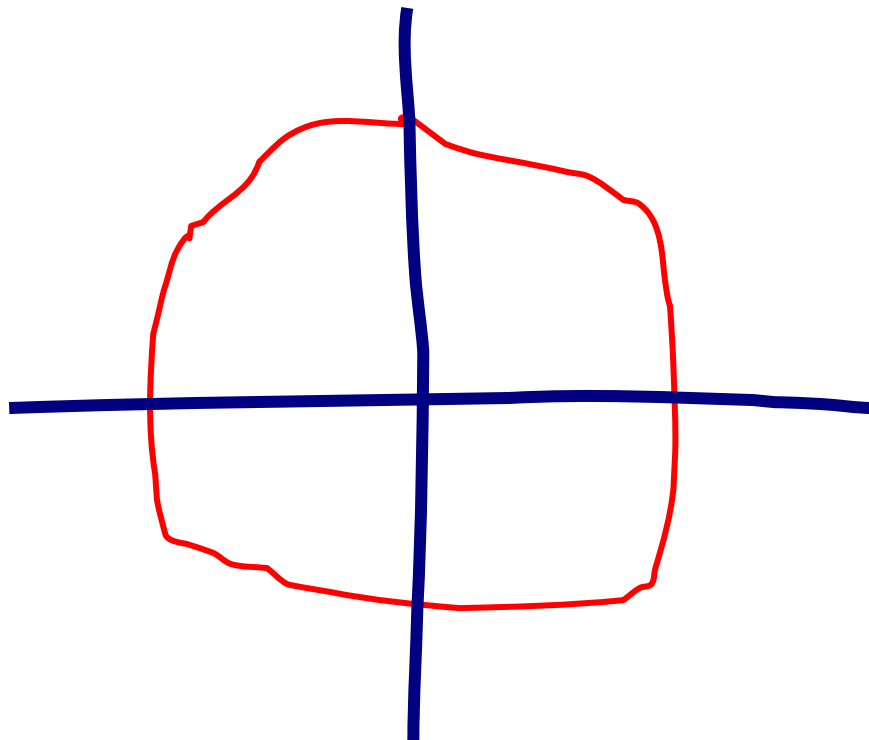


Kritisk-rationel dannelse

Torbjørn Ydegaard

Vejleder: Torstein Harbo



*Måske tager jeg fejl, og måske har du ret, og vi kan komme
nærmere sandheden, hvis vi bestræber os på det*
Karl Popper

Masterafhandling i Almen Pædagogik
Pedagogisk Forskningsinstitut
Universitetet i Oslo
September 2006

Kritisk-rationel dannelse

Abstract

Del I: Teori

1. **Problemstilling**
 - 1.1. Dannelse
 - 1.2. Teoriudvikling
 - 1.3. Metodiske overvejelser
2. **Dannelsesteori**
 - 2.1. Klassisk dannelsesteori
 - 2.1.1. Immanuel Kant
 - 2.1.2. Friedrich Schleiermacher
 - 2.1.3. Johann Friedrich Herbart
 - 2.2. Moderne dannelsesteori
 - 2.2.1. Wolfgang Klafki
 - 2.2.2. Dietrich Benner
3. **Kritisk-rationel dannelse**
 - 3.1. Kritisk rationalisme
 - 3.2. Poppers Matrix
 - 3.3. Kritik af Poppers Matrix
4. **Kritisk-rationel lærings- og undervisningsteori – en skitse**
 - 4.1. Udviklingen af en Popper-inspireret læringsteori
 - 4.2. Videnskabsorientering og behård faglighed

Del II: Analyse

5. **Dannelse i den danske folkeskole**
 - 5.1. Modernitetsanalyse og dannelsehistorie
 - 5.2. Modernitetens gennemslag
 - 5.3. Nationale pædagoger
 - 5.4. Folkeskolen
6. **Konklusion og perspektivering**
 - 6.1. Konklusion
 - 6.2. Perspektivering
7. **Litteratur**
 - 7.1. Bøger og artikler
 - 7.2. Internetadresser
 - 7.3. Personligt

Abstract

This treatise tries to unite the German-Scandinavian tradition of *Bildung* with the knowledge and learning concepts of Sir Karl Popper. This educational theory of Critical Rationalism is then tested on part of the Danish educational system, as it has developed since World War II.

From take-off in the classical German *Bildung*-tradition, which occurred in the passage from pre-modernity to modernity, the treatise builds mainly on Wolfgang Klafki and Dietrich Benner. Klafki is chosen because it seems that he has had quite a big influence on the Danish primary and secondary school system, primarily through his concept of *Allgemeinbildung*. Benner works as a corrective to Klafki as he renews the concept of *Bildung* and puts it in the context of late modernity, where Klafki seems to deal more with the era of modernity, which we have left. Both classical and modern theory of *Bildung* is in this way connected to transitional eras.

Critical Rationalism and the thinking of Popper is not the most used theoretical base for pedagogical philosophy and for the philosophy of *Bildung*. Based on Popper's theory of knowledge as being tentative the treatise develops what will be called the Popper Matrix with reference to his *Open Society and Its Enemies*. This matrix seems to be a strong tool for at least three objectives: First it gives a reasonable explanation of the political spectrum and hence movements within this spectrum in the passage from modernity to late modernity. Second it gives a reasonable explanation of democracy and shows the limits of democracy as being the line between tolerance and intolerance. And third, in amalgamation with the tradition of *Bildung*, the matrix gives educators arguments for decisions to be taken in their jobs.

Based on these theories a rudimentary outline of an educational theory of Critical Rationalism is presented.

In the analytic part of the treatise the Danish educational system of primary and secondary schooling is analyzed by the outlined educational theory of Critical Rationalism in order to test the explanatory strength of the theory.

Del I: Teori

1. Problemstilling

*Det er jo skrevet eller sagt
etsteds, jeg minnes ikke hvor,
at hvis du vant den ganske jord,
men deg selv tapte, var din vinning
kun krans omkring en kløvet tinning.*

Denne afhandlings primære sigte er 1) at udvikle en teori om kritisk-rationel dannelse, 2) at perspektivere teorien videre til en egentlig kritisk-rationel undervisningsteori samt 3) at benytte denne teori i en analyse af den danske folkeskole med hovedvægten på dagsaktuelle problemstillinger. Det kan synes som et vovet forehavende, og man kan da også stille sig tvivlende både til, om jeg når mit mål, og om brugbarheden af det jeg når frem til.

Som så ofte når man skal forklare flerledede begreber som ”kritisk-rationel dannelse”, kan det være en fordel at starte med begrebets sidste led. Det gør jeg så også her:

1.1 Dannelse

Begrebet dannelse opfatter jeg som et kernebegreb i pædagogikken. Det bekræfter blandt andet følgende uddrag af et interview med den schweizisk-fødte Roland Reichenbach, professor i *Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaft* ved universitetet i Münster:

Herr Professor Reichenbach, was sollen Lehrerinnen und Lehrer tun?

- Lehrpersonen sollen gut unterrichten, erzieherisch einwirken wollen und etwas von Bildung verstehen – das sind ihre Kernaufgaben.

Und das lernen Lehrer in Studium?

- Vermutlich nicht im gewünschten Ausmass, viele Pädagoginnen und Pädagogen scheinen von den zentralen Begriffen wie Erziehung und Bildung kaum Ahnung zu haben, das ist meine Erfahrung.

Kaum Ahnung? Dabei studieren Pädagogen doch immer länger...

- Ja, schon. Zum einen ist auch eine eigentliche Pädagogisierung im Gange, zum anderen gelten zentrale Aspekte des Lehrerberufs jedoch als verdächtig. Ein guter Lehrer ist beispielsweise einer, der eben nicht „lehrerhaft“ ist. Etwas

Vergleichbares gibt es in anderen Berufen, etwa bei Ärzten, nicht (Neininger 2005).

En dannelsesteori er et normativt udsagn, der giver retning for den pædagogiske praksis, et mål at styre efter. Uden en dannelsesteori bliver ’alt lige godt’ og derfor meget let ligegyldigt. Men også med en dannelsesteori lurer faren: Der kan opstilles mål, vi i et demokratisk

samfund vil betegne som uhensigtsmæssige, sådan som det er sket og stadig sker i totalitære regimer. Formuleringen af dannelseseorien må derfor være værdiladet.

1.2 Teoriudvikling

Det primære sigte med afhandlingen er udvikling og afprøvning af en kritisk-rationel dannelseseori. Det kan kræve en uddybende forklaring:

Det er kun ansatser og teorien bliver ikke fuldført. Her tages så at sige de første spæde skridt til skitsering af en kritisk-rationel dannelses- og undervisningstanke.

Dannelsesstanken er tænkt som et indskud mellem Poppers vidensteori og den lærings- og undervisningsteori, der kan skabes på grundlag af Poppers arbejder. Udviklingen af hvad jeg kalder for Poppers Matrix er et væsentligt skridt på denne vej.

En tænkt fortsættelse i dét spor antydes i en kritisk-rationel læringsteori som et nødvendigt værktøj i den samlede undervisningstanke. Det er et spor der fører, om ikke ad gengroede stier, så dog ad meget lidt betrødte veksler i det pædagogiske landskab. I dansk pædagogisk litteratur har jeg ikke fundet henvisninger, der knytter Popper til egentlig pædagogisk eller didaktisk tænkning, kun til generelle videnskabsteoretiske diskussioner. Reidar Myhre (Myhre 1997, s. 279) skriver, som det eneste jeg er stødt på på et skandinavisk sprog, om tyskeren Wolfgang Brezinkas Popper-inspirerede periode fra begyndelsen af 1970'erne og tyve år frem. Væsentlige andre forfattere at slå følge med på rejsen er Joanna Swann (UK), Tyrrell Burgess (UK), Ronald Swartz (USA) og Gerhard Zecha (Østrig). Swann står endvidere bag udgivelsen af tidsskriftet *Learning for Democracy*, hvorfra jeg har hentet inspiration.

Tilsammen er den kritisk-rationelle dannelsesstanke og dens læringsteori tænkt som grundlag for en praksisnær og –relevant undervisningsteori, der qua sit udgangspunkt vil kunne understøtte en eksperimenterende og undersøgende tilgang til videnstilegnelse og som netop derfor også vil være eksponent for en både demokratisk og 'benhård' faglighed – åben i sin normativitet og konsistent i sin metode.

Som ledetråd for opgaven kan følgende derfor gælde:

Hvis den Popper-inspirerede undervisningsteori er en ren læringsteori mangler den en normativ basis af to grunde. Dels for ikke at blive teknisk og instrumentel med ekspansion af den lærendes vidensmasse som eneste begrundelse for at holde skole. Det er en utilstrækkelig begrundelse, al den stund der er for megen viden i verden og at der derfor må

foretages en begrundet udvælgelse. Og dels for ikke at blive anklaget for tendenser til aristotelisk essentialisme, hvor det for underviseren som en gartner blot gælder om at vande den lærende, så denne udfolder sine iboende potentialer. En dannelsese teori med fokus på arbejds metode (som hentes hos Popper) angiver en demokratisk og dermed normativ retning for den offentlige skole og det tilsvarende uddannelsessystem. Min hypotese er, at det kan lade sig gøre i en dansk (og skandinavisk) kontekst inden for rammerne af de eksisterende lovgivninger. Altså at det kan lade sig gøre, ikke at det rent faktisk praktiseres! Dette er opgavens undersøgelsesfelt.

1.3 Metodiske overvejelser

Opgavens metode bygger på Karl Poppers skema for læring ($P_1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P_2$, se kapitel 4). Det betyder, at...

...the task for anyone who wishes to improve practice is to: formulate a pressing practical problem (which subsequently may be refined and made more specific); create and implement one or more trial solutions; test the effectiveness of the solution(s) by reference not only to intended consequences of action but also to those which are unintended (and potentially undesirable) (Swann and Ecclestone 1999, s. 92)

Det presserende praktiske problem er dannelsens mulige placering i den senmoderne og måske endda postmoderne danske folkeskole – dens nødvendighed, dens historie og status og dens potentiale. Min *trial solution* er udviklingen af Poppers Matrix, der testes (i meget begrænset og absolut kun foreløbigt omfang) i forhold til folkeskolens udviklingshistorie siden 1945.

Rent praktisk refererer opgaven kundskabsmæssigt til den dannelsese teoretiske drøftelse, der strækker sig næsten 250 år tilbage i tiden. Den historiske baggrund bliver skitseret i kapitel 2. De begreber jeg anser for væsentlige i forbindelse med dannelsese teori bliver ligeledes skitseret i kapitel 2 og 3 – dannelsen og dens indholdsdimensioner i form af begreberne selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, kritisk-rationel dannelsese teori og Poppers Matrix som analysemodel.

Mens teori afsnittene er henholdsvis refererende (eller hermeneutisk tolkende) og teoriudviklende eller filosoferende, bygger analysen i kapitel 5 overordnet på videnskabsteoretiske begrundelser og legitimeringer, der gennem valget af skemaet for 'den aftagende abstraktion' (Mouritzen 1999, s. 7) relaterer sig til Popper og har 'forklaring' som sit formål (Popper 1989, s. 63).

Selvom der søges efter beskrivelser, begrundelser og forklaringer i opgaven, søges der ikke efter direkte kausale sammenhænge af typen 'X følger af Y'. Der benyttes heller ikke kvantitative metoder. Derfor kan der hverken drages kausale eller statistiske slutninger (jf. bl.a. Lund 2002). Forskningsproblemet er beskrivende, idet jeg søger 'forståelse'. Til det benytter jeg 'Poppers Matrix'. *Validiteten* af dette arbejde – og dermed hele undersøgelsens *reliabilitet* – afhænger af evnen til sandsynliggøre en tilfredsstillende 1) *indre validitet*, dvs. at de behandlede parametre har en virkningshistorisk relevans for problemstillingen og 2) *begrebsvaliditet*, dvs. om de parametre der behandles, kan siges at 'måle' relevante begreber såsom dannelse.

I hvilken grad disse mål er nået vil blive genstand for en drøftelse i kapitel 6 – *Konklusion og perspektivering*.

Hvert kapitel indledes med et par linier fra Henrik Ibsens *Peer Gynt*, linier jeg finder sigende for kapitlets indhold.

En varm tak til professor emeritus Torstein Harbo for inspirerende vejledning gennem hele forløbet. En særlig tak også for den fleksibilitet der har muliggjort at bo i Aabenraa, studere i Oslo og modtage vejledning i næsten bogstaveligste forstand på kajen i Kiel i forbindelse med Harbos hyppige rejser mellem Norge og Tyskland.

Torbjørn Ydegaard

September, 2006

NB. Der er i norsk sprogbrug tilsyneladende en betydningsforskel mellem 'danning' og 'dannelse'. Den forskel gør sig ikke gældende i en dansk (sprog-)kontekst, hvor kun ordet 'dannelse' findes.

2. Dannelsesteori

*Der ute, mellem skinnende hvelv,
mellem menn det heter: "Mann, vær deg selv!"
Her inne hos oss mellem trollenes flokk
det heter: "Troll, vær deg selv – nok!"*

Slår man ordet *Bildung* op i *Der Grosse Brockhaus* forklares dets etymologiske oprindelse at være en direkte oversættelse af de italienske begreber *formatio*, *cultivatio* og *cultura*.

Dannelse handler – eller handlede i hvert fald oprindeligt – om at forme eller skabe mennesket ind i en kultur. Endvidere bliver *Bildung* knyttet til 1800-tallets romantiske opgør med den rationalistisk-pietistiske pædagogik. Med mine henvisninger til Poppers kritiske rationalisme forsøger jeg altså at forene tilsyneladende modstridende størrelser!

Brockhaus citerer filosofen Eduard Spranger for følgende beskrivelse af dannelsesbegrebet:

... die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen.
(Brockhaus)

Begrebet 'dannelse' kan have en forskellig betydning i forskellige lande. Således skriver Grue-Sørensen (Grue-Sørensen 1974, s. 40), at *Bildung*, *bildning* og *daning* i henholdsvis Tyskland, Sverige og Norge har en mere pædagogisk betydning, mens vi Danmark efterhånden har tillagt ordet en mere social betydning. Jeg er ikke sikker på om denne forskel stadig er så udtalt, eller om min egen læsning af de tyske dannelsesteoretikere har gjort min dannelsesforståelse 'tysk'.

Jeg vil i dette kapitel skitsere dannelsens idéhistorie i store træk, koncentreret omkring den klassiske dannelsesteori fra brydningstiden mellem det førmoderne og det moderne, og den nyere dannelsesteori fra brydningen mellem det moderne og det senmoderne. Ind imellem kommer der krydshenvisninger til Popper, som behandles i næste kapitel.

2.1 Klassisk dannelsesteori

Den klassiske dannelsesteori er i denne sammenhæng en samlebetegnelse for nogle af de pædagogiske tanker, der opstod omkring bruddet mellem det præ-moderne og det moderne samfund, dvs. fra slutningen af 1700-tallet og små hundrede år frem. Det var en tid præget af

menneskets første store – bevidste – frigørelse, ikke bare fra den samfundsskabte strukturelle vold i form af adelsvælde og hoveri, men også mere metafysisk i form af frisættelse fra en statisk, religiøst funderet tankegang til en dynamisk ditto – hvor mennesket så pludselig oplevede den religiøse underkastelse vendt til en fordring mod det selv, en fordring om selv at tage ansvar. Dannelsestanken er et muligt svar på denne fordring.

Dannelsestanken præsenteres her gennem tre markante skikkelser; Kant, Schleiermacher og Herbart.

2.1.1 Immanuel Kant

To værker af Kant (1724-1804) skal her omtales. *Über pädagogik*, der udkom kort før hans død, er en bearbejdning af forelæsningsnoter fra årene mellem 1776 og 1787. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* er en artikel fra Berlinische Monatschrift, 1784. Teksterne er altså nogenlunde samtidige og ligger i forkant af hans store Kritik-værker.

Grundtanken i *Om pædagogik* (Kant 2000) kan sammenfattes i sætningen *Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung*. Det betyder to ting. For det første at mennesket er *Bildsam* og skal dannes. Og for det andet, at mennesket intet er andet end det, som opdragelsen gør det til (Kant 2000, s. 23). Og opdragelse indbefatter omsorg, disciplin eller tugt samt undervisning og dannelse

Omsorg er den direkte pleje, men også det at sørge for at børnene ikke kommer til skade.

Disciplin er det, der forvandler det dyriske til det menneskelige – det der gør os til mennesker. Begrebet henviser ikke kun til Kants egen opdragelse i den pietistiske tradition, men også til inspirationskilder som Rousseau, hvor *Émile* gennem opdragelsens selvvirksomhed formes til et 'helt menneske', og Basedow, hos hvem sanselighed og praktisk virksomhed går hånd i hånd med udviklingen af intellektet. Fravær af disciplin giver plads for en frihedstrang, der siden hen kun vanskeligt lader sig tugte – så fravær af disciplin reducerer mennesket til det dyriske (Kant 2000, s. 22).

Allerede her møder vi nogle af de centrale begreber i dannelsen: selvvirksomheden, den konkrete berøring med virkeligheden og disciplinen. Vi vil løbende vende tilbage til disse begreber, både hos teoretikerne og i det empiriske møde med den danske folkeskole.

Med til undervisningen og dannelsen hører også, ifølge Kant (Kant 2000, s. 32 og 80), *kultivering*, dvs. erhvervelse af dygtighed, kunnen og færdigheder, *civilisering* eller *verdensklogskab*, dvs. evne til omsætning af dygtigheden og til omgang med andre mennesker samt *moralisering*, dvs. evnen til at vælge rigtigt, vælge det gode. Heri ligger kimen til den

indholdsbestemmelse Wolfgang Klafki ved afslutningen af det moderne giver dannelsen, og som også er med til at farve den danske folkeskole (se afsnit 2.2.1).

Artiklen *Hvad er Oplysning* indledes således:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. (Kant 1784)

Her slår Kant sit myndighedsbegreb fast: At mennesket selv må påtage sig ansvaret for sin egen nyvundne frihed, og at dette ansvar udfoldes gennem fornuftens modige brug. Men denne fornuft er ikke blot og bart mennesket givet, den må udvikles og trænes – *kultiveres*, *civiliseres* og *moraliseres* – den skal villes (von Oettingen 2003, s. 35). Dannelse bliver derved Kants svar på frihedens fordring.

2.1.2 Friedrich Schleiermacher

Hvor Kant så åbenlyst står på Oplysningens side, henter Schleiermacher (1768-1834) mange af sine inspirationer fra Oplysningens modreaktion Romantikken, bl.a. Herder. Og alligevel er der mange fælles træk mellem Kants og Schleiermachers tænkning. Således er barnets *Bildsamkeit* også for Schleiermacher et vigtigt udgangspunkt, hvorpå væsentlige pædagogiske bidrag bygger.

Den pædagogiske observation i begyndelsen af det 19. århundrede, med den gryende modernitet og det gryende demokrati, betød den naturlige opdragelses sammenbrud (von Oettingen 2001, s. 62). Hvordan opdrage i den nyvundne frihed, når målet nødvendigvis må være ukendt, når verden forandrer sig og når barnet i stadig mindre grad er forudbestemt til sin skæbne? Opdragelsens generationskontrakt, siger Schleiermacher, må bevidst genetableres og opretholdes gennem den kontinuerlige refleksion og i samtalen mellem generationerne (von Oettingen 2003, s. 56). For at dette kan lykkes, må opdragelsen virke for et dobbeltsigte: den må både *Hinausbilden*, dvs. give barnet mulighed for udvikling af sin personlighed og iboende kraft, og den må *Hineinbilden*, dvs. give barnet mulighed for indvikling i samfundet med dets normer, regler og moralitet. Hvis ikke begge sider er med i opdragelsen forfalder den til determinisme og pacificering. Lægges for stor vægt på udviklingen af barnets iboende potentialer, bliver opdragelsen mål-løs og opdrageren reduceret til vandende gartner uden at barnet hjælpes på vej. Og omvendt ved for stor vægt på påvirkning af barnet er der risiko for

at totalitære tendenser og underkuelse af individets rettigheder. Målet må derfor hele tiden være til debat.

Praktisk bør opdragelse ske gennem opfordring til selvvirksomhed (von Oettingen 2001, s. 65). Selvvirksomhed griber barnets iboende kraft og leder en udvikling af det i retning af det samfundsmæssige, i retning af det myndige (jf. Kant). Myndighed er for Schleiermacher emancipation fra det styrende, dvs. fra barnets underlæggelse under generationskontrakten, og participation i samfundet, dvs. den situation, hvor den opvoksende generation evner at samvirke på lige fod med den ældre ditto. Pædagogikken må altså ved sin begyndelse kunne medtænke sin egen afslutning.

Set i det lys står vi i dag, i det individualiserede senmoderne hvor løsenet synes at være livslang læring, overfor det paradoks, at pædagogikken aldrig slutter og at infantiliseringen breder sig på bekostning af myndigheden!

Schleiermachers bidrag til dannelsesstænkningen er understregningen af *Bildsamkeit* i retning af det myndige, af selvstændighed i den fællesmenneskelige praksis. Med hvilket indhold denne dannelse skal gennemføres må selvfølgelig afgøres i situationen. Klafki foreslår de epokale nøgleproblemer som muligt indhold (Klafki 1985, s. 56), Benner demokratiet (Benner 2005, s. 83). Mit bidrag til dette dannelsesindhold er den kritisk-rationelle dannelse, der bygger på Popper.

2.1.3 Johann Friedrich Herbart

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) er samtidig med Schleiermacher og fastholder ligesom denne *Bildsamkeit* som det grundlæggende pædagogiske begreb (Herbart 1980, s. 31).

Herbart studerede som ung under Fichte (Anderssen 1914, s. 10), men tog snart afstand fra dennes optagethed af Platons statsidealisme¹ og Rousseaus isolationspædagogik som grundlag for en nationalopdragelse af det tyske folk. Modsat Fichte udvikler Herbart sig til at blive realist.

Han udgiver i 1806 værket *Allgemeine Pädagogik*, der slår pædagogikken fast som en selvstændig videnskabelig disciplin, hvis formål er ”så indgående som muligt [at] besinde sig på sine egne begreber og dyrke sin egen selvstændige tænken, hvorved den kan blive midtpunkt i et forskningsområde og ikke længere stå i fare for at blive regeret af fremmede magter som en fjern, erobret provins” (Grue-Sørensen 1974, s. 275). Med Herbart opstår pædagogikkens fordring om egne emner, begreber, problemstillinger og metoder.

¹ Se kap. 3, hvor Poppers kritik af Platon berøres.

Fordringen udbygges i 1835 med *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, der systematisk analyserer opdragelses- og undervisningsbegrebet. Således hedder det allerede i §2, at ”*Pædagogik som videnskab afhænger af praktisk filosofi (dvs. etik) og psykologi. Den første viser os opdragelsens og dannelsens mål, den anden viser os vejen, midlerne og forhindringerne*” (Herbart 1980, s. 31). Set i bagklogskabens lys læser jeg to ting ud af denne §. For det første en stadig kamp for virkelig at placere pædagogikken i centrum for en opdragelsesvidenskab – med bl.a. psykologi og etik som hjælpediscipliner. Og for det andet ser jeg en nutidig doktrin med fokus på læring (dvs. psykologi-dimensionen), der ikke blot glemmer etikken (ligesom retfærdighed, moral og normativitet er suget ud af samfundsvidenskaberne i det hele taget), men tilsyneladende også fornægter pædagogikkens normative indhold. Det er en kritik jeg senere vil rette også mod en Poppersk inspireret læringsteori.

Om opdragelsens begrænsninger hedder det §4, at nok er barnet *Bildsam*, men ikke i ubegrænset omfang. Barnets ubestemthed er givet af tre forhold: dets individualitet, dets omgivelser og tidsomstændighederne samt af dets indre udvikling, der er uden for opdragerens rækkevidde. Menneskesynet er altså det individuelle, hvor den enkelte tilkendes en egen ret, både til modstand mod læring og til selv at være medbestemmende over dannelsesprocessen. Dette er langt fra Fichtes utopi om en pædagogisk provins, hvor staten opdrager for folkets frelse og nationens renæssance.

Opdragelsens mål beskrives i §8 ved begrebet dyd, der konstitueres af to andre begreber: indsigt og vilje. Indsigten skal bruges til moralsk at bedømme handlinger – og kan måske nærme sig det aristoteliske visdomsbegreb *phronesis*. Vilje er evne til at handle, og, tror jeg, skal ses i forlængelse af Kants myndighedsbegreb. Dermed har vi et samlet begreb for dannelse: som en handling – begrænset javel – med barnets *Bildsamkeit*, hvor resultatet er myndighed i eget liv, men en myndighed udøvet under visdommens ansvar. Det er denne forståelse af dannelse, der bæres videre til vore dages Klafki.

Den didaktiske vej til dannelsesmålet, der redegøres for i §62 (Herbart 1980, s. 54), er gennem udvikling af barnets mangesidige interesser. ”*Ordet interesse betegner i almindelighed den art af åndelig virksomhed, som undervisningen skal give anledning til, idet den ikke lader det være nok med den blotte viden*” – Herbart er tydeligvis, som vi afslutningsvis skal se, gået i glemmebogen i disse PISA-tider, hvor netop den ’blotte viden’ spiller en stadig større rolle for de politiske beslutningstagere. Men der ligger ikke i Herbarts henvisning til interesserne en fordring om metodisk at tage udgangspunkt udelukkende i

barnets medbragte interesser. Nej, ”at lære skal tjene til at fremkalde interesse. Kundskaber forgår, men interesser og interesserethed skal vare hele livet” (Herbart 1980, s. 54).

Selvvirksomhed bliver en vigtig metode for Herbart (Herbart 1980, s. 58), for den beforder interessen. Selvvirksomhed kendetegnes ved erkendelse af det gennem erfaring erhvervede og ved deltagende omgang med mennesker og forhold omkring den handlende.

Dannelsesteorien udvikles altså i de første årtier af det 19. århundrede – inden det hele stivner i borgerskabets bordskikke og undertrykkelse af de mindrebemidlede klasser – til at omhandle en proces rettet mod den enkelte og dennes selvvirksomhed, men i omgang med det omgivende samfund og med moralsk visdom som ledetråd, jf. det individuelt-altruistiske felt i Poppers Matrix, se afsnit 3.2.

2.2 Moderne dannelsesteori

Jeg foretager her et tidsmæssigt spring fra den begyndende modernitet og indgangen til industrisamfundet til samme epokes afslutning og overgang til det senmoderne videnssamfund. Den mellemliggende tyske historie – for dette er jo tysk historie! – er kendetegnet ved en række ulykkelige og dybt tragiske hændelser – to verdenskrige og død og ødelæggelse for millioner af mennesker – der næppe kan siges at være afstedkommet af dannelsesdebatten, snarere tvært imod.

2.2.1 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-) kaldes somme tider kærligt for *der deutsche 'Pädagogikpapst'*. Han er efter krigen uddannet lærer og udgav i 1957 sin dissertation *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Begrebet 'kategorial dannelse', som han her overtog fra Erich Lehmensick (Chu 2002, s. 15) og videreudviklede, gjorde han kendt langt ud over Tysklands grænser.

Med *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* fra 1985 (oversat til dansk i 2001) fik Klafki en renæssance, der faldt sammen med at dannelse igen blev et acceptabelt begreb efter i en periode omkring Ungdomsoprøret og den hårde Kapitallogik at have været dømt ude af billedet som værende elitært og udemokratisk (Klafki 1996, s. 168).

Udgangspunktet for denne gennemgang af Klafkis teori om dannelse er artiklen *Kategorial dannelse*, oprindeligt fra 1959 (Klafki 1996), og *Neue Studien...* Jeg forsøger således at dække væsentlige dele af forfatterskabet.

Artiklen om den kategoriale dannelse afsøger de grundlæggende antagelser under de forskellige dannelsesopfattelser. I det indledende afsnit skriver Klafki således:

Ethvert forslag til utforming av arbeid med dannelse skjuler i sig, som "betingelse for å være mulig", en bestemt forestilling eller oppfatning om hva som overhovedet er dannelsens væsen.

Det er bare mulig å forstå, videreføre og realisere de praktiske utgangsposisjonene hvis det lykkes oss å avdekke den immanente dannelses teorien som ligger i denne didaktiske nyorienteringen. (Klafki 1996, s. 170f)

Baggrunden er efterkrigs-Tysklands stadig stærkere fokus på dannelsens indhold frem for metode, sådan som det havde været tilfældet med reformpædagogikken ind til 1933.

"Hvordan"-spørgsmålet var tidligere blevet overbetonet. Nu skulle "Hvad"-spørgsmålet være det bærende princip og den valgte metode skulle være afhængig af det valgte indhold. For at gennemføre afsøgningen af den ny tids dannelses tænkning, og på den måde afdække og undgå gamle fælder, foretager Klafki en kritisk analyse af de såkaldt overleverede dannelses teorier. Disse kan inddeles i en material dannelse, der fokuserer på indhold, på objektet, og en formal dannelse, der fokuserer på det metodiske, på subjektet. Pladsen tillader ikke en gengivelse af denne kritik.

Klafki afviser at løsningen kan være en syntese mellem de formale og de materiale dannelses teorier: Det vil nok kunne skabe en vægtning mellem dem, men ikke overkomme deres indbyggede kritisable forhold. Alternativet er en dialektisk betragtning, hvor de enkelte elementer spiller sammen inden for en samlet helhed – den *kategoriale dannelse*.

Udgangspunktet er for Klafki *det eksemplariske*, det nære og det af eleven kendte som udvælges, idet det også bærer eksemplets potentiale i sig. Han benytter temaet 'Månen og dens bevægelser' som eksempel: Hvordan det eksemplariske, simple kast med en bold kan udvikles til Månens kredsen om Jorden, og videre til de *elementære* bevægelseslove for himmellegemer. Heri indgår mange elementer fra de overleverede dannelses teorier: Fysikkens enkle matematiske formler for naturlovene, Newton som det klassiske eksempel og forbillede, elevens anstrengelse for læring på grænsen af egen kapacitet og overføringsværdien til andre planetariske og ballistiske bevægelser. Men det er ikke det enkelte delelement, der konstituerer dannelsen. Det er helheden. Og det er det induktive princip², fra det kendte til det almene, der bliver det bærende princip:

Det er altså den åpnende funksjon dette allmene har, erkjent gjennom et anskuelig, pregnant eksempeltilfelle, med andre ord det elementære, som ligger til grunn for det

² Klafki kalder det *det genetiske princip*, idet indholdet tilegnes "med utgangspunkt i elevenes erfaringer, problemstillinger og egne forsøk på løsning" (Klafki 1996, s. 197).

inntrykk at det unge menneskets åndelige "kraft" vokser med en slik dannelsesinnsikt (Klafki 1996, s. 189).

Den vej den lærende skal gå, er den samme, som videnskaben gik, da problemet første gang blev belyst – blev til indhold. Det betyder også, at der er en snæver sammenhæng mellem indhold og metode, mellem de materiale og de formale dannelseselementer.

Endvidere giver den kategoriale dannelse nu og da anledning til for eleven at nå et dybere forståelsesniveau, *det fundamentale*, der er den overordnede forståelse for hvad, i dette tilfælde, den naturvidenskabelige metode overhovedet betyder og hvori dens anvendelse består.

Sammenfattende kan man sige, at den kategoriale dannelse afstedkommer en dobbeltsidig åbning: At stoffet, virkeligheden, åbner sig for eleven og lader denne komme indenfor. Og at eleven åbner sig for stoffet, for virkeligheden, og udforskende tager det i besiddelse. Dette må igen betyde, at indholds- og metodevalget må foretages sådan, at det understøtter de processer, der forhåbentlig foranlediger den dobbelte åbning.

Det kategoriale dannelses- og didaktikbegreb tilhører den åndsvidenskabelige tradition på den måde, at *"Didaktik meint die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien"* (Philipp 2003, s. 2). Didaktik og dannelse knyttes tæt sammen og dannelsesmålet bliver det ledende princip for de didaktiske valg: *"Didaktik konzentriert sich demnach auf jene 'Gesamtverfassung des Menschen', die durch die Aneignung eines Welt- und Selbstverständnisses ermöglicht werden soll, die wir Bildung nennen"* (Philipp 2003, s. 2).

Om den diskussion og dens følger, der opstår i kølvandet på Klafkis teser om den kategoriale dannelse fortæller Chu:

In der Auseinandersetzung mit Roeder (1961) weist Klafki zwar seine Kritik zurück, dass die Theorie der kategorialen Bildung die sozialen Einflüsse im Bildungsprozess vernachlässige. Es scheint aber, dass Klafkis Verteidigung nicht überzeugend ist. Denn wie die sozial-politischen Faktoren den schulischen Unterricht beeinflussen und ihre Beeinträchtigung vermieden werden kann, wird in seiner Theorie der kategorialen Bildung wenig diskutiert und übersehen. (Chu 2002, s. 93)

Seine Kontakte mit Soziologen, die sich an der Kritischen Theorie orientieren, führt andererseits dazu, dass Klafki seinen Bildungsbegriff mit einer Gesellschaftskritik verbindet. (Chu 2002, s. 94)

I et efterord, som kun findes i de danske og norske udgaver, skrevet i 1979, fastholder Klafki vigtigheden af den fremførte kritik af de overleverede dannelses teorier, bl.a. fordi de stadig dukker op i den løbende pædagogiske debat.

Allerede i afslutningen af radioforedragsserien om 'Erziehungswissenschaft', som Klafki sammen med en række andre forskere afholder i 1970 (Klafki 1970/III s. 262), knytter han opdragelsesvidenskab til Kritisk Teori. Han beskriver metoden i foredragene således, idet han direkte henviser til 'Frankfurterskolen':

...wir haben aus den Ergebnissen vorliegender Untersuchungen oder eigener Überlegungen nicht nur verallgemeinerte – beschreibende oder analytische oder prognostische – Aussagen hergeleitet, sondern meistens kritische, auf Veränderung gegebener Verhältnisse abzielende Folgerungen gezogen. (Klafki 1970/III, s. 263)

Og han definerer derfor opdragelsesvidenskab som:

...Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive. (Klafki 1970/III, s. 264)

Modsat den åndsvidenskabelige tradition, er det ikke længere det enkelte menneske, der er i fokus, men samfundet og menneskeheden som sådan for derigennem at frigøre den enkelte.

Klafki fremhæver selv i *Neue Studien...*, i forordet til andet oplag fra 1991, at han søger at forene de tre videnskabsretninger fra Habermas' *Erkenntnis und Interesse* – og dermed også de forskellige syn på mennesket – i det integrerende pædagogiske koncept, han kalder kritisk-konstruktiv didaktik (Klafki 2001, s. 21). På den måde kommer Klafki til at plædere for en videnskabelig enhedsmetode ligesom – men med et andet udgangspunkt – Popper, der også mener, at der nok findes indbyrdes nuanceforskelle, men grundlæggende kun én metode (Popper 1996, s. 170f).

Neue Studien... indeholder ti selvstændige studier. Strukturen (indholdet) i de ti studier falder i fire adskilte dele:

Dannelsesteori. Her gennemgås den traditionelle dannelsesteori med vægt på Kant, Herbart og Schleiermacher, og der skitseres et moderne almindannelseskoncept centreret om de epokale nøgleproblemer og den kritisk-konstruktive didaktik.

Kritisk-konstruktiv didaktik. Fire studier drøfter nogle centrale didaktiske elementer; eksemplarisk undervisning, videnskabsorientering, undervisningsdifferentiering og evaluering.

Undervisningsplanlægning og – analyse. To studier drøfter dels hvordan undervisning konkret kan planlægges ud fra et kritisk-konstruktivt perspektiv, dels demonstreres en praktisk undervisningsanalyse.

Indre skolereform. I det afsluttende studie drøftes mulighederne for en indre skolereform. Studiet er interessant, fordi mange af de forslag Klafki fremmer er blevet

gennemført i det danske skolesystem, f.eks. projektundervisning, tværfaglige temaer og nye eksamensformer.

Jeg vil i denne opgave koncentrere mig om anden og tredje studie – udviklingen af et tidssvarende dannelseskoncept.

Som Chu skrev blev Klafki op gennem 60'erne inspireret af Frankfurterskolens Kritiske Teori og dens kritik af den tekniske civilisation. For Klafki betød det en udvidelse af de dannelsesteoretiske ansatser til en kritisk-konstruktiv *Erziehungswissenschaft*, hvor det kritiske ligger i en eksplicit samfundsmæssighed i analysen, der bl.a. har til opgave at afsløre de falske bevidsthedsformer ved de 'skjulte læreplaner', og hvor det konstruktive ligger i en metodisk inddragelse af empiri og ideologikritik ved siden af det hermeneutiske, åndsvidenskabelige perspektiv fra den kategoriale dannelse, i den hensigt at kunne angive en praksis rettet mod den bedre mulighed (jf. Herbart). Fokus skifter fra den enkeltes dannelse til den samfundsmæssige dannelsesmulighed.

I den anden studie drøfter Klafki først om dannelsesbegrebet overhovedet har en berettigelse i dagens samfund, dernæst hvad dets opgave i dag kunne være på baggrund af dets historie og endelig forsøger han at bestemme et tidssvarende og fremtidsrettet almindelseskoncept.

Mod kritikken af dannelsesbegrebet anfører Klafki, at pædagogikken nødvendigvis må have nogle begreber – kald dem dannelse eller noget andet – der er *centrerende*, dvs. angiver fokus for indhold og arbejds måder, er *overordnede mht. orienteringskriterier*, dvs. angiver fokus for retning og udvikling og endelig er *overordnede mht. bedømmelseskriterier*, dvs. angiver fokus for evaluering af både elever og undervisning. Det er med samme argumentation jeg arbejder for en kritisk-rationel dannelsesteori.

Klafki udkaster en række bestemmelser for grundtrækkene i et tidssvarende og fremtidsrettet dannelseskoncept. Jeg trækker de for denne opgave mest væsentlige frem:

Dannelse og samfund. Dannelsesspørgsmål er samfundsspørgsmål. Dette kan betyde to ting: Enten at dannelse lader sig definere af samfundet og den udvikling samfundet gennemløber. Samfundet bliver dermed ansvarlig for dannelsens udvikling. Eller at dannelse er part i den udvikling samfundet gennemløber, og derfor medansvarlig for denne udvikling. Sidstnævnte er i overensstemmelse med Oplysningstanken og grundlæggende demokratiske holdninger. Dannelse bliver i den tolkning dannelse til demokrati, medansvar og holdninger.

Dannelse som sammenhæng mellem tre grundlæggende evner. Dannelsens indholdsdefinition angiver Klafki med tre størrelser eller evner, evner man er personligt ansvarlige for:

- *als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;*
- *als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;*
- *als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.* (Klafki 1985, s. 97f)

Selvbestemmelse (jf. Kants myndighedsbegreb), medbestemmelse og solidaritet er det almene begreb for dannelse. Men hvis ikke et sådan begreb indeholder en kritik af sig selv, bliver det til en kanon eller en traditionsoverlevering, der ikke forandrer sig. Derfor pointerer Klafki også i slutningen af første studie (Klafki 1985, s. 40), hvor betimeligheden i et alment dannelsesbegreb drøftes, at dannelsesbegrebet må indeholde en kritisk diskurs³. Det betyder, at hvad der nu anses for alment, hele tiden er til drøftelse.

Dannelse inden for et almenhedens formidlende element: Koncentration om epokale nøgleproblemer. Hvor den didaktiske indholdskategori tidligere fokuserede på de klassiske elementer, nydefinerer Klafki indholdsdimensionen til de 'epokale nøgleproblemer'. Dvs. centrale problemer i samtiden, der analyseres i deres historiske kontekst, og hvor der arbejdes hen imod medansvarlighed og evne til handling. Klafki skitserer følgende eksempler på epokale nøgleproblemer: Fred, miljø, ulighed, ny teknologi og jeg-du forholdet.

Kernen i tanken om de epokale nøgleproblemer er dualiteten mellem subjektet og den foranderlige verden. Det er derfor det klassiske udvælgelseskriterium ikke længere holder, men må erstattes med spørgsmålet:

Innerhalb schulischer Bildungsprozesse müssten wir es also den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und ihnen die Anforderung stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird (Klafki 1985, s. 64).

³ I den danske udgave (Klafki 2001, s. 55) oversættes ordet 'Auseinandersetzung' med 'opgør', hvilket er for stærk en betegnelse. Ordet 'diskurs' ville have været mere velvalgt, idet pointet er konstant at forholde sig kritisk og diskuterende til hvad der til enhver tid kan gælde som 'alment' – de almene strukturer vi opstiller er gældende for alle, med en konstant fare for alligevel at udelukke nogle.

Klafki angiver nogle kriterier for de tidstypiske nøgleproblemer: De skal være epokale, ikke dagsaktuelle. De skal give mulighed for eksemplarisk læring. De skal give mulighed for individuel meningsdannelse. De skal kunne bearbejdes fra mange synsvinkler. De skal kunne munde ud i noget handlingsvejledende.

Derudover gælder følgende fire komponenter: Beredvillighed og evne til kritik, herunder selvkritik, beredvillighed og evne til argumentation⁴, empati samt sammentænkning; alting hænger sammen jf. bl.a. miljøspørgsmålet.

For Klafki gælder følgende fire undervisningsprincipper desuden: Eksemplarisk læring, metodeorienteret undervisning (jf. den danske folkeskoles formålsparagraf fra 1993 og grundtanken i Poppers læringsformel – begge dele vender vi tilbage til), handlingsorienteret undervisning/praktisk læring og forbindelse mellem faglig og social læring

Udvikling af interesser og evner – polært supplement til koncentrationen om nøgleproblemer. Hvis dannelsen skal være alsidig, må den række ud over nøgleproblemerne. Der skal være en regulær modpol til dem. Modpolen skal bl.a. give mulighed for at orientere sig kulturelt og religiøst så at sige frisat fra det epokale, f.eks. ved fordybning i klassiske tekster.

Indplacering af ”instrumentelle” kundskaber, evner og færdigheder. Ingen af bestemmelserne lader sig opfylde uden et betydeligt arsenal af grundlæggende ”instrumentelle” færdigheder; læsefærdigheder, regnefærdigheder osv. Disse færdigheder er grundlæggende men ikke forudsættende færdigheder⁵. Dvs. den højrepopulistiske koncentration, jf. den aktuelle udvikling i den danske folkeskole (se afsnit 5.4), om disse basisfag harmonerer ikke med Klafkis tanker.

Til sidst vender Klafki tilbage til det globale perspektiv og opridser nogle konsekvenser af globaliseringen. For pædagogikken betyder det, at den må tage disse med ind i sine overvejelser:

Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden? (Klafki 1985, s. 80)

I den tredje studie afdækker Klafki først sin transformering fra den rene åndsvidenskabelige didaktik til den kritisk-konstruktive didaktik. Dernæst etablerer han sit grundlag for den

⁴ Svarende til Habermas' diskursetik, hvor det bedre argument vinder. Og en parallel til EE i Poppers læringsformel, afsnit 4.1.

⁵ Se nedenstående drøftelse af forholdet mellem det eksemplariske og det elementære, samt inddragelsen af Th. Ziehes 'veldocerede fremmedheder'.

kritisk-konstruktive didaktik, som han så afslutningsvis beskriver i grundtræk. Den kritisk-konstruktive didaktik betegnes som en dannelsesteoretisk didaktik. Den bygger videre på tesen om den kategoriale dannelse og begrundes bl.a. systematisk og historisk. *Systematisk* fordi en central kategori er nødvendig at navigere efter. *Historisk* fordi et moderne begreb knytter an til dets historiske forudsætninger og udviklingsforløb.

Dannelse er menneskets stræben efter at komme til forståelse af sig selv, sit samfund og sin verden – åndsverdenen såvel som tingsverdenen – samt en stræben efter at handle i overensstemmelse med denne forståelse. Forståelse er forståelse af egne og andres handlinger – i litteraturen, i naturen osv. Al forståelse indebærer tydning. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere, er u-tydeligt (en mørk tingest i tågen) og uforståeligt (abracadabra). Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial.

Undervisningens formål er at hjælpe eleverne til gennem erfaringer at kategorisere fænomener på en for dem stadig mere hensigtsmæssig måde, så de kommer til at forstå mere og mere bedre og bedre.

Klafki præsenterer i et nøgleafsnit en række bestemmelser, der karakteriserer den kritisk-konstruktive didaktik:

For både love og regler og for udformningen af den konkrete undervisning gælder, at *beslutninger, der vedrører målsætninger, har forrang i forhold til alle andre faktorer*⁶. Deraf kan man bestemme de didaktiske kategorier som mål, indhold, midler, metoder og elevforudsætninger. Af dette følger nogle principper:

- Demokratiske beslutninger, der inddrager eleverne.
- Interdependens; at kategorierne er gensidigt afhængige.
- Målsætninger ikke som bestemmende, men som ledende forrang.

Alle former for undervisningsindhold er altid i den historisk-samfundsmæssige virkelighed behæftet med samfundspolitiske, religiøse og kulturelle vurderinger og interesser. Der er hermeneutiske *for-forståelser* i indholdet, der således aldrig kan være neutralt⁷. Et givet indhold bliver først relevant, hvis det fremmer selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen. Princippet om kategorial dannelse og eksemplarisk læring finder her anvendelse.

⁶ Dermed stiller Erling Lars Dale (Dale 1998, s. 50) sig på linie med Klafki, mens et andet norsk forfatterpar, der også læses meget i den danske pædagogiske verden, Hilde Hiim og Else Hippe (Hiim og Hippe 2000, s. 77 og Hiim og Hippe 2005, s. 42f), indtager et helt andet syn.

⁷ Jf. Gadamer ”*Fuldkommenhedsforegribelsen, der leder al vores forståelse, viser sig derfor selv altid at være indholdsmæssigt bestemt. Der forudsættes ikke blot en immanent meningsenhed, der styrer læseren; hans forståelse bliver også hele tiden ledet af transcendent meningsforventninger, der udspringer af forholdet til det mentes sandhed.*” (Gadamer 2004, s. 280)

Indholdsbestemmelsen finder sted i lyset af elevens behov for at kunne udvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen og dennes nutidige interesser og forventelige fremtidige behov. Indholdet skal altså bestemmes ud fra et både/og; både ud fra elevens nutidige interesser og ud fra den voksne generations større horisont.

Der er noget *metodisk iboende* i ethvert fag, enten som en fremgangsmåde eller som resultatet af en sådan fremgangsmåde.

Sammenhængen mellem undervisning og læring opfattes som en *interaktionsproces* af gensidige relationer mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes; over tid fra det lærerstyrede til det elevstyrede og med det formal-metodiske slagord 'at lære at lære'. Disse sammenhænge fremstilles ofte som kernepunkter i en kritisk-teoretisk didaktik.

Al undervisning er også en *social proces*. Alle deltager ud fra deres sociale baggrund, hvilket giver mulighed for en demokratisk socialopdragelse, der inddrager specifikke sociale forhold som temaer i undervisningen⁸.

Undervisningen bør være baseret på *eksemplarisk læring*, jf. den kategoriale dannelses princip, og den bør være demokratisk, så planlægningen i stigende grad finder sted sammen med eleverne.

Forholdet mellem *tema og metode* kendetegnes ved de sociale relationer, der forbinder lærerens undervisningsprocesser på den ene side med elevernes læreprocesser på den anden, og som muliggør adækvat læring med udgangspunkt i den enkeltes læringsforudsætninger. Dette kræver indsigt i både lærings- og socialpsykologi, socialisationsteori samt evne til og mulighed for undervisningsdifferentiering. Undervisningsmetoderne må derfor altid opfattes som strukturering af sociale relationer – hvilket burde vægtlægge forskning i den sociale læring som ”skjult læreplan” – og lægge vægt på de beslutningsniveauer, der går forud for og følger efter undervisningen, ved at udforske og gennemtænke undervisningens og læringens aktionsformer⁹.

Mod både teorien om den kategoriale dannelse og den kritisk-konstruktive didaktik kan der rettes en række kritikker. Her antydes i alt 9 sådanne kritikker:

1. Med Gadammers henvisning til Heidegger kan man kritisere Klafki for i den kategoriale dannelse ikke at have forholdt sig realistisk til erkendelsesmetoden i det

⁸ Jonas Frykman (Krabbe 2002) modgår Klafki på dette punkt idet han fremhæver faren for stigmatisering og tab af læringsfokus, når skolen bestandigt skal inddrage elevernes sociale, etniske, religiøse osv. baggrund i stedet for at fokusere på det fælles – pensum!

⁹ Jf. Dales K3-niveau (Dale 1998, s. 66f).

eksemplariske princip, og dermed ikke anvist en vej ud af *dem Bannkreis seiner eigenen Vormeinungen*:

Daß sich Revision des Vorentwurfs in der Möglichkeit steht, einen neuen Entwurf von Sinn vorauszuwerfen, dass sich rivalisierende Entwürfe zur Ausarbeitung nebeneinander herbringen können, bis sich die Einheit des Sinnes eindeutig festlegt; dass die Auslegung mit Vorbegriffen einsetzt, die durch angemessenere Begriffe ersetzt werden: eben dieses ständige Neu-Entwerfen, das die Sinnbewegung des Verstehens und Auslegens ausmacht, ist der Vorgang, den Heidegger beschreibt. Wer zu verstehen sucht, ist der Beirung durch Vor-Meinungen ausgesetzt, die sich nicht an den Sachen selbst bewähren. Die Ausarbeitung der rechten, sachangemessenen Entwürfe, die als Entwürfe Vorwegnahmen sind, die sich ,an den Sachen' erst bestätigen sollen, ist die ständige Aufgabe des Verstehens. Es gibt hier keine andere ,Objektivität' als die Bewährung, die eine Vormeinung durch ihre Ausarbeitung findet. Was kennzeichnet die Belieblichkeit sachunangemessener Vormeinungen andres, als dass sie in der Durchführung zunichte werden? Das Verstehen kommt nun aber erst in seine eigenlichte Möglichkeit, wenn die Vormeinungen, die es einsetzt, nicht beliebige sind. Es hat darum seinen guten Sinn, dass der Ausleger nicht geradezu, aus der in ihm lebenden Vormeinungen ausdrücklich auf ihre Legitimation, und das ist: auf Herkunft und Geltung prüft. (Gadamer 1975, s. 251-252)

Ikke alene giver Gadamer her en åndsvidenskabelig kritik af Klafkis åndsvidenskabelige dannelsesstanke, han opstiller for mig at se også en parallel til Poppers realisme, hvor hypoteser testes i forhold til en uafhængigt eksisterende virkelighed.

2. Mere grundlæggende kan man med udgangspunkt i Poppers vidensteori kritisere Klafkis begreb om den kategoriale dannelse. Den kategoriale dannelse tager sit induktive afsæt i det eksemplariske, i en oplevelse – i en observation, som man så forholder sig til. Men kan man det? Popper fortæller:

Twenty-five years ago I [began] a lecture with the following instructions: 'Take pencil and paper; carefully observe, and write down what you have observed!' They asked, of course, what I wanted them to observe. Clearly the instruction, 'Observe!' is absurd. (Popper 1989, s. 46)

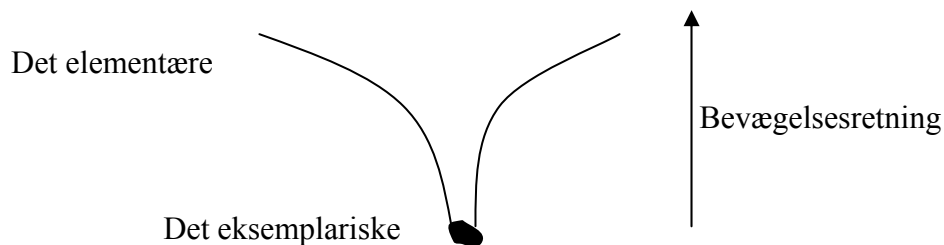
Popper giver dog også løsningen på Klafkis problem:

The problem 'Which comes first, the hypothesis (H) or the observation (O)?' is soluble; as is the problem, 'Which comes first, the hen (H) or the egg (O)?'. The reply to the latter is, 'An earlier kind of egg'; to the former, 'An earlier kind of hypothesis'. (Popper 1989, s. 47)

Regressen tilbage i tid er ikke uendelig, for den ender med, hvad Popper kalder for *inborn expectations* – medfødte forventninger om pleje og pasning, om kærlighed og føde. 'Inborn expectations' er den nyfødtes hypoteser og morens (eller farens!) handlinger giver barnet dets første observationer, der så igen igangsætter nye eller forstærkede forventninger og så

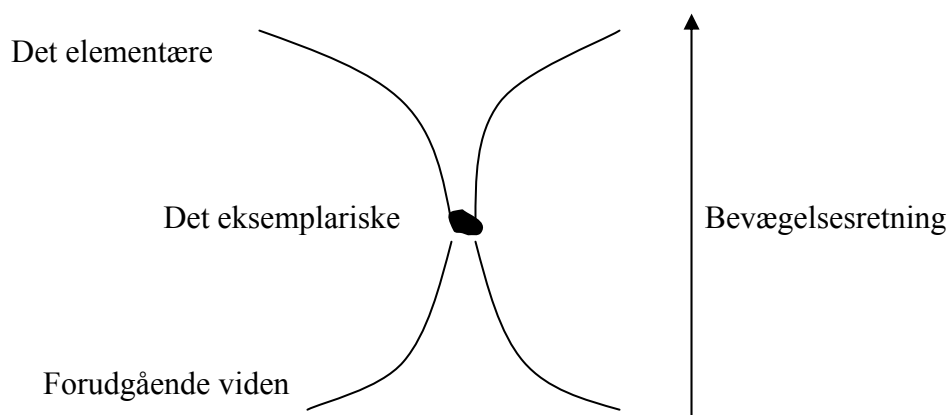
fremdeles. På den måde er de observationer, som Klafki ønsker at tage udgangspunkt i i det eksemplariske princip bundet op på tidligere hypoteser og observationer – det er derfor eleven overhovedet har kunnet erfare sin observation.

Et eksempel fra min egen undervisning af lærere fra erhvervsuddannelserne kan illustrere problemet: Vi drøftede anvendeligheden af teorien om den kategoriale dannelse og en gartnerlærer fortalte om et kursus i græsplænen (golf- og fodboldbaner!) røgt og pleje. Kurset begyndte med en halv dags botanisering på en græsplæne, hvor græsarter blev bestemt og sygdomme observeret (eksemplarisk læring). Derfra blev der udviklet teorier og metoder til konkret pleje af plænerne (bevægelsen op til det elementære). Så langt kunne kurset godt tolkes ind i Klafkis ramme, hvor man fra et punkt (det eksemplariske) breder kundskaben ud og gør den almen (det elementære):



Figur 2.1. Udbredelsen fra det eksemplariske til det elementære hos Klafki.

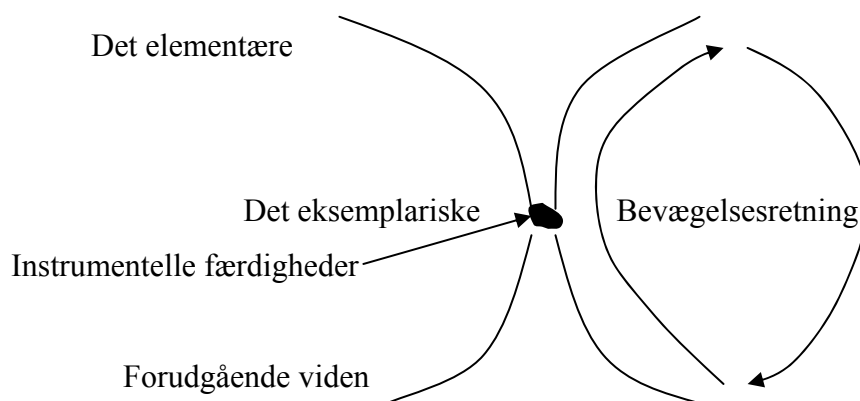
Men... for at kunne observere på græsplænen og erfare det eksemplariske som forudsætning for det elementære forudsatte kurset en betydelig botanisk viden! Observationerne blev gjort på baggrund af forudgående viden – en forforståelse – der så at sige kondenseres i observationen. Teorien (forforståelsen) var til stede allerede *inden* observationen (det eksemplariske). Illustrationen bør derfor rettelig se således ud:



Figur 2.2. Klafki korrigeret for forudsætningen for forudgående viden.

Når Klafki i andet studie taler om de instrumentelle færdigheder, som forudgående i forhold til arbejdet med det eksemplariske, imødekommer han til dels denne kritik. Men også kun til dels, for de instrumentelle færdigheder omfatter ikke faglige videnselementer og –strukturer. Her kan Ziehes anbefalinger (Ziehe 2000) om struktureringer (\approx instrumentelle færdigheder) og veldocerede fremmedheder betragtes som det nødvendige korrektiv til Klafkis dannelses-teori. Klafki kan dermed tolkes dynamisk, idet de opnåede elementære forståelser bliver næste fases forudgående viden. Modellen indlejres i en læringscirkel eller –spiral, der inkluderer Gadammers forforståelse og Poppers fastholden ved det deduktive princip.

Illustrationen bør derfor rettelig være således:



Figur 2.3. Klafki udbygget til en dynamisk teori.

3. Også på en anden måde kan Popper bruges i en kritik af Klafki. Uden et klart begreb om 'sandhed' risikerer Klafki med sin eksemplariske tilgang at gøre sandheden til "*a property of our state of mind – or knowledge or belief*" (Popper 1989, s. 227) og dermed subjektiv og i værste fald tilfældig eller relativ. Imod dette syn taler Popper om (foreløbig) viden som korresponderende med fakta og dermed mulig at teste. Der findes dog også en subjektiv tilgang til sandhed, der ikke er afledt af en misforståelse: Nemlig gisninger, der nødvendigvis må være subjektive og forankret i erfaringen. De kan testes empirisk og dermed også angive en grad af bekræftelse (Popper 1989, s. 228). Det er uklart i hvilken gruppe Klafki vil falde. Umiddelbart vil de konstruktivistiske tilgange falde i gruppen for fejlagtig subjektivitet – og her hører Klafki ikke hjemme, så måske er der ikke andet problem end en uklarhed i begrebsafklaringen?

4. Professor Dietrich Benner kritiserede ved et arrangement på Haderslev Seminarium, 28.9.2005, Klafkis epokale nøgleproblemer: De epokale nøgleproblemer er ikke velegnede som temaer i skolen, for også for voksne er de uden givne svar. De hører til den

menneskelige udvikling generelt, og kan som sådan præsenteres i skolen som et voksent projekt – ikke som et projekt for elever.

Graf og Skovmand fremfører (Graf og Skovmand 2004, s. 49) med henvisning til Hermann Giesecke *Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahre Bildungspolitik* to kritikpunkter mod Klafki:

5. For det første anerkender Giesecke selvstændighed og medbestemmelse som demokratiske aspekter ved en almindelse, bundet til den demokratiske stats forfatning. Det samme, siger han, kan man ikke sige om *solidaritet*. Det er moraliserende, det er sindelagspædagogik (hvilket forståeligt nok er et skræmmebillede af en hel anden historisk dimension i Tyskland end i de nordiske lande) og det bør henlægges til de frivillige ungdomsorganisationer. Giesecke bygger tilsyneladende sin afvisning af solidariteten på en relativisme, der ikke anerkender en generel universalisme, idet han siger, at solidaritet ikke giver mening uden i en kontekst af gensidighed, dvs. i relation til en konkret 'anden'. Gensidighedsprincippet må jeg anerkende som en grundlæggende demokratisk værdi – jf. kapitel 3: Vi skal være tolerante overfor de tolerante, men kan demokratiet overleve at vi også er tolerante overfor de intolerante? Omvendt: Hvis Gieseckes argument er relativistisk, betyder det, at også sandheden bliver relativ. Det er én ting, at erkende, at Sandheden ikke kan findes, men dog at stræbe efter en tilnærmelsesvis sandhed. Det er noget ganske andet, at advokere for mange sandheder. Det betyder bl.a., at demokrati kun er en relativ sandhed for os i Vesten, men ikke for 1 milliard kinesere – og at selvbestemmelse og medbestemmelse, og dermed dannelse også i Gieseckes perspektiv, så heller ikke gælder for dem!

Didaktisk holder Gieseckes argumentation heller ikke. Et af dagens store dannelsesmæssige problemer i skole- og ungdomskulturen er den tiltagende individualisering og manglende evne til perspektivovertagelse, med manglende empati og interkulturel kompetence til følge. Her kunne solidaritetsevnen som en del af almindelsen gå ind som en modvægt. Men det fordrer, at synspunktet tager afsæt i Popper-matricens felt for det individuelt-altruistiske fordi almindelsens fordring om selvbestemmelse er en individ-centreret fordring (Se kapitel 3). Gieseckes argument imod 'solidaritet' er platonisk, idet det forbeholdes det kollektive udgangspunkt og ikke tillades vævet sammen med det individuelle!

6. Giesecke kritiserer også Klafkis begreb om epokale nøgleproblemer for at være moraliserende. Løsningerne på de epokale nøgleproblemer er ikke entydige og elevernes handlemuligheder i mange af dem er forsvindende små. Til Giesecke kan man så stille modspørgsmålet, om ikke erkendelse af problemets kompleksitet i sig kunne bære kimen til en større tolerance – f.eks. vil 'miljøproblemet' set fra henholdsvis byboens, landmandens og

'naturens' side være så forskelligt, at en løsning ikke er umiddelbart at finde, men i det mindste kan det komplekse samspil erkendes.

Endvidere, siger Giesecke, tilhører nøgleproblemerne stort set samfundsfagets indhold, men søges uden tematisk afgrænsning udbredt til alle skolens fag. De fleste nøgleproblemer kan med fordel bearbejdes i samfundsfag – og kun der.

7. Et andet problem med de epokale nøgleproblemer er sammenblandingen af læringsrum, hvor eleven er forpligtet på faglighed og saglighed, og det offentligt-politiske rum, hvor de demokratiske spilleregler om flertalsafgørelser og ikke saglighed er gældende. Nøgleproblemerne differentierer således ikke mellem det saglige og det normative. Poppers Matrix viser netop, at denne sammenblanding er nødvendig for både dannelse og politik – begreberne kan ikke undvære hinanden.

8. Afslutningsvis bebrejder Giesecke Klafki, at hele hans dannelsestænkning, med dens solidariske ansvarlighed, forbliver en konservativ utopi¹⁰, der søger at påvirke elevernes ret til fri udfoldelse af egen personlighed – deres 'Persönlichkeitsrechte', der således kommer i direkte konfrontation med den ældre generations aktive indsats i forhold til barnets *Bildsamkeit*.

9. Graf og Skovmand præsenterer (Graf og Skovmand 2004, s. 53) endvidere en kritik, der stammer fra Torill Strand, der tager udgangspunkt i en eksistentiel grundholdning. Hendes kritik går på, at Klafki med sin reference til Habermas bliver for abstrakt og derfor ender med at dehumanisere det samfund, han egentlig vil humanisere. Og hun tager fat i det ældgamle pædagogiske paradoks, at vi skal opdrage den unge generation til en virkelighed og en fremtid vi ikke kender. Hvordan kan vi overhovedet det? Hvordan skal oplysning og kundskab kunne virke frigørende, når det indtil nu stort set har socialiseret ind i den herskende magtstruktur? Og hvordan kan et abstrakt dannelsesprojekt uden den 'konkrete anden' skabe social retfærdighed – for vi ved jo ikke om 'den anden' vil godtage retfærdigheden?

Med den sidste indvending fjerner Strand sig fra universalismen på samme måde som Giesecke gør det – og med de samme modindlæg fra min side. Til det første giver Graf og Skovmand et svar: ”*At enhver intentionel pædagogik må regne med en eller anden form for fremtid*” (Graf og Skovmand 2004, s. 55). Almendannelse bliver da, med et konstant kritisk blik for samtiden og dens udvikling – og i en konstant kritisk diskurs med sig selv – at pejle sig ind på denne fremtid.

¹⁰ I Kapitel 3 indtænker jeg Klafki i det jeg kalder Poppers Matrix, og også der bliver han tolket konservativt, men da i en positiv konnotation.

2.2.2 Dietrich Benner

En mere alvorlig, om end indirekte, kritik mod Klafki finder man i Dietrich Benners artikel *Dannelse og demokrati* (Benner 2005).

Benner opstiller fire positioner for dannelse: Den første er den førmoderne, der går helt tilbage til Antikken. Den anden og tredje indikerer på hver deres måde bruddet mellem det førmoderne og det moderne. Samt den fjerde, der kendetegner det senmoderne. Mest interessant her er den tredje og fjerde position.

Som overskrift for den tredje position stiller Benner spørgsmålet: ”Hvilket samfund behøver det menneske, som er i færd med at danne sig?” Svaret finder han i hvad vi kan kalde den klassiske dannelsesteori: I Condorcets forsvar for den enkeltes frihed til selv at vælge egen livsform og udøve egne rettigheder og pligter som suveræn og del af folkets suverænitet, og i Humboldts forsvar for dannelsens frihed fra ethvert politisk formynderi. For Benner betyder det, at dannelse hverken kan virke for den politiske orakelfilosofi (som Popper kalder det, dvs. historicistiske teorier som f.eks. marxismen. Se kap. 3) eller for en konservativ-affirmativ indføring i det bestående samfund. ”*Den eneste dyd, som [...] måske endnu i dag kan accepteres alment, er en antifundamentalistisk argumenterende civilkurage, som stiller det enkelte menneske over for den opgave at gøre offentlig brug af friheden til at danne sig sin egen mening*” (Benner 2005, s. 82). Uden at Benner nævner det, må Klafki – og væsentlige dele af Oplysningsmennesket Popper – hører til i denne position.

Her overfor og som det senmoderne alternativ stiller Benner i den fjerde position spørgsmålet: ”Hvori består den offentlige karakter i dannelse og demokrati?” Benner selv opstiller seks praksisformer, hvori dannelsen falder: Økonomi, politik, moral, kunst, religion og pædagogik, på en sådan måde, at det moderne menneske bliver med-diskuterende, med-rådgivende og med-besluttende. Derfor bliver

opgaven for moderne opdragelse og dannelse ikke at iværksætte læreprocesser, som foregår i den umiddelbare erfarings- og sociallæring, men derimod at udvide erfaring og socialitet gennem kunstigt og kunstfærdigt tildelt undervisning. Denne undervisning må indføre opvoksede generationer i vidensformerne og anvendelsesmulighederne i nutidens videnskab på en sådan måde, at dens videnskabelige vidensstrukturer erkendes, at de samfunds-historiske erfaringer, som er indgået i den, huskes, og opmærksomheden henledes på grænserne for deres viden og vidensformåen (Benner 2005, s. 86).

Benner går her i rette bl.a. med Klafkis kategoriale dannelse, der jo netop tager sit udgangspunkt i det eksemplariske og det umiddelbare, og ligger langt mere på linie med både

Thomas Ziehe i hans tale om *veldocerede fremmedheder* (Ziehe 2000) og med Popper i hans vidensteori, som der redegøres for efterfølgende.

Benners svar er en ikke-affirmativ dannelse. Det er den dannelse, der ikke påtvinger eleven ét svar, men tilbyder det oplæring i politisk deltagelse. Det er dannelse inde for Popper-matricens demokratiske cirkel, uden at henvise til kun én af matricens felter.

3. Kritisk-rationel dannelse

*Vel sant, – min forkunnskap er ikke grundig,
og historiens indre mekanikk underfundig; –
men pytt; hvor utgangspunktet er galest,
blir titt resultatet originalest. – –*

I dette kapitel vil jeg give et bud på en dannelsesteori, der udspringer af Karl Poppers Kritiske Rationalisme. Teorien er tænkt skudt ind mellem Poppers videns- og videnskabsteori og de pædagogiske udledninger af denne, der præsenteres af bl.a. Swann, Wettersten og Agassi. Den er derfor også at forstå som et korrektiv til deres pædagogiske arbejder.

3.1 Kritisk rationalisme

Virkeligheden eksisterer uafhængigt af sprog og teorier – ”*there is no reason to believe that a definition necessarily determine the ontological status of the term defined*” (Popper 1989, s. 116). Teorier og sprog *er* ikke virkeligheden, men *om* virkeligheden. Det leder os frem til spørgsmålet om sammenhængen mellem teori og virkelighed – altså videnskabens natur, *ikke* sandhedens natur!

Mens bl.a. positivisterne mener, at sikker viden kan opnås gennem observation, og teorier altså kan opbygges induktivt – fra empiri til teori – står Popper for den modsatte opfattelse:

Knowledge cannot start from nothing – from a tabula rasa – nor yet from observation. The advance of knowledge consists, mainly, in the modification of earlier knowledge. Although we may sometimes, for example in archeology, advance through a chance observation, the significance of the discovery will usually depend upon its power to modify our earlier theories. (Popper 1989, s. 28)

Der vil altid være et eller andet, der former iagttagelsen og giver den retning og fokus. Selv tilsyneladende ’tilfældige’ opdagelser sker på baggrund af teori og fordi forskeren leder efter ’noget’ – og så opdager det tilfældige.

På intet stadium af den videnskabelige udvikling begynder vi vort arbejde, uden at vi har noget, der minder om en teori – det kan for eksempel være en hypotese, en fordom, et problem, ofte af teknologisk art –, som på en eller anden måde vejleder vore iagttagelser, og som hjælper os med, ud af de utallige genstande for iagttagelsen, at udvælge dem, som kan have interesse. (Popper 1996, s. 173).

Popper beskriver sit standpunkt ganske kort: ”*Selv har jeg forfægtet et ganske andet synspunkt, hvor den videnskabelige metode bliver udlagt som en deduktiv og hypotetisk*

metode, hvor man udvælger teorier på grundlag af falsifikation.” (Popper 1996, s. 176).

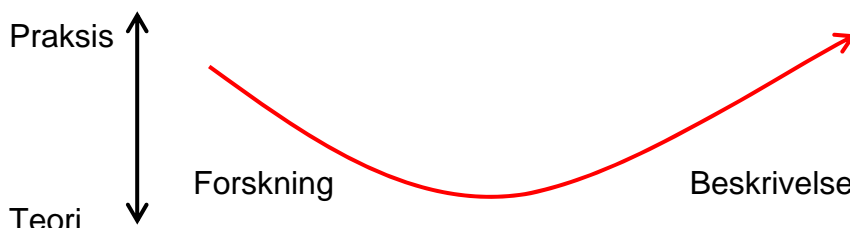
Overordnet kan man sige, at der om erkendelse er to veje at gå: fra observation til teori og fra teori til observation.

Den første metode, fra observation til teori, er den Karl Marx beskriver i Indledning til *Kapitalen*:

Forskningen skal tilegne sig stoffet i detaljer, analysere dets forskellige udviklingsformer og opspore disses indre forbindelse. Først når dette arbejde er fuldført, kan den virkelige bevægelse fremstilles overensstemmende dermed. Lykkes dette, og genspejles stoffets liv nu i idéens form, så kan det se ud som man har at gøre med en konstruktion a priori. (Marx 1970, s. 105)

Metoden kan beskrives som en neddykning i praksis i håbet om at opdage og finde (essentielle) mønstre og strukturer, dvs. teori – hvilket er den videnskabelige proces – mens den efterfølgende beskrivelse er ren formidling, der går fra teori op imod praksis.

Tankegangen kan illustreres således:



Figur 3.1. Karl Marx' metode i *Kapitalen*.

Idet fremstillingen nærmer sig praksis, dvs. virkeligheden, påstår den at der findes udviklingslove, der ikke kan reduceres til enkeltpersoners handlinger, og at disse udviklingslove kan forudsige den sociale fremtid. Det er den forståelse, Popper kalder *historicisme*.

Den anden metode, fra teori til observation, er den Karl Popper beskriver i bl.a. *Historicismens elendighed* (Popper 1996, s. 171):

Fra en hypotese udleder man en prognose. Dernæst konfronterer man prognosen med resultaterne af eksperimenter eller andre former for iagttagelse. Er der overensstemmelse mellem prognosen og iagttagelserne, betragtes det som en foreløbig bekræftelse af hypotesen, men ikke som et endeligt bevis – den vil senere kunne vise sig falsk. Er der tydelig uoverensstemmelse, betragtes det som en gendrivelse eller en falsifikation.

Metoden kan beskrives som en efterprøvning af prognoser logisk udledt fra hypoteser, altså en bevægelse fra teori til praksis. Prognoserne kan enten falde – falsificeres – eller vise korrespondens med praksis, med virkeligheden, og således befæste hypotesen.

Den umiddelbare fordel ved Popper frem for Marx er åbenheden i selve forskningsprocessen. For hvor den hos Marx er skjult og ligger forud for formidlingen, og derfor ikke kan efterprøves og kritiseres, ligger den åben hos Popper og er en væsentlig del af formidlingen, idet fremstillingen netop er en fremstilling af forskningsprocessen, fra hypotesedannelse over udledningen af prognoser til disses møde med praksis. Dermed kan hele processen kritisk følges af andre, og f.eks. kan udledningerne af prognoserne (der kræver fantasi, og dermed aldrig kan være en entydig proces) kritiseres eller udbygges.

Forskellen mellem åbenhed og lukkethed i metoden angiver også metodernes implicite formål. For Marx er forskningen i princippet afsluttet og den absolutte Sandhed, med stort S, er fundet og beskrevet. Herfra er det kun at afvente historiens gang, evt. fremme eller forhale den, men aldrig ændre dens retning og bevægelse. For Popper er forskningen derimod en aldrig afsluttet proces, hvor resultaterne af forskningens enkeltprocesser aller højest kan beskrive en foreløbig sandhed, og da kun med lille s. Gensidig kritik bliver en af forudsætningerne for at fremme erkendelse og forskning; muligheden for at afdække andres og egne uklarheder og indre modsætninger, og muligheden for at udbygge og konstruktivt anvende andres arbejder bliver en væsentlig del af selve forskningen.

Man kan sige, at der ligger forskellige vidensforståelser til grund for de to positioner. Marx' forskning, som vi altså ikke kan kontrollere, giver ham absolut viden – om samfundet. På samme måde med psykologien, hvor ”tusindfoldige erfaringer”¹¹ (Popper 1973, s. 42) leder til en forståelse af mennesket, en absolut teori, i lyset af hvilken stort set alle former for menneskelig adfærd kan forklares. Erfaring og forskning leder til erkendelse og videre til Viden. Popper påstår ikke at have eller opnå absolut viden, men at være på vej mod mere viden, primært ved at eliminere fejlfortolkninger¹². Den vidensforståelse ligger så vidt jeg kan se helt på højde med moderne udsagn om metakognition (Qvortrup 2001 og 2004). Lars Qvortrup taler om niveauer af viden og ikke-viden. Pointen er den evige tilstedeværelse af ikke-viden, af erkendelsens begrænsning. Samtidig bliver viden til en foreløbig størrelse, for den vil altid kunne udvides og må sandsynligvis i lyset af sådanne fremtidige, ukendte udvidelser også omformes. Videnskabelig viden er altså hverken endelig eller absolut. Den

¹¹ Popper refererer til en samtale med psykologen Alfred Adler, hvor denne uden at have mødt en omtalt person diagnosticerede ham ud fra egne teorier om mindreværdsfølelser. Adspurgt om hvordan han kunne det, svarede han: ”På grund af min tusindfoldige erfaring”. Som Popper skriver, ville Freud kunne have givet samme begrundelse for en diagnosticering på grundlag af teorien om fortrængning. De psykologiske teorier forklarer alt ved at tilpasse sig enhver situation – og dermed forklarer de intet, og kan ikke siges at være videnskabelige teorier. Dette er kernen i *demarkationsproblemet*, som Popper arbejdede med i sine tidlige år (Popper 1974, s. 31), og som danner grundlag for *Logik der Forschung*.

¹² At nægte eksistensen af endegyldige sandheder er en selvmodsigelse – og det er netop heller ikke det Popper påstår.

valgte metode til erkendelse bør derfor heller ikke søge at bevise en endelig og absolut viden. I stedet bør den søge at eliminere påstande, der ikke korresponderer med virkeligheden, således at vi kan fastholde de resterende som foreløbigt befæstede.

Ikke-viden præger en stor del af den pædagogiske erkendelse. Og selv meget af det, vi påstår at vide, ved vi kun med stor usikkerhed, mange forbehold og undtagelser. Vi kan opstille modeller¹³ for læring – f.eks. Kolbs læringsmodel (Illeris 2000, s. 36) og Clod Poulsens model for læring og kompetence (Poulsen 2001, s. 79) – men ved vi præcist om læring er ”opbygning af psykiske strukturer eller skemaer gennem en fortsat konstruktions- og rekonstruktionsproces” (Illeris 2000, s. 38) eller ”bevidst og villet koncentration af fokuseret opmærksomhed, læringsmåde, tid og energi til opbygning af helt nye kompetencer” (Poulsen 2001, s. 245)? Og hvad siger modellerne om forholdet mellem leg og læring, mellem situeret og målstyret læring, mellem rationel og patologisk undervisning (Dale 1998, s. 79ff)? Enighed om viden er ikke en selvfølge i pædagogikken! Det er derfor væsentligt, at man arbejder med og ud fra en videnskabsteoretisk metode, der afspejler den pædagogiske virkelighed.

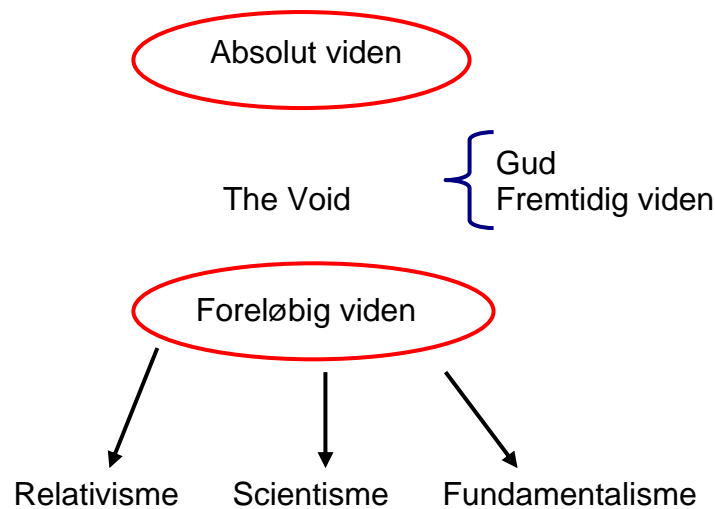
Egentlig er det en tilsnigelse at skrive om ”en metode, der afspejler den pædagogiske virkelighed”, for ifølge Popper er der tale om en grundlæggende enhedsmetode, der anvendes af ”alle teoretiske og generaliserende videnskaber, såvel naturvidenskaberne som samfundsvidenskaberne” (Popper 1996, s. 170). Der er masser af indbyrdes forskelle mellem de forskellige videnskaber, men overordnet anvendes ifølge Popper den ovenfor beskrevne hypotetisk-deduktive metode af alle videnskaberne. Ja, for Popper er den hypotetisk-deduktive metode selve kendetegnet på videnskabelighed. Og omvendt bliver induktive metoder, som vi har set det hos Marx, Adler og Freud¹⁴, uvidenskabelige, idet de ikke tager højde for erkendelsens foreløbighed og i stedet påstår dens absolutte karakter. Og de bliver irrationelle, næsten metafysiske, i deres tro på, ”at sandheden åbenbarer sig selv” som Spinoza skrev (Popper 1973, s. 7). Det induktive princip bliver derved til *scientisme*, der er ”betegnelsen for en efterligning af det, som visse folk fejlagtigt tror er videnskabens sprog og metode” (Popper 1996, s. 211). Dermed kan forholdet mellem videnskab og ikke-videnskab illustreres som i Fig. 3.2.

Den videnskabelige, rationelle position er kendetegnet ved dens foreløbighed. Foreløbigheden betyder ikke, at viden er relativ. I stedet indebærer foreløbigheden en fordring

¹³ Knut Kjeldstadli beskriver en model som ”en påstand om en mulig innbyrdes sammenheng mellom fenomener; den angir hvordan noe kan tenkes å ha vært” (Kjeldstadli 2003, s. 132).

¹⁴ Kritikken gælder kun teoriernes videnskabelighed, den siger intet om deres sandhedsværdi. Popper selv skal have været overbevidst om sandheden i Freuds psykoanalyse.

om at søge den 'bedste' viden. Poppers videnskabsteoretiske vej til dette er gennem falsifikation af teorier og deraf afledte hypoteser, og i social praksis gennem *trial-and-error* processer.



Figur 3.2. Poppers vidensteori

Over den rationelle viden kan man forestille sig den Absolutte Viden¹⁵ – men det er for Popper kun en forestilling. Mellem den foreløbige og den absolutte viden er der et tomrum. Det kan udfyldes med en tiltro til kommende rationelle erkendelser. Eller det kan udfyldes med troen på en guddom, en religion eller noget lignende. Den religiøse lukning af tomrummet mellem foreløbig og absolut viden er uproblematisk, fordi den er privat og fordi den accepterer og fastholder den foreløbige viden. Sådan er det for langt de fleste troende, uanset tro. Om 'tomrummet' siger Popper, at

vi behøver håb; at handle og leve uden håb overstiger vore kræfter. Men vi behøver ikke mere, og der bør ikke gives mere til os. Vi behøver ikke sikkerhed. Især bør religion ikke være en erstatning for drømme og ønskeopfyldelser; for den bør

¹⁵ Popper er langt fra den første, der tænker i disse baner. Søren Kierkegaard skriver faktisk det samme i *Enten-Eller*: "Ethvert Individ, hvor oprindeligt det er, er dog Guds, sin Tids, sit Folks, sin Families, sine Venners Barn, først heri har det sin Sandhed, vil det i hele denne sin Relativitet være det Absolute, saa bliver det latterligt" (Kierkegaard (1982), bind 2, s. 134). Også i *Afsluttende uvidenskabeligt Efterskrift* er han flere gange inde på forholdet mellem det foreløbige og det absolutte: "Opgavens Maximum er, paa eengang at kunne forholde sig absolut til det absolute $\tau\epsilon\lambda\omicron\varsigma$ og relativt til de relative, eller altid at have det absolute $\tau\epsilon\lambda\omicron\varsigma$ hos sig..." (Kierkegaard (1982), bind 10, s. 105). "... Det Spidsborgerlige ligger altid i Brugen af det Relative som det Absolute i Forhold til det Væsentlige. At Mangen ikke mærker det, naar det er en iøinefaldende Relativitet der bruges, viser blot hans Begrændsethed i Forhold til det Comiske. Det gaaer med Opfattelsen af Spidsborgerlighed ligesom med Ironie; ethvert Menneske, lige ned til den Ringeste, fuser i at være ironisk, men der hvor Ironien egentligen begynder, der falde de alle fra, og Skaren af alle disse, der hver for sig relativt ned efter ere ironiske, vender sig forbitret mod den egentlige Ironiker. At være det bedste Menneske i Kjøge, leer man af i Kjøbenhavn; men at være det i Kjøbenhavn er ligesaa latterligt, thi det Ethiske og det Ethisk-Religieuse har slet Intet med det Comparative at gjøre. Enhver comparativ Maalestok, den være Kjøges eller Kjøbenhavns eller vor Tids eller Aarhundredets, naar den skal være det Absolute, er Spidsborgerlighed." (Kierkegaard (1982), bind 10, s. 217)

hverken ligne det at spille lotto, eller det at være forsikret i et forsikringselskab
(Popper, 2002/II, s. 298)¹⁶.

Men den rationelle videns foreløbighed kan få nogle til at afskrive dens relevans, fordi den netop ikke giver endelige svar. Viden kan på den måde så at sige degenerere i to retninger; en scientistisk og en fundamentalistisk¹⁷. Den scientistiske position er den, der tror at benytte sig af videnskabens sprog, men som ender i lige så absolutte vidensforståelser som den fundamentalistiske overbevisning, jf. Klafkis kritik af den materiale dannelse. Det er værd at bemærke sig, at videnskaben kun foreløbigt afviser scientismen og fundamentalismen, dels pga. deres metode (eller mangel på samme), dels pga. mangler i deres vidensindhold – videnskaben har simpelt hen bedre forklaringer. Men afvisningen er kun foreløbig, ikke absolut. For ny indsigt kan jo komme til at vægte troens eller scientismens vidensindhold tungere end den hidtil bedste foreløbige videnskabelige erkendelse. Det omvendte er næppe tilfældet – at de absolutte eller fundamentalistiske positioner i sig har inkorporeret muligheden for egne fejltagelser og eventuel anerkendelse af de andre positioner.

Relativisme (ikke at forveksle med Kierkegaards *relative* i note 15, der svarer til Poppers foreløbige viden) omtales afslutningsvis i dette kapitel.

Illustrationen gør den kritisk-rationelle vidensforståelse både dybt politisk og i højeste grad dagsaktuel. Og dermed særdeles velegnet i pædagogikken! Den fordrer nemlig både ydmyghed i forhold til en altid provisorisk sandhed og en benhård faglighed, ikke forstået som bevidstløs udenadslære, men i forhold til en i skolen tilnærmet videnskabelig erkendelsesmetode¹⁸.

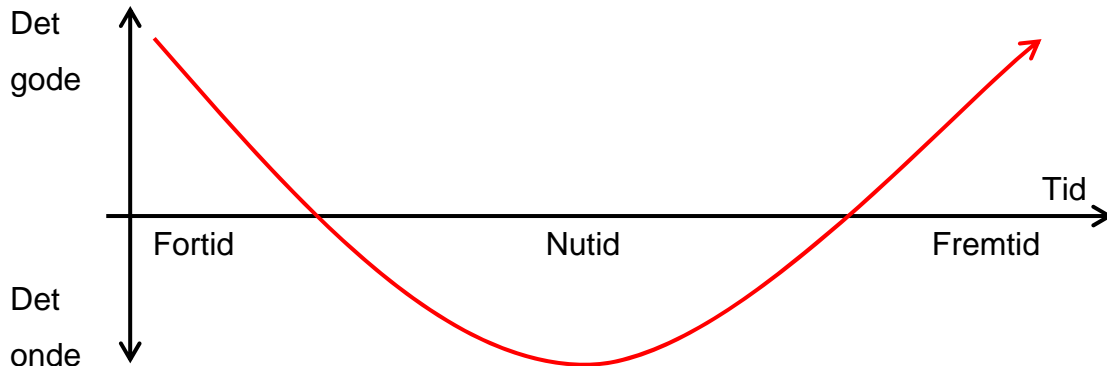
¹⁶ Det er også denne menneskets evne til at erkende tilstedeværelsen af tomrummet mellem det rationelt erkendte og en forestilling om den absolutte viden, der er fokus for Peter Wessel Zapffes disputats *Om det tragiske* fra 1941. Evnen til at erkende dette tomrum er enestående for mennesket og det, der adskiller det fra dyrene. Og det der skaber basis for teorien om det tragiske – f.eks. Zapffes fortolkning af den gode og retskafne Job, der anråber Gud om retfærdighed efter at have mistet alt inklusive hustru og børn. Men Guds veje er uransagelige for mennesket (som Han dog har udstyret med fornuft til netop at stille den slags relevante spørgsmål). I stedet må Job til sidst underkaste sig den gammeltestamentlige Guds magtdemonstration – som Skaber af flodhesten og krokodillen! – og genindsættes af samme Guds lige så gammeltestamentlige materialisme i sin fordums rigdom og med en ny familie, som om det var kvantitet og ikke kvalitet, det gjaldt!

¹⁷ Fundamentalisme findes især der, hvor man ikke kan forene en gudstro med en temporær viden. Selvom Biblen åbenlyst er skrevet af mennesker og derfor kan udsættes for fortolkning og analyse, findes der kristne fundamentalister, både i Skandinavien og f.eks. i det amerikanske Bibel-bælte, hvor bl.a. evolutionslæren søges erstattet med 'Intelligent Design'. Mere politisk ukorrekt kan man hævde, at Islam per definition er en fundamentalistisk tro, idet Koranen er givet af guddommen og derfor ikke kan fortolkes. Det er præcis det studerende Muhammed B. giver udtryk for, når han i Weekendavisen 22.-29.12.2005 skriver: ”Koranen påstår netop, at den er fra Skaberen (Allah), der kender sine skabninger og hele universet! [...] Hele meningen med Bogen er netop, at den kommer fra Skaberen som forklaring til alting, [...] og i øvrigt også påstår, at der ikke findes modsigelser og fejl i den.” Dette er uforeneligt med en teori om midlertidig viden.

¹⁸ Den pædagogiske konsekvens af Poppers tanker udbygges yderligere i kapitel 4.

Den viser os, at forskellen mellem viden og tro er forskellen mellem vesterlændingen i WTC og terroristen i flyet og mellem Muhammed-tegningerne i Jyllands-Posten og den arabiske verdens reaktioner. Og at hverken ”krigen mod terrorisme” eller diplomatiske kriser kan vindes med våben, men kun gennem ændret tankegang!

Platons hulelignelse illustrerer den fundamentalistiske position. Både menneskene inde i hulen, der opfatter skyggebillederne som virkelige, og det menneske, der hjælpes (hjælpe – hjælpekunst – undervisning!) ud af hulen, for at erkende den sande Sandhed, anser viden for at være absolut. Menneskene i hulen stoler på skyggebillederne. Mennesket udenfor hulen erkender skyggebilledernes illusion, men også at der uden for hulen kan findes en Sand natur, tingenes skjulte virkelighed eller essens (Popper 2002/I, s. 48), svarende til Marx’ ”detaljer”, ”forskellige udviklingsformer” og ”indre forbindelse” i stoffet. Essentialismen søger ”at skrælle det væk, som er uvæsentligt og trænge ind til tingenes essens” (Popper 1996, s. 73. Se også Popper 1974, s. 12 ff. og Popper 2002/I, s. 48). Når man som Platon i *Staten* på det samfundsmæssige plan kombinerede essentialisme med historicisme, altså tanken om en hedengangen Guldalder og en ufravigelig historisk udvikling, opstår en grundfigur i europæiske tradition, en figur der genkendes i mange sammenhænge:



Figur 3.3. Essentialisme og historicisme.

Fortiden beskrives god – uden at jeg her vil definere begrebet – mens historien indtil nutiden har været én lang forfaldshistorie. Ved at finde ind til udviklingslovenes essens erkendes en fremtidig bevægelse tilbage mod det gode:

Platon beskriver i *Staten* netop denne bevægelseslov, idet han ved at erkende essensen i Guldalderen kan beskrive vejen frem til en ny ditto¹⁹. Vi så det genfortalt hos

¹⁹ Hvor Platon således betonedede fortiden og alle bevægelseres udgangspunkt i sin essentialisme, hævdede Aristoteles at også endemålet er bærer af materiens essens – det der senere hos Hegel udvikles til *skæbne* (Popper 2002/II, s. 13 og 16). Se ligeledes min kritik af den hidtidige kritisk-rationelle pædagogik, kapitel 4.

Fichte (se afsnit 2.1.), der forestillede sig den tyske nations genfødsel. Men også andre bruger essentialismens skabelon. Marx fortæller samme ”store fortælling” om en urkommunistisk fortid, om forfaldet frem til kapitalismens fulde udfoldelse og om socialismens og kommunismens realisering af historiens endemål (Popper 2002/I, s. 148ff) – eller som Bruce Chatwin skriver: ”den kommunistiske harmoni når [...] de arbejdende masser er kommet i besiddelse af de riges ting” (Chatwin 1996, s. 188). Kristendommens fortælling er skåret over samme læst med Edens Have, uddrivelsen og kravet: ”Med møje skal du skaffe dig føden alle dine dage” (1. Mos. 3,17), og løftet om Gudsrigets komme: ”Tiden er inde, og Guds rige er kommet nær; omvend jer og tro på evangeliet” (Mark. 1,15) og ”Salige er de rene af hjertet, for de skal se Gud” og ”Fryd jer og glæd jer, for jeres løn er stor i himlene” (Matt. 5,8 og 5,12). Eller som vi synger i Ingemanns *I sne står urt og busk i skjul: ”- og bi på Herrens stund / - hans skønhedsrige kommer!”*. Også i eventyret finder vi samme grundfigur, f.eks. i H.C. Andersens *Snedronning*, hvor Kaj og Gerda nyder livet blandt roserne indtil splinten fra troldspejlet sætter sig Kajs øje og alt bliver grimt at se på og Snedronningen tager Kaj med sig – og Gerdas lange rejse til Snedronningens slot, hvor den onde fortryllelse til sidst hæves af kærlighedens tårer (Andersen 1952, bind II s. 53). En anden skønlitterær kritik af historicismen finder man bl.a. i Kjærstads *Forførelsen*, hvor Jonas og Axel sætter gymnasielærer Osens historiske materialisme til vægs med spørgsmålet: ”Men hvad så med menneskenes bevidsthed, lærer, hvad med de ideer, der havde floreret i Europa i halvtreds, tres år, de ideer, som for eksempel Diderot, Montesquieu, Voltaire og Rousseau fremkom med? Havde de ingen betydning, lærer? Eller er du måske af den mening, at også Diderot var et resultat af den franske revolution? Eller af dampmaskinen?” (Kjærstad 2001, s. 67).

For den enkelte betyder historicismen, at man fraskriver sig sit ansvar – eller sin myndighed i kantiansk forståelse – og underlægger sig en autoritær lære om den i historien iboende nødvendighed. Denne historicismen vender jeg tilbage til i kapitel 4 i en kritik af de moderne læringsteorier, der for mig at se benytter sig af samme ansvarsfraskrivelse i troen på at barnet ved en passende omsorg vil udfolde sit sande iboende potentiale.

Men Europa forblev ikke i denne platonske form for fundamentalisme, selvom grundfiguren altså levede – og lever – videre. Om den 11. november 1572 skriver Tycho Brahe i *De Nova Stella*: ”Efter solnedgang, da jeg efter sædvane betragtede stjernerne på den klare himmel, så jeg omtrent lige over mit hoved en ny og usædvanlig alle andre overstrålende stjerne finkle” (Andersen 1973, s. 97). Den observation²⁰ ændrede historiens

²⁰ Som historien her fremstilles er der tilsyneladende tale om en induktiv erkendelsesproces. Men i virkeligheden er det en deduktiv proces, hvor en teori – om universets uforanderlighed – forstyrres og falsificeres af en

gang, for al hidtidig, fundamentalistisk teori om Himlens – Guds – essens som uforanderlig og evig, blev falsificeret. Viden var dermed blevet fastslået som værende foreløbig og foranderlig. Det blev afsættet for den videnskabelige udvikling – der altså den 11. september 2001 i bogstaveligste forstand tårnede sig op og stod i vejen for den stadigt eksisterende fundamentalisme!

Korrespondenteorien siger, at et udsagn er sandt, hvis det korresponderer med virkeligheden. Når teori ikke er virkelighed, kan man forestille sig flere konkurrerende teorier, der alle må holdes op mod den samme virkelighed. Den teori, der har den bedste overensstemmelse – korrespondens – med virkeligheden, bør være den vi vælger til forklaring af virkeligheden. Nye teorier kan således udfordre gamle, og i den grad de yder en større korrespondens end de hidtidigt anerkendte teorier, vil de erstatte dem. Popper antyder selv (Popper 1989, s. 232) hvilke måder hvorpå en ny teori, T2, kan siges at korrespondere bedre med virkeligheden end den gamle²¹, T1:

1. T2 angiver en mere præcis påstand end T1, og kan derfor underkastes mere præcise tests.
2. T2 beskriver eller forklarer flere fakta end T1.
3. T2 beskriver eller forklarer fakta på en mere detaljeret måde.
4. T2 klarer tests som T1 ikke kan klare.
5. Med T2 er der fremkommet nye tests, som ikke var aktuelle med T1, og som kun T2 kunne klare.
6. T2 har samlet eller forbundet hidtil uforbundne problemer.

De tests en hypotese skal udsættes for er for Popper hverken tilfældige eller common sense-agtige. ”*We try to select for our tests those crucial cases in which we should expect the theory to fail if it is not true*” (Popper 1989, s. 112). Et eksempel: Erling Lars Dales teori om lærerprofessionalitet siger, at den professionelle udførelse af lærerhvervet (dvs. med didaktisk rationalitet) må ske ”i relation til teori” (Dale 1998, s. 66), dvs. med et K3-niveau integreret i både uddannelse og erhverv. Hvor vil Dales teori falde, hvis den ikke er sand? Det vil den, der hvor vi finder lærere, der hverken i uddannelse eller dagligt virke kan – bevidst eller ubevidst – bevæge sig på K3, men som alligevel magter at opbygge en didaktisk rationel undervisning. Findes den slags lærere, falsificeres Dales teori. Findes de ikke ved gentagne tests, må teorien anses for befæstet og et foreløbig bud på sandheden.

observation, der igangsætter nye teoretiske udkast til forklaring. Historien underbygger således Poppers rationalisme.

²¹ Det er denne idé om den bedre korrespondance Popper kalder for *verisimilitude* (Popper 1989, s. 233).

Med Newton-Smith som kilde kritiserer Kvernbekk Poppers falsifikationsteori for at falde i induktionsfælden, som Popper selv har bandlyst fra al videnskab – ”*fordi alle enkeltforsøk på falsifisering munner ut i en generell oppfatning av teorien som korroborert*” (Kvernbekk 2002, s. 63)²², hvilket er en induktiv sammenhæng. Der er to ting at sige til den anklage:

For det første skal der gentagne beståede tests til at give en teori betegnelsen befæstet. Det er altså ikke ”alle enkeltforsøk”, men summen af enkeltforsøgene, der giver resultatet. Eller som Corson skriver om Popper:

Even in his very early work (Logik der Forschung, 1934), he made it clear that we accept test statements not conventionally but critically. They are subject to the same process of formulation and error elimination as theories. (Corson 1999, s. 68)

For det andet angiver testene ikke i sig selv et kriterium for sandhed eller mening, men udelukkende for demarkationen mellem videnskab og ikke-videnskab. ”*The confusion caused by taking testability as a criterion of meaning rather than of demarcation can easily be imagined*” (Popper 1989, s. 41n).

På den måde nærmer videnskaben sig sandheden, uden nogen sinde at nå den. At sige, at et udsagn er sandt, betyder derfor også kun ’tilnærmelsesvist sandt’. Sandheden er midlertidig eller foreløbig. Den er provisorisk. Men selv provisoriske sandheder er bedre end falske!

Demarkationsproblemet var et af Poppers første forskningsområder – det daterer sig tilbage til året 1919 (Popper 1974, s. 32). I sin enkleste form siger Poppers løsning, at kun en teori, der kan tænkes at kunne falsificeres, er en videnskabelig teori. Teorier, der forklarer alt, eller som ved hjælp af passende *ad hoc* teser forklarer alt, er ikke videnskabelige.

Koherensteori, som en modsætning til korrespondensteori, taler om sandhed som overensstemmelse med allerede etablerede sandheder. På den måde bliver der tale om ”*subjective [theories] in the sense that they all stem from the fundamental subjectivist position which can conceive of knowledge only as a special kind of mental state, or as a disposition, or as a special kind of belief*” (Popper 1974, s. 225). Koherensteorien åbner for muligheden af flere konkurrerende virkeligheder, idet virkeligheden etableres gennem sprog og teori. Derfra er skridtet til relativisme ikke stort. Og for relativisten findes ingen sandhed anden end den, individet selv finder frem til. Det giver os en verden af mange ligeværdige teorier og tilsvarende virkeligheder. Dette gælder f.eks. Thomas Kuhns teori om de

²² Når Kvernbekk i samme artikel (Kvernbekk 2002, s. 43) kiler Popper ind mellem egne og Phillips argumenter imod de relativistiske afledninger af Hansons tese om al observations subjektive grundlag, tillægger hun, i hvert tilsyneladende, Popper en relativisme han ikke kan anklages for.

videnskabelige paradigmer med deres normalvidenskab og de revolutionerende paradigmeskift. Men som Tove Kvernbekk påpeger (Kvernbekk 2002, s. 68), behøver de modstridende teorier i den præ-revolutionære fase ikke konkurrere imod hinanden i den relativistiske verden. Uanset deres indbyrdes logiske modsætninger, kan man godt tro på dem alle på én gang. Teorivalg bliver et spørgsmål om forskerens psykologi, ikke om argumenter.

Den foreløbige viden bliver på den måde en grundlæggende forudsætning for at holde fundamentalismen på afstand – det bliver forudsætningen for dannelse og demokratiet. Det er derfor den kritiske rationalisme for mig bliver den aktuelle metode i et arbejde om dannelse, der jo netop er så snævert forbundet med den demokratiske organisering af samfundet.

3.2 Poppers Matrix

En interessant detalje ved Popper er hans afsløring af Platons lille propagandatræk for at få folk til at godtage teorien om *Staten* (Popper 2002/I, s. 119), med al dens totalitære og undertrykkende logik. Platon, og vesterlandsk kultur efter ham, gjorde individualisme til synonym med egoisme og kollektivism til synonym med altruisme. Men det er det ikke! Man bør i stedet, siger Popper, overveje at krydsforbinde de to binære par individualisme – egoisme og kollektivism – altruisme. Derved får man grundfiguren i hvad jeg har valgt at kalde *Poppers Matrix*:

	Individualisme	Kollektivism
Egoisme	z	y
Altruisme	q	x

Figur 3.4. Poppers Matrix, grundfigur.

Poppers Matrix tilsiger, at den primære menneskeopfattelse er enten at se os som individuelle individer eller som individer, der indgår i og defineres af et fællesskab. Sekundært kan denne grundopfattelse suppleres med variablene egoisme og altruisme. Platons to grundformer, den egoistiske individualist og det altruistiske kollektiv, genfindes i felterne **z** og **x**. Men derudover finder man også kombinationerne 'egoistisk kollektiv' og 'altruistisk individualist' i henholdsvis felterne **y** og **q**.

Der knytter sig en række grundholdninger og eksempler til hvert af felterne i matricen:

Det kollektivt-altruistiske felt er repræsenteret ved det fællesskab, der agerer inkluderende i relation til udenforstående. Fællesskabet går forud for individet. Det er her man finder de socialdemokratiske og socialistiske bevægelser – bevægelser og grundholdninger som Platon gav en skin af humanitet.

Modsat (det vil i matricen sige diagonalt) finder vi det individ-egoistiske felt, som Platon forlener med en række negative følelser. Feltet repræsenterer individet, der opfatter sig som ensomt og kæmpende, underlagt samfundets og økonomiens junglelov. Det er individet forud for fællesskabet. Politisk finder man her de liberalistiske grupperinger, i Danmark f.eks. partiet Venstre.

Felt nummer γ repræsenterer det kollektivt-egoistiske, altså kollektivet der lukker sig om sig selv og handler til egen fordel. Fællesskabet forud for individet. Her genfinder vi den nationale populisme, eksemplificeret ved Dansk Folkeparti²³. Her finder vi også mange mellemøstlige indvandrergupper, hvor familien er det bærende element, som individet må indordne sig under.

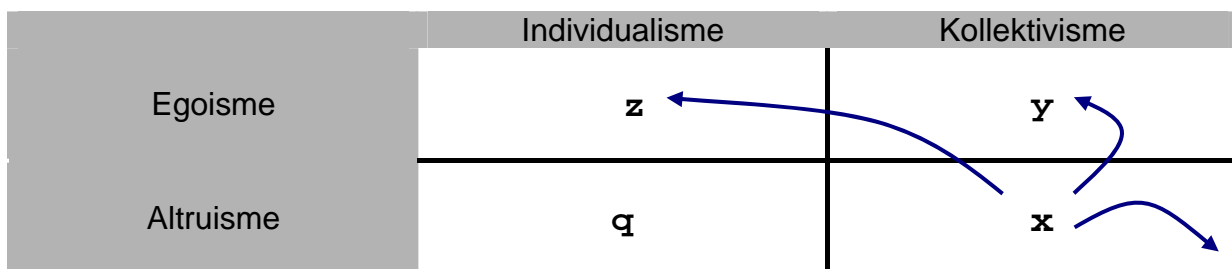
Det fjerde felt – det altruistiske individ – er det, der opfatter det enkelte menneske som den grundlæggende enhed, men som anerkender fordringen, hvad enten den er religiøs eller moralsk, om ansvar for næsten. Men altruismen er ikke udelukkende uegennyttig, den tjener også det enkelte individ gennem det Popper kalder for *frihedens paradoks* (Popper 2002/I, s. 128f og 305f og Popper 2002/II, s. 35ff, 136, 338 og 394). Frihedens paradoks er ønsket om at lade staten indskrænke ens egen frihed for derigennem at beskytte den resterende frihed – det er friheden fra det liberalistiske anarki. Dette er det liberale (modsat liberalistiske) felt²⁴. Skal der sættes partifarve på, bliver det den filosofiske konservatisme – for dagens konservative partier synes ikke at leve op til deres oprindelige holdninger.

Poppers Matrix kan anvendes som grundlag for en kritik af mange senmodernistiske teorier, der nok er deskriptivt velfunderede, men uden en (pædagogisk) normativ pegespind: I de senmoderne samfund kan man tale om tre bevægelser med udgangspunkt i 50'ernes kollektive altruistisme (α), væk fra modernitetens – industrisamfundets – socialdemokratiske

²³ Norsk nationalstolthed og –glæde ("Samtidig må opplæringen fremme glæde over fysisk aktivitet og naturens storhet, *over å leve i et vakkert land*, over landskapets linjer og årstidenes vekslings. (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, min fremhævnings – noget sådant kunne ikke finde sted i Danmark)) skal ikke her placeres i bås med Carl I. Hagen og kontinentale nationalister som danske Pia Kærsgaard og østrigske Jörg Haider. Hvor i matricen den skal plottes ind ved jeg ikke. Måske dækkes holdningen slet ikke af Poppers Matrix?

²⁴ "By a liberal I [mean] simply a man who values individual freedom and who is alive to the dangers inherent in all forms of power and authority" (Popper 1989, s. viii)

velfærdsstat. Først en revolutionær bevægelse ud mod den kollektive altruismes ydregrænser – i og med Kapitallogikken og den europæiske by-guerilla. Det var dengang Røde Mor sang ”...parlamentarismen den var død og der var folkedemokrati” (Røde Mor 1973). Den anden bevægelse er gået i retning af det individuelt-egoistiske (**z**), hen imod det liberalistiske. Det er typisk den bevægelse, der optager senmodernitetsforskere som Giddens, Beck og Bauman. Den tredje bevægelse er en modbevægelse til senmoderniteten. Den er gået i retning af det kollektivt-egoistiske (**y**), hen imod den nationale populisme²⁵. Det fjerde felt, det individuelt-altruistiske (**q**), postulerer jeg som værende dannelsens felt – krydsfeltet for det selvbestemmende, medbestemmende og solidariske individ, jf. nedenstående. Dannelsesfeltet indikerer således et normativt mål, ikke en løsning af et praktisk problem (Swann 2003, s. 28). Afslutningsvist i *Det åbne samfund* opsummerer Popper, og advokerer for dannelsens placering det samme sted: i ”en sober kombination af individualisme og altruisme” (Popper 2002, s. 294)²⁶. Disse bevægelser og spændingen mellem dem indgår i kapitel 5, hvor den danske folkeskole konkret drøftes.



Figur 3.5. Senmodernitetens bevægelse og dens modbevægelse.

Ifølge Ove Korsgaard og Lars Løvlie (Slagstad m. fl. 2003, s. 12) finder den kontinentaleuropæiske dannelsesudvikling sted i brydningen mellem de førmoderne husstandssamfund²⁷ med folkehold – ”Mit borgerskab er i Guds rige” skrev Thomas Kingo f.eks. i morgensangen ’Vågn op og slå på dine strenge’ fra 1674 – og de moderne nationalstatssamfund, der udspringer af Oplysningstid og Romantik. Derfra trækkes tråde til

²⁵ Det man i økonomihistorie kalder den første globalisering, indtil 1914, fortæller en parallel historie: om en periode med kapitalens frie bevægelighed (valutaerne var bundet til guld og derfor let konvertible), forbedret infrastruktur og transport af varer (tog og dampskib) samt forbedret kommunikation (telegraf). Globaliseringen endte i sammenbrud og protektionisme i 30’erne, svarende til en bevægelse fra Z til Y i figur 3.5. Kan senmodernitetens modkulturelle bevægelse i retning af det nationalistiske tænkes at få samme konsekvens?

²⁶ Det samme gør også Reidar Myhre i *Hva er pedagogikk?* s. 27: ”Løsningen ligger i medmenneskelighetens prinsip, der en frivillig handler ut fra hensynet til andre, og på denne måte vinner seg selv i en bedre skikkelse og samtidig bevarer sin frihet”.

²⁷ Dvs. hierarkiske samfund opbygget af stadigt underordnede ”huse”: Guds hus, kongens hus, herremandens hus og bondens hus. Alle personer er ”folk” i de huse de tilhører.

vor egen tid og brydningen mellem det moderne og det senmoderne. Med henvisning til Wolfgang Klafki (Klafki 1985, s. 52, se også kapitel 2) beskrives dannelsens treeninghed:

Menneskets forhold til sig selv. En relation med direkte henvisning til Kants fordring om myndighed. Klafki kalder det evnen til selvbestemmelse. Faglighed er et delaspekt af selvbestemmelsen, for faglighed er det man så at sige 'har selvbestemmelsen i'. Selvbestemmelsen placerer jeg i individualismens søjle i Poppers Matrix.

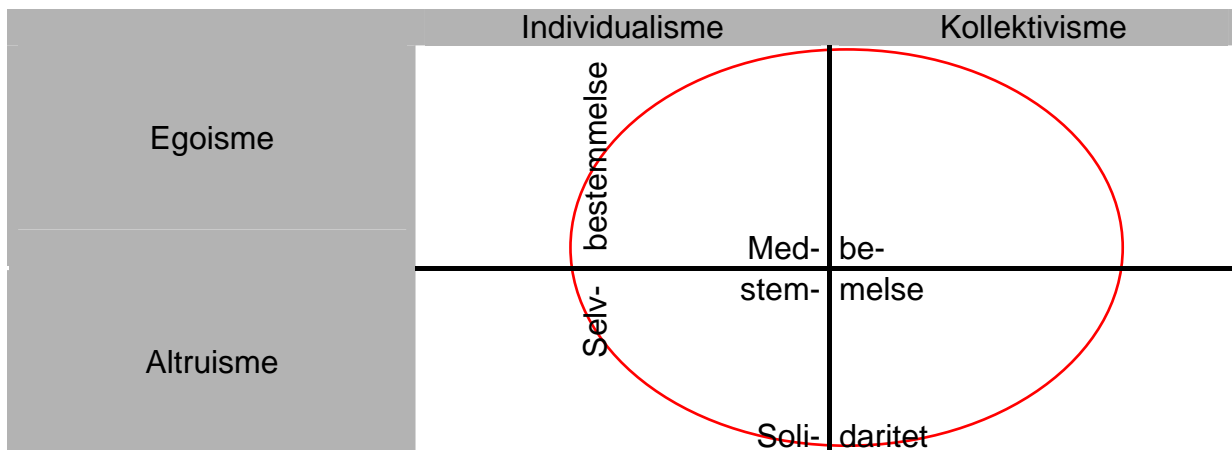
Menneskets forhold til verden. Den relation, der henviser til menneskets placering i en større sammenhæng end dets eget subjekt. Den relation, der fordrer humanitet og menneskelighed – og en varsom omgang med naturen. Klafki kalder det evnen til solidaritet. Solidariteten placerer jeg i altruismens række.

Menneskets forhold til samfundet. Den relation, der henviser mennesket til deltagelse i det lokale og nationale samfund – og i undervisningsgruppens lille samfund. Klafki kalder det evnen til medbestemmelse. Relationen i forhold til storsamfundet er ikke entydig, men forløber i to parallelle spor, idet begrebet folk, i tiden efter folkeholdstanken, får to betydninger: *Etnos-dannelsen* – Romantikken – der med udgangspunkt i Herder forstår folket som en enhed bestemt af et fælles sprog og en fælles kultur. Også Rousseaus teori om "almenvældet" er en basis for teorien. Hegel udbygger dette i det tyske spor (Popper 2002/II), der videreudvikles i Heideggers fascistiske "Führung und Gofolgschaft" (Faye 2005²⁸). Etnos-dannelsens skandinaviske selvopfattelse bygger i mindre grad på folkets overlegenhed og i højere grad på den frie naturs betydning, formidlet f.eks. gennem de store norske landskabsmalerier af fjord og fjeld og oprindelig befolkning og de danske Guldaldermalerier af vidstrakte hedelandskaber og en lige så oprindelig befolkning. Dette spor knytter an til det kollektivistisk-egoistiske felt i Poppers Matrix. *Demos-dannelsen*, med udgangspunkt i en tænker som Kant, forstår folket som en enhed bestemt af retsstaten og forfatningen der skabes af enkeltindividernes fælles "samfundspagt". Parallelt med ovenstående knytter demos-spoet an til det individualistisk-altruistiske felt i matricen.

Over matricens fire felter lægger jeg cirklen for den foreløbige viden (hentet fra figur 3.2). Inde i cirklen ligger de erkendelsestilgange, der er foreløbige og midlertidige, både i en videnskabelig forståelse og i en politisk-demokratisk forståelse. Jeg postulere en sammenhæng mellem vidensforståelse og politisk-demokratisk forståelse. Derfor kalder jeg cirklen for *den demokratiske cirkel* eller *cirklen for gensidig tolerance*. Medbestemmelsen, som den sidste størrelse i dannelsens triade, placerer jeg i denne cirkel.

²⁸ Citeret efter en omfattende anmeldelse af Frederik Stjernfelt i Weekendavisen 22.-28. juli 2005.

Det kan synes som to dristige skridt at foretage: at sammentænke vidensteorien med matricen og at sammentænke dette med den klassiske dannelsese teori:



Figur 3.6. Poppers Matrix og Cirklen for Gensidig Tolerance.

Sammentænkningen af cirklen for foreløbig viden og Poppers Matrix begrundes jeg bl.a. i vidensforståelsens politiske aspekter – at accept af viden som noget midlertidigt ikke kun har videnskabelig interesse, men også og i høj grad som noget almen menneskeligt og som et forhold med dybe konsekvenser for mennesket i dets hverdag. Der er altså en meget tydelig parallel mellem falsifikation og fejleliminering på den ene side og Poppers grundholdning til demokrati (Popper 1989, s. 344), der kendetegnes ved en institutionaliseret måde at afgive magten på, jf. den amerikanske uafhængighedserklærings ord *”That to secure these Rights, Governmets are instituted among Men, deriving their just Powers from the Consent of the Governed, that whenever any Form of Government becomes destructive to these Ends, it is the Right of the People to alter or to abolish it, and to institute new Government”* (Jefferson, 1776)

Den anden sammentænkning, mellem Poppers Matrix og Klafkis dannelsese teori begrundes jeg bl.a. med henvisning til artiklen *On freedom* (Popper 2003, s. 83), hvor Popper argumenterer for selv at være rationalist og Oplysningstænkere. Det sidste med reference bl.a. til Kants fordring om selv-emancipation gennem viden og erkendelse, altså selvbestemmelse. Fordringen inkluderer også *”the duty of every intellectual to help others to free their minds”* (Popper 2003, s. 85), altså solidaritet. Og det er en fordring, *”that leads to recognition of the value of the human person”* (Popper 2003, s. 86), hvilket kun kan få sit praktiske udtryk gennem medbestemmelse. Allerede i *Conjectures and Refutations* (Popper 1989, s. 26) knytter han dog Kritisk Rationalisme direkte til Kants myndighedsbegreb.

Inden for cirklen finder vi de demokratiske forståelser, der nok kan opstille idealer og forfægte overbevisninger, men som samtidig erkender egen midlertidighed – at ”man har

et standpunkt til man tager et nyt”, som statsminister Jens Otto Kragh skal have sagt. Uanset politisk observans arbejder man med små skridt og efter trial-and-error metoden, for man ved, at man ikke kan påberåbe sig Sandheden med stort S, og derfor heller ikke kan tillade sig irreversible indgreb. Omvendt uden for den demokratiske cirkel. Her finder man holdninger, der netop påberåber sig Sandheden, ofte indbygget i en essentialistisk og historicistisk forklaring. Og ofte med et totalitært menneskesyn.

Dermed kan vi udbygge karakteristikken af matricens fire felter: **z**) Den egoistiske individualist. Inde i cirklen: liberalisten. Udenfor: anarko-kapitalisten. **y**) De egoistiske kollektivister, som er dem, der tænker egoistisk på gruppens vegne. Inde i cirklen: de nationalromantiske og mange populistere. Udenfor: nazister, nationalister og religiøse fundamentalister samt kulturer baseret på familieære og –skam. **q**) Den altruistiske individualist, der ser sig selv og andre mennesker som enkeltindivider, men som også tager et socialt ansvar. Inde i cirklen: den konservative. Uden for: ? **x**) De altruistiske kollektivister. Inde i cirklen: socialdemokraterne. Udenfor: kommunisterne.

Hvis Poppers Matrix skal bruges som basis for en dannelsesanalyse, kan ingen af de fire begreber, der danner matricen, samtidig være dannelsesanalysens basis. For hvert af begreberne dækker jo kun to af matricens fire felter. Det der kendetegner den demokratiske cirkel, og dermed demokratiet og dannelsen til demokrati er *gensidig tolerance*. Den gensidige tolerance er den politisk-demokratiske forståelses skæringspunkt med den videnskabelige forståelse. Gensidig tolerance og foreløbig viden er, med et udtryk fra Karen Blixen, som ”to skrin, der hver især indeholder nøglen til det andet”²⁹.

Poppers Matrix har i øvrigt den fordel i forhold til den politiske analyse, at den ikke arbejder med en intetsigende højre-venstre skala, der jo egentlig kun siger noget om de politiske partiers fysiske placering i parlamentet, men absolut intet om partiernes politiske holdninger. I Poppers Matrix findes positioner i kraft af holdninger, på en sådan måde, at positioner i hvert sit felt nær centrum ikke afviger så meget fra hinanden, mens positioner langt fra hinanden signalere store forskelle. Dermed afspejles f.eks. også det korrekte i at så mange partier kan søge mod midten på samme tid – de kan nemlig gøre det fra hele kompasrosens 360^o og ikke kun fra den én-dimensionale højre-venstre skala. En sådan ny måde at se det politiske landskab på, hænger sammen med senmodernitetens politiske fokus, der har bevæget sig væk fra klasseinteresserne som det bærende princip til det personlige, til

²⁹ Dietrich Benner anskuer problemet anderledes idet han siger, at det moderne demokrati har brug for den ikke-affirmative dannelse, mens jeg altså – på baggrund af den historiske udvikling – plæderer for en højere grad af affirmativitet, simpelthen fordi demokratiet ikke kan tolerere intolerancen.

anskuelses-interesser. Derfor er Poppers Matrix også anvendelig som redskab i denne opgave³⁰.

Kulturrelativisme – en digression. Kulturrelativisterne plæderer for en kulturel diskontinuitet, dvs. et syn der betyder at møde den fremmede kultur på dens egne præmisser – forstå de iboende baggrunde for dens materielle og immaterielle udtryk, analysere og systematisere dem. Det er en teori, der opretholder verdens kvantitative mangfoldighed af kulturer. Men det er også kulturrelativismen, der gør kulturmødet til et subjekt-objekt forhold mellem ”os” og ”dem”, hvor ”vi” taler *om* ”dem” og ikke *med* ”dem” eller *til* ”dem. Det er om-tale frem for til-tale. Fordi metoden om sig selv siger at være værdifri, kan den komme til at virke legitimerende overfor kulturudtryk som omskæring af kvinder – den kan gøre kulturernes ”grimme ællinger” til ”hvide svaner” (Larsen 1979).

Men kan vi så overhovedet indgå i en dialog med ”de andre”, for forudsætter dialog og kommunikation ikke en fælles moral, eller i hvert fald en grundlæggende gensidig forståelse? Kan en sådan fælles forståelse etableres på anden måde end ved at betragte ”de andre” som mennesker, som moralske subjekter uafhængig af kulturelle tilhørsforhold. Først da kan vi stå overfor hinanden – og kritisere eller rose hinanden – som subjekter. Til-tale frem for om-tale den anden. At sige tingene lige ud, er at tage den anden alvorligt, som et menneske. At fortie og feje under gulvtæppet er ikke at tage den anden alvorligt, ikke at se vedkommende som et menneske. Forklarer jeg den andens handlinger ud fra dennes kulturelle baggrund, bliver den anden til et objekt. Og objekter kan man behandle efter forgodtbefindende, sådan som nazisterne gjorde det med jøderne.

Tolerance – og også ’gensidig tolerance’ – fordrer en subjekt-subjekt relation, hvor man står individuelt til ansvar for sine handlinger. Den person, der aldrig siger sin mening kan siges at være moralsk mindreværdig, som én der ”spiller efter partitur”. Som én der handler i samsvar med sin kultur, sine ayatollaher, sit køn, sin klasse, sin fører, sin centralkomité...

Individet, ikke kulturen, må være den standard vi måler efter. Det giver én moral for alle, nord og syd for Pyrenæerne, øst og vest for Suez.

Et dannelsesanalyse opbygget omkring aspekterne ’den demokratiske cirkel’ og ’gensidig tolerance’ tenderer mod en ”åben” normativitet, hvor dannelse ikke sigter mod en

³⁰ Jeg er fuldt bevidst om, at jeg i denne fremstilling af Poppers tanker har begrænset mit synsfelt og f.eks. helt udeladt hans teori om Verden 1, 2 og 3 selvom den vil kunne anvendes i en udbygning af det samlede teorikompleks. Til denne opgave har udviklingen af Poppers Matrix været hensigtsmæssig. Som det fremgår af den afsluttende Perspektivering, vil fortsatte studier centreret omkring Karl Popper og hans Kritiske Rationalisme være oplagte.

bestemt fremtid eller en bestemt virkelighed, som vi alligevel ikke kan kende, men er åben for at kunne håndtere livets mangfoldige situationer. Eller, som Lars Qvortrup skriver det:

”Moderne dannelse er at kunne reflektere over og overskride sin egen dannelse og samtidig være intolerant over for dem, der ikke tillader en sådan tolerance” (Qvortrup 2004). Også jf. mine bemærkninger i afsnit 1.3.

Men også dette synspunkt kan have sine begrænsninger. For måske er det netop det fokus vi i Europa lægger på islam som bærer af fundamentalisme, der rent faktisk skaber den islamiske fundamentalisme i vore egne rækker? I hvert fald har man ikke samme fokus i USA og heller ikke samme tendens til fundamentalisme. Der er det jo enten ekstern islamisk fundamentalisme, der angriber, eller interne højreradikale kristne, mens islamiske kvarterer ikke ser hverken fundamentalisme eller optøjer som i Paris i efteråret 2005.

Når Benner skriver, at *”pædagogikken her står over for den opgave at forberede den opvoksende på at diskutere disse spørgsmål [spørgsmål som den nyere tids videnskab har åbnet for] under til tider modstridende økonomiske, etiske, politiske, æstetiske og religiøse problemstillinger og at reflektere over disse i deres mange facetter”* (Benner 2005, s. 87), placerer han sig for mig at se inden for *den demokratiske cirkel* i Poppers Matrix både vidensteoretisk og politisk-dannelsesmæssigt. Set i denne Popper-inspirerede dannelsesoptik bliver Benners brud mellem tredje og fjerde position mindre markant. For også i dele af tredje position arbejdes der med en åben normativitet qua det åbne, temporære vidensbegreb. Det er et vidensbegreb, der tilsiger en tilsvarende normativ, åben undervisning, der rettelig bør gennemføres efter en videnskabelig, hypotetisk-deduktiv og evigt fejl-eliminerende metode, hvor udsagn og forslag drøftes offentligt jf. objektivitetskriteriet.

3.3 Kritik af Poppers Matrix

Karl Popper er blevet kritiseret fra mange sider. Den kritik vil jeg ikke inddrage i denne opgave. Kun én kritik finder jeg væsentlig her, nemlig den af Bryan Magee fremførte. Han, der er én af de få personer, der har haft et nært forhold til den ældre Popper (dvs. efter han bosatte sig i England lige efter krigen), kritiserer ham for ikke at behandle...

The most important experiments we human beings have in life – which I take to be first and foremost our awareness of our own existence, followed by our relationships with one another, especially those including sex and its consequences, and then our experiences of the arts. (Magee 1999, s. 191)

Derfor mangler disse referencer til den menneskelige eksistens også, når Popper bruges meget direkte i pædagogisk sammenhæng, som det vil fremgå af min kritik af Swann m.fl. i afsnit 4.1. Med introduktionen af Poppers Matrix forsøger jeg at nærme mig en løsning af dette problem, et bud der benytter Poppers egne tekster – uden at jeg når den dybde i forhold til 'det hele menneske', som Magee efterlyser.

Retfærdigvis bør Poppers Matrix også kritiseres. Det sker bl.a. gennem 'den videnskabelige metodes intersubjektivitet' (Popper 2002/II, s. 233), der netop er garanten for objektiviteten: det at hypoteser og teorier stilles offentlig til skue og prøve, med opfordring til falsifikation. Poppers Matrix har jeg beskrevet i offentlige værker (Ydegaard 2005), fremlagt for kolleger på CVU Sønderjylland og ved en network session på NFPF's kongres i Örebro, 2006.

To gange er matricen blevet udsat for kritik. Den ene gang da jeg i en meget kort omtale præsenterede den for en række af forfatterne fra Gerhard Zechas antologi (Zecha 1999). Dr. Zecha, fra Kultur- und Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät ved Universität Salzburg, gav mig dette svar:

Sehr geehrter Herr Ydegaard!

Nochmals vielen Dank für Ihre Anfrage.

Das an Anlehnung an Popper skizzierte Konzept kommt mir interessant und diskussionswürdig vor.

Meine Antwort auf Ihre erste Frage: Nein, ich kenne keinen ähnlichen Versuch, Poppers politische Ideen durch verschiedene Matrizen darzustellen. Das wäre in der Fachliteratur - nach meinem Kenntnisstand - neu. Aber:

Den einzelnen Matrizen stehe ich etwas skeptisch gegenüber, denn Sie müssen die Linien und Kreise jeder Matrix mit Worten erklären; da wäre es doch einfacher, sich gleich auf eine verbale Erklärung zu konzentrieren.

Ausserdem bin ich nicht sicher, ob Karl Popper tatsächlich Ihre Trias der Allgemeinbildung ohne weiteres akzeptiert hätte. Dass er vehement für die Demokratie eingetreten ist (vor allem in seinem Klassiker "Die offene Gesellschaft und ihre Feinde") ist bekannt: es war aber gemeint als Beitrag eines Philosophen gegen die verschiedenen totalitären Regime in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts. Deshalb dürfen einige seiner politischen Ansichten von damals nicht überbewertet werden.

In Ihrem Konzept fehlen - so scheint mir - die Kerngedanken, die an den Kritischen Rationalismus erinnern: das Prinzip "aus Fehlern lernen" (Fallibilität), das Prinzip der kritischen Prüfung (Falsifikationismus), die Methode der kleinen Schritte (= piecemeal engineering) und in ethischer Hinsicht die Vermeidung, Reduzierung und Eliminierung von Fehlern, wie Unrecht, Armut, Unfreiheit und Intoleranz (d.h. eine Art negativer Utilitarismus, die wiederum nur durch Kritik und nicht allein durch Verantwortung aktualisiert werden kann). Aus diesen Elementen läßt sich aber kaum eine Theorie der Bildung entwickeln, weil positive Wertsetzungen fehlen und bei Popper auch kaum zu finden sind. Wörter wie 'Individualismus' und 'Altruismus', wie 'Selbstbestimmung' und 'Verantwortung' klingen gut, sind auch wichtig. Was diese aber im Detail für die Bewältigung von

Erziehungsproblemen lösen und welches Curriculum damit konkret "gefüttert" werden kann, bleibt doch eher im Dunkeln.

Weil ich mir über etliche Fragen in Ihrem Konzept noch nicht klar bin (es ist auch sehr kurz), möchte ich Sie ermutigen, daß Sie Ihren Vorschlag noch genauer ausarbeiten und dann einem größeren Fachpublikum zur Diskussion vorlegen. Zum Beispiel gibt es dafür seit ca. einem Jahr die Fachzeitschrift LEARNING FOR DEMOCRACY, die an Artikeln dieser Art sehr interessiert ist.

Ich wünsche Ihnen weiterhin gute Ideen und viel Erfolg!

*Mit herzlichen Grüßen bin ich Ihr
Gerhard Zecha*

Mit paper fra præsentationen ved NFPF-konferencen sendte jeg i overensstemmelse med Dr. Zechas opfordring til tidsskriftet *Learning for Democracy* og spurgte om man fandt det værd at udvikle det til en egentlig artikel. Desværre misforstod man henvendelsen og lagde den til reviewing. Svaret, der var ganske ubønhørligt, gengives her i sin fulde længde:

(1) The title is misleading. The article says nothing about a "basic theory of education" with respect to Critical Rationalism, but rather offers three pretty vague notions taken from the German pedagogue Wolfgang Klafki. Substantial elements of Critical Rationalism do not occur in the entire article, e.g. nothing is said about learning from mistakes, about fallibility, about critical thinking and how it can be developed, nothing about piecemeal engineering, nothing about responsibility by working against social shortcomings via trial and error, and so forth.

(2) What Torbjørn Ydegaard calls the Popper Matrix is a rather arbitrary compilation of Platonic concepts in the wording of Karl Popper. But the author himself says on p. 8: "The concepts defining the matrix are all taken from Plato" - the concepts themselves, however, are not defined whether by Plato nor by Popper nor by Torbjørn Ydegaard. It is a confusing muddle of political terms linked to moral concepts: the result is then called "General Education" and identified as "learning theory of Critical Rationalism".

(3) Even worse, the educational message of the paper, "General Education" has to be understood as self-determination, responsibility and solidarity, can be elaborated much clearer in terms of contemporary moral theory and educational discussion. It is not clear to me how this Popper Matrix can be of any help to get the educational message of this General Education across to the reader.

(4) The structure of the paper seems to me to be beyond any reasonable line of argument. At first, a clear description of the problem at stake is missing. The Popper Matrix is presented, then follows a political speculation, then another section dealing with knowledge which is linked to another kind of matrix displaying historicism which is not linked to General Education that covers the next paragraph...Most of these things don't go together.

(5) The author disregards the basic rules of academic work. Assertions ascribed to Plato or Popper are not referenced, statements not supported, concepts not defined or explained. Since it is not clear from the very beginning what Plato has to do with Critical Rationalism and what Critical Rationalism has to do with pedagogical suggestions by Wolfgang Klafki, the reader cannot see the point of the

article. Instead of summarizing the point of this text, the author added a list of problems (probably to be solved by the reader!?).

Jeg ønsker ikke her at imødegå kritikken, men håber at nærværende opgave i sig selv er et svar.

Endelig bør man ikke lade sig forlede af en hypoteses tilsyneladende evne til at forklare alt muligt (Popper 2002/II, s. 286). For at den overhovedet skal kunne fungere som en videnskabelig hypotese i Poppersk forstand, skal den kunne falsificeres. Så vidt jeg kan se er der to forhold i relation til matricen, der bør overvejes: 1) Er det relevante og fyldestgørende begreber, der indgår? Findes der evt. bedre, mere passende, begreber? Det er begreber, der tilsyneladende er kommet ind i europæisk tænkning for næsten 2.500 år siden, og som stadig gør sig gældende. Alene det tæller i hvert fald for deres anvendelse. Men alternativer vil kunne foreslås. 2) Matricens forhold til virkeligheden. Den falsificeres, hvis de forhold den beskriver ikke kan genfindes i virkeligheden – hvorimod virkeligheden må forventes mere nuanceret end en enkelt model kan indfange og beskrive. Min præsentation er et forsøg på at vise dens korrespondens med virkeligheden – men bedre hypoteser kan tænkes at findes eller opstå på et senere tidspunkt.

Der er der, hvor jeg finder overensstemmelse mellem folkeskolevirkeligheden og min dannelsesforståelse ifølge Poppers Matrix og Klafkis dannelsesindhold, at jeg vil postulere at kunne bekræfte en dannelsesstedeværelse i folkeskolen.

4. Kritisk-rationel lærings- og undervisningsteori – en skitse

*Din lodd skal du bære;
deg selv skal du være.*

I dette kapitel vil jeg kort skitsere nogle af de tanker andre forfattere har gjort sig om læring og undervisning på basis af Poppers kritiske rationalisme. Jeg læner mig primært op ad personer som Swann og Wettersten. Derefter vil jeg give mit eget – foreløbige – pædagogiske *credo*, der med udgangspunkt i min forståelse af Popper forholder sig delvis kritisk til ovennævntes udlægning.

4.1 Udviklingen af en Popper-inspireret læringsteori³¹

John Wettersten (Wettersten 2005) beskriver, hvordan Popper selv er rundet af reformpædagogikken og arbejdskolerne i 20'ernes Europa, og hvordan denne reformpædagogik havde to mål: At reformere undervisningen i retning af det elevcentrerede, og at reformere skolesystemet i retning af enhedsskolen. I Wetterstens tyske kontekst står begge formål stadig uforløste, mens de i en dansk og skandinavisk kontekst i det store og hele er blevet gennemført op gennem det 20. århundrede jf. afsnit 5.4.

Popper var også influeret af Otto Selz' kognitive psykologi, der byggede på den tese, at al tænkning er forsøg på problemløsning.

Ret hurtigt skiftede Popper dog fokus fra pædagogik og psykologi til videnskabsteori, desværre uden at integrere de tre størrelser. Det har andre, bl.a. Joseph Agassi, så gjort efterfølgende. Han sammenfatter ifølge Wettersten dette til en didaktik for de højere uddannelser beskrevet i en række faser:

- *Den studerende skriver frit hvad han ved om et tema³²*
- *I fællesskab finder man frem til interessante problemstillinger*
- *Problemstillingen begrundes i forhold til et større publikum*
- *Der laves en problemformulering*
- *Projektet planlægges*
 - *Hvilken viden er nødvendig eller ønskelig?*
 - *Litteratur*
 - *Empiri*
- *Projektet gennemføres*

³¹ Beskrivelsen er absolut kun en skitse og yder ikke fuld retfærdighed til forfatterne.

³² Derved opstår endvidere hvad Per Fibæk Laursen i en hermeneutisk fortolkning har kaldt 'dialog med forforståelsen'. Jf. Gadamer-citatet i afsnit 2.2.1.

- *Plan og gennemførelse evalueres*
- *Der produceres et essay (Wettersten 2005)*

Swann (Swann 1999a) sammenfatter det med direkte henvisning til Poppers teori om 'growth of knowledge' – implicit hans læringsteori: Vi lærer gennem gisninger og gendrivelses – gennem opdagelse af fejl og forkerte forventninger. Al læring tager derfor sit udgangspunkt i et problem, og kan udtrykkes i følgende formel (Popper 1989, s. 406):

$$P_1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P_2$$

P1 er det oprindelige problem, TS (trial solution) er den foreslåede løsning, EE (error elimination) er den proces, hvor fejl elimineres og P2 er dels den foreløbige løsning, forskellig fra P1 – og udgangspunkt for et nyt problem.

På den baggrund skitserer Swann og Burgess (Swann og Burgess 2005) to mulige alternative pædagogiske tilgange: Enten udviklingen af den autonome studerende, der er frigjort fra læreplanernes tyranni eller den fortsatte udvikling af den traditionelle undervisning tilsat et kritisk islæt.

At udvikle den autonome studerende bygger basalt på læringsteori, altså at elevens eller den studerendes iboende potentiale skal udvikles gennem undervisningen, og at denne skal tilrettelægges så potentialet kan udfolde sig. Som tidligere nævnt indebærer det for mig at se en grundlæggende aristotelisk-essentialistisk tankegang (se nedenfor).

At udvikle traditionel undervisning i klassisk engelsk stil forekommer mig at falde for Klafkis kritik af den klassiske materiale dannelse.

En tredje mulighed kunne være målstyringen. Risikoen ved den er, at der tages for lidt hensyn til elevernes læringsforudsætninger.

Jeg vil foreslå en fjerde mulighed:

4.2 Videnskabsorientering og behård faglighed

Første trin i hvad jeg ovenfor kaldte mit pædagogiske *credo* er Poppers vidensforståelse. Altså den tanke, at viden er midlertidig og under stadig forandring, at vi ikke kan verificere den opnåede viden, men kun midlertidigt falsificere fejlagtige antagelser og at vi derfor ikke kan tale om sikker viden. Det betyder også, at al forøgelse af viden må ske som skitseret i formlen $P_1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P_2$.

Denne vidensforøgelse er karakteriseret ved forslag til løsninger, der sættes til offentlig debat, og hvor den løsning, der giver den bedste forklaringsværdi eller klarer

forskellige tests tilskrives foreløbig validitet. Dette er også hvad Burgess argumenterer for i en artikel om den projektorganiserede undervisningsform (Burgess 1999).

Min påstand er endvidere, at de mest harmoniske samfund (jeg ønsker ikke her at definere begrebet, men henviser til lande, f.eks. Kina og Rusland, hvor denne sammenhæng ikke er til stede) finder vi, der hvor der er en balanceret sammenhæng mellem udviklingen af den videnskabelige metode, demokratiet og vækstøkonomien.

Den videnskabelige metode med dens hypoteser, drøftelser eller test og bevidsthed om egen foreløbighed er en umiddelbar parallel til demokratiet, sådan som jeg har forsøgt at vise det med den demokratiske cirkel i Poppers Matrix.

Argumentet for sammenhængen med vækstøkonomien begrundes i følgende enkle formel for vækst³³:

$$\Delta Q = \Delta L + \Delta C + TC$$

hvor Δ betegner en forandring over en tidsperiode, Q samfundets samlede produktion, L arbejdskraften, C den medgående kapital og TC den teknologiske udvikling (innovation). Vækst (ΔQ) fremkommer således i en kombination af øget arbejdsstyrke, øgede investeringer og innovation. Den videnskabelige metode fremmer TC og dermed væksten, som igen gør det muligt gennem social omfordeling at skabe en rimelig lighed og overskud til deltagelse i den demokratiske proces. Den videnskabelige metode bliver på den måde et væsentligt grundlag for demokratiet. Og omvendt vil det sige, at i kampen for hele tiden at fastholde og styrke demokratiet, bliver den videnskabelige arbejdsmetode en grundsten – også i hele uddannelsessystemet.

Andet trin er udviklingen af en normativ dannelsesteori, sådan som den blev beskrevet i forrige kapitel. Formålet er at give det pædagogiske arbejde retning og mål og samtidig give et svar på Benners spørgsmål 'Hvori består den offentlige karakter i dannelse og demokrati?' (Benner 2005, s. 83).

Men dannelsesteorien indeholder også en kritik af de hidtidige kritisk-rationelle pædagoger, der dels ikke angiver eller ønsker at angive mål for uddannelse, og dels ender med, i kraft af deres fokus på læringsteorien (det er alle læringsteoriens dilemma), at tale om "natural learning processes" (Wettersten 2005, s. 23). Der er ikke langt fra det begreb til den essentialisme, der ligger i Aristoteles' ontologi: "Formen eller essensen af alt, der udvikler sig, er identisk med det formål eller endemål eller endelige stadium, som det udvikler sig hen

³³ Formlen er en stærkt forenklet udgave af den såkaldte Harrod-Domar vækstmodel (Samuelson 1976, s. 748f)

imod” (Popper 2002/II, s. 13). Problemet med en sådan læringsteori er, at fokus lægges på elevens iboende potentialer og pædagogen derfor reduceres til en ’nursende’ gartner, der blot skal få barne-frøet til at spire, så vil blomsten udfolde sig af sig selv. Undervisningen mangler et fokus, og resultatet bliver som Alice’s spørgsmål til katten (Carroll 1980, s. 67):

*’Would you tell me, please, which way I ought to go from here?’
‘That depends a good deal on where you want to get to.’
‘I don’t much care where – ‘
‘Then it doesn’t matter which way you go.’*

Til dette svarer Swann (Swann 1999b, s. 57):

*’How do you know where you are going if you haven’t formulated aims and objectives?’
‘You don’t – but you can have some idea of where you are (by being aware of previously tested ideas), and what you are travelling with (a method).’*

På trods af dette er jeg generelt bange for, at for megen fokus på læring og for lidt fokus på dannelse vil føre til en aristotelisk essentialisme.

Omvendt ligger der en klar fare i enhver form for målstyret undervisning, nemlig den at undervisningen spændes for et politisk projekt, sådan som det skete i Hilter-Tyskland, under sovjetkommunismen og stadig sker i Nord-Korea. Hver søndag udlægger præsten ugens tekststykke. Hver dag afsiger dommeren sin kendelse i en udlægning af loven. Og i hver lektion forholder læreren sig til skolens målsætning. Fortolkningsredskabet er for præsten Trosbekendelsen, for dommeren den præcedens tidligere domme har skabt og for læreren den normative dannelsese teori. Uden fortolkningsredskabet er faren for demagogi overhængende.

Jeg ser to løsningsmuligheder på det dilemma, muligheder der kan supplere hinanden: 1) Hele tiden kontinuerligt og demokratisk at drøfte målene. 2) At fokusere på den lærendes arbejds metode frem for på pensa. Muligheden for at gå ad denne vej ligger, tror jeg, i den rammestyrt, der længe har været en tradition i Danmark – som en midde lvej mellem på den ene side overdreven målstyring og på den anden side essentialistisk læringsfokusering.

Vi er dermed fremme ved tredje trin i mit pædagogiske *credo*: selve undervisningstanken. Ideelt set bygger den på elevernes ’growth of knowledge’ ad samme vej som videnskabsmandens: gennem dristige gisninger og lige så nådesløse gendrivels er, eller i hvert fald fejl eliminerings er. Dvs. opøvelse i at se problemer og udkaste løsningsforslag, undersøge forslag enes validitet, åbent fremlægge dem for klassen, drøfte forskellige forslag og i fællesskab finde frem til det forslag med størst forklaringspotential e – det foreløbigt bedste bud på et resultat.

Den valgte metode er videnskabsorienteret. Det indebærer at undervisningen giver anledning til behård faglighed – ikke forstået som bevidstløs udenadslære, men netop forstået i en videnskabelig betydning med løsningsforslag, drøftelser, gendrivelse og fejlelimineringer. *Videnskabsorientering og behård faglighed* bliver derfor metodens provokerende slagord.

Jeg er altså ikke så langt fra Swann, Wettersten og de andre Popperianske læringsteoretikere, men fordrer en dannelsesstænkning indskudt for at give retning og mål for læringshandlingen.

Styrken i denne vision er dens basis i Poppers forståelse af viden som noget midlertidigt, og den videnskabelige arbejdsmetode hen imod denne viden. Arbejdsmetoden vil styrke den demokratiske dannelsesstænkning – men muligvis (eller rettere netop derfor) blive opfattet med stor skepsis af elever og forældre fra kulturer med basis i absolutte vidensforståelser. Og den vil udvikle elevernes innovative evner og ruste dem til et liv i det senmoderne videnssamfund.

Muligheden for en kritisk-rationel undervisning vil blive undersøgt i næste kapitel.

Del II: Analyse

5. Dannelse i den danske folkeskole

*Metodisk har jeg intet lært,
men jeg har tenkt og spekuleret,
og lest meg til en del av hvert.*

Analysen af den danske folkeskole siden 1945 skal teste styrken i den kritisk-rationelle dannelse – undersøge om den overhovedet har et forklaringspotentialt i forhold til en konkret virkelighed. Analysens opbygning henter sin inspiration fra Hans Mouritzens skema (Mouritzen 1999, s. 7f) til forklaring af international politik. Skemaet bygger på Poppers videnskabsteori. Mouritzen søger *forklaringer* på sammenhænge i international politik, dvs. på 'hvorfor-spørgsmål'. Forklaringsobjektet er det, der undrer os og som kræver en forklaring – i denne opgave er det dannelsens placering i folkeskolen. Forklaringsfaktoren eller -faktorerne er det, der giver os forklaringen. I vort tilfælde kan vi næppe forvente at finde direkte kausale sammenhænge, men måske nok korrelationer, der bestyrker en hypotese om sammenhæng. Forklaringsfaktorerne klassificeres på forskellige forklaringsniveauer.

Tanken er at starte med de mest abstrakte forklaringer, og gradvist bevæge sig ned gennem aftagende abstraktionsniveauer med til gengæld stigende detaljeringsgrader. For at finde en fornuftig balance mellem abstraktion og detaljerighed, bør man stoppe på det niveau, der forklarer det, der undrer én. Hvor Mouritzen opererer med fire niveauer – system, omgivelser, indenrigspolitik og beslutningstager – benytter jeg kun de to første, der kunne kaldes henholdsvis det epokale og nationale niveau. Til første niveau henregner jeg modernitetsanalyse og dannelsens idéhistorie, mens modernitetens gennemslag i Danmark, de danske pædagogiske tænkere og den konkrete udformning af den danske folkeskole hører til det nationale niveau. Hermed mener jeg at have fundet balancen mellem abstraktion og detalje.

At finde balancen mellem abstraktion og detalje handler også om 'den gode teori', dvs. den teori, der *kan forklare meget ved lidt*. At forklare meget ved meget giver næppe et overblik og er næppe særligt anvendeligt, hvorimod en god teori ikke opfanger alle mulige nuancer, men til gengæld tilbyder en forståelig forklaring, der med aktuelle modifikationer kan gøres handlingsrettet.

Når den aftagende abstraktions metode siges at bygge på Popper (Mouritzen 1999, s. 123ff), hænger det bl.a. sammen med dens brug af korrespondenteorien – det at der eksisterer en virkelighed uafhængig af vore teorier, hvilket gør det muligt at konfrontere teorierne og deres afledede forventninger med observationer af denne virkelighed. Omvendt kan vi ikke foretage observationer af virkeligheden uden at have en teori om dens beskaffenhed. Fokuset på balancen mellem abstraktion og detalje understøtter Poppers ønske om dristige gæt og interessante teorier. Endelig skal de foreslåede og begrundede forklaringsfaktorer møde virkeligheden og enten, i et videnskabsteoretisk blik, falsificeres som ikke værende i overensstemmelse med denne eller bekræftes som foreløbigt sande, eller, i et mere pragmatisk blik, rettes for evt. fejl og afprøves på ny.

5.1 Modernitetsanalyse og dannelseshistorie

Til det mest abstrakte forklaringsniveau – det epokale – regner jeg den generelle modernitetsanalyse og dannelsens idéhistorie. Som værende epokale tilhører begge dele det overnationale niveau, der danner baggrund for, hvad der udspiller sig på den nationale scene. Både modernitetsanalysen og dannelseshistorien tilhører pædagogikkens generelle kundskabsrum.

Men først en metodisk overvejelse: Ved skematisk at placere den generelle modernitetsanalyse før den mere begrænsede dannelseshistorie skabes der en fortælle-mæssig determinisme – som om det er den økonomiske udvikling i bred forstand, der skaber dannelsens udtryksformer og gør dem til handlingsredskaber for selv samme økonomi. Dette er ikke udtryk for min holdning, der i højere grad ser samspil frem for determinisme.

Gængs modernitetsanalyse er gennemført af mange forfattere med mange forskellige teoretiske baggrunde og med lige så mange betegnelser sat på de beskrevne fænomener. Jeg vælger her at benytte begreberne 'moderne' og 'senmoderne' for de to epokale perioder, der medgår i denne opgave, idet jeg anser tiden fra ca. 1975 til 1995 som en overgangsperiode mellem de to epoker. Og jeg vælger at præsentere de gængse tanker via skemaer hentet fra Allan Tarp (Tarp 2000), der netop inddrager flere af de mest kendte modernitetsforskere.

Allan Tarp (Tarp 2000) beskriver nogle karakteristika for dels det moderne (der i hans sprogbrug hedder *late modernity*) og det senmoderne (som han kalder *post-modernity*). I det moderne samfund, er det elektromotoren – det at få elektricitet til at skabe bevægelse – der er hovedteknikken. Alt kan beregnes. Fysiske systemer er eksempler på matematiske

modeller, der beskriver bevarelse af impuls og energi. Tarps ledetråd er udsagnet: *Humans are build from Food for the Body and Stories for the Brain*. Det *story house* hvori modernitetens historie fortælles er skolen, der egner sig godt til akkumuleret viden og 'de store fortællinger' – den newtonske fysik inklusive – og industrialismens skjulte disciplinering, jf. Michel Foucaults *Overvågning og straf*.

Det er i modernitetens sidste faser Ulrich Becks *risikosamfund* opstår, idet "*naturvidenskaben mister sin uskyld og skifter fra tabu-bryder til tabu-skaber*". Med naturvidenskabens ændrede status og risikosamfundets fremvækst dyrkes den kritiske erkendelse: Kritikken retter sig mod en uhæmmet brug af viden og for en undgåelse af et nyt Holocaust og for en styrkelse af demokratiet.

Overgangen fra det moderne til det senmoderne bliver hos Tarp ganske markant og munder ud i en række meget anderledes karakteristika for samfundet.

For det første forlader man industrialismens 'bevægelse' som den afgørende teknologi og fokuserer i stedet på 'information' og koblingen mellem hjerne, computer og maskine (= robot³⁴). Med viden placeret på eksterne harddiske (i forhold til hjernen) og med en tilsyneladende stadig hurtigere omsætning af viden mister den akkumulerede viden og 'de store fortællinger' deres kraft. Begrebet *kontingens*, der betyder vilkårlighed, bliver centralt for det konstruktivistiske, senmoderne menneske, der hele tiden må indløse og forny sin frihed: "*By looking for hidden contingency the postmodern nomad can constantly travel between new inspiration sources thus being declientified from a fixed phrasing and discourse*" (Tarp 2000). Udsagnet bygger på Foucault, der refereres for at "*humans are reduced to clients of discources*" og "*phrasing is freezing*", og på Rorty, der svarer, at "*rephrasing is defreezing*". Ved konstant at forholde sig til sine valgs kontingente natur kan man italesætte sin egen frihed. Jagten på selvet er gået ind. Derfor kalder Tarp også det senmoderne for *Gather/Hunter II*, som en parallel til de tidligere jæger- og samlerkulturer, hvor tribalismen (det at søge sammen i 'stammer' defineret af fælles værdier, i stedet for i nationalstater) på samme måde som i det senmoderne var den organiserende struktur.

Med 'de store fortællingers' død er menneskets henvist til sig selv. Identiteten skabes ikke længere som et ekko af den tradition, man er indlejret i. Bl.a. fordi det globale TV – der er senmodernitetens *storyhouse* – detraditionaliserer erfaringen ved gennem konkrete, lokale historier fra hele verden at afsløre egen kulturs kontingens. Vi ser dagligt, at livet kan leves anderledes i andre dele af verden, at vores måde at leve på ikke er den eneste, og da slet ikke

³⁴ Der er ca. 3000 robotter i den danske industri i dag, mens der i Sverige er tre, i Tyskland fire, Korea fem, Singapore seks og Japan ti gange så mange per ansat som i Danmark (Berlingske Tidende, 23. oktober 2004).

den rigtigste! I stedet er vi, med en henvisning til Anthony Giddens, nødt til at skabe "self-identity through biographical narratives looking for meaning and authenticity" (Tarp 2000). Vi henter traditioner fra TV og begynder at fejre Valentins Dag og Allehelgene, mens vi glemmer indholdet bag Påske og Pinse.

På i hvert fald to punkter kan teorierne om det senmoderne kritiseres: For det første er de rent deskriptive – de beskriver mere eller mindre observerbare trends og forandringer i samfundslivet, uden at forklare dem. Derved fremstår udviklingen som ufravendelig, på samme måde som når 'basis', dvs. de materielle produktionsforhold, hos Marx er overdeterminerende i forhold til 'overbygning', dvs. de legitimerende lag. Økonomien bliver til økonomisme, bliver determinerende for samfundsudviklingen (Popper 2002/II, s. 119). Og for det andet – og som konsekvens af determinismen – bliver enhver politik, enhver form for socialt ingeniørarbejde en umulighed – som en parallel til læringsteoriernes grundlæggende aristoteliske essentialisme. Systemet 'har os' ligesom kapitalismen i 1800-tallet ifølge Marx 'havde' både kapitalister og arbejdere:

In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen (Marx 1859, forordet).

Det bliver således "afhængighedens årsagskæde, der binder os til det sociale system, og ikke omvendt" (Popper 2002/II, s. 127). Derfor angiver den gængse modernitetsanalyse heller ingen normative veje ud situationen.

Med Poppers Matrix som teoretisk filter på observationen af de sidste årtiers udvikling, anes derimod alternativer, der genetablerer dannelsesstænkningen som en valgmulighed i reel opposition til de fremherskende tendenser. Nemlig ved at antyde betydelige (politiske) bevægelser i i hvert fald de sidste 30 – 40 års modernitetsudvikling (Figur 3.5). Som før nævnt drejer det sig om tre bevægelser bort fra en overvejende konsensus omkring det socialdemokratiske kollektivt-altruistiske projekt: Første bevægelse, i 70'erne, gik ud mod og til dels over grænsen for den gensidige tolerance inden for samme felt. Det var i Kapitallogikkens æra, der flirtede med revolutionen – og enkelte steder søgte at gennemføre den med våben (Rote Armé Fraktion, De Røde Brigader etc.). I 80'erne vendte bevægelsen 180^o og gik mod det liberalistiske felt, kendetegnet ved individualisme og egoisme – karriere, store indtægter osv. Det fokus har holdt ved, mens den tiltagende globalisering har skabt en

modreaktion i retning af en fornyet tribalisme omkring de populistiske og nationale – og til dels nationalistiske – holdninger i det kollektivt-egoistiske felt.

De bevægelser, som matricen antyder, genfindes også i den danske folkeskole. Til efterkrigstidens velfærdsopbygning hørte også opbygningen af enhedsskolen, hvor eleverne i stigende omfang skulle undervises så lidt niveaudelte som muligt, kulminerende med enhedsskolens gennemførelse i 1993 og undervisningsdifferentieringen som det nye, bærende princip – et princip der i sig har muligheden for den totale adskillelse af eleverne til individuel undervisning, og derfor kan siges at modsvare bevægelsen i retning af det individuelt-egoistiske felt. Indbygget i loven fra 1993 og forstærket i loven fra 2006 er vægtlægningen af dansk kultur og historie – svarende til modbevægelsen op i det kollektivt-egoistiske felt.

Men denne parallelitet viser kun et sammenfald af bevægelser i tid. Den bærer ikke forklaringen i sig – detaljeringsgraden er for lille, og en forklaring må søges på et lavere niveau.

Derimod er styrken ved en forklaring med brug af Poppers Matrix flertydig: For det første læner den sig ikke op ad fortidens 'store fortællinger', men kan fortælles uden det skær af historicisme, der uvægerligt følger med den 'gængse' modernitetsanalyse. De udsving man ser i fokus fra det ene felt i matricen til et andet forbliver inden for den samme forståelsesramme og afviser derfor al tale om det senmoderne som noget kvalitativt nyt. For det andet vil man kunne teste de udkastede hypoteser angående udviklingens gang. Og vigtigere: Man vil kunne teste begrundelserne bag denne udvikling. Og for det tredje åbner matricen for alternativer, hvilket den 'gængse' modernitetsforståelse ikke gør – i den er det vanskeligt at forestille sig andet end at afvente udviklingens komme. Poppers Matrix henviser til det fjerde felt – til den individbaserede altruisme – som en mulig bevidst modkulturel vej at gå. Vi kan altså med Poppers Matrix spørge os selv, hvordan vi handler, hvorfor vi handler som vi gør og ikke mindst hvilke alternativer vi har.

Hvis modernitetsanalysen – uanset om der vælges en 'gængs' forklaringsmodel eller Poppers Matrix – er det epokale forklaringsniveaus overordnede og overordnende begreb, så lægger dannelseshistorien sig som en af mange mulige underordnede fortællinger. Men det er den historie, der er relevant for denne opgave. Væsentlige dele blev fortalt i kapitel 2, derfor fremdrages kun enkelte momenter her.

Fra starten af det tyvende århundrede og især i mellemkrigstiden havde der været gjort pædagogiske forsøg, primært i retning af det Klafki har kaldt de formale dannelses teorier. Kendt er Deweys amerikanske pragmatisme, hvor erfaring og

problemløsning indgår, og de tyske arbejderskoler under Kerschensteiner og Petersen, med vægt på henholdsvis selvudvikling og lyst til læring (Striib 1996, s. 10ff).

Alligevel er det både Klafkis og Benners påstand, at dannelsesforestillingerne i den vestlige verden i det første årti efter 1945 ikke understøttede den nu for alvor rodfæstede demokratiopfattelse (se nedenfor om Hal Koch). Klafki beskriver i artiklen om den kategoriale dannelse (Klafki 1996) de 'overleverede dannelsesstraditioner' (se kapitel 2) og tilbyder den kategoriale dannelse som et alternativ. Benner påpeger (Benner 2005, s. 82), med henvisning til Hannah Arendts artikel *Krise der Erziehung* fra 1958, at den bekræftende (parallel til 'materiale' i Klafkis sprogbrug) dannelse, der indtil da havde været gængs, gennem sin konservativt-affirmative logik var lige så intolerant og udemokratisk som havde den været samfundsomstyrtende. Klafki og Arendt ser bagud med kritiske briller og forsøger begge at tilbyde alternative veje at gå, og de markerer således begyndelsen til enden på det modernes dannelsesstradition.

Det alternativ Klafki opstiller, falder helt i tråd med Tarps beskrivelse af den sene modernitet, hvor akkumuleret viden ikke i sig selv er et gode, og hvor en tiltagende folkelig mistro til videnskabens værdifri implementering sætter spørgsmålstegn ved selve grundlaget for moderniteten – evnen til at omsætte energi til industriel bevægelse – og dens evne til at virke til fordel for menneskehedens bedste. I den kategoriale dannelse rykker eleven, fra en plads i periferien, ind mod undervisningens centrum. Medbestemmelse i valg af temaer og en mere fri organisering af arbejdet i klassen er med til at ophæve den skjulte disciplinering og bevæge undervisningen i retning af et demokratisk ideal.

Men det er først ti år senere, på det modernes dødsleje, at Klafkis dannelsesforståelse bliver egentlig kritisk i forhold til samfundet og opdragelsen, jf. opdragelsens mål som selvbestemmelse, emancipation og demokratisering. Med begrebet om selvbestemmelsens fokus på individet rækker han langt ind i overgangsperioden mod det senmoderne, og han læses med fornyet interesse i Tyskland fra *Neue Studien... 's* udgivelse i 1985 og frem.

Selvom modernitetsudvikling og tysk dannelseshistorie kan have stor forklaringsværdi i kraft af deres bagved liggende indflydelse på den danske folkeskole, og selvom der kan trækkes mange mere eller mindre direkte tråde fra det epokale niveau til folkeskolen, er detaljeringsgraden alligevel ikke tilstrækkelig til at give en tilfredsstillende forklaring. Jeg vender mig derfor nu mod, hvad der kan kaldes det nationale niveau.

5.2 Modernitetens gennemslag

Johannes Andersen (Andersen 2001) fortæller om de tidlige 50'eres ungdomstid at den varede i to dage: konfirmationssøndagen og den efterfølgende 'blå mandag'. Derefter var man 'voksen'. De gaver man fik til konfirmation var nyttige ting som tilhørte voksentilværelsens udstyr. Konfirmationen var stadig en *rite de passage*, et overgangsritual mellem to tilværelsestyper: barn og voksen. Andersen definerer altså ikke en bestemt fysiologisk udviklingsperiode som *ungdom*, men lader det være et kulturelt begreb – som perioden mellem man er barn og til man får en fast struktureret voksentilværelse. Det er en afsøgende periode, hvor ens identitet afprøves og efterhånden fastlægges. I 50'erne tog det tilsyneladende ikke så lang tid!

Modernitetens gennemslag på det nationale plan tænker jeg ind i det historiske skema, der strukturerer Ove Korsgaards *Kampen om lyset* (Korsgaard 1997). Heri beskriver han folkeoplysningens historie siden Reformation i 1536 i fem epoker: den kristne oplysning, den statsborgerlige oplysning, den folkelig-nationale, det moderne gennembrud og den personlige oplysning. Det er de to sidste oplysningsepoker, der medgår i denne opgave.

Til langt ind i besættelsesårene havde det danske demokrati, trods en næsten hundredårig historie, været betragtet som én af flere mulige løsninger på landets styreform. 'Den stærke mand' havde været anset som et reelt alternativ; f.eks. opfattede digterpræsten Kaj Munk i 1930'erne demokratiet med skepsis og historiens og samtidens stærke politiske skikkelser med beundring.

Som krigslykken vendte for tyskerne og nazismens rædsler viste, at enhver tanke om et "idealsamfund" var farlige og totalitære, stod det derimod lysende klart, at kun demokratiet var en mulighed. Men hvordan skulle det sikres? Henvisningen til den nationale kultur var jo af nazisterne blevet gradbøjet til det ukendelige og for en tid gjort ubrugelig. Eller med Poppers Matrix: nazisterne havde placeret sig i det kollektivt-egoistiske felt hinsides enhver tale om den demokratiske cirkel. Løsningen måtte findes i et af matricens andre felter, og inden for den demokratiske cirkel.

Det blev højskolemanden Hal Koch, der gav svaret. Allerede som formand for Dansk Ungdomssamvirke havde han i 1940 formuleret sin politik (Korsgaard 2004, s. 450ff). Modsat den almene opfattelse mente Koch, at det var det kulturelle der adskilte folk og det politiske der samlede dem, forstået på den måde, at der nok kunne være stor kulturel forskel på bondekongen fra Vestjylland og overklassefruen fra Københavns nordlige forstæder, mens forsvaret for demokratiet kunne være lige stærkt begge steder. Hal Koch flytter altså fokus direkte til den demokratiske cirkel i Poppers Matrix.

Men han gør noget mere. Han knytter demokratiforståelsen sammen med medborgerskabet, der kendetegnes ved ”*et autonomt individ plus noget mere. Og dette mere er medmennesket, hvis liv man har et ansvar for*” (Korsgaard 2004, s. 451). Han peger altså på det individuelt-altruistiske felt som dannelsens mål. Og han gør det i en direkte afstandstagen fra ’privatmennesket’ (de egoistiske felter), der kun vil sit eget bedste – sin egen bekvemmelighed.

For Hal Koch er demokratiet ikke kun et juridisk system. Det er først og fremmest en livsform, og en livsform der skal læres. Om dannelsesprojektet på Krogerup Højskole, hvor han bliver forstander i 1946, siger han: ”*Det betyder bevidst i sin Vilje at tage den kendsgerning op og forme den saaledes, at man kan leve sammen som hele Mennesker i et Folk. Det er denne Vilje til at være sammen og til at forme et Samfund for os alle, som binder os fast til hinanden*” (Korsgaard 2004, s. 455).

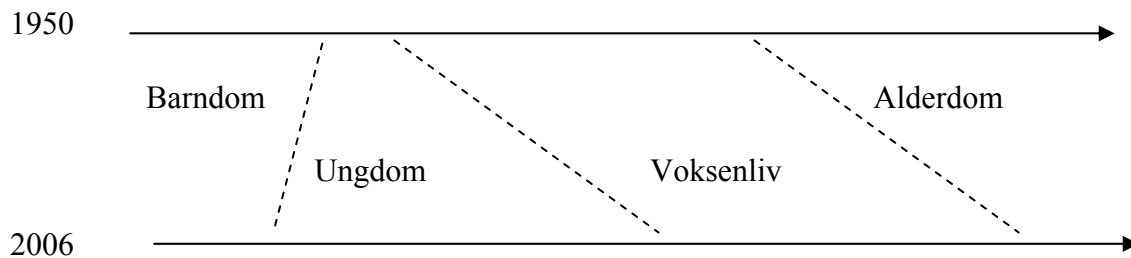
Det er dog den kollektive altruisme, der især kommer til at tegne billedet af efterkrigstidens Danmark. For det er i de år Socialdemokratiet gennemfører partiprogrammet fra 1945: *Fremtidens Danmark*. Heri hed det: ”*Demokratierne maa vise, at de ikke alene kan vinde Krige, men at de ogsaa kan skabe social Tryghed*” (Korsgaard 2005, s. 459). Ret til økonomisk hjælp, folkepension og et stort skridt i retning af enhedsskolen – det sidste med skolereformen af 1958 – blev den socialdemokratiske bevægelses store aftryk i historien. Ifølge Jørn Henrik Petersen, professor i socialvidenskab og leder af Center for Velfærdsstatsforskning (Dørge 2006), blev den danske velfærdsmodel unik, idet den byggede på princippet *noget for ingenting*, dvs. at alle uanset bidrag til velfærden har ret til at modtage ydelser. Dette, sammen med systemets opbygning som et pyramidespil, hvor det er de til enhver tid erhvervsaktive, der betaler til de ikke-erhvervsaktive, gjorde systemet alment accepteret – netop ud fra en kollektiv altruistisk holdning.

Alt i alt vil jeg postulere den kollektive altruisme som karaktertrækket ved 50’ernes Danmark.

Dagens unge bliver ligesom de unge tilbage i 50’erne også konfirmeret. Men det er ikke længere en så skelsættende begivenhed. Konfirmationen har ikke længere karakter af *rite de passage*. Den er blevet en forbrugsfest. For i det nye årtusinde har den kulturelle ungdomstid udviklet sig, så den begynder allerede i 7-8 års alderen – med det marketings-guruen Martin Lindstrom kalder *the tweens*, dvs. dem mellem barn og teenager (Lindstrom 2003) – og fortsætter til langt op 30’erne. Voksen bliver man stadig først, når man får en fast struktureret

tilværelse. Og gammel bliver man ikke før kroppen for alvor går i forfald omkring de 80 år.

Skematisk kan det illustreres således:



Figur 5.1. Ændringer i livsforløbet

Det betyder, at mange børn fremover vil vokse op i familier med kulturelt unge, og ikke voksne, forældre (uanset at førstegangsfødende kvinders gennemsnitsalder aldrig har været højere end nu). Hvad kommer det til at betyde for fremtidens børnetype? Johannes Andersen (Andersen 2001) betegner ungdomskulturen som en reflektivt præget kultur, hvor *jeg'ets* udvikling fra at være bestemt af omverdenen nu er bestemt i forhold til én selv³⁵. Der er to dimensioner i det refleksive; dels fordringen om at kunne reflektere og træffe valg, dels selvforståelsen der kommer af spejlingen, refleksionen, i de valg man foretager (Andersen (2001), s. 12f). Selvforståelsen kommer fra valgene, og når de bliver lige gyldige bliver de ligegyldige og dermed meningsløse. Der er ingen normer, der vejleder i forhold til valget. Begrundelsen for valget skal man selv tilvejebringe. Giddens skriver om dette:

Personlig meningsløshed – den følelse, at livet ikke har noget værdifuldt at tilbyde – bliver et fundamentalt psykisk problem i senmoderniteten. [...] "Eksistentiel isolation" er ikke så meget et spørgsmål om, at individer adskilles fra hinanden, det er en adskillelse fra de moralske ressourcer [³⁶], der er nødvendige for at have en tilfredsstillende tilværelse. (Giddens 1996, s. 18)

Opdragelsen har ændret karakter: Fra landbosamfundet, der var baseret på mere af sammen erfaring. Over industrisamfundet, hvor opdragelsen blev abstrakt, fordi lønarbejdet er abstrakt, og hvor dannelsen kom til, fordi vi skulle lære at omgås ukendte personer. Til dagens moderne samfund, med en opdragelse præget af refleksivitet, selvstændighed, demokrati og dialog – hvor det gælder om at blive til *Nogen* i stedet for til *Noget*, jf. drøftelsen af Jonas Frykmans påstand om *Den hjemlige skole* (Krabbe 2002).

Også i denne fortælling er der en klar parallel både til Tarps og til Popper-matricens antydninger af modernitetens udvikling: Fra det socialdemokratiske, det kollektivt-altruistiske

³⁵ Denne forståelse er præget af Luhmanns systemteori. De psykiske systemer er selvrefererende og ser både det levende system, "kroppen", og de sociale systemer, kommunikationen, som omverden. Det enkelte psykiske system forholder sig uproblematisk til skiftende sociale systemer, hvorfor det "udefra" opleves som ustabil og uforudsigeligt.

³⁶ Det er netop i forsøget på at finde disse moralske ressourcer jeg benytter Poppers Matrix.

til det liberalistiske, det individuelt-egoistiske. Og som vi skal se i afsnit 5.4 svarer denne fortælling til udviklingen af dansk skolelovgivning.

Denne udvikling finder endvidere sin parallelitet i en stadig fremadskridende *afkobling* fra den oprindelige velfærdsvision (Dørge 2006). I stigende grad bliver velfærdsydelse bundet op på tidligere indbetalinger via pensionsordninger etc., dvs. de individualiseres, svarende til bevægelsen op mod matricens liberalistiske felt nødvendiggjort af en kollaps i pyramidespillets demografiske forudsætninger, nemlig stadig større årgange, der er villige til at betale for mindre årgange på pension. Den danske *flexicurity-model*, hvor det er let at hyre og fyre kombineret med et socialt sikkerhedsnet, der legitimerer systemet, er den nye tids arketype.

5.3 Nationale pædagoger

Ét trin ned fra modernitetens generelle gennemslag i Danmark fører os til de nationale pædagogiske tænkere. (Her tænkes ikke på nationalister, men på pædagoger hvis oprindelse og indflydelse næsten udelukkende var/er dansk.) At udvælge betydelige danske pædagogiske tænkere siden krigen er i sig selv måske ikke en uoverkommelig sag – så mange er der ikke at tage af! At behandle dem kort og lødigt i en opgave som denne er straks en anden sag. Men jeg gør forsøget og søger hele tiden det perspektiv, der relaterer sig til min opgaves hovedsigte – dannelsens mulighed i den danske folkeskole. De væsentligste navne i dette afsnit bliver derfor de to samtidige K.E. Løgstrup og Knud Grue-Sørensen samt den senere Knud Illeris.

Hal Koch (1904-1963), der knæsatte demokratiet og konsoliderede det som efterkrigstidens politiske livsstil, er behandlet ovenfor.

K.E. Løgstrups (1905-1981) omfattende forfatterskab viser en rød tråd – et evigt opgør med transcendentalfilosofiens (jeg-ensomhedens filosofi, kaldte han den) tanke om virkeligheden som noget kulturskabt – der vedblivende har sat sig spor i den danske dannelsesforståelse (Henningsen u.a.):

Allerede i 30'erne, efter studieår i Tyskland, skriver Løgstrup om demokrati og diktatur. Demokratiet forudsætter for Løgstrup, at masserne opdrages til at anvende magten i medansvar. Opdragelse af masserne til demokrati forudsætter massernes splittelse i selvstændige personer. Diktatur forudsætter at kunne bevæge masserne som masse, hvilket

gøres gennem propaganda. Løgstrup kan altså tolkes ind i den individ-centrerede kolonne i Poppers Matrix og placerer sig inden for den demokratiske cirkel. Og Løgstrup forbinder demokratiet med opdragelse, med det han kommer til at kalde *tilværelsesforståelse*, hvilket er det samme som dannelse.

Løgstrup forsvarer i 1943 en doktorafhandling, der gør op med den nykantianske erkendelsesteori. Nykantianismen ser netop livets mening i den menneskeskabte kultur. Løgstrup henviser i stedet til den jødisk-kristne livsforståelse, hvor livet som skabt af Gud allerede har indhold og mening forud for al kultur. Som mennesker er vi 'indfældet' i verden og – med Luther og Martin Buber – gensidigt afhængige af hinanden som mennesker.

I *Den Ethiske Fordring* fra 1956 er hovedbudskabet, at vi som mennesker altid er udleveret til hinanden med en fordring om at tage vare på det andet menneskes liv. Individualisme er en abstraktion fra virkeligheden (Henningsen u.a., s. 36) – hvilket jeg kun kan tolkes ind i Popper-matricens altruistiske række:

Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hinandens verden dens skikkelse.[...] Hvorfor der er en udtalt, så at sige anonym fordring til os om at tage vare på det liv, som tilliden lægger i vor hånd. (Løgstrup 1986, s. 28)

I forlængelse af denne fordring bliver Løgstrup kritisk til Søren Kierkegaards nedvurdering af det jordiske liv og dets mellemmenneskelige kærlighed. Løgstrup trækker her på en praksis fra sin præstegerning i 30'erne og 40'erne for 'sognets fællesskab' frem for 'menighedens fællesskab' (Henningsen u.a., s. 15). Løgstrup argumenterer med teologiske midler, men er politisk i sit udtryk. I Poppers Matrix svarer det til den demokratiske cirkel, der i gensidig tolerance er åben også for det anderledes.

Op gennem 60'erne beskæftigede Løgstrup sig en del med skole og opdragelse, og argumenterede blandt andet imod den tiltagende individualisme, efterhånden kombineret med en forståelse af barnet som rent egoistisk – en pædagogik, der ”*var behersket af en dybest set umenneskelig, men i overvejende grad for den selv skjult ideologi*” (Henningsen u.a., s. 84). Tendensen hang sammen med tidens tro på den værdifrie naturvidenskabelige metode, Skinners behaviorisme og Heinrich Roths *realistische Wende* (von Oettingen 2001, s. 112), godt hjulpet af Sputnik-chokket i 1957. For Løgstrup kom oplysning, dvs. dannelse, før uddannelse. Uddannelse var et 'afkast' af dannelsen. Heri ligger en forskel mellem Løgstrup og tysk dannelsesforståelse – mellem Grundtvig og Kant: Hvor jeg tidligere i opgaven med Klafki og fra ham bagover til netop Kants opfordring til myndighed i eget liv arbejder fagligheden (uddannelsen) ind i evnen til selvstændighed, og altså som en integreret del af

dannelsen, ser Løgstrup med baggrund i Grundtvigs skabelsessyn (altså at der er en virkelighed før den kulturskabte) dannelse og uddannelse som mere adskilte størrelser.

Løgstrups bidrag til den pædagogiske debat ligger i begreberne 'urørlighedszonen' og 'de forenende modsætninger'. En urørlighedszone har vi alle, og især barnet har brug for at denne respekteres af de voksne, der omgiver det. Men også urørlighedszonen kan stivne og begrænse og skal derfor brydes – dertil bruges 'talens åbenhed', der senere bliver én af de suveræne livsytringer. Urørlighedszonen og talens åbenhed bliver således en forenende modsætning, der holder hinanden i skak og forhindrer både den gamle nihilisme og den indoktrinering, som op gennem 70'erne blev et debattemne i den danske skoleverden. Andre forenende modsætninger er 'tilskudt' autoritet og selvstændighed³⁷, kompromisløshed og fordomsfrihed, og sansning og forståelse. Kompromisløshed er det modsatte af eftergiveness og en forudsætning for at give fordomsfriheden kvalitet og dermed demokratiet et argumenterende og processuelt indhold. Hvor sansningen er den umiddelbare sanseopfattelse af tingen, og dermed specifikt nærværende, er forståelsen den afstandsskabende struktur i den kategoriale dannelse. Forståelsen er sprogsat sansning, hvorfor sansningen kommer før sproget (vi skaber altså ikke virkeligheden, den er der før sproget), men hvor forståelsens sprog giver rum og frihed for tanke og handling – en frihed der ikke var til stede før sproget (Henningsen u.a., s. 113). Spørgsmålet om sansning og forståelse vil med Popper kunne bebrejdes en positivistisk erkendelsestilgang, altså fra observation til teori – måske uretfærdigt, for Løgstrup var ikke positivist.

Med *Opgør med Kierkegaard* fra 1968 skabes begrebet 'de suveræne livsytringer' med direkte henvisning til Luther (Henningsen u.a., s. 13). De suveræne livsytringer ser Løgstrup som Guds nåde i mennesket – som det, der gør, at vi kan leve sammen som mennesker. Men som mennesker efterlever vi ikke de suveræne livsytringer. Sviget leder os ud i kriser og sammenstød med andre mennesker. Kriser leder til en sproglig formulering af – og en erstatning for – de suveræne livsytringer, men nu som etiske normer. Etik er altså noget sekundært i forhold til livets mening. Livsytringerne, der endda ligger forud for evangeliets tale – er aprioriske – er det primære³⁸. Tilværelsesoplysningen skal netop danne forståelsen af ”dette livsgrundlag og sammenhængen med den praktiske virkelighed, samfundsmæssigt og kulturelt” (Henningsen u.a., s. 39). Og mere end det, for i *Det uomtvistelige* skriver Løgstrup:

³⁷ Jf. Erling Lars Dale, der også taler om autoritær og autoritativ autoritet, hvor den autoritative autoritet er stedfortræder for begrundet gyldighed (Dale 1998, s. 94 – men også i et paper fra 1982).

³⁸ Én af de vigtige suveræne livsytringer er tilliden. Tillid er også et centralt begreb for Giddens, der dog anvender det i en noget anden betydning, nemlig som en nødvendig følge af vores udleverethed til hinanden (Kaspersen 2001, s. 426)

”Få en helhedsopfattelse af den menneskelige tilværelse ad videnskabelig vej er umuligt.”

(citeret efter Henningsen u.a., s. 56)

Dermed angiver Løgstrup både en parallelitet og en distance til Popper, som han læste med stor iver. Også Popper var, som vi har set, åben for nødvendigheden af ’noget mere’ end det rent videnskabelige (Popper 2002/II, s. 298). Men med de suveræne livsytringer findes der fænomener i kulturen og historien, hvis sandhed ikke er tillagt men fænomenerne iboende (netop aprioriske), således at de ikke kan tages tilbage, når de en gang er erfaret (Henningsen u.a., s. 170f). Dermed læser Løgstrup en mening ind i historien, som Popper ikke har set.

Udover mine tolkninger af Løgstrup ind i Poppers Matrix kobler både Henningsen og Hans Hauge (Hauge 1992) Løgstrup til Poppers tanker. Bl.a. forsvarer Løgstrup sin metafysik med henvisning til Popper (Henningsen u.a., s. 127, med henvisning til *Skabelse og tilintetgørelse*, s. 152).

Knud Grue-Sørensen (1904-1992) var samtidig med Løgstrup og forfulgte mange af de samme humanistiske spor og interesser som Løgstrup. Men med den grundlæggende forskel, at hvor Løgstrup lagde sig op ad den grundtvigske forståelse havde Grue-Sørensen i højere grad sin basis i den tyske tradition fra Kant og frem til Theodor Litt – og dermed også Klafki.

Allerede sidste i 30’erne skrev Grue-Sørensen flere artikler om den politiske fare ved etisk relativisme og om faren ved den naturvidenskabelige psykologi, *”der har tabt sin menneskelige helhed”* (von Oettingen 2003, s. 109). Alligevel skriver Henningsen, at Løgstrup om Grue-Sørensen mente, at han *”lå under for et ideal om værdifrihed og neutralitet”* (Henningsen u.a., s. 85).

Grue-Sørensen fastholdt gennem hele sit virke og forfatterskab det humanistiske syn og retten til, som han udtrykte det ved sin tiltrædelsesforelæsning som æresdoktor ved universitetet i Trondheim i 1972, *”at forholde sig kritisk til tendenser inden for pædagogikken”* (von Oettingen 2003, s. 115) – det vil også sige til tendenser i retning af pædagogik som instrumentaliseret redskabsfag for undervisnings-tjenestemænd, jf. Kants myndighedsbegreb.

To sammenhængende begreber står centralt i Grue-Sørensens pædagogiske tænkning: Refleksivitet og selv-virksomhed, der begge signalerer rødder i den klassiske dannelsesteori hos især Schleiermacher og Herbart. Refleksion er ikke blot det at forholde sig til et objekt og derved selv blive til et subjekt, men også at kunne forholde sig til denne 1. ordens refleksion, og dermed objektivere sin egen subjektivitet. Deri ligger for Grue-Sørensen

refleksionens dobbeltnatur og dens pædagogiske konsekvens. Nemlig den, at ”*man må gå i gang med noget uden for sig selv for at få noget at vide om sig selv*” (von Oettingen 2003, s. 123). Men det betyder jo netop, at kun gennem selvvirksomhed og ikke gennem tænkte transformationsprocesser kan barnet lære noget.

I *Almen Pædagogik* fra 1974 behandles en række pædagogiske begreber i encyklopædisk form, bl.a. begrebet ’dannelse’. Forholdet mellem dannelse og uddannelse drøftes, og der vises hvordan uddannelse hænger sammen med velfærdssamfundets udvikling. Drøftelsen mangler dog den skarphed man f.eks. finder i Jon Hellesnes’ *Ein utdana mann og eit dana menneske*, der udkom fem år tidligere.

Uden henvisninger til Klafki drøftes endvidere forholdet mellem material og formal dannelse, og hvordan den klassiske tanke afviste enhver form for dannelsesværdi ved de såkaldte nyttefag – først i USSR kunne man begynde at tale om polyteknisk dannelse³⁹.

Grue-Sørensen efterlader det indtryk, at ’dannelse’ er et svagt og altmodiske begreb, der er ved at glide ud af pædagogikfagets vokabular og begrebsverden. Men det var jo også skrevet ti år før Klafki udgave sine *Neue Studien* og atter satte dannelse på dagsordenen.

Knud Illeris er én af dem, der fanger og italesætter 1970’ernes pædagogik som kritisk, frigørende og modkvalificerende. Med bøger som *Et deltagerstyret undervisningsforløb* (1973), *Problemorientering og deltagerstyring* (1974), *Læreruddannelse, skole og samfund* (1976), *Samfundet og pædagogikken* (1979) og *Modkvalificeringens Pædagogik* (1981) placerer Illeris sig som den fremmeste fortaler for den projektorienterede undervisning. Den bygger på de grundlæggende didaktiske principper ’problemorientering’, ’deltagerstyring’ og ’eksemplarisk læring’ (Illeris 1981, s. 93f).

Karen Borgnakke (Borgnakke 2000, s. 329f) rejser en kritik af selve grundlaget for den af Illeris fremførte projektpædagogik: Illeris adskiller, med henvisning til Thomas Nissen, Piagets dobbeltbegreb assimilation-akkomodation (Illeris 1981, s. 83f), og associerer assimilation med en tilpassende indlæring og akkomodation med en bevidstgørende indlæring. ”*Herved bliver det muligt, såvel teoretisk som praktisk, at arbejde med kriterier for etableringen og konsekvenserne af hhv. assimilative og akkomodative forløb*” (Illeris 1981, s.

³⁹ Jeg oplever i flere sammenhænge, at vi stadig har en rem af den hud med os. Ved flere lejligheder er der på min arbejdsplads – et lærerseminarium – givet udtryk for negative holdninger til folk fra handelsskole- og bankverdenen (jeg er gift med en bankfuldmægtig!). Og jeg oplever også selv at måtte balancere på en knivsæg mellem klassisk og polyteknisk dannelse i mit arbejde med uddannelsesinstitutioner i Mongoliet, hvor underviserne alle er uddannede på sovjetiske universiteter.

84) – og begrund den projektorienterede arbejdsforms modstandspotentiale i de akkomodative processer.

Men, siger Borgnakke, derved flytter Illeris fokus fra individets læring til lærerens undervisning. Læringen tabes af syne og undervisningens resultat forbliver ukendt. Senere (Illeris 2000) inddrages Kolbs læringsteori, uden at der dog ændres ved modsætningen mellem det assimilative og det akkomodative. ”Problemet er dog intakt. Grundlaget smuldrer og klarheden forsvinder, bl.a. fordi begrebs- og modeludviklingen i Illeris’ fremstilling mister teoretisk stringens og tillige ikke på noget tidspunkt har haft eller får tilført empirisk prægning” (Borgnakke 2000, s. 345).

Tolket i Poppers Matrix kan man opfatte Illeris’ forsvar for projektets frigørende pædagogik som de kollektive-altruistiske ideers sidste krampetrækninger før individualismens endelig overtag. Efterfølgende er projektpædagogikken i høj grad blevet individets læringsform i det senmoderne, tilpasset et globaliseret erhvervslivs behov for instrumentaliseret teamsamarbejde, fleksibilitet og omstillingsparathed. Derfor er der heller gnist af modkvalificering tilbage når ’Bekendtgørelse om projektopgaven i 9. klasse’ taler om:

§1. På 9. klassetrin udarbejder eleverne enkeltvis eller gruppevis som en del af undervisningen en obligatorisk projektopgave, der i væsentligt omfang inddrager emner fra både samfundsfag og historie.

Stk. 2. Arbejdet med projektopgaven skal videreudvikle projektarbejdsformen og give eleven mulighed for at få en bredere vurdering af sit arbejde med et tværgående emne med problemstilling. (Undervisningsministeriet 2004)

Hver af disse pædagogiske tænkere har øvet indflydelse på den danske folkeskole, enten i direkte relation til tanker og bevægelser internationalt – jf. henvisningerne til den tyske dannelsesstradition – eller med mere lokal forankring, som f.eks. Løgstrups relation til Grundtvig. Ved nu at vende mig mod folkeskolen ønsker jeg at vise ovenstående mere eller mindre direkte indflydelse på dens udformning, primært belyst gennem den skiftende lovgivning.

5.4 Folkeskolen

Ved Anden Verdenskrigs afslutning havde Danmark et kaotisk skolesystem som resultat af 1930’ernes politiske muligheder. På landet var der en 7-årig landsbyskole uden eksamen og som derfor ikke var adgangsgivende til noget som helst. I købstæderne var der en 5-årig grundskole for alle med en to-delt 4-årig mellemskole som overbygning. Mellemskolen var

blevet oprettet i 1903 for at binde børneskolen og gymnasiet sammen – efter norsk model, men hvor mellemskoleniveauet i Norge var knyttet til gymnasiet og dets adjunkter, var mellemskolen i Danmark forankret i folkeskolen og de seminarieuddannede lærere (Kålund-Jørgensen 1958).

Mellemskolen var frivillig og adgangsgivende til realklassen og gymnasiet. Systemet kom i 1920'erne og 30'erne under pres, bl.a. under inspiration fra 'arbejderskolerne', der vægtlagde den praktiske og erhvervsnære læring mere end den bogligt orienterede mellemskole (Striib 1996, s. 10f), og under indtryk af den engelske arbejderbevægelses skolepolitik, der arbejdede for mere skolegang til alle som et middel til social udjævning (Kålund-Jørgensen 1958). Den socialdemokratiske undervisningsminister Borgbjerg gennemførte i 1937 en skolereform, der bl.a. indførte en ny, eksamensfri mellemskole, der i sin pædagogik sigtede mere praktisk – med direkte henvisning til Deweys tanker – og var tænkt at opfange de mange unge, der forlod skolesystemet efter kun 7 års skolegang.

Imod loven om den eksamensfri mellemskole stemte landbopartiet Venstre, der under grundtvigiansk indflydelse ønskede hele skolesystemet eksamensfrit. Samtidig ønskede grundtvigianerne som en foregribelse af den habermaske tanke, ikke at skolen – systemet – skulle kolonisere livsverdenen gennem fag som håndarbejde, sløjd og husgerning (Markussen 2003, s. 195). I udvalgsbetænkningen i forbindelse med lovgivningsarbejdet udtalte erhvervslivets sig imod eksamensfriheden, med den begrundelse at *"hvad det praktiske liv kræver af folkeskolens elever, er den ene ting, at de er dygtige til at læse, skrive og regne"*. I dag kan det synes som om positionerne er byttet om; Venstre er blevet et byparti, der søger den basale faglighed, mens erhvervslivet efterspørger sociale kompetencer, samarbejdsevner og kyndighed i projektarbejdsformer! (se note 44)

"Fri Mellem" skulle implementeres under besættelsen og fik aldrig en chance. Den blev også svigtet af forældre/elever, der foretrak eksamensskolen og de muligheder for efterfølgende uddannelse den gav. Omvendt betød det, at elevpresset på den boglige mellemskole blev stort, og at mange elever derfor kom til at opleve dens mange forhadte eksamener og prøver.

Skolereformen af 1937 betød også et brud på anden måde: Enevældskongen Frederik den Sjettes formålsparagraf for almueskolen, der havde været gældende siden 1814, og som talte om at *"Statens tilvorende Ungdom betimeligen lærtes at tiende, hvad Enhver skylder Gud, sig Selv, og Andre og hvorledes han, ved retteligen at bruge sine Evner, kunde blive gavnlig for Borgersamfundet"*, blev ændret til det minimalistiske: *"Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige"*

kundskaber”. Altså en primært individ- og nytteorienteret formålsparagraf, der placerer sig selv i det individuelt-egoistiske felt i Poppers Matrix. Og dog:

Først og fremmest forsvandt al kristen forkyndelse og alle henvisninger til Kristendommen⁴⁰, der bliver gjort til et fag på linie med andre fag. Set i en Poppersk forståelse betyder det, at skolen fra at operere inden for en ramme af absolut viden flyttes til en rationel ramme af foreløbig viden, svarende til skolens reelle faglighed. Udvikling af evner til brug i samfundet er fortsat med, hvorimod ’styrkelse af karakteren’ – altså personligheden – er ny. ’Styrkelse af karakteren’ kan anses for en dannelsesstærkning til erstatning for den fjernede kristne forkyndelse, idet en eller anden form for opdragelse skal til, hvad allerede Rousseau så:

Yet things would be worse without [...] education, and mankind cannot be made by halves. Under existing conditions a man left to himself from birth would be more of a monster than the rest. Prejudice, authority, necessity, example, all the social conditions into which we are plunged, would stifle nature in him and put nothing in her place. She would be like a sapling chance sown in the midst of the highway, bent hither and thither and soon crushed by the passers-by (Rousseau 1982, s. 5)

Men hvad der menes med ’styrkelse af karakteren’ er uklart. Med 30’ernes tyske retorik kunne det lige så godt være tale om Hitler-jugends korte bukser i snevejr, som om Kants søgen efter myndighed.

Skellet mellem land og by, det to-delte mellemskolesystem, det voldsomme eksamenspres (Markussen 2003, s. 195) og en stigende tilslutning nødvendiggjorde en skolereform som et yderligere skridt i retning af enhedsskolen. Udviklingen i elevtallet illustrerer dette:

År	Mellemskole/8-10 kl.	Realklasserne
1910	18.752	2.343
1920	29.430	3.595
1930	40.032	5.022
1935	48.055	6.204
1940	52.700	7.835
1945	54.708	7.473
1950	67.726	8.020
1960	105.752	18.299
1970	144.994	25.211
1975	138.883	48.167
1980	219.325	
1985	188.296	
1990	179.906	

⁴⁰ Den norske ’Opplæringslova’ fra 1998 taler fortsat om å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding!

Figur 5.2. Elevtallet i mellemskolen, realklasserne og 8.-10. klasse. Kilde: Undervisningsministeriet, 1998.

Efterkrigstidens debat om folkeskolen mandede i 1958 ud i ny lovgivning (med fastholdt formålsparagraf), hvor mellemskolen forsvandt til fordel for en 5-årig fælles grundskole for hele landet med en frivillig, to-delt overbygning. Undervisningspligten blev fastholdt på 7 år, skønt den norske beslutning om 9 års skolepligt, der kom midt i den danske debat, gav genlyd i Danmark (Kålund-Jørgensen 1958). I det store historiske perspektiv var denne reform et markant skridt i retning af en reel enhedsskole og mindre elevdifferentiering. Men reformen kom ikke i hus uden sværds slag.

Bl.a. kunne 6. og 7. klasse, ifølge ministeriets udspil, gøres udelte efter forældrenes ønske. Danmarks Lærereforening (DLF) var imod dette og frygtede en for stor forældreindflydelse på skolens virksomhed, og at forældreønsker og ikke pædagogiske vurderinger skulle styre skolen ('kampen' mellem lærere og forældre genser vi i styrelsesloven fra 1989). Man ønskede at muligheden for udelte klasser skulle underlægges Forsøgsudvalgets tilsyn.

Et andet argument imod den udelte undervisning i 6. og 7. klasse var kravet om afrunding af samtlige fag efter 7. klasse som følge af den 7-årige undervisningspligt. I en udelte klasse måtte dette betyde et lavere niveau end i de gamle, boglige mellemskoleklasser. Også derfor var DLF imod. Den lovmæssige løsning på dette blev et mindeligt kompromis, hvor man på én og samme tid kunne køre udelte klasser og alligevel niveaudele og sammentænke fagene med undervisningen i overbygningen!

Både konsulenter på undervisningsområdet og DLF havde argumenteret imod en forlængelse af undervisningspligten, og man var meget skeptisk til om frivillighedsprincippet i forhold til overbygningen ville give denne flere elever. Men 'udviklingen', forældreønsker eller hvad det nu var, gjorde eksperternes udsagn til skamme: Elevtallet i overbygningen steg dramatisk i løbet af 60'erne, både i realklasserne og i den almene afdeling, således at der blev tale om en reel 9-årig undervisningspligt, jf. Figur 5.2. Udvidelsen af den reelle skolegang til 9 år løste også niveauproblemet i 6. og 7. klasse, for forældrene ønskede, og fik, udelte klasser og alle fortsatte i 8., 9. og til dels 10. årgang. Dermed var behovet for afrunding af fagene efter 7. klasse der slet ikke.

I forbindelse med skoleloven af 1958 nedsatte Undervisningsministeriet et læseplanudvalg, der i 1960 barslede med hvad der blev kaldt *Den Blå Betænkning* (Undervisningsministeriet 1960 og 1961). Bind 1 indeholder kapitler om undervisningsplaner og læseplaner samt en vejledning til hver af folkeskolens fag. Bind 2 drøfter mere generelle

forhold som undervisningsformer, lejrskoler, hjælpemidler, mellemfolkelige aspekter, skole-hjem samarbejdet, lokaleindretning (der blev bygget mange nye centralskoler til erstatning for de små landsbyskoler som følge af lovændringen) og dansk grammatisk terminologi⁴¹. Nogle få aspekter fra *Den Blå* skal her trækkes frem, for de fik afgørende betydning for den danske folkeskoles praktiske udvikling de følgende årtier:

Når det gælder undervisningsformerne hedder det bl.a., efter en drøftelse af sammenhængen mellem 'kundskabsmeddelelsen' og 'karakteropdragelsen':

Eleverne påvirkes næppe i den ønskede retning ved moraliseren og ydre tvang, men snarere ved, at de får lejlighed til at opleve deres virksomhed som meningsfyldt – det vil sige: opleve, at der er god mening i, at netop denne opgave skal løses nu, at den opleves som en indre nødvendighed og ikke blot som noget udefra påbudt. Derfor må arbejdet nok i begyndelsen bringe dem umiddelbare erfaringer med ting og mennesker. Eleverne må umiddelbart kunne opleve, at det, de beskæftiger sig med, har en sammenhæng med deres eget liv. (Undervisningsministeriet 1961, s. 14)

Dette standpunkt, der i høj grad taler for den elevcentrerede, erfaringsbaserede pædagogik med udgangspunkt i det nære og kendte, har sine tydelige rødder i 20'ernes reformpædagogik, i 50'ernes psykologiske påvirkning – og vel også i den dannelsesstradition Klafki på det tidspunkt stod som eksponent for. Derfor kan Betænkningen også om læseplaner skrive:

Begrebet lære må ikke alene omfatte opnåelsen af kundskaber og dygtighed, men også sådanne processer som: oplæring til at lære, oplæring til at leve mellem andre og oplæring af eleverne til, at deres handlemåde kan ledes ind i baner, så det bliver naturligt for dem at tage hensyn til andre menneskers velfærd. (Undervisningsministeriet 1960, s. 25)

Hensynet til andre menneskers velfærd udvides til det mellemfolkelige, på baggrund af ”en total krig, opfindelsen af tilintetgørelsesvåben, dannelsen af FN, oprettelsen af nye stater ophævelse af andre, fremdeles Danmarks indtrædelse i toldfællesskab med nogle lande og i forsvarsfællesskab med andre” (Undervisningsministeriet 1961, s. 86). Et par sider senere henvises endvidere til Grundlovens §20 om suverænitetsafgivelse til mellemfolkelige myndigheder (læs: NATO og FN (paragraffen kom med ved Grundlovsændringen i 1953), og senere EF og EU). Alt dette leder frem til følgende synspunkt for læseplanernes formål:

Ved siden af opdragelsen på et nationalt grundlag må der sættes stærkt ind for at fremme børnenes sans for international forståelse og for det mellemfolkelige samarbejde. (Undervisningsministeriet 1960, s. 25)

⁴¹ Man standardiserede vha. danske betegnelser for at ensarte praksis. Jeg har selv gået i skole under dette regime og har til dato problemer med fremmedsprogsgammatikken, fordi jeg ikke har lært de latinske betegnelser! Jeg har ikke i Fælles Mål for dansk (www.uvm.dk) fundet en tilsvarende nutidig standard, men alle grammatiske begreber nu er, som et fingerpeg, latinske!

Analyseret ind i Poppers Matrix rettede skoledebatten i 50'erne, lovgivningen i 1958 og den generelle udvikling op gennem 60'erne fokus mod det kollektivt-altruistiske felt, svarende både til den nationale og internationale udvikling i øvrigt. Folkeskolen var et af velfærdsstatens vigtigste midler til lighedsskabelse. Dannelsesmæssigt kan man endda sige, at forældrene tager myndighedsrollen i forhold til egne børn på sig, påvirker skoleudviklingen og udstiller lærerstandens pædagogiske paradoks – at der bag ethvert umyndigt barn man forsøger at myndiggøre allerede står et myndigt forældrepar, som man er underlagt som et tyende (Schmidt 2002, s. 29). Omvendt er der i de fremhævede passager fra *Den Blå Betænkning* i høj grad lagt op til en dannelsesstænkning, der omfatter det Klafki senere angiver som dannelsens indholdsmæssige definition: evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Fra 1968 forlængede man muligheden for udelte undervisning til også at gælde for 8. og 9. årgang. Efterhånden fik lærerne så meget praktisk øvelse i at håndtere udelte klasser og den deraf følgende undervisningsdifferentiering, at der også hos DLF var en positiv indstilling til udviklingen (Markussen 2003, s. 201).

Dermed var der lagt op til den næste skolelovsreform, der i 1975 tog endnu et skridt i retning af enhedsskolen, således at alle elever blev undervist samlet gennem hele skoleforløbet, dog med mulighed for niveaudeling i enkelte fag i overbygningen.

I denne tænkning, som indtil 1980'erne på det officielle plan har haft stor gennemslagskraft, går forenklet sagt skolestruktur, demokratitænkning og pædagogik op i en højere enhed. Den blev båret oppe af grundtvigsk liberal frihedstænkning, af reformpædagogisk samfundskritik og – efter at Socialdemokratiet i 1950'erne var blevet påvirket af både grundtvigske og reformpædagogiske skoletanker – også af en socialdemokratisk lighedsideologi. (Markussen 2003, s. 203)

Analyseret i Poppers Matrix er der tale om holdninger, der i hovedsagen befinder sig i den altruistiske række, men både i den individuelle og den kollektive søjle.

Det samme kan man sige om den nye formålsparagraf, der afløste formålsparagraffen, der havde stået urørt siden 1937:

*§ 1. Folkeskolen er den kommunale skole, der tilbyder undervisning efter denne lov.
§ 2. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.
Stk. 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.*

Stk. 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

I både stykke 1 og 2 er udgangspunktet elevens læring, som folkeskolen – og forældrene – skal give de fornødne rammer og betingelser, bl.a. gennem den planlagte undervisningsform. Begge stykker lægger, i en dannelsesterminologi, op til selvbestemmelse, og har derfor også den enkelte elev i centrum. Dette er i overensstemmelse med min indtegnning af selvbestemmelsesdimensionen i søjlen for individualitet i Poppers Matrix, ligesom der i det elevcentrerede aspekt anes en forbindelse til både en begyndende afvikling af moderniteten til fordel for det senmoderne og en mere direkte påvirkning fra Klafkis dannelsesstænkning, fra Kochs demokratiforestillinger og den ansvarlighedstænkning som Løgstrup i bl.a. *Den etiske fordring* lagde op til.

Stykke 3 henviser derimod direkte til medbestemmelsen og demokratiet, endda på en sådan måde, at skolen ikke blot skal undervise i demokrati, men *med* demokrati – den skal være demokratisk. Åndsfrihed skal modvirke en ensidig holdningspåvirkning eller indoktrinering – et aktuelt tema i Kapitallogikkens og den europæiske by-terrors tid.

Når der bruges ord som 'arbejdsmetoder', 'udtryksformer', 'selvstændig vurdering' og 'stillingtagen', er der dog ikke udelukkende tale om dannelsesstænkning. Her tror jeg mere reformpædagogiske, formal-didaktiske tanker slår igennem. En hovedinspiration i begyndelsen af 70'erne er sandsynligvis Knud Illeris' teorier om projektarbejdsformen, der jo i forlængelse af epokens *zeitgeist* netop vægtlægger udtryksformer, vurdering (kritik!) og stillingtagen. Læringsbegrebet bliver det grundlæggende undervisningsprincip.

Endvidere begynder det Ove Korsgaard kalder den 'personlige oplysning' (Korsgaard 1997, s. 375ff) at slå igennem i folkeskolen. Det er den enkelte elevs muligheder, der skal gives rammer og betingelser. Målet er ikke længere en bestemt dannelse – hverken den kristne eller 'karakteren' – men en åben dannelse, som individet selv bestemmer. Og den samfundsmæssige nytte af skolegangen er ikke længere økonomisk, men 'demokratisk', der her godt kan forstås i forlængelse af tidens frihedsidealer, sådan som bl.a. Ziehe beskriver det i det han kalder 'den første modernitet' (Ziehe 2000, s. 85), der er præget af euforien over den opnåede frihed.

'Personlig udvikling' bliver svaret på modets udfordring, jf. Kants "*Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*" (Kant 1780). Men er det det? Personlig udvikling er spejling i sig selv, uden det ydre mål, der kan give bevægelse og retning – end ikke så langt som til Vygotskys zone for nærmeste udvikling. Det er at opholde

sig i privatsfæren, hvor udvikling af kundskab ikke finder sted – det er at blive til *Nogen*. Omvendt viser Jonas Frykman (Krabbe 2002) at 50'ernes kundskabsskole gav adgang til kundskabsfæren, og dermed til mål uden for én selv – og mulighed for at blive til *Noget*, måske endda hinsides Vygotskys zone for nærmeste udvikling. Det er altså det faglige, der i sig bærer muligheden for emancipation. Det er det faglige, der er svaret på det pædagogiske paradoks. Man må så at sige have noget at have friheden i. Men giver Oplysning af sig selv da modet til emancipation? Nej, friheden må aktivt tilegnes og udfoldes. Det bliver den gennem dannelsens to øvrige dimensioner – medbestemmelse og solidaritet (og fastholder os således som mennesker og ikke som trolde, jf. Henrik Ibsens *Dovregub*).

Som en hypotese kan man med skoleloven af 1975 se nedslag fra kritikken af den sene modernitet, af industrikapitalismens fokus på standardiserede færdigheder og 'døde kundskaber'. En væsentlig del af kritikken henter tilsyneladende sit ordvalg i en blanding af Klafkis dannelsesestænkning, Illeris' kritiske teori og Ziehes subjektiveringer.

I 1937 var Kristendommen som forkyndelse blevet fjernet fra folkeskolens formålsparagraf. I 1949 kom en skoletilsynslov, der fjernede kirkens indflydelse også fra den del af skolens organisation (Held og Olsen 2002, s. 451). I stedet fik hver kommune en skolekommission og hver skole et skolenævn. I nævnet sad der forældrerepræsentanter og i kommissionen repræsentanter fra kommunalbestyrelsen og fra nævnene i kommunen. Den enkelte skoles lærere dannede et lærerråd, der havde indstillingsret til nævnet mht. ugeplaner og arbejdets fordeling på skolen (Christensen et.al. 1999, s. 181). Strukturen tjente til at formalisere interessenternes, heriblandt både lærernes og forældrenes, indflydelse på organisationen.

Op igennem 80'erne blev denne organisation udsat for stigende kritik, primært for sin kompleksitet (Christensen et.al. 1999, s. 182f). Det resulterede i 1989 i en ændring af folkeskolens styrelse, der blev indskrevet i skoleloven af 1993. Den fælleskommunale skolekommission blev afskaffet og hver skole fik en forældrevalgt skolebestyrelse, der referer direkte til kommunalbestyrelsen. Skolelederens ansvar blev opgraderet til at gælde både det administrative og det pædagogiske, mens lærerrådet blev degraderet til et pædagogisk råd, der på linie med elevrådet kan rådgive skolens leder. Altså en forenkling og en styrkelse af den hierarkiske struktur, mens lærernes indflydelse er blevet kørt ud på et sidespor i forhold til forældrene, jf. ovenstående om deres tyende-funktion.

Anders Mathiesen (Mathiesen 2000, s. 569ff) placerer uddannelserne i krydsfeltet mellem familien, arbejdsmarkedet, staten og organisationerne. De *politiske processer* er de, der inddrager staten, arbejdsmarkedet og organisationerne, mens de *kulturelle processer* er de,

der inddrager familien, staten og organisationerne. Mathiesen kæder talen om professionalisering, som genfindes i lovgivningen⁴² og som i dansk sammenhæng kendes fra bl.a. Erling Lars Dales forfatterskab, sammen med fremkomsten af ”det nye højre” op gennem 80’erne og kravet om elitetænkning og økonomisk effektivitet – altså bevægelsen i retning af det individuelt-egoistiske felt i Poppers Matrix.

Mathiesens historisk-materialistisk baserede analyse understøttes af Alfred Oftedal Telhaugs analyser (Telhaug 1997 og 2003). I løbet af 80’erne skifter uddannelsespolitikken internationalt fra det progressive til det restaurerende (Telhaug 1997, s. 66f) grundet den begyndende globalisering af økonomien, opkomsten af kundskabsbaseret teknologi og nye arbejdsformer og fordi staten som agent for udlejringen mistede tillid ved ikke at kunne håndtere de økonomiske kriser. Uddannelserne skulle målstyres ud fra samfundets behov samtidig med at den samfundsintegrerende solidaritet fra 50’ernes socialdemokratiske velfærdsopbygning blev svækket (jf. Jørn Henrik Petersens tale om ’afkobling’, ovenstående). ”*Det samfunnsvitenskapelige forskersamfunnet som ekspertise tapte tillit, og den restaurative tenkningen tok sikte på å redusere lærerprofesjonens råderett over skolens faglige innhold*” (Telhaug 1997, s. 66). Eller som Telhaug citerer daværende (og igen-værende) undervisningsminister Bertel Haarder for at sige i forbindelse med styrelsesloven af 1989: ”*I Østtyskland bestemmer staten og lærerne. I et frit land må det være brugerne, altså forældrene*” (Telhaug 2003, s. 286).

Samtidig med at lovgivningen i stadig højere grad taler om en professionalisering – ’myndighed’ – af de mellemlange videregående uddannelser modarbejdes professionalisering bl.a. gennem ændrede institutionsstrukturer i folkeskolen – ’tyende’. Det er et paradoks.

Set i mit Popperske perspektiv, er den politiske bevægelse som både Mathiesen og Telhaug beskriver et eksempel på den historiske bevægelse fra det kollektivt-altruistiske til det individuelt-egoistiske. Når den kan fungere samtidig med en artikulert idé om professionalisering af uddannelserne og arbejdspladserne, kunne det være et udslag af samme bevægelse: Det individuelt-egoistiske felt repræsenterer jo den liberalistiske tankegang, hvor individet står mere eller mindre alene i konkurrence med andre individer. Og hvor faglig dygtighed (og sådan kan man jo også godt forstå begrebet ’professionalitet’) er konkurrenceparameteret. Lærernes tyende-gørelse legitimeres således gennem talen om professionalisering!

⁴² F.eks. blev læreruddannelsen til en professionsbachelor-uddannelse ved en lovændring i 1997.

Danmark oplevede i 1993 et regulært systemskifte efter 11 års borgerlige regeringer, der på mange måder iværksatte bevægelsen væk fra det socialdemokratiske og over mod det liberalistiske. I stedet kom der koalitionsregering bestående af Socialdemokratiet og Radikale Venstre – begge partier i den altruistiske række i Popper-matricen. Mens Socialdemokratiet fortsatte den ansvarlige økonomiske politik og cementerede flexicurity-modellen på arbejdsmarkedet, gennemførte den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen en ny lov for folkeskolen. Formålsparagraffen fik følgende formulering:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

§ 2. Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

Med 1993-loven gennemføres den danske enhedsskole. Det betyder blandt andet, at elevdifferentiering ikke længere er en mulighed, og at undervisningsdifferentiering indføres i stedet for. Man går altså fra at betragte eleverne som en gruppe og lærerens virke som det primære, til at se på eleverne som individer og læring som det primære.

Man kan også spørge, om 1993-loven virkelig fuldender enhedsskolen, eller om den med sit begreb om undervisningsdifferentiering og den enkelte elev i centrum ikke snarere står for den endegyldigt opdelende skole – opdelt i enkeltindivider?

Umiddelbart kan formålsparagraffen fra 1993 læses som det modsatte af Habermas' teori om systemets kolonisering af livsverdenen. I stykke 1 tales der om, at eleven skal tilegne sig *personlig* udvikling, dvs. mulighed for at udvikle sig som menneske i livsverdenen. Dette understreges gennem inddragelse af forældrene, der for barnet/eleven er del af livsverdenen, jf. lærernes tyende-status. Omvendt kan man sige, at de redskaber man ønsker eleven skal lære sig, i høj grad er gavnlige også i systemsammenhænge, og for at eleven skal kunne fungere i samfundet og bidrage til dets opretholdelse. Denne fortolkning understreges af Undervisningsministeriets egen vejledning:

Arbejdet med elevernes alsidige personlige udvikling må ses som summen af det, der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens liv i øvrigt – i frikvarteret, i svømmehallen, på skolebiblioteket, i kantinen og på naturskolen.

Derfor må beskrivelserne kædes sammen med de fælles nationale mål for folkeskolens fag.

Undervisningen i fag og tværgående emner og problemstillinger skal understøttes af aktiviteter og arbejdsformer, som fremmer elevens alsidige personlige udvikling og trivsel. (www.faellesmaal.uvm.dk/eapu)

I stykke 2 kommer livsverdenen så kraftigt til udtryk, at man næsten kan kalde det for livsverdenens kolonisering af systemet: Her skal systemet med dets ressourcer stå til rådighed for elevens erkendelse, fantasi og lyst til at lære – altså personlige og humanistiske færdigheder.

Stykke 3 er mere kompleks og taler både om livsverdenforhold – kultur, kulturel forståelse og forholdet til naturen – og om systemkonforme holdninger – demokrati og folkestyre. Den etiske fordring som både Herder og Løgstrup taler om udtrykkes her i didaktiske termer, ”*der forbinder pædagogik og etik og afspejler almene forestillinger om et idealt fællesskab*” (Pedersen, 2006, s. 11). Samtidig er afsnittet modereret i forhold til 1975-loven, der kunne overfortolkes i retning af at skolen i sig selv skulle være et demokratisk samfund – men så skulle eleverne bestemme, og det gør de ikke!

Samtidig er der i forhold til 1975-loven blevet byttet om på paragraf 1 og 2, så fokus er blevet sat på eleven frem for kommunen. Alt i alt understøtter det argumentet om livsverdenens kolonisering af systemet.

Men graver man et skridt dybere, med henvisning til Habermas’ teori om legitimationsproblemer og til Herbert Marcuses begreb om *repressiv tolerance* kan man argumentere for, at selv tilsyneladende livsverden-aspekter i formålparagraffen er udtryk for systemets forsøg på at opnå legitimitet og dermed en mulighed for fortsat beståen. Vi tror altså, at vi med formålparagraffen får en livsverden-frihed, mens systemet i virkeligheden opretholder sig selv.

I en Poppersk videnskabsforståelse falder den repressive tolerance, og dermed også Habermas’ argument om kolonisering, på dens manglende mulighed for falsifikation. For uanset om systemet er direkte repressivt eller repressivt tolerant er det undertrykkende. Argumentet kan ikke falsificeres, og er dermed ikke-videnskabeligt.

Analyseret i Poppers Matrix vil formålparagraffens to første stykker falde i den individuelle kolonne. Her er der tale om den enkeltes mulighed for at tilegne sig redskaber og på baggrund af dem at udvikle egen personlighed. Det er selvbestemmelsesdelen af Klafkis dannelsesforståelse. (Eller også er det et udtryk for en konstruktivistisk forståelse af eleven som et system, der skal gives mulighed for udvikle sin omverdensforståelse og –håndtering.)

Formålsparagraffens stykke 3 giver i Poppers Matrix et mere broget billede. 'Fortroligheden med dansk kultur' er tydeligvis kommet med i kølvandet på en stadig mere markant indvandringsdebat i det danske samfund, og må som sådan henregnes til det kollektivt-egoistiske felt. 'Bidrag til forståelse for andre kulturer' er derimod udtryk for medbestemmelsesdimensionen og dækker netop en accept af alle positioner inden for den demokratiske cirkel, mens jeg anser 'menneskets samspil med naturen' for et udtryk for solidaritet. De sidste to sætninger understøtter også medbestemmelsestanken.

Samlet giver det et lidt mudret billede af formålsparagraffen med et kraftigt tryk på både selvbestemmelsen, medbestemmelse og solidaritet.

Samtidig med en ny formålsparagraf blev den obligatoriske projektopgave for 9. klasse indført⁴³, og med den mulighed for at arbejde mere eller mindre bevidst med en Poppersk læringsstrategi, sådan som den skitseres i denne opgave (se også Burgess 1999).

Igen i 2001 skifter det politiske landskab i Danmark karakter og en borgerlig regering, støttet af Dansk Folkeparti, kommer til magten. Øjeblikkeligt blev der kaldt til kulturkamp, dvs. til kamp imod de kulturradikale tendenser i det danske samfund, der siden Poul Henningsens velmagtsdage i 30'erne har været en torn i øjet på 'de borgerlige'. I sin første nytårstale til nationen, 1. januar 2002, undsagde statsministeren de såkaldte 'smagsdommere', hvilket stort set bragte ham på kant med hele den danske intelligensia. Bedre blev det ikke, da han ved Folketingets åbning i oktober 2003 om folkeskolen udtalte: *"Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: "Hvad synes du selv?"*". 'Rundkredspædagogik' blev et nyt begreb i dansk pædagogik!

Meget hurtigt ændrede den borgerlige regering folkeskoleloven, så det igen blev muligt at holddele (læs: niveaudele) en klasse i en del af undervisningstiden. Pendulet begyndte således at svinge tilbage, fra undervisningsdifferentiering og læring til elevdifferentiering og undervisning. Dette blev yderligere understreget ved, at de Klare Mål, der for hvert fag var blevet udviklet midt i 90'erne blev gjort bindende under navnet Fælles Mål. Mange folkeskolelærere oplevede det som en voldsom centralisering.

Men Fælles Mål, der er rundet af loven af 1993, indeholder mange potentielt spændende udsagn, hvis man læser dem med den kritisk-rationelle pædagogiks briller, sådan som den blev antydet i kapitel 4. Et godt eksempel kan være faget Natur/teknik, der blev indført i 1993 som et blandingsfag for 1.-6. årgang, bestående af elementer fra fysik, kemi,

⁴³ Jf. ovenstående afsnit om Knud Illeris

CKF	Beskrivelser
Den nære omverden	
1. – 2. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Udgangspunkt i eleven • Lære at sortere, udvikle kategorier • Det narrative mhp. udvikling af tanke, sprog og begreber • Opmærksomhed på hverdagsfænomener • Umiddelbar iagttagelse • Udgangspunkt i egne iagttagelser
3. – 4. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenhænge, forskelle og forandringer • Hensigtsmæssige arbejdsformer i laboratoriet • Selvstændige og systematiske iagttagelser • Forståelse af egne behov, påvirkninger og risici
5. – 6. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Undersøge materialer • Sammenkæde undersøgelser, beskrivelser og opstille udviklingsmuligheder • Modeller for og simuleringer af lokalområdets udvikling • Opleve at viden kan anvendes på nye og uventede sammenhænge
Den fjerne omverden	
1. – 2. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Undren og oplevelse af det fjerne • Genfortælle fakta om dyr og planter • Lægge op til undren, sammenligning og forståelse af sammenhænge
3. – 4. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Helhedsforståelse • Stimulere nysgerrighed og interesse • Baggrund for viden
5. – 6. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Danne forstillinger om sammenhænge mellem fysiske og kemiske forhold og levevilkår • Kendskab til det naturvidenskabelige verdensbillede • Benytte varierede udtryksformer i formidling af naturfagligt indhold
Menneskets samspil med naturen	
1. – 2. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Egne oplevelser, handlinger og erfaringer • Udvide omsorg og ansvar
3. – 4. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Beskrivelser af samspillet mellem mennesker og natur • Understøtte elevernes interesse
5. – 6. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Viden om anvendelse af natur og udnyttelse af ressourcer • Problemstillinger, der viser sider af samspillet mellem menneske og natur • Argumentere for løsninger
Arbejds måder og tankegange	
1. – 2. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Stille spørgsmål • Spørgsmål kan føre til yderligere iagttagelse mm. • Undersøge og eksperimenter • Udvikle arbejdsvaner og brug af udstyr • Forståelige beskrivelser • Indse fordele ved kategorisering • Bruge fantasi og kreativitet
3. – 4. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Udvikle fagsprog og begrebsverden ved at redegøre for undersøgelser og formidle resultater • Udvikle spørgende adfærd hen mod forudsigelser og formulering af hypoteser • Evne til at tolke og formidle resultater • Udvikle selvstændige arbejdsformer og ansvar
5. – 6. klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Stille spørgsmål, fremsætte forudsigelser og hypoteser og planlægge og gennemføre undersøgelser og eksperimenter • Udfordre og udvikle begrebsverdenen • Sammenligne og drage slutninger af egne undersøgelser • Anvende og udvikle fagsprog • Bruge egne erfaringer og viden i forhold til informationer og resultater andre steder fra

Figur 5.3. Natur/teknik, beskrivelser fra Fælles Mål, faghæfte 13.

biologi og geografi. Hensigten med faget var at fremme en ellers dalende interesse for de naturvidenskabelige fag.

Natur/teknik opdeles i fire centrale kundskabs- og færdighedsområder, der hver beskrives for to klassetrin ad gangen. Et omfattende udpluk af denne beskrivelse fremgår af Figur 5.3.

Især CKF'en 'Arbejds måder og tankegange' kan indtænkes i en kritisk-rationel pædagogik. Her skal eleven trænes i at stille spørgsmål, fremsætte hypoteser, lade hypoteser møde virkeligheden, sprogsætte iagttagelser, argumentere for løsningsforslag. Alt i alt lægges der op til en meget krævende, kreativ og innovativ arbejdsform, der klart indfrier både formålsparagraffens ord om *"at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejds metoder og udtryksformer"* og *"at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* og imødekommer et samfundsmæssigt behov for velkvalificeret arbejdskraft, der myndigt og innovativt kan indgå i den globale økonomis udfordringer. Dannelse og økonomi tænkt sammen!

Nu er et naturvidenskabeligt fag som Natur/teknik let at indpasse i den kritisk-rationelle tankegang. I Fælles Mål for danskfaget, der er et udpræget humanistisk fag, findes der kun få og spredte ansatser, der kan forbindes med det kritisk-rationelle, f.eks. formuleringer som: *"Der skabes situationer, hvor eleverne opdager og oplever sprogets mange muligheder, fx samtaler, gruppearbejde, rollelege og fortællinger. I arbejdet med det talte sprog fokuseres der på stemmeføring og på muligheder i kropssproget"* og *"eleverne opmuntres til at spørge og få svar på spørgsmål. De bruger ordbøger og leksikon tilrettelagt for alderstrinnet"* (Fælles Mål, faghæfte 1 Dansk).

I februar 2005 blev Bertel Haarder atter undervisningsminister i en regering, der i sit regeringsgrundlag – "Nye Mål" – taler om Danmarks som et videnssamfund med uddannelser i verdensklasse. Det satte yderligere fart i den skolepolitiske kulturkamp, med en ny folkeskolelov og kanons for flere fag til følge. Som Bertel Haarder selv udtrykte det ved sin tiltrædelse: *"Vi har en kærlig og lidt slap folkeskole. Nu skal vi have lidt flere kærlige krav"* (Pedersen 2006, s. 31).

I januar 2006 indgik regeringen et skoleforlig med Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti. Den nye formålsparagraf, der er gældende fra august 2006, lyder:

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære

mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Undervisningsministeriet 2006a).

Til en sammenligning mellem loven af 1993 og lovforslaget af 2006 knytter der sig et par generelle bemærkninger og nogle mere drøftende perspektiver:

Skolens opgaver beskrives som 'skal-opgaver', hvor de tidligere var blødere formulerede.

Folkeskolen knyttes sammen med ungdomsuddannelserne, hvilket er et markant brud med en tradition, der opfatter folkeskolen som en afsluttet enhed med eget dannelsesmæssigt perspektiv. I stedet kan et økonomisk nytteperspektiv – hvad der er hensigtsmæssigt for erhvervslivet – nu pålægges folkeskolen.

Der søges fremmet en faglighed, der bygger på de faktuelle resultater af undervisningen, ikke på de arbejdsmetoder, der leder frem til resultaterne. Det er klart, at de negative resultater i OECD's PISA-undersøgelser her sætter sine spor i det, der ovenfor blev kaldt en højreorienteret restaurativ udvikling. Det er et skridt væk fra demokratisk læring over imod fundamentalistisk undervisning. Set i et Poppersk perspektiv lægger forslaget sig primært i de egoistiske felter, idet der er tale om udpræget nyttetænkning.

Undervisning i dansk kultur og historie opprioriteres, jf. indførelsen af kanons, hvilket jeg ser som et klart kollektivt-egoistisk perspektiv – altså halv-dannelse (jf. afsnit 6.1), især når det ses i sammenhæng med fremme af den faktuelle viden!

Hvor det i 1993-loven var eleverne, der skulle tilegne sig arbejdsmetoder i bedste kritisk-rationelle forstand (sådan kunne teksten i hvert fald læses, selvom der næppe var mange, der aktuelt gjorde det), er det med 2006-loven lærerne, der skal udvikle arbejdsmetoder for at kunne motivere eleverne – og det er noget ganske andet! Ændringen bør ses i sammenhæng med oprettelsen af et Clearinghouse på DPU, som det konkrete svar på en OECD-anbefaling fra oktober 2004:

OECD: Kan der udvikles en mekanisme til formidling af information fra monitoreringer, således at der kan opbygges en bevidsthed hos interessenterne om uddannelsessystemets status og fremskridt målt på nøgleindikatorer?

Undervisningsministeriet: Det vil være en opgave for et dansk Clearinghouse. I et Clearinghouse får en kreds af ressourcepersoner til opgave at

samle de vigtigste trends i forskningsresultaterne og sørge for en effektiv vidensspredning til praktikere. (www.uvm.dk)

Lovteksten og hele arbejdet omkring den, inklusive de politiske udspil i retning af indlæring af faglig paratviden til brug i internationale tests, går i stik modsat retning af tanken i den kritisk-rationelle pædagogik, sådan som jeg har forsøgt at skitsere den. Elevens mulighed for selvstændigt at arbejde undrende og spørgende med stoffet, til at fremlægge det og argumentere for dets rigtighed, at vurdere egne og andres bidrag og i fællesskab med andre elever at finde frem til et foreløbigt rigtigt svar, skrives ud af loven og ud af den anbefalede praksis. Ind kommer i stedet 'tankpasserpædagogikken', hvor den påfyldte indhold kan måles og vurderes, men hvor selvstændigheden er minimal. Dannelsesbegreber som selvvirksomhed, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet synes fraværende i den fremherskende tankegang. Hvorimod det nytteprægede og erhvervslivsvenlige af aktørerne selv menes sat i højsædet.

Problemet er blot, at formålsparagraffen fejler i sine virkemidler, selv hvis det nytteprægede sigte accepteres. For påfyldt paratviden gør ikke den danske folkeskole bedre end andre landes folkeskole, endsige til verdens bedste – allerhøjst til lige så god som de andre PISA-gode tankpasserpædagogiske landes skoler – lande som f.eks. Kina hvortil vi flytter den løntunge, men ikke-innovative del af vores industriproduktion. Eller som Einstein sagde det allerede i 1950:

I want to oppose the idea that the school has to teach directly that special knowledge and those accomplishments which one has to use later directly in life. The demands of life are too manifold to let such specialized training in school appear possible...it seems to me, moreover, objectionable to treat the individual like a dead tool...The development of general ability for independent thinking and judgement should always be placed foremost, not the acquisition of special knowledge (Einstein, her citeret efter Swartz 1999, s. 102)

Det Einstein efterlyser er dannelse eller tilværelsesoplysning, sådan som jeg har beskrevet det ovenfor.

Med baggrund i den kritisk-rationelle tankegang vil jeg hævde, at kun gennem en udvidelse, en udbygning og udnyttelse af 1993-lovens ord om, at det er "*Folkeskolens opgave er [...] at fremme elevernes tilegnelse af [...] arbejdsmetoder [...], der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling*", kan folkeskolen medvirke til at danne elever med udstrakte innovative kompetencer af den slags samfund og erhvervsliv higer efter nu og ikke mindst i fremtiden. På den baggrund er den nye formålsparagraf intet mindre end en national katastrofe, der sender Danmark tilbage til modernitetens industrisamfund, til Popper-

matricens kollektive kolonne, til drømmen om 50'ernes Danmark, til kolonihaverne og de rødternede duge. Men det er selvfølgelig også det samfund forligsparterne Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti er rundet af, og som de stadig får stemmer på at fremhæve som et ideal!⁴⁴

Til gengæld kan man sige, at loven er på mere lødig grund, når den ændrer 'den enkelte elevs alsidige personlige udvikling' til 'den enkelte elevs alsidige udvikling'. Det personlige forsvinder og underbygger dermed intensionen om den faglige alsidighed som ministeriet allerede gav udtryk for i forhold til 1993-loven, men som pga. lovens formulering kunne misforstås i retning af den navlepillende 'rundkredspædagogik'.

Parallelt med arbejdet med den nye formålsparagraf har flere skolefag fået tillagt en kanon, altså et påbud om et særligt indhold i undervisningen. Det gælder bl.a. fagene dansk og historie, som behandles her.

Danskfaget var det første, der fik en kanon – den kom i september 2004, og blev skrevet ind i Fælles Mål. Danskfagets kanon omfatter 14 forfattere, som skal læses i løbet af skoletiden, og altså ikke bestemte tekster. Danskfaget består af tre dele: det talte sprog, det skrevne sprog og sprog, litteratur og kommunikation. Under det sidste punkt hedder det:

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at [...] opleve og lære om dansk litterær og kulturel tradition og udvikling, bl.a. gennem kendskab til folkeviser, Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H. C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg (www.uvm.dk)

At listen består af 13 mænd og kun én kvinde faldt mange for brystet, mens Dansk lærerforeningens formand, Jens Raahauge mente, at det kun udtrykte det forbenede patriarkat, vi indtil for nylig har levet i (Pedersen 2006, s. 87).

Langt værre er det, at listen kun omfatter danske forfattere. Hvis eleverne skal, som der står i Fælles Mål, opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion, burde listen vel indbefatte anden litteratur end den danske. De egentlige sprogfag i den danske folkeskole indeholder ikke litteraturkendskab som et indholdsområde. Så hvor lærer eleverne så en William Shakespeare, en García Márquez, en

⁴⁴ Lars Kolind, der blev en af dansk erhvervslivs 'tunge drenge' ved at føre høreapparatvirksomheden Oticon fra insolvens til en værdifastsættelse på 27 milliarder kroner ved mere effektivt end SAS's Jan Carlzon at rive pyramiderne ned og erstatte dem med 'spagettiprincippet', siger om regeringens forslag, at den sigter mod en timeløn på 10 kroner – nemlig den løn industriarbejdere får i Østen, og som vi åbenbart skal måle os med. Er det 'verdens bedste skole'? (Kolind, 2006)

Marcel Proust, en Siegfried Lenz, en Albert Camus, en Lewis Carroll, en Walt Whitman eller en Herman Melville at kende? Ikke at dannelsen skal være material med fokus på indhold, men aspektet kan ikke undværes – der skal dog undervises i noget, uanset undervisningsmetoden. Dels viser kanonen i dansk hulheden i formålsparagraffens ord om fortrolighed ”med dansk kultur og historie og forståelse for andre lande og kulturer”. Forståelse for andre lande og kulturer er fraværende, mens dansk kultur fremhæves. Vi er helt klart i Popper-matricens felt for det egoistiske fællesskab – for en danskhed der tenderer det nationalistiske. Som modvægt til dette snæversyn udgav forlaget Gyldendal i 2005 et 11-binds værk, *Kanon i dansk*, med værker af ikke mindre end 276 forfattere, hvoraf mange er kvinder og bestemt ikke alle er fra Danmark.

Om den kanon i historie, der blev fremlagt juni 2006, og som ligesom danskfagets kanon vil blive indarbejdet i Fælles Mål, står der i en pressemeddelelse:

Kanon fremstår som en liste over afgrænsede begivenheder og forløb, der udgør en integreret del af det samlede historiefaglige stof. Kanonpunkterne repræsenterer væsentlige brud og forandringer, eller de har en symbolværdi, der giver klare signaler om indhold og muligheder for perspektivering.

Kanon bør være dynamisk og punkterne opstilles kronologisk og indgår i elevernes undervisning i den angivne rækkefølge - på de yngste klassetrin dog tilpasset elevernes begyndende erfaring med historiefaget. (Undervisningsministeriet 2006)

De historiske begivenheder, der er medtaget i kanonlisten fremgår af Fig. 5.4. Den nationale analyse er min:

Igen er det tydeligt, at danske historiske begivenheder står centralt i historiefagets kanon, uden at udlandet dog er helt så fraværende som i danskfagets. Det slående er de begivenheder og forhold, der enten er udeladt eller som gemmer sig under de danske temaer. F.eks. er hverken nazismen eller Holocaust nævnt, men kunne tænkes at gemme sig under datoen 29. august 1943, hvor den danske opstand mod den tyske besættelse fremtvang samarbejdspolitikens fald – men det er dog en endog meget dansk indgangsvinkel til hele historien om Anden Verdenskrig!

Og hvorfor netop Jellingstenen, der for første gang skriftligt dokumenterer den danske nations eksistens, frem for historien om vikingernes handel og hærgen i den vide verden fra Vinland til Novgorod?

Generelt kan listen næppe siges at give eleverne en samlet forståelse for hverken Europas endsige Verdens historie. Og måske heller ikke for Danmarks, for den relaterer ikke til sociale vilkår eller økonomisk udvikling. Og selvom historien, ifølge Popper, ikke har en

bestemmelse og derfor ikke er deterministisk, er der dog en række sammenhænge, der gør forståelsen af begivenheder og handlingsforløb lettere at forstå.

Historisk begivenhed	National analyse
Ertebøllekulturen	Danmark
Tutankhamon	Egypten
Solvognen	Danmark
Kejser Augustus	Romerriget
Jellingstenen	Danmark
Absalon	Danmark
Kalmarunionen	Danmark og Norden
Columbus	Amerika
Reformationen	Nordeuropa inkl. Danmark
Christian IV	Danmark
Den Westfalske Fred	Europa
Statskuppet 1660	Danmark
Stavnsbåndets ophævelse	Danmark
Stormen på Bastillen	Frankrig
Ophævelse af slavehandel	Danmark, USA
Københavns bombardement	Danmark
Grundloven 1849	Danmark
Slaget ved Dybbøl	Danmark
Slaget på Fælled	Danmark
Kvindes valgret	Danmark
Genforeningen	Danmark
Kanslergadeforliget	Danmark
29. august 1943	Danmark
FN's Verdenserklæring om Menneskerettighederne	Verden
Energikrisen 1973	Danmark, Verden
Murens fald	Tyskland, Verden
Maastricht 1992	Danmark, EU
11. september 2001	USA, Verden
Globalisering	Verden

Figur 5.4. Historiekanon

Igen er analysen både enkel og klar. Historiekanonen tilhører udpræget feltet for det egoistiske kollektiv i Poppers Matrix. Den slår ring om danskhedens udvikling, forstået som nationens, statens og kongens handlen og ageren, som om det var begivenheder uden sammenhæng med menigmand og da slet ikke omverdenen.

Her slutter analysen af dannelsen i den danske folkeskole. Analysen er ført op til sommeren 2006. Konklusion og vurdering kommer i næste kapitel.

6. Konklusion og perspektivering

*Seg selv skal en være; om seg og sitt
skal en kjære seg både i stort og i litt.
Går lykken imot, så har en dog æren
av sitt levnets førsel i samklang med lære. –*

Når man vælger perspektiv for en opgave, betyder det samtidig, at man fravælger andre perspektiver – måske endda mere interessante perspektiver. Derfor indebærer en opgave af denne karakter også en dobbelt blindhed. Nemlig både en blindhed i forhold til temaet og de konklusioner man måtte komme frem til. Og i forhold til en – om end nok så velbegrunnet – metode og det, den kan bære.

6.1 Konklusion

Konklusionen må falde i tre dele, nemlig som en vurdering af analysens fortælling, som en drøftelse af metodens validitet og reliabilitet og endelig som en drøftelse af kritisk-rationel dannelse og Poppers Matrix som forklaringsværktøj i pædagogiske analyser.

Analysen af den danske folkeskole, som den blev gennemført i forrige kapitel, viser et meget broget billede med mange ansatser til dannelsesstænkning i lovgivning og anden central styring af skolerne. Men bestemt også tendenser til det Adorno har kaldt halv-dannelse.

Internetleksikonet Wikipedia beskriver Adornos forståelse således:

Ein halbgebildeter Mensch hat sich dasselbe Wissen angeeignet, über das auch ein Gebildeter verfügt, aber er gebraucht sein Wissen in verdinglichter, domestizierter Weise, z.B. indem er Phänomene rein mechanisch klassifiziert und subsumiert, anstatt sie in ihrer Lebendigkeit zu begreifen. (Wikipedia, 16.9.2005)⁴⁵

Det er denne instrumentaliserings af opdragelsen, der synes at kendetegne især de sidste års uddannelsesstænkning, netop på baggrund af globaliseringen, PISA-undersøgelserne og den almene nyttetænkning.

Jeg har ikke i analysen trukket tråde til den almene danske eller internationale uddannelsesdebat udover på et meget alment niveau, og har derfor heller ikke grundlag for at udtale mig om analysens relevans for disse niveauer. Men i den grad jeg har argumenteret for disse niveaues indflydelse på den danske folkeskole, er det ikke urimeligt at tænke sig, at

⁴⁵ Se også Adorno (1973)

analysen ville gentage sig ved et ændret fokus, både til et alment nationalt niveau såvel som til et internationalt ditto.

På basis af den kritisk-rationelle dannelse og Poppers Matrix, der jo netop sammentænker dannelse og økonomisk nytte, har jeg påvist det kritisable, nej det katastrofale, i den instrumentelle tendens. Og med samme udgangspunkt har jeg givet et fingerpeg om en anden retning at gå, en rute gennem det både dannelsesmæssige, demokratiske, innovative og dermed også nyttebetonede.

I afsnit 1.3 blev opgavens metode beskrevet. Her bør validiteten vurderes for at kunne sige noget samlet om opgavens reliabilitet. Den *indre validitet*, dvs. spørgsmålet om de behandlede parametre kan siges at have en virkningshistorisk relevans for problemstillingen, skønnes at være høj. Dette begrundes i deres udvalg, der hovedsagelig består af lovtekster og andet centralt fremstillet materiale direkte henvendt til folkeskolens dagligdag. Skolerne er forpligtet på at lade disse tekster få virkningshistorisk relevans. Hvad opgaven ikke kommer ind på, fordi den afsluttes på det nationale plan, og aldrig når ned på det institutionelle eller personlige plan, er, om der så også leves op til denne lovmæssige fordring.

Begrebsvaliditeten taler om graden "av samsvar mellem begrepet slik det er definert teoretisk og begrebet slik vi lykkes med å operasjonalisere det" (Lund 2002, s. 176). Da operationaliseringen meget direkte benytter den teoretiske drøftelse af dannelsesbegrebet – idet analysen er en jagt på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og et forsøg på at forholde materialet til Poppers Matrix – vurderer jeg begrebsvaliditeten som høj. Det er altså aspekter ved dannelsen, jeg har søgt at afdække i analysen.

Spørgsmålet om *ydre validitet*, altså om muligheden af generaliseringer, måske ikke blot til den samlede danske folkeskole, men til den danske uddannelsespolitik i det hele taget – og måske i en globaliseret verden til uddannelsespolitik verden over, anser jeg for at være et induktivt spørgsmål uden relevans for opgaven. Hvad der er interessant er *forståelsen* af den konkrete udvikling og om den anvendte metode giver en rimelig forklaring.

I forhold til en analyse af pædagogiske tænkere og centrale læreplanforskrifter har matricen vist sin styrke både som forklaringsværktøj og som redskab til vurdering. For ikke alene har den været medvirkende til at give forståelse for handlinger og deres baggrund, den sætter også disse handlinger (lovtekster mm.) i relation til en forståelse af dannelsesteorien og giver dermed anledning til holdningsmæssigt at tage stilling. Personligt benytter jeg ofte matricen som markeringsværktøj i margenen, når jeg læser fagtekster. Her fungerer den som en ordløs kommentar til teksten og giver en god oversigt over dennes dannelsesforståelse.

Dermed er der også sagt god for kritisk-rationel dannelse og Poppers Matrix som forklaringsværktøj i pædagogiske analyser. Matricens styrke ligger i dens dynamiske mulighed for både at beskrive epokale udviklingstendenser, det øjeblikkelige politiske landskab samt de dannelsesmæssige indholdsaspekter selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og demokrati. Poppers Matrix vil kunne anvendes i de fleste situationer, idet dens grundbegreber er af almen, universel menneskelig karakter.

Omvendt står jeg tilbage med matricens uafklarede baggrund, jf. svaret fra *Learning for Democracy*. Jeg benævner den med Poppers navn, skønt de begreber der danner den, er hentet fra Platon og langt fra er veldefinerede. Det er en – foreløbig – svaghed, som jeg har valgt at leve med, skønt jeg, som vist, er blevet kritiseret for den.

Poppers Matrix kan også vurderes efter Poppers egne kriterier for bedre korrespondens, som beskrevet i afsnit 3.1. Kriterium 2, 3 og 6 taler til gunst for matricen:

Poppers Matrix beskriver eller forklarer flere fakta, gør det på en mere detaljeret måde og ved at forbinde hidtil uforbundne problemer, end traditionel dannelsesteori, idet den inddrager det politiske aspekt og demokratitanken meget mere direkte og håndgribeligt og endda opstiller kriterier for demokratiets grænser. Den test jeg har valgt at udsætte matricen for, for om muligt at falsificere den, kan derimod næppe siges at være så skånselsløs ihærdig, som Popper lægger op til. Der skal mange flere og skrapere tests til, før teorien kan siges at være foreløbig befæstet. Dog er der også set i en Poppersk optik grund til at arbejde videre med Poppers Matrix.

6.2 Perspektivering

Er der overhovedet et perspektiv i så at sige at genopdage dannelsen og iklæde den nye gevanter i form af Poppers Matrix og Kritisk Rationalisme? Måske, for netop 'genopdagelsen' tror jeg er vigtig, og i tråd med Poppers tanker. Lad mig illustrere det med et eksempel:

For flere år siden, før jeg begyndte at studere Popper, arrangerede jeg en studietur til Nepal for en gruppe tekstilstuderende. Jeg havde på det tidspunkt rejst intensivt i landet gennem flere år (Ydegaard 1988), og vidste derfor at Sherpa-kvinderne fortsat gik traditionelt klædt. De studerendes undersøgelser afslørede bl.a. historien om kvindedragtens forklæde. Det er et vævet stof, meget spraglet i farverne og syet sammen af tre baner, der hver måler ca. 15 cm i bredden. Stoffet væves på små håndvæve, der ikke kan producere bredere stof.

Grunden til dette viste sig at være historisk: for 500 år siden levede Sherpaerne i Tibet, hvor der ikke er så mange store træer. Derfor blev vævene meget små. Siden er de flyttet til dalene syd for Himalaya, hvor træerne er lige så store som i Danmark. Men vævenes størrelse er der ikke ændret ved. Forklaring: Manglende innovativ kultur. Man kopierer så at sige fra generation til generation, og udvikler dermed ikke den teknologiske kunnen. Løsningen, hvis en teknologisk udvikling er ønskelig, hvilket vi skønnede den til at være qua en kraftig voksende befolkning, der nu ikke længere kan brødføde sig selv, er ikke overførsel af ny teknologi, men opdragelse til innovation. Billedligt talt skal de genopdage den dybe tallerken, så den passer i dybde og diameter til den suppe *de* skal spise af den. De skal udvikle en passende teknologi, og de skal hele tiden kunne forbedre den – lade hver ny generation genopdage *sin* dybe tallerken.

Det er det samme med dannelsen: Også den skal genopdages og udvikles for ikke at stivne og forstene i fortidens tankemønstre. Poppers Matrix er et sådant bud på en genopdagelse og en nyudvikling af det gamle dannelsesbegreb.

Perspektivet i den kritisk-rationelle dannelses didaktik kan være et tænkt eksempel fra min egen læreruddannelsesverden; et undervisningsforløb i faget Almen Didaktik: Jeg skriver ordet 'Undervisning' på tavlen og de studerende bidrager med ord/begreber, så der dannes et mindmap.

Figur 6.1 er et eksempel på et tilfældigt mindmap skabt på den måde. Kortets andenordensbegreber – 'metoder', 'formål', 'rammer' mm. – betegnes som didaktiske kategorier parallelt med den måde f.eks. Klafki (Klafki 2001, s. 137) og Hiim og Hippe (Hiim og Hippe 2000, s. 70f) benytter begrebet. Disse kategorier kan efterfølgende blive genstand for undersøgelser fra de studerendes side. I undersøgelsens løb kan de ændre og udvikle sig idet ny viden inddrages og tilføjes. Holdet kan deles op, så mindre grupper hver tager én kategori og bearbejder den og præsenterer arbejdet for de andre hold. Eller alle grupper bearbejder i tur og orden hver af kategorierne, og gruppernes præsentationer uddyber og supplerer hinanden. Hensigten er at styre undervisningen, så de formelle mål nås, samtidig med at der er en meget høj grad af deltagerstyring (selvvirksomhed eller 'forskning') i forhold til det konkrete indhold. Motivationen er tilsvarende høj, for de studerende oplever relevansen af deres anstrengelser. Læreren opgaver består i for hver kategori at anskueliggøre den faglige bredde og dybde, og tilskynde de studerende til på tilsvarende måde at brede kategorien ud i dens mangfoldighed. Endelig skal læreren samle op og skabe sammenhæng efter gruppernes præsentationer.

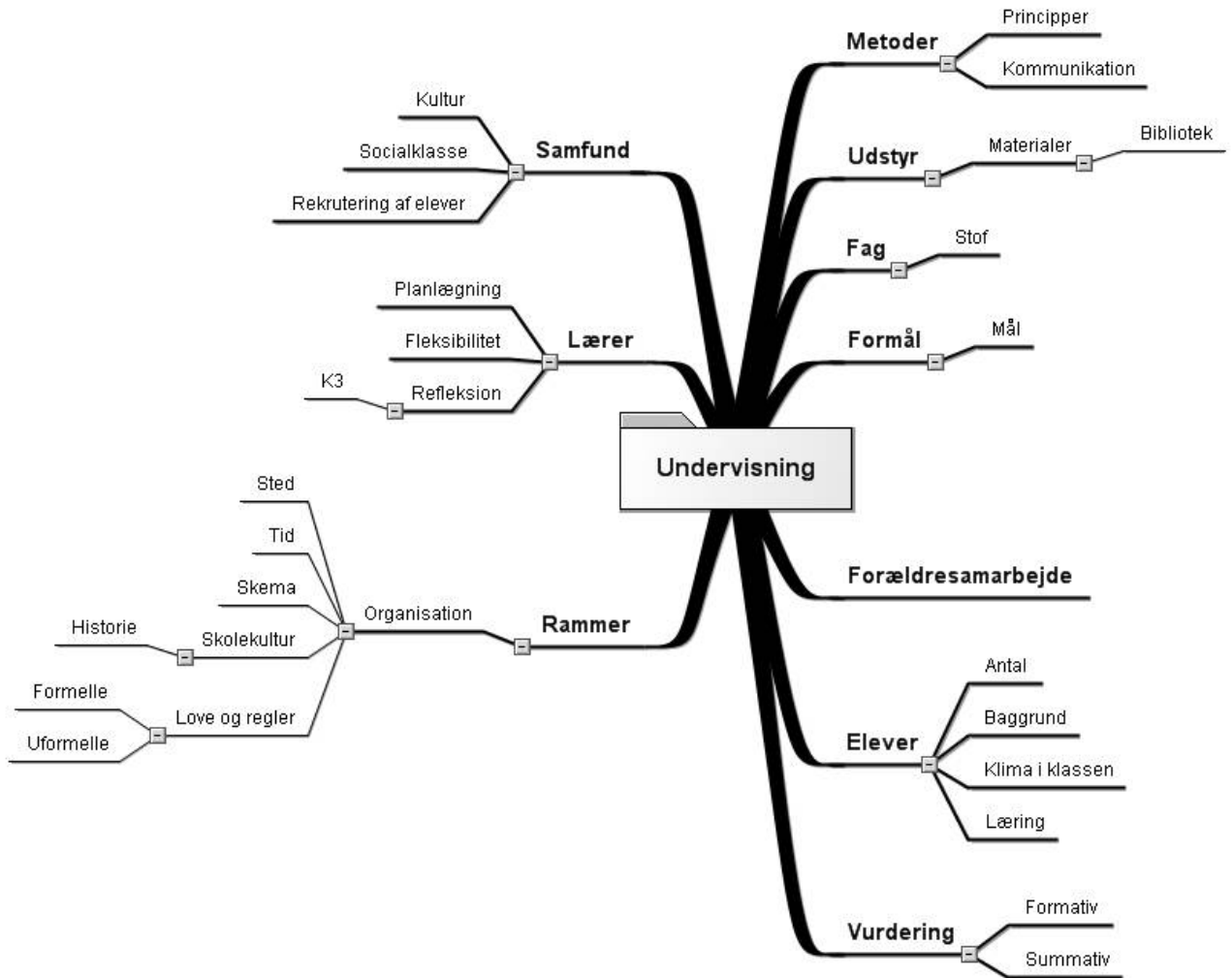


Fig. 6.1. MindMap over begrebet 'Undervisning'

Set med Joanna Swanns øjne (Swann 2003, s. 23) betyder det at åbne for:

- Autonome aktiviteter
- Tryghed og ønsker
- Positiv brug af fejl
- Hensigtsmæssig og konstruktiv kritik
- Svar på stillede spørgsmål
- Problembaseret planlægning og evaluering

Positiv brug af fejl hentyder til en pædagogisk omsætning af Poppers ligning for læring gennem fejltagelser:

$$P_1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P_2$$

hvor P_1 er det oprindelige problem, TS er den foreslåede løsning ('trial solution'), EE er fejl-eliminering eller falsifikation af forkerte løsningsforslag hvorved et nyt problem P_2 opstår.

Popper (Popper 2002/II, s. 12 og 304 n. 6) argumenterer for, at Aristoteles' idé om *fri uddannelse* for adelens sønner som en generel litterær uddannelse snarere end en teknisk og

praktisk uddannelse (vel som en parallel til vidensbegrebet *phronesis* i modsætning til *episteme* og *techne*) stadig er levende i den vestlige verden. Det betyder blandt andet, at skoleelever og studerende ikke ser nytten og dybden i at studere naturvidenskab, og dermed berøves muligheden for den 'intellektuelle hæderlighed', der ligger i den naturvidenskabelige metode (jf. Poppers idé om en enhedsmetode (Popper 1996, s. 170)). Popper opstiller et alternativ til den naturvidenskabsforskrækkede holdning:

...for videnskaben kan undervises som en fascinerende del af menneskehedens historie – som en hurtigtudviklende vækst af dristige hypoteser, kontrolleret af eksperimenter og kritik. Hvis man underviste i videnskab på denne måde som en del af 'naturfilosofiens historie' og som en del af problemernes og idéernes historie, så kunne den blive grundlaget for en ny liberal universitetsuddannelse; en uddannelse, hvis mål, det skulle være, når det ikke var muligt at producere eksperter, så i det mindste mennesker, der kan skelne mellem en svindler og en ekspert. Dette beskedne og liberale mål vil ligge langt ud over det, som vore filosofiske og humanistiske fakulteter kan opnå nu om dage. (Popper 2002/II, s. 305 n. 6)

Undervisning bør i disse brydningstider, hvor demokratiet er sat under pres, besinde sig på sit dannelseseoretiske grundlag. Det vil sige genoverveje om det er kombinationen af liberalistisk nyttetænkning og nationalisme, med de politiske farer det indebærer, der skal danne undervisningens værdigrundlag. Jeg forestiller mig i stedet en kritisk-rationel dannelsesteori som undervisningens værdigrundlag. Kritisk-rationel undervisnings 'hvad' og 'hvordan' kræver indhold, metoder og opgaver, der åbner for forskellige løsningsmuligheder. Opgaver og situationer af en sådan art, at eleverne bliver nødt til at gøre sig tanker om, hvordan disse kan løses. Det er en undervisning baseret på en benhård faglighed – men en faglig, der bygger på foreløbig vidensforståelse og dermed demokrati. Det er en faglighed, der åbner for det undrende og eksperimenterende sind, for gisninger og gendrivelsler – for en videnskabelighed i ordets mest kreative betydning. Det er en undervisning, der ikke forfalder til lærermonologer og militærisk disciplinering (selvom disciplin er demokratisk dyd), men til gengæld åbner for samtalen, for projektet og den undersøgende tilgang. Og det er en undervisning, der fordrer lærerens bevidste refleksioner over mål og delmål, over valg af metoder, valg af indhold, valg af fremdrift.

Eksempler på et kritisk-rationelt dannelsesindhold – svaret på hvad-spørgsmålet – kan for eksempel være:

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til en økologi og naturforståelse, der åbner for egen mestring, demokratiske (politiske) beslutningsprocesser og solidaritet med både natur, medmennesker og fremtidige generationer (jf. Klafkis epokale nøgleproblemer (Klafki 1985, s. 58)).

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til gruppens liv og de processer, der udspiller sig i projektet. Vægt på synergieffekter, der bruger den enkeltes evner og forståelser til i fællesskab om gruppens indre liv og i solidaritet med medlemmer med mindre grad af faglighed og færdighed, løfter gruppens fælles forståelse.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i relation til begrebet disciplin, der som begreb bør genindføres i den pædagogiske verden. For uden en disciplin, der giver andre spillerum og ytringsfrihed inden for den demokratiske cirkel, ender samværet i en afart af Sparta, hvor den der råber højest kommer til at bestemme.

Mestring af den videnskabelige metode som selve basis for den enkeltes selvbestemmelse og kantianske myndighed. Faglighed er en forudsætning for den demokratiske medbestemmelse – og for solidariteten med resten af gruppen.

Undervisningens hvordan-spørgsmål kan besvares tilsvarende: Undervisningens iscenesættelse går på lærerens evne til planlagt og ikke-planlagt at lade verden åbne sig for eleven med interessante problemstillinger – fra det konkrete omkring et matematisk problem, forståelsen af en litterær tekst eller grammatikken i brevet til den tyske penneven til det mere abstrakte som for eksempel klassens evne til samarbejde, vores historiske og nutidige forståelse af ind- og udvandring og filosofien bag demokratiet i Danmark og Vesten – der kan drøftes i en åben dialog, hvor man inden for den demokratiske cirkels grænser afstår fra absolutte Sandheder og essentialistiske ideologier, og dermed lade eleven åbne sig for verden. Afprøvning, forsøg og undersøgende tilgang til både praktiske og teoretiske spørgsmål bliver metodisk vigtig. Her bør man opøve færdigheder i at skelne mellem det deskriptive og faktuelle (og dog foreløbige) på den ene side og det normative på den anden.

Mestring af metodefærdigheder vil i de færreste tilfælde skulle leve op til entydige krav og perfektionisme, for også mestringsgraden er foreløbig. Undervisningen bør derfor ikke bygge på pedanteri, men på prøv-og-fejl metodik, på opmuntring og støtte og meget gerne på udfordring fra lærers side. Her vil den asymmetriske kompetence være afgørende; elevernes oplevelse af, at læreren både styrer og lader dem stå på egne ben.

Eksperimenterende og undersøgende undervisning – undervisning i forlængelse af den Popperske videnskabsforståelse – er blandt andet princippet om genopdagelsen af den dybe tallerken, jf. idéen om innovativ undervisning i Nepal og jf. 'byer i Belgien' med skyldig henvisning til Alexander Kiellands *Gift* og Jan Kjærstads *Forførelsen*.

7. Litteratur

*Man skal ei lese for å sluke,
men for å se hva man kan bruke –*

7.1 Bøger og artikler

- Adorno, Theodor W. (1973): *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Andersen, Carl E. (1973): ”Tyge Brahes bedrifter“. I Rumfartsorientering.
- Andersen, H. C. (1952): *Eventyr og historier I-II*. Gyldendal, København.
- Andersen, Johannes (2001): *Mellem hoved og krop*. Systime, Århus.
- Anderssen, Otto (1914): *Billeder av dannelsesarbeidets historie IV*. Achehoug, Kristiania.
- Benner, Dietrich (2005): *Tekster til dannelsesfilosofi*. Klim, Århus.
- Bibelen.
- Borgnakke, Karen (2000): Koblinger – mellem kritiske læringsteorier og empirier om praksis. I Jens Bjerg: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Brockhaus, Der grosse (1952-57). F. A. Brockhaus, Wiesbaden.
- Burgess, Tyrrell (1999): Inquiry for ‘Taught’ Masters. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Carroll, Lewis (1980): *Alice’s Adventures in Wonderland & Through the Looking Glass*. MacMillan Children’s Books, London.
- Chatwin, Bruce (1996): *En studie i rastløshed*. Samlerens Bogklub, København.
- Christensen, Jørgen Grønnegaard, Peter Munk Christiansen og Marius Ibsen (1999): *Politik og forvaltning. Offentlig forvaltning i Danmark*. Systime, Århus.
- Chu, Chi-Hua (2002): *Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki*. Dissertation. Der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen.
- Corson, David (1999): Critical Realism: Post-Popper Realism for the Real World. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Klim, København.
- Dørge, Henrik (2006): *De lægger sig i røven på vox populi*. Weekendavisen, 23.juni 2006, København.
- Faye, Emmanuel (2005): *Heidegger. L’introduction du nazisme dans la philosophie. Autour des séminaires inédits de 1933-35*. Bibliothèque Albin Michel Idées.
- Foucault, Michel (2002): *Overvågning og straf*. Samleren, København.
- Fælles Mål (2004), Undervisningsministeriet, København.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode*. J.C.B. Mohr, Tübingen [(2004): *Sandhed og metode*. Systime Academic, Århus.]
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvforståelse*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.) (2004): *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim, Århus.
- Grue-Sørensen, Knud (1974): *Almen Pædagogik; en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. Gjellerup, København.
- Hauge, Hans (1992): *K.E. Løgstrup. En moderne profet*. Spektrum, København.
- Held, Finn og Flemming Olsen (red.) (2002): *Introduktion til pædagogik*. Frydenlund, København.
- Henningsen, Hans (u.a.): *Tilværelsesoplysning. Et grundtema hos K.E. Løgstrup*. Poul Kristensens Forlag, Herning.
- Herbart, J. F. (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. NNF Arnold Busck, København.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2000): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendal, København.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2005): *Didaktik for fag- og professionslærere*. Gyldendal, København.
- Ibsen, Henrik (2000): *Peer Gynt*. Gyldendal, Oslo.
- Illeris, Knud (1981): *Modkvalificeringens pædagogik*. Unge Pædagoger, København.
- Illeris, Knud (2000): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, København.
- Jefferson, Thomas (1776): *The Declaration of Independence*.
- Kant, Immanuel (1784): „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ *Berlinische Monatsschrift*.
- Kant, Immanuel (2000): *Om pædagogik*. Klim, Århus [tysk udgave: http://de.wikisource.org/wiki/Über_Pädagogik]

- Kaspersen, Lars Bo (2001): Anthony Giddens. I Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.)(2001): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Kierkegaard, Søren (1982): *Samlede værker. Bind 1-20*. Gyldendal, København.
- Kjeldstadli, Knut (2003): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget, Oslo
- Kjærstad, Jan (2001): *Forførelsen*. Gyldendal, København.
- Klafki, Wolfgang (1970): *Erziehungswissenschaft 1-3*. Fisher Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main⁴⁶.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Klafki, Wolfgang (1996): Kategorial dannelse. I Erling Lars Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelseseologi og didaktik*. Forlaget Klim, Århus.
- Korsgaard, Ove (1997): *Kampen om lyset*. Gyldendal, København.
- Korsgaard, Ove (2004): *Kampen om folket*. Gyldendal, København.
- Krabbe, Trine (2002): "Den hjemlige skole". *Asterisk*, nr. 8/2002.
- Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Th. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag, Oslo.
- Kålund-Jørgensen (1958): "Mellemskolens Saga". *Pedagogisk Forskning. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk*, 1958.
- Larsen, Tord (1979): "Er alle stygge andunger egentlig svaner?" *Antropolognytt*, nr. 2/1979.
- Lindstrom, Martin (2003): *BrandChild*. Forlaget Markedsføring, København.
- Lund, Thorleif (2002): *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I Th. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub Forlag, Oslo.
- Løgstrup, Knud Erik (1986): *Den etiske fordring*. Gyldendal, København.
- Magee, Bryan (1999): *Confessions of a Philosopher*. The Modern Library. New York.
- Markussen, Ingrid (2003): Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst. I Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003); *Dannelsens forvandlinger*. Pax. Oslo.
- Marx, Karl (1859): *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*. (www.mlwerke.de)
- Marx, Karl (1867): *Das Kapital. Band 1*. (www.mlwerke.de)
- Marx, Karl (1970): *Kapitalen*. Rhodos. København.
- Mathiesen, Anders (2000): Et kritisk socialhistorisk perspektiv på uddannelserne i Danmark. I Jens Bjerg: *Pædagogik*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Mouritzen, Hans (1999): *At forklare international politik*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Myhre, Reidar (1982): *Hva er pedagogikk?* Gyldendal, Oslo.
- Myhre, Reidar (1997): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal, Oslo.
- Neiningen, Norbert (2005): „In Wichtigen Fragen ist man immer Dilettant“. *Schaffhauser Nachrichten*, 6. April 2005.
- Pedersen, Ole: *Kampen om skolen*. Kvan, Århus.
- Philipp, Marc (2003): *Wolfgang Klafki – Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/36015.html
- Popper, Karl (1973): *Kritisk rationalisme*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København.
- Popper, Karl (1974): Autobiography of Karl Popper. I P. A. Schilpp (ed.)(1974): *The Philosophy of Karl Popper*. Open Court, La Salle, Illinois.
- Popper, Karl (1989); *Conjectures and refutations*. Routledge, London/New York.
- Popper, Karl (1996); *Historicismens elendighed*. Gyldendal, København.
- Popper, Karl (2002): *Det åbne samfund og dets fjender. Bind I og II*. Spektrum, København.
- Popper, Karl (2003): *All life is problem solving*. Routledge, London/New York.
- Poulsen, Sten Clod (2001): *Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring*. MetaConsult Forlag, Slagelse.
- Qvortrup, Lars (2001): "Skolen i et hyperkompleks samfund". *Uddannelse*, 2001.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund*. Forlaget Unge Pædagoger, København.
- Rousseau, Jean-Jasques (1982): *Émile*. Dent, London.
- Røde Mor (1973): *Grillbaren*. EMI, København
- Samuelson, Paul A. (1976): *Economics*. McGraw-Hill Kogakusha, Tokyo.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002): Pædagogikkens egenart: Kunsten at opdrage. I Finn Held og Flemming Olsen (red.): *Introduktion til pædagogik*. Frydenlund, København.

⁴⁶ Bøgerne er en antologi med flere forfattere, men jeg refererer udelukkende til W. Klafkis artikler.

- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003); *Dannelsens forvandlinger*. Pax. Oslo.
- Striib, Andreas (1996): *Undervisning*. Klim, Århus.
- Swann, Joanna (1999a): Pursuing Truth: A Science of Education. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Swann, Joanna (1999b): Making Better Plans: Problem-based Versus Objectives-based Planning. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Swann, Joanna (2003): A Popperian approach to research on learning and method. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(2003): *Educational Research in Practice*. Continuum, London.
- Swann, Joanna og Kathryn Ecclestone (1999): Empowering Lectures to Improve Assessment Practice in Higher Education. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Swann, Joanna og Tyrell Burgess (2005): "The Usefulness of Karl Popper's Selectionist Theory of Learning for Educational Practice." *Learning for Democracy*, Vol. 1, No. 3.
- Swartz, Ronald (1999): Reconsidering the Prescribed Curriculum. I Swann, Joanna og John Pratt (ed.)(1999): *Improving Education. Realist Approaches to Method and Research*. Cassell Education, London.
- Tarp, Allan (2000): *Postmodern Reducation and Learning*. Paper præsenteret på NFPF-konference, 9.3.2000, Kristianssand.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997): *Utdanningsreformene*. Didakta, Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003): Haarder og Hernes som skolereformatorer. I Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie: *Dannelsens forvandlinger*. Pax. Oslo.
- Undervisningsministeriet (1960). *Betænkning nr. 253: Undervisningsvejledning for folkeskolen, bind I*. Undervisningsministeriet, København.
- Undervisningsministeriet (1961). *Betænkning nr. 297: Undervisningsvejledning for folkeskolen, bind II*. Undervisningsministeriet, København.
- Undervisningsministeriet (1998): *Uddannelsessystemet gennem 150 år*. Undervisningsministeriet, København (<http://pub.uvm.dk/1998/150>)
- Undervisningsministeriet (2004): *Bekendtgørelse om projektopgaven i 9. klasse*. Undervisningsministeriet, København. (www.uvm.dk)
- Undervisningsministeriet (2006): Pressemeldelse, 30. juni 2006, www.uvm.dk
- von Oettingen, Alexander (2001): Schleiermacher – mellem pædagogisk almagt og afmagt. I Niels Reinsholm og Hans Skadkær Pedersen (red.): *Pædagogiske grundfortællinger*. Kvan, Århus.
- von Oettingen, Alexander (2003): *Det pædagogiske paradoks*. Kvan, Århus.
- Wettersten, John (2005): "An Open Society Needs an Open School System." *Learning for Democracy*, Vol. 1, No. 1.
- Ydegaard, Torbjørn (1988): *Sherpa – folket under Everest*. Skarv. Holte
- Ydegaard, Torbjørn (2005): Fremtidens vejlederbegreb. I Søren Andkjær (red.)(2005): *Friluftsliv under forandring*. Forlaget Bavnebanke. Slagelse.
- Zapffe, Peter Wessel (1983): *Om det tragiske*. Aventura Forlag. Oslo.
- Zecha, Gerhard (ed.)(1999): *Critical Rationalism and Educational Discourse*. Schriftenreihe zur Philosophie Karl R. Poppers und des Kritischen Rationalismus. Band XI. Rapodi, Atlanta, GA.
- Ziehe, Thomas (2000): Adieu til halvfjerdserne! I Jens Bjerg (red.)(2000): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag. København.

7.2 Internetadresser

- www.faellesmaal.uvm.dk/eapu (Besøgt 3.7.06)
- www.uvm.dk (Pressemeldelser, 2004) (Besøgt 3.7.06)

7.3 Personligt

- 29.9.05: Prof. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität, Berlin. Besøg på CVU Sønderjylland.
- 11.8.06: Lars Kolind. Besøg på CVU Sønderjylland.