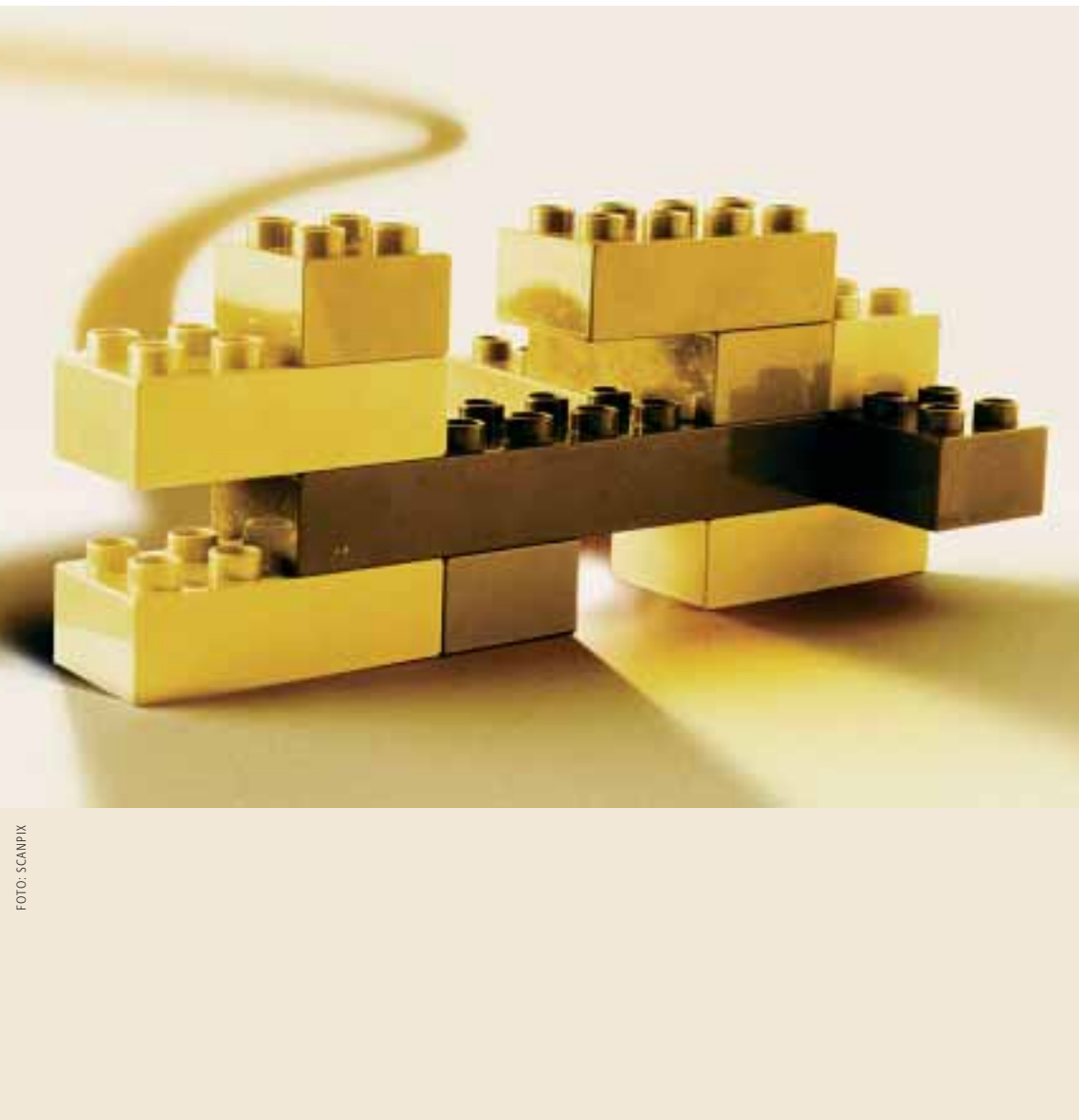
Steen Nepper Larsen
Asterisk@dpu.dk



Knut Dietrich

F. 1936. Professor og dr. phil. i sportspædagogik ved Institut for Sportsvidenskab på Hamburg Universitet efter studier i henholdsvis pædagogik og 'Erziehungswissenschaft'. Skrev afhandling om 'Probleme der Curriculumentwicklung im Sport' i 1971. Var i 1977 med til at grundlægge 'Zeitschrift Sportpädagogik'. Stiftede i 1995 'Hamburger Forum Spielräume – eine Initiative für Kinder in der Stadt'. Emeriteret fra Hamburg Universitet i 2000. Gæsteforsker ved Institut for idræt på Københavns Universitet, 2001-2002. Har blandt andet udgivet 'Der nicht-sportliche Sport', Schorndorf 1989 (sammen med Klaus Heinemann); 'Sportpädagogik', Griedel 1990; 'Die Zukunft des Körpers', Jesterburg 1999 og senest 'Socialisation and the Social Change in Movement Culture and Sport', København 2002. Skulle man med tre ord beskrive Knut Dietrichs livslange interessefelt, ville det blive: 'Den menneskelige bevægelse'.

Skal vi lege direktør?



* Forestil dig direktionslokalet i en større dansk virksomhed. Omkring det blankpolerede mahognibord sidder de ledende medarbejdere og lytter, mens direktøren gennemgår sit forslag til en ny action- og implementeringsplan.

Han rejser sig, klikker på pc'ens mus, og på det hvide lærred ser man nu planen som et stort diagram med cirkler, kasser og management-ord, der alle sammen er forbundet med et virvar af pile og streger og punkterede feedback-linjer.

»Nogle indvendinger?«, spørger direktøren. Det er der sandsynligvis ikke. Af flere grunde. Fordi deltagerne forstår den abstrakte meddelelse på hver sin måde og således tilpasser den til deres egne formål. Fordi de der ikke forstår et klap af det hele, holder det for sig selv. Og fordi det bløde tæppe, det pæne bord, kunsten på væggen og figuren på lærredet alle sammen hvisker den samme advarsel: Hold mund! Det her er hverken tiden eller stedet for en åben diskussion.

Byg din virksomhed i LEGO

Eksemplet er frit opfundet, men det ligger ikke langt fra virkeligheden i mange danske virksomheder, mener Jens Rottbøll:

»Det, der burde være et vigtigt og udviklende møde mellem virksomhedens visionære medarbejdere, bliver i stedet en halvårlig øvelse i non-kommunikation. Og når planen alligevel vedtages, er det komplet umuligt at kommunikere den ud til de ansatte, kunderne og samarbejdspartnere«.

Jens Rottbøll er tidligere human resource-direktør hos Bang & Olufsen. I dag er han partner i 'core-team', hvor han hjælper virksomheder med at udvikle og omstille sig, og til det bruger han noget så barnligt som LEGO-klodser: Virksomheden får en

Mens politikere kræver tidlig skolestart og flere timer i de traditionelle fag, peger forskere, konsulenter og virksomhedsledere på børns leg som fremtidens vigtigste ressource.

kuffert fyldt med grønne og blå, gule, hvide og røde klodser, et helt LEGO-univers med figurer, hjul, lygtepæle, træer og tagplader, og efter et kort oplæg fra Jens Rottbøll går deltagerne i gang med at bygge deres vision eller virkelighed.

LEGO Serious Play, som det hedder, er et udviklingsredskab til innovative virksomheder. Det er til voksne, det er alvorligt, men det bygger på barnets leg, og så er det fantastisk effektivt. Legen har nemlig nogle kvaliteter, som man kan bruge i udviklingen af virksomheder, siger Jens Rottbøll.

»Det kan være svært at forstå et strategioplæg og at finde sin egen plads i det, men når et barn siger, at det sidder i en flyver på vej til Mars, forstår legeskammeraterne med det samme, hvad det indebærer. Lynhurtigt udvikler de en fælles forståelse for rejsen og dens formål, og de finder roller som supplerer og støtter hinanden. Sammen udforsker og udvikler de deres univers, og den proces kan erhvervslivet drage nytte af.«

Lad medarbejderne lege

Jens Rottbøll står ikke alene med sit synspunkt.

Forfatteren Jørn Martin Steenhold forsker i og skriver om leg og læring på Learning Lab Denmark, og her på tærsklen til det 5. samfund bør virksomhederne lære af børnene og deres leg, siger han: »Kreativitet bliver i fremtiden vigtigere end kundskaber. Fremtidens medarbejdere skal ikke løse de samme opgaver igen og igen, men deltage i en eksperimenterende og udforskende proces, som udvikler virksomheden og dens produkt. Forskning og leg er det samme. Det er hypoteseafprøvning. Så i stedet for at søge trofaste og loyale medarbejdere, skal innovative virksomheder lede efter legende medarbejdere.«

Kapital vejer intet

I begyndelsen af året udgav 'Kulturrådet for Børn' og 'Huset Mandag Morgen' inspirationsnotatet 'Næste generations udviklingspolitik – mellem kultur, erhverv og kompetencer'.

Notatet argumenterer for, at den nye netværks- og vidensøkonomi ikke har brug for bestemte faglige kompetencer, men for den kreativitet, den risikovillighed, den samarbejdsevne og den forskende ånd, som børn udvikler og opøver i legen.

Notatet henviser til en række amerikanske undersøgelser, blandt andet én lavet af revisionselskabet 'Center for Business Innovation' i Boston. Igennem ti år har selskabet fulgt de 500 største børsnoterede virksomheder for at finde ud af, hvad der skiller succes fra fiasko.

Og der er, skriver det amerikanske selskab, statistisk signifikante forklaringer på succes. Forklaringerne har imidlertid ikke noget at gøre med økonomiske forhold som dem, der normalt optræder i et regnskab. Succesen afhænger derimod af tre forhold: af virksomhedens innovationsevne, dens evne til at indgå strategiske alliancer og dens evne til at kommunikere sin vision til alle medarbejderne.

I alle tre tilfælde er legen et perfekt laboratorium. Det er netop de kompetencer børn udvikler gennem leg.

Pendulet svinger forkert

'Kulturrådet for børn', som regeringen nu har nedlagt, så det som en af sine opgaver at bygge bro mellem de ellers adskilte verdener, kulturens, børnenes og erhvervslivets verden.

Formanden, Oticon-troldmanden Lars Kolind, ærgres sig over, at rådet nu er forhenværende, for der er brug for den slags grænseoverskridende part-

nerskaber i fremtidens samfund og økonomi. Men, fortsatte han på en konference, som rådet holdt i Silkeborg i april, selv om det uddannelses- og kulturpolitiske pendul svinger den forkerte vej, hen mod en stadig snævrere uddannelses-, kompetence- og kulturforståelse, er der positive tendenser at spore. Kommuner, virksomheder og kulturinstitutioner tænker mere i partnerskaber i dag end for ti år siden. Verdnerne er ikke så langt fra hinanden, som de har været, mener Lars Kolind.

Hvad foregår der her?

Partnerskab eller ej, så er der stadig nogle kløfter eller mentale grænser. De bliver tydelige, fortæller Jens Rottbøll, når direktionen er fuldt optaget af at bygge LEGO-landskaber, og døren så pludselig går op, og dér står direktionssekretæren.

»Så kan man se«, siger Jens Rottbøll, »at hun tænker: 'Sådan noget burde ikke foregå her', mens direktøren tænker: 'Gad vide hvad hun nu går ned og fortæller til de andre i kantinen'.« ▲

Mikkel Hvid
Asterisk@dpu.dk

Videns-økonomien skaber nye pædagogiske alliancer fordi dele af erhvervslivet er blevet opmærksomme på, at faglige kompetencer som for eksempel læsning, regning og skrivning ikke er nok, mener Ove Korsgaard, der er lektor ved Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Lege-alliancen

* Skal børn have lov til at udvikle sig på deres egne præmisser, eller skal de uddannes til kvalificeret arbejdskraft?

Sådan lyder et centralt tema i moderne skole- og uddannelsespolitik – et tema som typisk aktiverer modsætningen leg eller indlæring, barnets behov eller arbejdsmarkedets krav.

Men den nye vidensøkonomi forandrer også dén modsætning; kravet om innovation og teamwork gør legen til en central kompetence, og dermed står det legende barn og den nye økonomis forkæmpere side om side over for fortalene for traditionel økonomi og faglighed.

Ove Korsgaard, der er lektor ved Institut for pædagogisk filosofi ved Danmarks Pædagogiske Universitet, bekræfter, at udviklingen i økonomien forvandler den gamle modsætning:

»Den nye alliance opstår, fordi dele af erhvervslivet er blevet opmærksomme på, at faglige kompetencer som for eksempel læsning, regning og skrivning ikke er nok.«

Ove Korsgaard vil dog ikke byde på, hvilken af de to fløje – leg eller lærdom – der har fremtiden for sig:

»De kan godt have ret begge to. Vi har brug for begge dele. Uden elementære faglige færdigheder kan et videnssamfund ikke fungere. Der er for eksempel ingen tvivl om, at vi i øjeblikket mangler unge inden for naturvidenskab. Alligevel er det farligt, hvis vi låser os fast eller først og fremmest fokuserer på den side, for dét er også forkert.«

Ove Korsgaard tror, at grøfterne mellem de to uddannelsespolitiske fløje er så dybe, fordi ord som leg eller faglig indlæring trækker en række historiske fronter med sig:

»Når de, som i øjeblikket forfægter et back to basic-standpunkt, hører ordet leg, tror de, at børnene skal pjatte rundt for sig selv hele tiden, og i nødværge forlanger de så undervisning i regning, skrivning og religion. Problemet er, at ordet leg har to dimensioner. Det er dels en aktivitet, og det er dels en dimension ved alle aktiviteter, og det er i den sidste forstand, vi skal bruge ordet. Således kan der være

en dimension af leg i alt, i kærlighed, i diplomati, i økonomi og naturligvis også i videnstilegnelsen. Jeg tror, at man kan forklare back to basic-forkæmperne, at børnene bliver dårligt stillet, hvis man fjerner lege-dimensionen, men vi kan kun opnå den fælles forståelse, hvis vi finder nogle ord, der er mindre belastende end leg og faglig indlæring.«

Den forhenværende amerikanske arbejdsminister Robert Reich er ifølge Ove Korsgaard et godt udgangspunkt for et nyt og mindre belastende læringsbegreb.

I sin bog 'The Work of Nations' (1991) påstår Reich, at vidensdeling og teamwork afløser arbejdsdeling og specialisering som afgørende økonomiske begreber.

På den baggrund indkredser han fire færdigheder som børn skal opøve i skolen for at være rustet til fremtiden:

- Abstraktionsevnen. De skal kunne opdage mønstre og meninger i det informationshav, de svømmer i. Denne evne fremmes gennem træning i at være skeptisk, nysgerrig og kreativ.
- System-tænkning. De skal ikke alene finde løsningen på et givet problem, men også lære at undersøge, hvorfor problemer er opstået, og hvordan det hænger sammen med andre problemer.
- Evnen til at eksperimentere. De skal have mulighed for at lege, prøve sig frem, eksperimentere i laboratorier af forskellig slags.
- Samarbejdsevnen. De skal lære samarbejdets kunst, fordi meget vidensarbejde i fremtiden vil foregå i teams.

Reichs begreber har ti år på bagen, men er stadig et godt udgangspunkt for en mindre befængt debat, mener Ove Korsgaard:

»Selv om de er udviklet i kampen mod den amerikanske back to basic-bevægelse, går de på tværs af de traditionelle grøfter«, siger han. ▲

Mikkel Hvid
Asterisk@dpu.dk



Danmarks
The Danish **Pædagogiske Universitet**
University of Education



www.dpu.dk
www.dpu.dk/uddannelser

Kandidatuddannelser 2002-2003:

Didaktik: Dansk eller Matematik
Pædagogisk Psykologi
Pædagogisk Sociologi
Pædagogisk Antropologi
Pædagogisk Filosofi
Generel Pædagogik

Masteruddannelser 2002-2003:

Professionsudvikling
Sundhedspædagogik
Pædagogisk IT
IKT og Læring
Voksenuddannelse
Fleksibel Masteruddannelse

Ansøgningsfrister:

Kandidatuddannelser: **28. juni 2002**

Masteruddannelser: **17. juni 2002**

Hvis du har spørgsmål om uddannelserne, kan du også kontakte studiekontoret på telefon 3969 6633 eller skrive til: studiekontoret@dpu.dk.

Du kan læse mere om uddannelserne på internettet:
www.dpu.dk/uddannelser

Der er altid kræfter, der vil stramme skolens curriculum op. Klare mål, mere faglighed, højere ambitionsniveau er udtryk for sådanne intentioner. I sig selv ganske sympatiske ønsker, men ikke helt nemme at gennemskue.

Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås

* På Færøerne kalder de dem præster. De der pinde, der ofte står langs vejene i fjeld- og ørkenområder og ser lidt umotiverede ud, hvis det ikke lige fyger med sne eller sand. De kalder dem præster - for som de siger med et skævt smil: De viser vejen, men de går den ikke selv.

Så længe mennesker har levet sammen, har der nok altid været præster. Nogle der angiver den rette vej.

Med udviklingen af det stadigt mere komplekse samfund bliver undervisning, opdragelse og omsorg institutionaliseret, og spørgsmålet om, hvad der er den rette vej, bliver et offentligt diskussionsemne. Hvem har myndighed/magt til at afstikke kursen? Kampen om den opvoksende generations bevidsthed er i gang.

Hvis folkeskolen er folkets skole, så bliver det også - i en demokratisk samfundsforståelse - et folkeligt anliggende, at drøfte skolens opgave og hele dens måde at være på. Derfor vedtages loven om den også i folkets ting, Folketinget. Loven rummer først og fremmest nogle overordnede angivelser af folkeskolens (læg mærke til entalsformen) formål, struktur og indhold - og nogle bestemmelser om skolevæsenets ordening.

For at præcisere indholdet i den fælles skole lidt mere har man bemyndiget ministeren til at fastlægge nogle fagformål for de skolefag og obligatoriske emner, der er opremset i loven. Som noget nyt i forhold til den seneste skolelov fastlægger ministeren også nogle centrale kundskabs- og færdighedsområder, de såkaldte CKF'ere.

Så langt bestemmer staten. Resten foregår lokalt. Det er kommunalbestyrelsen, der har det overordnede ansvar for kommunens skolevæsen. Dette ansvar vedrører mål og rammer for skolernes (flertal) virksomhed, men det angår også indholdet - spørgsmålet om, hvad eleverne gerne skal lære af at gå i skole. Således er det kommunalbestyrelsen, der skal godkende skolernes læseplaner efter forslag fra de enkelte skolebestyrelser. Hver enkelt skole har altså sin egen læseplan. Den må gerne ligne andres, men den skal være godkendt for den enkelte skole.

Alt dette udgør den formelle læreplan - eller curriculum, som det hedder på engelsk. Trods flere forsøg er dette latinske ord aldrig slået an i det tysktalende område eller i Norden. Slår man op i ordbøger eller Den Store Danske Encyklopædi, er det nærmeste, man kommer, curriculum vitae, der i hvert fald i visse karrierebetonede kredse er så brugt, at det går under betegnelsen cv. Det omhandler ens livs-rute, normalt set i bakspejlet. Problemet med curriculum opfattet som læreplan er så netop, at det skal ses gennem forruden mod en ukendt fremtid.

Hvilken løbebane vil det være rimeligt at udstikke for børnene i folkets skole? Hvilke veje skal det være obligatorisk at gennemløbe, og hvor tæt skal præsterne stå for at sikre, at ingen går forkert og mister tid?

Det er blevet stadigt vanskeligere at besvare sådanne spørgsmål. Af to grunde: Accelerationen i uforudsigelige forandringer og den omsiggribende værdipluralisme. I forhold til det sidstnævnte skrev det daværende læseplansudvalg for fol-

keskolen allerede i 1971: »Vi lever i et kulturmønster, hvor der er store forskelle i opfattelsen af værdinormer på væsentlige områder. I samme grad som vi må give op over for at formulere et livssyn, som ville blive følt som generelt forpligtende, i samme grad vanskeliggøres formuleringen af skolens opgaver i relation til den enkelte«.

Formuleringen »... som ville blive følt som generelt forpligtende ...« er meget præcis og raffineret. Værdipluralismen er blevet et vilkår, som ikke kan fjernes eller overvindes med simpel magt. Forpligtetheden må hele tiden søges etableret gennem samtale og aftale. Og dette gælder også det faglige indhold i skolen. Mindre kan tages for givet. Det bliver mere og mere klart, at ikke blot fagene, men også faglighederne er sociale og kulturelle konstruktioner.

Med et moderne udtryk kan man sige, at undervisningens indhold er kontingent, dvs. udtryk for valg, der altid kunne have været anderledes. For så vidt er dette ikke i sig selv nyt. Mere nyt er derimod erkendelsen af det - og den demokratiseringsproces, der har ført til værdi- og faglighedspluralisme med mange alternative holdnings- og tolkningsmuligheder.

Det er vanskeligt i dag at samle tilslutning til et dannelsesindhold, som uproblematisk vil blive opfattet som generelt forpligtende. Det er derfor heller ikke længere så entydigt lærernes opgave at få eleverne til at tilegne sig et bestemt (fagligt) indhold. Det er i lige så høj grad et spørgsmål om at forholde sig til forskellige mulige meningsskabende tolkninger og sammenhængsforståelser.

Der er altid kræfter, der vil stramme skolens curriculum op. Løbebanen skal være mere omfattende og/eller mere præcist angivet. Præsterne skal være tydeligere og vejen mere retlinet. Klare mål, mere faglighed, højere ambitionsniveau er udtryk for sådanne intentioner. I sig selv ganske sympatiske ønsker, synes jeg, men ikke helt nemme at gennemskue.

Der er ingen tvivl om, at en del af denne diskussion befinder sig helt 'oppe' på dannelsesideal-niveau. Hvad er det for en slags mennesker, man ser for sig? Dette lægger op til didaktisk refleksion om dannelsens indhold. Samtidig befinder en del af diskussionen sig på det mere konkrete niveau, der på engelsk kaldes syllabus - en mere detaljeret angivelse af undervisningsindhold, ofte svarende til en sammensmeltning af læseplan i snæver forstand og undervisningsplan. Mest spændende bliver det, når der tilstræbes en vis sammenhæng mellem de forskellige pædagogiske dimensioner.

I nyere curriculumteori er det almindeligt at skelne mellem forskellige typer eller lag af curriculum. Antallet kan variere efter hensigten, men princippet illustreres med følgende liste: Det intenderede curriculum, det nedskrevne curriculum, det fortolkede curriculum, det underviste curriculum, det opfattede curriculum, det lærte curriculum og det evaluerede curriculum. Sådanne distinktioner er helt afgørende for at indfange noget af den kompleksitet, der karakteriserer det pædagogiske felt - og for at gennembryde den naivitet, der består i at tro, at disse lag er ens.



Af professor Karsten Schnack, Institut for curriculumforskning, DPU

Samtidig minder listen os om, at det hidtil omtalte formelle curriculum kun handler om præsterne. Men vejen skal jo ikke kun vises, den skal også gås. Eller som en af de betydeligste teoretikere i den nye bevægelse fra 'curriculum development' til 'understanding curriculum', William F. Pinar, udtrykker det: Curriculum er ikke (længere) en løbebane, det er selve løbet. Og der er mange måder at anskue, forstå og italesætte løbet på; der er mange parallelle curriculum diskurser.

En endimensionel opfattelse af curriculum øver vold på den pædagogiske kompleksitet. Det gør det naturligvis meget lettere at være debattør, politiker eller embedsmand. Men det øger ikke forståelsen for, hvad vi har med at gøre i skolen, der altid både er levet liv og forberedelse af en ukendt, men ikke upåvirkelig fremtid.

»Måske består den største af alle pædagogiske fejltagelser i forestillingen om, at man ikke lærer andet end den bestemte ting, man er i færd med at lære om på et bestemt tidspunkt«, gjorde John Dewey engang opmærksom på. Og det er stadig en relevant pointe.

Faktisk er det vel oftest sådan, at den bestemte ting, man er i færd med at lære om på et bestemt tidspunkt, er mindre betydningsfuld end mange af de 'ting', man lærer ved at lære om den bestemte ting.

'What did you learn in school today?' er kun et første spørgsmål. Det næste lyder: Og hvad lærte du så af det? Det er også i dette perspektiv, der er god mening i galskaben i udsagnet: Dannelse er det, der er tilbage, når man har glemt alt det, man har lært.

Under et skoleudviklings-kursus med titlen 'didaktik og kommunikation' arbejdede vi systematisk og erfaringsrelateret med den pågældende skoles curriculum (selvom ordet aldrig blev brugt). Undervejs i øvelserne med at blive bedre til at reflektere over og kommunikere om indholdet i undervisningen - og ikke (blot) rammerne og organiseringen og de praktiske ting - fortæller en børnehaveklasselærer: I går var vi to timer på skovtur, og Ida Sofie lærte, at det hedder hjortelort og ikke hjortehundelort. Ikke den mest betydningsfulde ting at lære, måske - men man kan lære meget af at lære det, og af måden hvorpå man lærer det.

I et forsknings- og udviklingsarbejde kaldet MUVIN (Miljøundervisning i Norden) arbejdede vi i nogle år sammen med lærere på flere skoler med at udforske og opbygge en miljøundervisning, der havde handlekompetence som dannelsesideal og interessekonflikter som 'centralt kundskabs- og færdighedsområde'. Der var klare formål, men ingen på forhånd givne syllabi. Modellen var ikke implementering af et færdigt undervisningsprogram. Deltagernes involvering var ikke kun et motivationelt hensyn, men i sig selv en curriculær pointe.

De mange undervisnings-forløb rundt om på skolerne handlede konkret om alle mulige miljømæssige problemstillinger oftest med relation til lokalsamfundet. Samtidig med, at eleverne var i gang med at lære om de 'bestemte ting', de havde kastet sig over, lærte de at miljøproblemer kan forstås som interessekonflikter, at man kan lære noget ved selv at engagere sig, at man nogen gange bli-

ver taget alvorligt andre gange ved næsen osv. osv. Der er også meget faglighed på spil, hvad man end vil mene med dette vanskelige ord. Den elev, der undervejs foreslog, at de kunne sammenligne forskellige boligers strømforbrug ved at tælle antallet af stikkontakter, måtte have fat i noget helt elementær elektricitetslære. Det er klart. Ellers ville undervisningen mangle kvalitet.

Fra det internationale, såkaldte IMTEC-projekt 'School Year 2020' beretter Per Dalin i bogen 'Utdanning for et nyt århundrede'. Hele bogen bygger på nogle stilfærdige, men perspektivrige analyser af den usikre, men ikke upåvirkelige fremtid, skolen forbereder til. Han opererer med fire kategorier af grundlæggende kundskaber og færdigheder: Lære at lære, Fagenes disciplin og egenart, Problemløsning og Kommunikation. Og han spiller ud med et forslag til en integreret læreplan bestående af et samspil mellem Natur, Kultur, Mig selv og De andre - med værdiafklaring som styringsredskab.

Der findes efterhånden mange af den slags tankevækkende, didaktiske bud på, hvordan man meningsfuldt og sammenhængende kan tænke curriculum gennem for-ruden. De er gode stimulanser og tilbud til at kvalificere den fortløbende samtale og magtkamp om skolens mål og indhold. Så længe vi har en folkeskole, må der være en balance mellem det centralt stadfæstede og det lokalt besluttede.

Der er kræfter, der trækker i retning af mere retlinethed, mere kontrol, flere tests, mere specificeret målbarhed, mere endimensionalt curriculum. Præsterne skal stå tæt og bøjes i neon, og der må gerne være et heppekor langs den fastlagte rute.

Store dele af den klassiske curriculumtænkning har været gearret til en sådan industrisamfundsløgik. Men der er også nye, interessante tendenser, der bedre modsvarer nye tiders udfordringer. Folkeskolen er trods alt ikke først og fremmest en fabrik, der skal producere en ensartet vare efter fastlagte standarder i så højt tempo som muligt i konkurrence med andre landes fabrikker. Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås. Det er levet liv, og undervejs læres mange ting ad gangen. At opfange det kræver en åben, dynamisk og flerdimensional curriculumtænkning.

Jonas F. Soltis formulerer sig således i forordet til William Doll's Dewey- og Piaget-inspirerede bog 'A post-modern perspective on curriculum':

»Such an open system will allow students and their teachers in conversation and dialogue to create more complex orders and structures of subject matter and ideas than is possible in the closed curriculum structures of today. The teacher's role will no longer be viewed as causal, but as transformative. Curriculum will not be the race course, but the journey itself. And learning will be an adventure in meaning making.«

Et minimumkrav til curriculumtænkning - ikke mindst i forhold til en almen-dannende folkeskole - er, at man ikke blot spørger om, hvad man lærer, men også om, hvad man lærer af det, man lærer, og af måden man lærer det på. ▲

Ulighederne findes stadig i det moderne danske samfund. Men ikke alle evner eller interesserer sig for at finde dem, mener forskningsprofessor Erik Jørgen Hansen, Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.



Uligheden eksisterer – og den er ikke blevet lettere at løse

* Ifølge forskningsprofessor Erik Jørgen Hansen findes der en klassisk skillelinje indenfor samfundsforskningen mellem på den ene side dem, der har en konfliktteoretisk tilgang og ser samfundsudviklingen som bestemt af konflikter mellem de forskellige befolkningsgrupper, og på den anden side dem, der har en konsensuspræget funktionalistisk teori-tilgang, idet de mener, at den sociale orden til syvende og sidst hviler på en grundlæggende enighed om værdier og normer. Hvilken side, der har mest medvind, veksler, men Erik Jørgen Hansen har aldrig været i tvivl om, hvor han selv hører hjemme. I mere end 40 år har han undersøgt danskernes levevilkår, og han er ikke tvivl om, at uligheden mellem forskellige grupperinger i samfundet stadig er markant, hvad enten man måler den på adgangen til arbejde, uddannelse, bolig, sundhed eller social kontakt. Derfor er titlen på hans seneste bog da også 'Konflikter og uligheder i det moderne samfund', hvor seks af hans artikler fra det seneste årti er genoptrykt.

»Jeg hører til dem, der mener, at det kan dokumenteres, at vi stadig har konflikter mellem forskellige grupperinger. At man ind imellem har forladt den opfattelse skyldes, at de viser sig på en ny måde. Det vil sige, at man ikke kan bruge de klassiske teorier fra 1800-tallet, og derfor tror man, at når man ikke kan se nøjagtigt, hvad man tidligere har set, så er skillelinjerne også forsvundet«, siger Erik Jørgen Hansen og nævner, at han så sent som dagen før så en kollega hævde i tv, at vi ikke længere har en arbejderklasse:

»Det er et spørgsmål om at være tilstrækkelig grundig og kreativ i sin iagttagelse af samfundet. Hvis man er det, vil man opdage, at selvom ikklædningerne er meget forskellige, er der stadig kamp om ressourcerne i samfundet. Det er så et spørgsmål, hvilke skillelinjer denne kamp går omkring. I nutidens samfund er det ikke bare et spørgsmål om, at nogen har ejendomsret til produktionsmidlerne. Gruppen af lønmodtagere – flertallet af befolkningen - breder sig jo fra overlæger og departements-

chefer til hjemmehjælpere og sygehjælpere, og der er ingen fælles holdninger eller interesser i forhold til, hvad der tilgodeser den enkelte. I dag handler det om kundskabsmagt eller hvad den franske sociolog Pierre Bourdieu har kaldt kulturel kapital. Det giver nogle skillelinjer, som man bevidst eller ubevidst ikke observerer i dagens politik«, siger Erik Jørgen Hansen, der ikke mener, at vores stadig højere uddannelsesniveauer har ført til større lighed:

Uddannelsesinflation

»Nej, for det handler om, hvorvidt der er beskæftigelse til alle eller ej. Når der ikke er det, går der inflation i uddannelsesniveauer. De, der havde mest i forvejen tager endnu mere. Så det går den modsatte vej. Samfundet er opbygget om uddannelsesniveauerne. Læger skal 'naturligvis' have mere end sygeplejersker, der skal have mere end sygehjælpere. Men da der på de fleste niveauer har været tilstrækkelig med arbejdskraft længe, kan man ikke nøjes med at se på uddannelsesniveauer. Derfor har man opfundet et begreb, der hedder kompetence, som jo vitterligt er et elastisk begreb under hvilket, man kan skjule alle mulige usaglige ting. Man ved ikke rigtigt, hvad der ligger i det at have større kompetence. Det er en interessant udvikling, som jeg ikke mener kunne finde sted, hvis vi havde en situation med mangel på arbejdskraft«, siger han.

»Med hensyn til rekrutteringen til uddannelserne – som jeg har beskæftiget mig mest med – så må man sige, at der bliver ved med at være den samme relative afstand mellem børn og unge fra forskellige sociale klasser i forhold til, hvor megen uddannelse de opnår. De får alle en bedre uddannelse end deres forældre i gennemsnit. Men markedsværdien af deres uddannelser falder. Og det deprimerende er, at vi har de samme skævheder i forskellige lande med forskellige uddannelsessystemer. Det giver nogle problemer i forhold til at finde et uddannelsessystem, der kan ophæve disse uligheder«, siger Erik Jørgen Hansen.

Vi har de samme uligheder, og det er oven i købet blevet sværere at tro på deres løsning?

»Der viser sig den interessante ting, hvis vi sammenholder forskellige former for uligheder, at uligheder mellem sociale klasser forbliver relativt stabile, mens der til gengæld ikke længere er en kønsforskel uddannelsesmæssigt. I løbet af nogle år vil vi oven i købet finde flere kvinder end mænd på de højeste niveauer. Socialklasseuligheden består, mens kønsuligheden udligner sig. Så der er altså uligheder, man kan fjerne. Min forklaring på at man kan fjerne kønsuligheden er, at især mænd ikke kan tillade sig at mene, at kvinder er dummere end mænd. Mænd har jo mødre, koner og døtre, som de lever tæt sammen med. Men når vi taler om uligheder mellem forskellige sociale klasser, behøver man ikke at kende til hinandens forhold. Man kan leve i et moderne samfund og kun bevæge sig i sine egne kredse. Spørgsmålet om kvindernes udvikling levekårsmæssigt og uddannelsesmæssigt er det sociologisk set mest interessante, der er sket i et kvart århundrede. Nutidens kvinders situation har jo ingen sammenligning med mødrenes og bedstemødrenes«, siger Erik Jørgen Hansen.

God og dårlig forskning

I bogen beskæftiger Erik Jørgen Hansen sig blandt andet med, hvad han anser for at være god og dårlig forskning:

»Vi har en kedelig tradition for at undlade at kritisere hinandens værker inden for samfundsforskningen i Danmark. Det er en misforstået kollegialitet, og det er en underkendelse af, at reel kreativitet udvikler sig gennem debatter og diskussioner«, siger han og lægger derfor ikke skjul på, at han ikke er videre begejstret for postmodernismen og lignende strømninger inden for de senere års samfundsforskning:

»Jeg er bange for, at meget af det vi ser, er resultatet af, at mængden af personer, der skal leve af forskning – herunder samfundsforskning – er blevet

- ▶ betydeligt større. Mange kan overleve ved penge til deres projekter, hvis de ikke går alt for dybt ind i tingene. Det er noget, der er relativt let at dokumentere – altså hvordan de arbejder – men det er naturligvis ikke let at dokumentere, at de arbejder på den måde, fordi de er opportuniste, så det tør jeg ikke sige. Men man kan se en sammenhæng mellem det, der forskes i, den politiske vurdering af det og at den traditionelle graduering af forskere i etik og dygtighed ikke spiller nogen rolle, når det er disse aktuelle snapshots eller temperaturmålinger af samfundet, som man efterspørger», siger han.

»Den måde, man ansætter folk på universiteterne nu, er skandaløs. Det ligner forholdene inden for sektorforskningen. Man kender ikke ansøgnavnene, ansøgerne må ikke kende bedømmelserne af de andre, og der bliver ikke prioriteret mellem dem, der søger. Og det er virkelig til fare for Danmarks forskningsmæssige position.«

Erik Jørgen Hansen siger, at god sociologi ikke adskiller sig fra, hvad der er god forskning i andre discipliner, men at det dog er et særligt problem med sociologi og anden samfundsforskning, at der arbejdes meget tæt på den politiske debat og de politiske beslutninger.

»Og det kan være farligt. Man kan overtage de begreber, som politikerne anvender, og så får man en masse mærkelige begreber, som ved nærmere studium viser sig ikke at have noget egentligt indhold. Tag for eksempel marginalisering. Hvis man ser nærmere på det, så opdager man, at det i virkeligheden svarer til arbejdsløshedsrisiko. Hvorfor siger man ikke det? Der er også social arv, der ikke er særlig godt defineret. Det fortolkes på den måde, at vi lever i et samfund, hvor alle bliver placeret ligesom deres forældre, og sådan forholder det sig jo ikke. Fattigdom er også sådan et ord. Det er måske lettest at bruge de ord, der i forvejen bruges i debatten, men det betyder, at man ikke påtager sig den opgave at hæve stringens og informationsniveau hos politikere og andre, der skal bruge resultaterne«, siger han.

Kendsgerninger skal fortolkes

»Hvis man bevæger sig ind på spørgsmål om holdninger og værdier, hvad man gør meget i øjeblikket, så skal man formulere nogle spørgsmål, der skal kunne forstås af dem, man spørger. Når vi arbejder med sprog, så arbejder vi med det risikomoment, der består i, om folk forstår det sproglige udsagn på samme måde som dem, der spørger. Og det betyder, at man vil komme ud for nogle resultater, som en række forskere vil tolke helt forskelligt«, siger han.

»Hvis sociologen overhovedet har en magt, så er det i at lancere de ord, der kan sætte en dagsorden. Jeg tror ikke på, at vi kan øve indflydelse direkte og ændre på love og bekendtgørelser. For at en ting skal kunne bruges, så skal den på den ene eller anden måde bearbejdes af dem, der arbejder i praksis. En egentlig forskning i et demokrati må bestå i at levere samfundsforskning med grundige metodisk solide resultater«, siger han.

»Videnskab kan godt nok ikke løsrives fra de holdninger, som forskeren har. Der vil være nogen inden for sociologien, der har idealer og ideer, som får dem til at se dimensioner, som andre med en anden observans ikke ser. Men der er kun en regel at følge, nemlig at de begreber og de metoder, man anvender i sin forskning, skal give samme resultat, hvis de anvendes af mennesker, der ikke er af samme mening. Men den finske sociolog Erik Allardt har sagt: »Der findes ikke nøgne kendsgerninger. Kendsgerninger skal fortolkes«. Og det er det, der er problemet«, siger Erik Jørgen Hansen. ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Forskningsprofessor Erik Jørgen Hansen
Institut for pædagogisk sociologi, DPU

Erik Jørgen Hansen: Konflikter og uligheder i det moderne samfund. Billesø & Baltzer, Værløse 2002.

Er det overhovedet muligt at uddanne en folkeskolelærer til at undervise på et fagligt forsvarligt niveau i både geografi og biologi og fysik og kemi, spørger professor Niels Egelund, Institut for pædagogisk psykologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han foreslår, at man genovervejer natur/teknik-faget.

Naturfag og teknik i folkeskolen: Sigter godt men rammer skidt

* Den seneste folkeskolelov fra 1993 betød, at naturfag og teknik fik en markant og opprioriteret status, da områderne blev en del af enhver elevs skoleskema fra 1.-9. klasse. Fra 1.-6. klassetrin fik eleverne faget natur/teknik og fra 7.-9. klassetrin geografi, biologi, fysik og kemi som selvstændige fag. Tanken var vist god nok, men flere undersøgelser, herunder OECD-undersøgelsen om danske elevers midelmådige præstationer indenfor teknik- og naturfag, tyder på, at den gode tanke er blevet dårligt ført ud i livet.

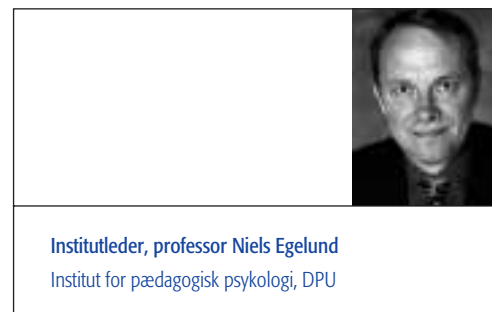
Professor Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitet, har i undersøgelsen 'Naturfag og teknik – hvad ved vi?' fra februar 2002 konstateret, at 32 procent af lærerne i faget natur/teknik ikke har nogen formelle kvalifikationer indenfor faget.

»Problemet er, at faget natur/teknik ikke bliver taget alvorligt af ledelsen rundt om på skolerne. Natur/teknik er et fag, der har én time om ugen i 1. og 2. klasse, og et fag med et sådant timetal bliver ikke prioriteret af en skoleledelse. Heller ikke når det gælder lærernes efteruddannelse. 90 procent af natur/teknik-lærerne ønsker faglig efteruddannelse, men det er ikke prioriteret af ledelserne. Det er mere generelle forhold som efteruddannelse i teamsamarbejde, undervisningsdifferentiering og IT-kørekort.

Snæver faglighed er ikke i høj kurs, når det gælder midler til efteruddannelse«, siger Niels Egelund.

Seks spildte år?

»Hvis lærerne i faget natur/teknik endelig har kvalifikationer indenfor natur/teknik, så er det kun et af de fag, der er integreret i natur/teknik, altså geografi, biologi fysik og kemi. Det er ikke godt nok, da natur/teknik-læreren jo så ikke bestrider den faglige bredde og helhed i faget, som var hensigten med det. En lærer med for eksempel linjefag i biologi kommer til at indsnævre indholdet af natur/teknik ud fra sit faglige speciale. Konsekvensen er, at eleverne mister den kontinuitet og progression i de naturvidenskabelige fag, som var tanken, da man indførte faget i 1993. De faglærere, der overtager eleverne i 7. klasse, synes enten, at eleverne ikke kan noget, eller at det de kan er alt for forskelligt. Eleverne mangler med den nuværende undervisning det grundlæggende fundament på trods af undervisning gennem en seksårig periode. Jeg ved godt, at det først er nu i sommeren 2002, at vi ser de første lærere med linjefag i natur/teknik. Men jeg mener alligevel, at det bør overvejes, om det mon overhovedet er muligt at uddanne en folkeskolelærer til at undervise på et fagligt forsvarligt niveau i geografi



Institutleder, professor Niels Egelund
Institut for pædagogisk psykologi, DPU

og biologi og fysik og kemi. Svarer det ikke til, at man vil uddanne en slags indskolingsproglærer, der skal undervise lige godt i tysk, engelsk, fransk og latin? Jeg er kort sagt skeptisk over for om faget natur/teknik er en god idé. Mit forslag er i stedet at erstatte enhedsfaget natur/teknik med en undervisning, hvor naturfagslærerne fra de øverste klassetrin i et teamsamarbejde skiftes til at undervise eleverne tidligere end 7. klasse i veltilrettelagte og afgrænsede faglige forløb«, siger Niels Egelund. ▲

Claus Holm
dho@dpu.dk

Vejledende plan for fordelingen af timer fordelt på fag i folkeskolens undervisning

Klassetrin	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	I alt
Natur/teknik	1	1	2	2	2	3				11
Geografi							2	2		4
Biologi							2	2		4
Fysik/kemi							2	2	2	6

Faget natur/teknik blev vedtaget med folkeskoleloven fra 1993 og har eksisteret som undervisningsfag siden 1994.

Først med reformen af læreruddannelsen i 1997 blev det muligt at tage linjefag i natur/teknik. Det vil sige, at det først var studerende, der begyndte på læreruddannelsen i 1998, der kunne tage linjefaget. De bliver færdige sommeren 2002.

Kilde: Folkeskolen, Kroghs Forlag, 5. udgave.

Blandt OECD-landene har Danmark rekord i forskellen mellem drenges og pigers præstationer indenfor de naturvidenskabelige fag i folkeskolen. Lektor Helene Sørensen fra Institut for Curriculumforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet mener, at den store forskel skyldes, at undervisningen i fysik/kemi ikke er pigevenlig nok.

Pigevenlig fysik og kemi

* OECD-undersøgelsen, eller PISA undersøgelsen som den også hedder, viser, at danske folkeskoleelevers færdigheder inden for matematik og naturfag er middelmådige. Det er efterhånden velkendt. Mindre velkendt er, at undersøgelsen også viser, at Danmark er det OECD-land, hvor forskellen mellem pigers og drenges præstationer indenfor de naturvidenskabelige fag er størst (se tabel).

Rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet Lars-Henrik Schmidt forklarede i det seneste nummer af Asterisk de danske elevers middelmådige præstationer i matematik og naturfag med, at skolens værdier er blevet pigelige, hvilket betyder, at skolen heller ikke i disse fag er særligt præstationskrævende. Lektor og leder af Forskningsenheden for Naturfagsdidaktik Helene Sørensen mener også, at den danske folkeskole generelt er pigevenlig og humanistisk indstillet. Men hun påpeger samtidig, at

undervisning i naturfagene fysik og kemi faktisk ikke er pigelig nok, og at måden præstationer bliver vurderet på i disse fag måske tilgodeser drenges præstationsmåde frem for pigers.

Kønsbestemte erfaringer

»Pigevenlig fysik og kemi er et udtryk, jeg får myrekryb af«, siger Helene Sørensen, skutter sig og skyn-der sig videre med at forklare: »Fysik/kemi er et fag og ikke et køn, og fagene fysik og kemi har i høj grad bestemte værdier om eksakt faglig viden, præcision og et formelsprog enhver lærer og elev uanset køn skal respektere. Jeg taler om respekt for fagets spilleregler. Når jeg bruger udtrykket pigevenlighed er det om måden eleverne lærer et uomgængeligt fagligt indhold på. Og min hovedkritik er, at fysik- og kemilærerne underviser på måder, der ikke inddrager elevernes erfaringer i særlig vidt omfang, og at de erfaringer,

der inddrages først og fremmest er drengenes.«

»Forskellene mellem drenges og pigers erfaring med og interesse for teknik- og elektricitetsområdet er stor. Det har den ene undersøgelse efter den anden vist. Drengene er typisk langt hyppigere end piger i kontakt med elektrisk legetøj, batterier og den slags. Og en konsekvens heraf er, at selv mindre drenge kan koble noget så abstrakt som elektricitet med deres konkrete erfaringer. På spørgsmål om, hvad elektricitet er, svarer nogle drenge med en historie om en onkel, der stak fingeren i stikkontakten, eller med deres konkrete erfaringer med at have tisset på et elektrisk hegn. Omvendt er elektricitet typisk noget fremmedartet for piger på samme alder, hvorfor de da også 'svare' på spørgsmålet ved at spørge: 'Er det noget farligt'.«

Naturvidenskabelig kompetence: Gennemsnitsscore for drenge og piger i de nordiske lande og differencen mellem drenge og piger sammenlignet med OECD-landenes gennemsnit i PISA-undersøgelsen.

	Gennemsnit	Drenge	Piger	Difference*
Danmark	481	488	476	12
Finland	538	534	541	-6
Island	496	495	499	-5
Norge	500	499	505	-7
Sverige	512	512	513	-0
OECD-landene	502	501	501	0

*Differencen er påvirket af decimalafrundinger

Kilde: 'Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning'
AKF, Danmarks Pædagogiske Universitet og SFI-survey, december 2001



Støtte til stereotyper

Ifølge Helene Sørensen har piger også konkrete erfaringer med elektricitet, men pigerne er knap så bevidste herom og undervisningen lægger heller ikke op til, at de bliver det.

»Der er stor forskel på at lære elever om elektricitet ved at gøre brug af ledninger og pærer i et laboratorium, og så at lære med udgangspunkt i praktiske eksempler på brug af elektricitet i hjemmet. Det er ofte det, som sker i undervisningen i fysik/kemi i dag, og det privilegerer drengene. Undervisningseksemplerne har ikke nogen genkendelsesværdi for pigerne. Det hører stadig med til det at være dreng at kunne sådan noget med pærer og ledninger. Stereotype kønsroller spiller en fremtrædende rolle for drenge og piger, særligt i folkeskolens 7. klasse, hvor eleverne for første gang møder fysik/kemi som selvstændigt fag. Lærerne i fysik/kemi er imidlertid ikke opmærksomme nok på forskellige kønsbestemte erfaringer og betydningen heraf. Og denne form for uopmærksomhed fra lærernes side støtter de store kønsforskelle i præstationer indenfor fysik og kemi, som OECD-undersøgelsen dokumenterer«, siger hun.

Misforstået pigevenlighed

Lektor Helene Sørensen så gerne, at pigernes erfaringer i højere grad blev et udgangspunkt for undervisningen. Men hun advarer samtidig imod at overbetone kønnets betydning for undervisningen, da det risikerer at ske på bekostning af den faglige dannelse, der er målet med undervisningen.

»Kønsopdelt undervisning i fysik/kemi er en måde at tilgodese pigernes erfaringer med og interesse for fysik og kemi. Men problemet er, at læreren meget nemt indretter sig på, at fysik/kemi bliver til et snakkefag med pigerne, og et teknik- og forsøgsfag med drengene. Det går ikke. Det er misforstået pigevenlighed. Pigerne bliver nemlig snydt, hvis man bilder

dem ind, at læring i fysik og kemi blot er en samtale om deres erfaringer. Det er dårligt pædagogik, hvis læreren stort set opholder sig ved en snak om, hvordan man laver mad i de små hjem, og lærerens mål med undervisningen i virkeligheden drejer sig om at lære eleverne at tale i et præcist kemisk formelsprog«, siger Helene Sørensen.

Præsentation og præstation

Selv om undervisning og prøve i fysik/kemi skal foregå baseret på elevernes forsøg foregår 'eksaminationen' som regel ved at gøre brug af en overhøringsmetode, hvor der stilles hurtige spørgsmål med krav om tilsvarende hurtige svar. Denne pædagogiske form giver drenge fordele, som pigerne ikke har del i, mener Helene Sørensen.

»Drenge er vant til at performe i nuet, hvorfor overhøringsmetoden ikke er dem fremmed og ikke gør dem usikre. Omvendt vil pigerne typisk helst sikre sig, ja, endda helst forsikre sig en ekstra gang om, at de nu også er på rette spor inden de svarer på et fagligt spørgsmål. Det gør, at piger ikke er så hurtige på aftrækkeren, og det får dem i overhørings-situationer til at virke usikre. Omvendt vil en undervisning eller et eksamensforløb, der er planlagt som et selvstændigt præsentationsforløb af rapporter og plancher fra elevernes side imødekomme pigernes måde at præstere på. Faktisk forsøgte man i begyndelsen af 1990'erne i Australien at lave eksamensformerne om i de naturvidenskabelige fag: Fra eksamensopgaver, der skulle besvares uden hjælpemidler til opgaver, der kunne besvares med hjælpemidler og som strakte sig over længere tidsrum. Resultatet var, at pigerne overhalede drengene karaktermæssigt. Og så begyndte man pludselig at tale om de stakkels drenge«, siger hun. ▲

Claus Holm
dho@dpu.dk



Lektor Helene Sørensen

Institut for curriculumforskning, DPU

Fakta

I folkeskolen er fysik/kemi en del af faget natur/teknik fra 1.-6. klassetrin og et selvstændigt fag fra 7.-9. klasse. Det er det eneste naturfag med afsluttende prøve.

Det kan godt være, at folkeskolen mangler faglighed, men at inddrage en kønsdimension afsporer diskussionen. I stedet for at fokusere så kraftigt på køn, skulle vi hellere se på de sammenhænge køn optræder i, siger lektor Susanne V. Knudsen, Institut for pædagogisk antropologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Befri fagligheden fra kønsmoraler

* Selv om Susanne V. Knudsen har forsket i køn i mange år, anser hun det ikke for specielt konstruktivt at koble faglighed og køn sammen i enhver henseende. Derfor vil hun også gerne have sig frabedt, at den aktuelle diskussion om den manglende faglighed i folkeskolen kædes sammen med en kønsproblematik.

»Når vi bruger mandligt og kvindeligt på den måde, er der altid nogen, der skal gøres til synde-bukke. Nu er det så pigerne og de kvindelige lærere, der får skylden for problemerne i den danske folkeskole. Skolen er blevet for feminiseret, og der er for mange lærere med det forkerte kropstegn. For et par år siden var problemet de vilde drenge, der ikke kunne sidde stille på en stol. Analyserne er der sådan set ikke noget i vejen med, men når man tager udgangspunkt i køn, klistrer der altid mangler ved et af kønnene til det. Måske skulle man tage udgangspunkt et andet sted og så sige, at når det ser sådan ud med matematik- og læsefærdighederne i den danske folkeskole, så har det noget at gøre med rummet, organisationen og skolekulturen«, siger Susanne V. Knudsen.

»Opdelingen i køn har noget med den vestlige tænkemåde at gøre. Vi kan ikke tænke uden at tænke i modsætninger. Vi kan ikke tænke kvindelighed uden at tænke mandlighed, vi kan ikke tænke lighed uden ulighed osv. Denne tænkning i binariteter implicerer en modstilling af negativt og positivt. Bliver drengesiden opvurderet, nedvurderes pigesiden og vice versa«, siger hun.

At gøre kønnet

»Det er heller ikke længere så entydigt, at kvinden står for kvindeligheden og manden for mandlighed, og så bliver man forvirret. I stedet er nogle kønsforskere begyndt at tale om 'tegnet på kroppen'. Det vil sige, at vi godt nok har forskellige biologier, men det betyder mindre i forhold til den måde, vi konstruerer

kønnet på. Det, at kvinder har bryster, kan sådan set være lige meget, hvis man ikke bemærker det, men det, at det tillægges betydning, gør kvinden til noget kvindeligt. Det er der mange unge, der har fundet ud af: De tænker køn, som noget de gør. De iscenesætter sig selv og afprøver forskellige køn. I technomiljøet kan drenge for eksempel gå i skørter, mens hiphop-miljøet er præget af maskuline tegn, og pigerne går i hængerøvsbukser og med kasketter. Det er en måde, de gør og afprøver kønnene på«, siger hun.

At kønnet opfattes som en konstruktion, betyder ifølge Susanne V. Knudsen ikke, at man skal lade være med at konstruere disse forskelle:

»Jeg tror, at kønnet har en masse potentialer. Det, at vi har og gør forskellige køn, er jo også det, der sætter bevægelser i både livet og forskningen og undervisningen i folkeskolen. Des mere varieret jo bedre. Men folkeskolen tænker meget traditionelt. Kernefagligheden indskrænker udfoldelsesmulighederne. Man bekræfter det pigelige og drengelige i skolen. Og når man gør det, bliver man også ved med at have de problemer, der så at sige klæber til kønnene. Hvis du for eksempel kigger på klasseværelset: Der er ingen plads, og så er det klart, at urolige drenge – og piger - ikke kan sidde stille, og så bliver de ved med at være et problem. Hvis man derimod gentænkte fagligheden - for eksempel tog udfordringen fra de digitale medier op og så på, hvordan de kan give kvalifikationer og ressourcer i undervisningen - så ville man også finde nogle andre skolesystemer og -kulturer. Hvis man laver nogle andre faglige udfordringer, så bliver man simpelthen nødt til at kigge på skolen. Folkeskolen er så vant til at se mangler og ikke ressourcer, og jeg håber, at en ny pædagogik kan handle meget mere om, at man bygger på elevernes ressourcer.« ▲

Steen Bruun Jensen
sbj@dpu.dk



Lektor Susanne V. Knudsen
Institut for pædagogisk antropologi, DPU



KONFERENCE	SEMINAR	FLEKSIBILITET	PROFESSIONSUDVIKLING
------------	---------	---------------	----------------------

Svigter vi de tosprogede elever?

Som det også fremgår af dette blad er samspillet mellem modersmålene og danskindlæringen genstand for stor politisk og faglig opmærksomhed. Hvad siger forskningen, og hvor ligger uenighederne? Hvad ved vi om god praksis? Hvordan lærer vi af de gode eksempler?

Det er nogle af de spørgsmål, som stilles af forskerne professor Virginia P. Collier og ph.d. Wayne P. Thomas fra George Mason Universitetet i Fairfax, Virginia, USA. De to forskere, der hører til verdens førende inden for deres felt, holder oplæg på konferencen 'Modersmål og andet-sprog', der finder sted på Danmarks Pædagogiske Universitet tirsdag den 10. september.

Collier og Thomas har netop afsluttet et omfattende 5-årigt forskningsprojekt, der forholder sig til samspillet mellem modersmålene og andet-sprogsindlæringen i forskellige læringssituationer. Deres omfattende undersøgelser viser, at der er store generelle forskelle i fagligt niveau mellem de elever, der ikke har engelsk som modersmål, og de, der har engelsk som modersmål. Men Collier og Thomas kan dokumentere, at selvom skolen stort set ser ud til at have svigtet de tosprogede elever, findes der også læringsstrategier i uddannelsen, som giver gode skolepræstationer for disse elever.

Yderligere oplysninger og tilmelding på www.dpu.dk.

Lørdagsseminar på Center for Børnelitteratur

Center for Børnelitteratur afholder den 17. august kl. 9-15 seminaret 'Kulturen, skolen og skolebiblioteket', der har til formål at belyse skolen og skolebiblioteket i et kulturelt perspektiv fra forskellige teoretiske vinkler. Seminaret, der overvejende er forskningsformidende, henvender sig bredt til lærere og lærerstuderende, skolebibliotekarer, seminarielærere, cand.pæd.-studerende mfl. Oplægsholdere er ph.d.stipendiat Tom Jørgensen, professor Torben Weinreich, professor Per Schultz Jørgensen, professor Kirsten Drotner og Associate Professor Ross Todd, Rutgers University, USA.

Seminaret finder sted på Danmarks Pædagogiske Universitet, Emdrupvej 101, 2400 København NV. Tilmelding: Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitet, Emdrupvej 101, 2400 København NV, fax 39 69 60 89. Att.: Jane Kjellin. Telefon: 39 69 66 33, lok. 2374. Email: jkj@dpb.dpu.dk. Tilmeldingsfrist: 14. juni 2002. Pris: kr. 600,- (inkl. kaffe/te og frokost).

Uddannelse er for den studerende – ikke institutionen

Danmarks Pædagogiske Universitet har føjet en 'fleksibel masteruddannelse' til det efterhånden temmelig omfattende masterprogram.

»Det er brugerne og samfundet, der afgør hvilke kompetencebehov, der er relevante. Vi kan ikke tillade os blot at undervise i det, som systemet har kapacitet til, men som der måske ikke er et reelt behov for«, siger studieleder, dr.pæd Søren Ehlers om baggrunden for den nye uddannelse, hvor den studerende selv skal sammensætte sin uddannelse på grundlag af elementer i universitetets øvrige kandidat- og masteruddannelser.

»Vi vil gerne fremhæve det fleksible forløb, for det er den eneste måde, man kan komponere et forløb på, der passer lige til den pågældende. Og det er i øvrigt helt i tråd med tankerne bag hele masteruddannelsessystemet. På en masteruddannelse er der større vægt på vejledning end undervisning. Dermed bliver forløbet meget individualiseret i forhold til den traditionelle kandidatuddannelse, hvor man tænker mere i hold. Vi tænker i den enkelte. Derfor vil vi tiltrække modne studerende, der ved, hvad de vil og kan opstille mål, som det gælder for Danmarks Pædagogiske Universitet om at imødekomme«, siger Søren Ehlers.

»Vores tilbud gælder alle professioner, som har eller vil udvikle en pædagogisk dimension. Eller som vil overgå til en leder- eller konsulentfunktion. Især den sidste funktion tror jeg, vi vil lære at kende på en helt anden måde i fremtiden. Og de særlige værkstøjer, som man har brug for – for at kunne fungere som konsulent – kan man få på masteruddannelsen«, siger han.

Læs mere på www.dpu.dk

Ny masteruddannelse

Ledere, medarbejdere og konsulenter, der vil omstille og modernisere deres profession, kan nu hente inspiration og redskaber på en ny masteruddannelse i professionsudvikling.

Uddannelsen er udviklet af DPU og Københavns Universitet i fællesskab og er i sit indhold et svar på nogle af de mange spørgsmål der rejser sig i forbindelse med de nye Centre for Videregående Uddannelser, som stiller nye krav til undervisere og administratorer.

»Hele uddannelsessystemet er blevet mere fleksibelt og dynamisk, og samtidig har man fjernet de gamle stopklodser mellem mellem-lange og lange videregående uddannelser. Det stiller store krav til dem, der skal nytænke indholdet i uddannelserne«, siger masteruddannelsens koordinator, Mads Hermansen, lektor på DPU.

»Samtidig ændrer kravene til de enkelte professioner sig meget hurtigt. En folkeskolelærer skal have andre kvalifikationer i dag end tidligere. Masterforløbet skal udvikle deltagerens evne til at reflektere på et videnskabeligt grundlag over forholdet mellem teori og praksis inden for hele uddannelsesområdet. Derfor vil uddannelsen også være meget brugbar for mennesker, der andre steder end lige på CVU'erne arbejder med efteruddannelse, udvikling af kurser, personaleudvikling, jobudvikling og lignende områder«, tilføjer Mads Hermansen.

Læs mere på www.dpu.dk

Etnografi: En lille turkis bog symboliserer det privilegium, det er med udgangspunkt i en humanistisk forskningstradition at kunne betragte sin egen tidligere og andres nuværende naturvidenskabeligt relaterede forsknings- og uddannelsespraksis.



Af lektor, ph.d. scient. Henrik Busch, DPU

Et nyt perspektiv på kæmpemolekyler og vakuumpumper

* Hvilken bog ville jeg ikke leve foruden? Det ville grænse til det uvederhæftige at hævde, at jeg ikke ville kunne overleve uden den amerikanske antropolog Sharon Traweeks lille etnografiske værk 'Beamtimes and Lifetimes' (Harvard University Press, 1988). Imidlertid repræsenterer min første gennemlæsning af bogen for tre år siden på flere måder en væsentlig milepæl i mine forsøg på at udvikle en identitet og kompetence som forsker på det pædagogiske felt. Det må kvalificere den ikke særlig kønne, turkise paperback-udgave i min reol med undertitlen 'The World of High Energy Physicists' som en værdig genstand for denne artikel.

Inden jeg nærmere præsenterer bogen, er det nødvendigt at afsløre nogle af de overordnede linjer i mit professionelle liv forud for mødet med Traweeks fortælling. Jeg havde før min ansættelse ved den daværende Danmarks Lærerbogskole i 1998 afsluttet ph.d.-studiet i fysik ved Københavns Universitet. De forskningserfaringer jeg tog med mig fra laboratorierne på Niels Bohr Institutet, Université Paris XI og Mikroelektronik Centret på DTU omfattede lidt af hvert i spektret fra kæmpemolekylers struktur, over ultrahøjvakuumpumpers pasning og pleje, til udledninger af lange matematiske formler med knækkede kridtstykker på sorte tavler.

På det tidspunkt havde jeg gevaldig lyst til nye udfordringer og fik chancen for at stifte bekendtskab med didaktisk forskning i skikkelse af et udredningsarbejde ved DLH. Det banede vejen for et 2-årigt forskningsadjunktur i naturfagsdidaktik og lejligheden til at studere Jean Lave og andre forfatters arbejde med udvikling af en situeret læringsteori. Analyserne heri af mesterlærestudier gav et formidabelt grundlag for at reflektere over min egen oplæring som 'lærling' i forskellige naturvidenskabelige forskningsmiljøer. Ligeledes ramte Lave i forhold til den grunduddannelse jeg havde oplevet på fysikstudiet plet med sin kritik af den udbredte adskillelse mellem produktion og tilegnelse af viden. En adskillelse som præger vores stadig stigende institutionalisering af uddannelse og læring. Det forekom derfor som en oplagt tanke at formulere et forskningsprojekt, der med udgangspunkt i et situeret læringsperspektiv skulle føre til en analyse af fysikuddannelsen ved Københavns Universitet – og afledt heraf didaktiske overvejelser i relation til videregående naturvidenskabelige uddannelser.

Jeg var så heldig at få mulighed for at diskutere et tidligt projektkast med Jean Lave i forbindelse med hendes ophold i Danmark i 1999. Første gang jeg mødte hende stak hun mig en fotokopi af de første 100 sider af 'Beamtimes and Lifetimes' i hånden med besked om at dette ville formentlig blive den mest centrale reference i mit projekt – hun fik ret. Mine samtaler med hende og deltagelsen i hendes seminarrække på KUA var en formidabel kilde til inspiration og indsigt i en ramme til at forstå læring, som siden er blevet en grundlæggende del af mit teoretiske udgangspunkt. Mit læringsteoretiske grundlag var på det tidspunkt

stadig meget begrænset, præget af hverdagsforestillinger og ikke mindst de implicite forestillinger om læring, som ligger bag undervisningen på de fleste naturvidenskabelige grunduddannelser. Jean Laves begrebsapparat gav mig en ny og radikalt anderledes måde at forstå et centralt område i min dagligdag og professionelle virke. En slags personligt paradigmeskift, der for mig har samme karakter, som da jeg tidligt i mine studier ved Niels Bohr Institutet efter 1 års hårdt og intenst arbejde pludselig begyndte at forstå den matematiske struktur bag kvantemekanikken. En proces som også vendte bunden i vejret på dele af mit verdensbillede.

Netop kvantemekanikken er det teoretiske grundlag for den forskning som foregår i de gigantiske partikelacceleratorer i Japan og Californien, hvor Sharon Traweek lavede sine etnografiske feltstudier i 80'erne. I 'Beamtimes and Lifetimes' fremstilles på grundlag af disse feltstudier en beretning om den kultur, der eksisterer i og omkring de store acceleratorfaciliteter, hvor elementarpartikelfysikere bruger betragtelige dele af deres liv på at aflure naturen hemmelighederne om dens mest fundamentale byggestene. Traweek beskriver laboratoriernes praksisfællesskaber - deltagernes brug af redskaber og sprog, formelle og uformelle sociale organiseringer, deres egen forståelse af centrale vidensdomæner, værdisættelse af bestemte kvaliteter og tænke måder. Især læsningen af det tredje kapitel med titlen 'The Pilgrim's progress' var en stor oplevelse. Heri beretter Traweek, hvordan partikelfysikmiljøerne reproducerer sig selv - ikke i biologisk, men i uddannelsesmæssig forstand. Her belyses spørgsmål om den vej pilgrimmen med udgangspunkt i bachelorstudiet må følge for at opnå det højst opnåelige - at blive forsker. Hvilke måder at tilegne sig den naturvidenskabelige kultur karakteriserer de forskellige stadier, hvilken gradvis ændring af pilgrimmens syn på naturvidenskabelig forskning og positionering i forhold til andre forskningstraditioner kan iagttages?

Som det fremgår gav 'Beamtimes and Lifetimes' mig en god introduktion til et etnografisk feltarbejde, anledning til reformuleringer af forskningsspørgsmål og bogen var derfor en betydelig inspiration i et specifikt forskningsprojekt. Endvidere forbinder jeg uundgåeligt bogen med mit møde med Jean Lave og den fantastiske kilde til inspiration, hun har udviklet sig til at være for mig. Imidlertid betyder bogen først og fremmest noget for mig, fordi den åbnede for helt nye refleksioner over min egen kulturelle læreproces som studerende og forsker i fysikmiljøer, der minder meget om Traweeks. For mig symboliserer den lille turkis bog derfor det privilegium, det er med udgangspunkt i en humanistisk forskningstradition at kunne betragte sin egen tidligere og andres nuværende naturvidenskabeligt relaterede forsknings- og uddannelsespraksis. Og det er ikke så ringe endda... ▲

Forandringens mulighed – Hvorfor fortiden ikke kan forudsige fremtiden

Michael Lewis

Er det rigtigt, at de tidlige oplevelser låser os fast i bestemte mønstre og besegler vores skæbne? Nej, mener forfatteren, mennesket kan ændre sin egen skæbne, for udviklingen foregår i langt højere grad, end udviklingspsykologerne mener, som en begavet tilpasning til skiftende miljøer og omstændigheder.

Gyldendal Uddannelse

Børnehavepædagogik i praksis – Cowboyden Charlotte og andre vise ord

Claus Horstmann

Hvordan omsættes pædagogiske principper til praksis? Hvad gør man helt konkret, hvis man ønsker en institution, hvor børnene i en tryk atmosfære, baseret på respekt og empati, har mulighed for alsidig udvikling?

Gyldendal Uddannelse

Individuelt tilpasset undervisning og specialpædagogisk arbejde

Torill Rønsen Ekeberg og Jorun Buli Holmberg

En individuelt tilpasset og differentieret undervisning forudsætter, at lærerne har viden om såvel almen pædagogik som specialpædagogik. Bogen giver en indføring i almen- og specialpædagogiske emner, som alle lærere bør kende til, og giver forskellige forslag til, hvad man som lærer kan gøre i mødet med de faglige og pædagogiske udfordringer, som individuelt tilpasset undervisning og specialpædagogisk arbejde fører med sig.

Dafolo

Hvad vil vi med historie i folkeskolen? - Analyser af historie som dannelsesfag i læseplaner og historiebøger for folkeskolen

Vagn Oluf Nielsen

Brudstykker af historieundervisningens historie i den danske folkeskole.

Danmarks Pædagogiske Universitet

Hænger samfundet overhovedet sammen?

Sverre Raffnsøe

Filosofisk doktordisputat med den påstand, at samfundet hænger sammen på en måde, som ikke svarer til vores traditionelle forestillinger om fællesskab. Det sociale bånd, der knytter os sammen i dag, er vævet af en række forskellige tråde, hvoraf ingen er substantielle og grundlæggende. Derfor kan det være svært at udpege og fastholde det, der binder os sammen og virker bestemmende ind på os. Det er imidlertid nødvendigt.

Akademisk Forlag.

Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud – en undersøgelse af pædagogiske processer og samarbejdsformer

Inge M. Bryderup, Bent Madsen og Anette Sejer Perthou

En undersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Universitet påviser, at undervisningen på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud ikke til fulde lever op til folkeskolelovens krav om at tilbyde anbragte børn og unge samme undervisning som andre børn og unge.

Danmarks Pædagogiske Universitet

Marte meo - samspil og udvikling

Monica Hedenbro og Ingegerd Wirtberg

Bogen beskriver marte meo-metoden, der er udviklet i Holland som en metode til at styrke og udvikle samspil og kommunikation mellem børn og voksne. Metoden bruges i dag inden for mange forskellige områder - for eksempel i sygepleje, børnesundhedspleje, ældrepleje, familiearbejde og inden for børnehav- og skoleområdet.

Hans Reitzels Forlag

Uddannelseshistorie 2001 - 35. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie

Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen (red.)

Odense Universitetsforlag

Samvær med et DAMP barn

Henrik W. Gade

En praktisk håndbog for alle, der omgås DAMP-børn dagligt eller lejlighedsvis. Mange tror, at DAMP-børn blot er dårligt opdragte, men DAMP er en hjerneskade og uhelbredelig. Der findes dog løsninger på de ustandselige konflikter og den asociale adfærd. Bogen giver en række løsningsforslag på typiske hverdagskonflikter.

Specialpædagogisk Forlag

Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik

Jan Tønnesvang

Bogen er skrevet med primær reference til dannelsesproblematikken i den danske grundskole, men har relevans i enhver dannelsespædagogisk, uddannelsesmæssig og uddannelsespolitisk sammenhæng, hvor man er optaget af spørgsmålet om, hvorledes udviklingen af menneskets tilværelseskompetence kan optimeres.

Klim

Girafprog - Empatisk kommunikation i pædagogens arbejde

Bodil Weirsøe

En kritisk kærlig indføring i girafprog, der er et kommunikationsredskab, som lærer os at bede om det, vi har brug for, uden at træde andre over tæerne. Bogen indeholder mange eksempler fra pædagogens arbejde.

Gyldendal Uddannelse

Projekthåndtag - Til overvejelse og tilrettelæggelse af gode projekter

Frode Boye Andersen

Projektarbejde er blevet lidt af et mantra i den moderne folkeskole. Men hvorfor er det der med projekter nu så godt? I bogen tages fat om projektarbejds rod og forfatteren giver sit bud på, hvornår projekter er gode at inddrage i et undervisningsforløb, og i hvilke tilfælde de ikke er egnede.

Kroghs Forlag

Arbejde, forbrugerisme og de nye fattige

Zygmunt Bauman

Hvad sker der, når samfundet udvikler sig fra et producentsamfund til et forbrugersamfund, og dermed fra et samfund styret af arbejdetikken til et samfund styret af forbrugets æstetik? Hvad er konsekvenserne af overgangen fra et samfund, der har brug for hver eneste voksen som en produktiv arbejdsressource, til et samfund, der sagtens kan producere alt, hvad der behøves og mere til uden deltagelse af en betydelig del af sine medlemmer?

Hans Reitzels Forlag

Skolens rummelighed – intelligenser, undervisning og læring

Mogens Hansen

Et genoptryk af syv af forfatterens væsentligste artikler fra det seneste årti.

Billesø & Baltzer

Konflikter og uligheder i det moderne samfund

Erik Jørgen Hansen

Et genoptryk af seks af forfatterens væsentligste artikler fra det seneste årti.

Billesø & Baltzer

Småbørns leg og samvær - fra vuggestue til børnehave

Sven Thyssen og Trine Juul Hansen

Bogen fokuserer på den særlige kultur 2-3 årige børn skaber med legen som centralt omdrejningspunkt. I denne aldersperiode får mange børns liv nye institutionelle rammer, og bogen følger seks børn gennem de sidste måneder i vuggestuen og de første måneder og ser på, hvordan børn møder og (med)skaber det børneliv, der leves i institutionerne.

Danmarks Pædagogiske Universitet

Asterisk

POSTBEFORDRET BLAD

(0900 KHC)

The Danish **Danmarks**
Pædagogiske Universitet
University of Education

Emdrupvej 101
2400 København NV

T: 39 69 66 33
F: 39 69 45 43

www.dpu.dk