

Per aspera ad astra



Per aspera ad astra

Festskrift til Harry Haue

Redigeret af

Erik Damberg

Gymnasiepædagogik

Nr. 84. 2011

GYMNASIEPÆDAGOGIK
Nr. 84 – Festskrift til Harry Haue
Oktober, 2011
Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR)
Tel: (+45) 65 50 31 30
Fax: (+45) 65 20 28 30
E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

Redaktør: Erik Damberg
Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet
Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet
Omslagslayout: Elsebeth Jensen
Foto: Erik Damberg
Oplag: 200

ISSN: 1399-6096
ISBN: 978-87-7938-091-2

Indhold

Forord	7
Steen Beck: Dannelse til tiden	9
Torben Spanget Christensen: Da historiefaget virkelig blev udfordret, og udfordrede sig selv!.....	23
Erik Damberg: Pendulet svinger mellem indrestyring og ydrestyring	33
Elisabeth Erdmann: Education for girls – but not too much? A short overview from the 19 th century until today.....	41
Jørgen Gleerup: Fra Sorø Akademi til regionale professionshøjskoler	51
Aase H. Bitsch Ebbensgaard: Mærkedage – Når tid mærkes Historiedidaktik som demokratisk dannelse.....	63
Ove Korsgaard: Kredsgang om Alf Ross og Hal Koch.....	75

Heidi Eskelund Knudsen:	
Novicens vej i den lærdes spor	83
Ellen Krogh:	
Om refleksion og almindannelse	89
Erik Lund:	
Kanon – kronologi, sammenhængsforståelse og historiebevissthet	97
Finn Hauberg Mortensen:	
Humanioras foryngelse.....	109
Peter Mortimore:	
Markets are for commodities; not children	117
Jørn Henrik Petersen:	
En velfærdsstat i forfald? Det sunkne Atlantis?	129
Peter Henrik Raae:	
Almindannelse og uddannelsespolitiske strømninger...	139
Jan Trost:	
Om social interaktion	151
Arja Virta:	
Historiekultur, kulturarv, historiebruk – informella möten med det förflutna.....	159
Lilli Zeuner:	
Motiver for videregående uddannelse Sker der en moralsk dannelse i de gymnasiale uddannelser?	167
Jørn Aarup-Kristensen:	
Lærebogsforfatteren Harry Haue. En begyndelse.....	173
Forfatterliste	179

Forord

Harry Haue fylder 70 år. Han bliver professor emeritus.

Vi vil gerne hylde Harry Haue med dette festskrift, og vi vil gerne lade ham få nogle laurbær af repræsentanter for de mange forskellige stier, han har betrådt gennem sit liv. De skrivende personer i dette festskrift til Harry er blot nogle af de grupper, Harry har været i kontakt med gennem sit lange liv. De andre – som fx TAP'erne og de øvrige VIP'er på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, har nydt Harrys evne til at sprede glæde, være indlevende, være med til at skabe fornemmelsen af fællesskab. Alene Harrys rutine med hver morgen at gå rundt og hilse på alle i alle kontorer med et stort smil og et hjerteligt »God morgen« giver et billede af hans betydning for instituttet. Han har på mange måder været en ledestjerne for vores institut.

Det begyndte i plovfurterne, i landsbyen Gamst lidt uden for Vejen, hvor Harry voksede op på en gård og efter kort skolegang kom ud at tjene som landbrugsmedhjælper på gårde rundt omkring på hjemegnen. Soldatertiden i Holstebro gav måske en udlængsel til noget andet, til et anderledes liv – men ikke nødvendigvis til noget større eller bedre liv. I hvert fald endte Harry som 20-årig på præliminærkursus og senere studenterkursus i Rønde – og så startede studierne på Aarhus Universitet, hvor han i 1973 blev mag. art. i historie. Skolekarrieren startede derefter på Mulernes Legat-skole i Odense og fortsatte 1980 på Nordfyns Gymnasium.

Harry Haue har altid haft mange spor at færdes i: Sideløbende med skolearbejdet startede han sin enorme skolebogsproduktion, og i 1980 begyndte han sin karriere som ekstern lektor på Odense Universitet

Det sidste spor førte til hans disputats, hvor han belyste almen-dannelsesbegrebet i det danske gymnasiums historie – en milepæl, ikke blot for Harry, men også for den skoleform, som hele tiden har haft hans opmærksomhed og hengivenhed. Det hele endte som bekendt med professorstillingen i 2008, hvor skolesporet, historiefagsporet og universitetsporet smeltede sammen til ét. I den lærestol har Harry udviklet historiedidaktikken og har placeret den danske didaktiske tænkning – og sig selv – i inter-nationale sammenhænge på markant vis, ligesom han i en lang række sammenhænge har brugt sin ekspertise til fagkyndigt arbejde både indenlands og udenlands.

Friskoler, uddannelseshistorie, respekten for menneskets vær-dighed, grundtvigianisme, kristendom – alt, der vokser ud af det muldens arnested, hvor han startede – er grundstene i det arbejdsliv og fritidsliv, Harry har ført. Tilsæt det: mangeårig for-mand for menighedsrådet ved domkirken i Odense, præsident for Rotary i Odense, så har man et billede af en person, som altid har levet et jævnt og muntert, virksomt liv på jord.

Den måde, han har gjort det på, er bestemt ikke kedelig.

Et stort til lykke.

Erik Damberg, redaktør

Steen Beck

Dannelse til tiden

Ordet dannelse er, som sociologen Niklas Luhmann skriver, et af det danske uddannelsessystems sukkerord. Det stiller et smukt korpus af ord til rådighed og flyder let fra tungen (Luhmann 2006:206). Det skønne ved dannelsesbegrebet er, vil mange mene, at det giver det unikke menneske en chance for at udvikle en inderligt og følt tilgang til alt det, der fylder livet med mening: det æstetiske, det sande og det etiske. Måske endda det religiøse, for det danske ord dannelse er en oversættelse af det tyske *Bildung*, men får ikke »Bild«-metaforen med. I den oprindelige betydning betyder *Bildung*, at mennesket skal udvikle sig til et billede på Gud, hvilket frit oversat betyder, at mennesket skal udvikle en åndelighed og moralske kvaliteter, som gør det berettiget at sige, at mennesket »blev skabt i Guds billede«. Det er derfor helt på sin plads, at Harry Haue i sin disputats om almindelsen taler om noget så religiøst konnoterende som »ledestjerne« og på bogens forside gengiver et maleri, hvor Platon peger opad mod de guddommelige ideer.

I skolen skal dannelsesstanken i al dens godhjertede normativitet ses i tæt sammenhæng med lærerens didaktiske tænkning, altså spørgsmålet om, hvordan man skal skabe læreprocesser, der danner. Det er eleven, der dannes og danner sin egen personlige tilgang til sig selv og verden. Men det er omverdenen, i skolen først og fremmest læreren, der gennem den måde, hvorpå hun organiserer sin undervisning, skaber et rum for dannelses-

processer. Dannelsesstanken udfolder sig med andre ord i tæt parløb med det pædagogiske paradoks (Oettingen 2001) som er, at man som lærer ønsker at opdrage elever til at frie mennesker.

Forfatteren til denne artikel er stor tilhænger af, at dannelsesbegrebet fastholdes som en overskrift for de gymnasiale uddannelser, og at vi ikke rykker for meget ved de helt grundlæggende betydninger i den nyhumanistiske definition af dannelse, selvom det konkrete indhold naturligvis må tilpasses den tid, vi lever i. Jeg opfatter dannelsesbegrebet som et overbegreb, der stiller de rigtige spørgsmål til den didaktiske tænkning og kompetence-tænkningen, men det må konkretiseres og til en vis grad også operationaliseres i forhold til didaktiske overvejelser, hvis det skal være mere end det sukkerord, som Luhmann taler om. Der må med andre ord en epokal tænkning til, sådan som bl.a. Haue har lagt op til det i sit historiske værk om almindelsen som ledestjerne (Haue 2005).

Dannelse som kvalificeret selvbestemmelse

Jeg vil her forsøge mig med et bidrag til en nutidig dannelses-tænkning, som forholder sig til kompleksiteten i foretagendet. Det vil jeg gøre ved at tage udgangspunkt i en dannelsesmodel, som er udviklet af den pædagogiske psykolog Jan Tønnesvang (Tønnesvang 2002:45-74). Tønnesvang definerer dannelse som *kvalificeret selvbestemmelse*, og han er samtidig inspireret af Klafkis sondringer mellem material, formal og kategorial dannelse.

Dannelsens kvalificeringsaspekt hænger sammen med, at unge skal kunne begå sig i samfundet. Man skal blive god til noget, både som et arbejdende menneske, der bidrager til samfundets økonomiske liv, og som en demokratisk borger, der bidrager til samfundets politiske liv. Selvbestemmelsesaspektet handler om, at et menneske må opfattes som mere end et væsen, som socialiseres til at varetage bestemte opgaver. Med vores kognitive og emotionelle »indre« kan vi blive i stand til at vurdere, forholde os, og fungere handlekompetent. Der ligger her et opgør med

enhver idé om, at menneskets bestemmelse er at reproducere samfundets ideologier og socialmønstre. Bestemmelsen er snarere at mennesket ejer potentialet til at engagere sig i forandringsprocesser som et selvstændigt væsen, som skaber mening gennem engagementet.

Kvalificering og selvbestemmelse hænger i denne optik sammen. Kvalifikationer uden selvbestemmelse skaber tilpasningsduelige robotter, mens selvbestemmelse uden kvalifikationer skaber selvoptagede væsener, som måske nok er i stand til at kritisere, men som har svært ved at yde deres bidrag til samfundets opretholdelse og udvikling. De to begreber er indbyrdes forbundne og forudsætter gensidigt hinanden og lægger op til en tosidig tilværelseskompetence: Man skal både forholde sig til og fungere i samfundet med dets teknologiske kompleksitet og skabe sig en platform for en meningsfuld eksistens med andre i relation til samfundets moral- og værdistrukturer.

Tønnesvang indfører endnu en sontring i sin indkredsning af dannelseskomponenterne, nemlig mellem udadrettede og indadrettede dimensioner. Det skal forstås på den måde, at der i individets dannelsesproces dels er noget, der peger udad mod omverdensforholdet eller socialiteten og noget, der peger indad mod selvforholdet eller selvet. At være et kompetent menneske er så at sige et spørgsmål om at kunne relatere sig til omverdenen og at kunne relatere sig til sig selv.

Kombineres kvalificering vs. selvbestemmelse og udadrettethed vs. indadrettethed, får vi i alt fire felter. I den følgende model har jeg endvidere indsat overskrifter for nogle temaer inden for de fire felter, som jeg i de følgende kapitler vil konkretisere modellen med.

	KVALIFICERING	SELVBESTEMMELSE
UDAD- RETTETHED	Udadrettet kvalificering KUNDSKABER EX: FAGLIGHED SOM LÆRINGSFORMER	Udadrettet selvbestemmelse DELTAGELSE EX: MEDBESTEMMELSE OG KULTUREL KOMPETENCE
INDAD- RETTETHED	Indadrettet kvalificering METAKOGNITION EX: FAGLIGHED SOM VIDEN OM, HVORDAN MAN GØR	Indadrettet selvbestemmelse SELVINDSIGT EX: AT KUNNE LÆRE SAMMEN MED ANDRE

Dannelse som kvalificeret medbestemmelse (Tønnesvang 2002:53, med SB's tilføjelser).

Udadrettet kvalificering

Udadrettet kvalificering er knyttet til individets *kundskaber* om natur, teknologi, samfund osv. At kvalificere sig udadrettet handler om, hvad man skal vide for at kunne begå sig i samfundet. Man skal vide noget om natur, teknologi, samfund osv. For at kunne det, skal man tilegne sig nogle kundskaber, som gør én i stand til at vide noget, nemlig specifikke faglige kundskaber og almene kundskaber såsom evnen til at læse og skrive og regne. Man skal kunne bruge det moderne samfunds informationsteknologi, såsom computer og internet. Ifølge Tønnesvang er kropskompetencer, altså kroppens mestring som den udfoldes i idræt, også en del af den udadrettede kvalificering. Kort sagt handler udadrettet kvalificering om det, vi normalt forstår som basale enkeltfaglige og almene faglige kompetencer.

Den aktuelle udfordring i forhold til den udadrettede kvalifikationsdimension samler sig om flere problemstillinger, nemlig

a) hvordan arbejder man med stoffet i fagene, b) hvilke fag er vigtige at have, og c) hvordan sikres det, at eleverne lærer at anvende fagene?

Hvad angår fag og deres vigtighed kan man konstatere, at hver gang der laves reform, så diskuteres det af gode grunde, om man nu også har de rigtige og adækvate fag i gymnasiet. Den skæbne, der er overgået fag som græsk og latin – hovedfagene i latinskolen – er et resultat af sådanne diskussioner. Samfundsfags indførelse som obligatorisk 1.-g-fag på stx er det. Ændringer af læreplaner, fx opprioriteringen af medie-dimensionen i dansk i forhold til litteraturdelen er det ligeså.

Generelt kan man dog sige, at 2005-reformen ikke kom til at betyde et generalangreb på den gymnasiale fagrække. Det hænger bl.a. sammen med, at man prioriterede spørgsmålet om elevernes anvendelse af fagene højere end diskussionen om, hvorvidt nogle fag skulle ud og andre ind. Man indførte almen studieforbereelse, som vel ikke kan kaldes et fag, men snarere en ramme om en slags ad hoc-faglighed, og hvis formål er at ændre fagenes status, idet de i samspil snarere bliver til redskaber i forhold til problemstillinger på tværs af fagene end noget, der skal læres i deres egen ret.

Hvilke spørgsmål i tiden svarer samspilsdidaktikken på? Kigger man sig omkring i landskabet for at se, hvordan der argumenteres for samspilsdidaktikken, er et tilbagevendende argument, at fag i skolen kan have en tendens til at lukke sig om deres egen »diskurs« og dermed kan blive anakronistiske i forhold til de kvalificeringsbehov, der eksisterer i samfundet. I specielt de forskellige typer af samspil på de gymnasiale uddannelser lægges der op til, at fag bruges til at arbejde med problemstillinger, og eleverne lærer projektkompetencer, hvorved deres opfattelse af faglighed flytter sig over mod det mere anvendelsesorienterede. Problemorientering og anvendelsesorientering er det, et overvejende teoretisk orienteret gymnasium har brug for i dag, hævdes det. Dette er blot et eksempel på, hvordan argumenter i forhold til tidens fordring medfører ændrede ideer om udadrettet kvalificering og får betydning for måden, eleverne skal arbejde fagligt på.

Indadrettet kvalificering

Indadrettet kvalificering er forbundet med den kognitive pol i den personlige tilværelsesdimension, dvs. med refleksion og selvrefleksion, som gør eleven i stand til at håndtere viden. Derfor kalder Tønnesvang den også selvreferentiel kognitiv kompetence. Det er i dette felt, at diskussionerne om *metakognitive kompetencer* har hjemme.

Den indadrettede kvalificering eksisterer i et tæt relationsforhold til den udadrettede kvalificering: Evnen til at navigere i forhold til viden er i høj grad et resultat af den indre kognitive skabelsesproces og der er således tale om faglighed forstået som viden om, hvordan man gør. Mens de udadrettede kompetencer er tæt forbundet med materiale dimensioner i læringen, dvs. den samfundsmæssige tilgængelige viden og de samfundsmæssige værdier, handler de indadrettede kompetencer handler mere om det formale, dvs. de subjektive og »indvendige« sider af læreprocessen.

Didaktisk er jeg selv meget optaget af den såkaldte kognitive mesterlære, hvor man lader eleverne træne nogle af de vigtige metakognitive kompetencer (se Beck m.fl. 2005). Det sker i et forløb, hvor følgende faser er vigtige:

- *Modelleringsfasen*, hvor en teknik præsenteres. Her er ekspertisen udvendig i forhold til den lærende, typisk i kraft af læreren
- *Træningsfasen*, hvor den lærende øver sig på teknikken og læreren vejleder, opmuntrer og korrigerer
- *Overføringsfasen*, hvor det lærte bruges i den daglige undervisning.

Dannelsesdimensionen 'indadrettet kvalificering' er et af de områder, der er stor opmærksom på i disse år. Uddannelse er ikke længere noget, man tager i de unge år og slet ikke noget, som er færdig en gang for alle. Samfundet er inde i en rivende udvikling, som stiller krav om medarbejdere, der kan sammen-

satte viden, lære nyt osv. Man skal i den forbindelse bemærke, at et nøgleord i den internationale uddannelsespolitik er livslang læring, dvs. den lærendes evne til at omlære og nylære. Spørgsmålet om at 'lære at lære' bliver nemlig helt centralt i en verden, hvor den enkelte igen og igen må tilegne sig ny viden og nye kompetencer for at kunne flytte sig de steder hen, hvor der er efterspørgsel på arbejdskraft. Har man som elev den opfattelse, at viden er noget man får »fyldt på«, kommer man ikke særlig langt. I denne optik handler det om at udvikle en pædagogik, som betoner den lærendes evne til at håndtere kompleks viden og gebærde sig i kollektive læringsprocesser. Det er her, ideen om metakognition har hjemme. Ideen om subjektets kapacitet for læring ligger tæt op ad tidens drejning mod konstruktivistiske teorier om læring og tanken om kompetence som den subjektive læringskapacitet.

Udadrettet selvbestemmelse

Udadrettet selvbestemmelse retter sig mod den samfundsmæssige og kulturelle virkelighedssfære, dvs. de områder af den ydre virkelighed, hvor der er involveret værdier og vurderinger, og hvor vi må engagere os som meningsskabende og fortolkende væsener med dømmekraft, og hvor argumentation ikke kun bygger på kundskaber i mere snæver forstand, men også på evnen til at deltage i politisk, etisk og æstetisk diskurs.

Udadrettet selvbestemmelse handler om individets evne til at forholde sig medbestemmende til samfundets og kulturens værdi- og moralnormer. Den viden man her udvikler involverer værdidomme og social interaktion. Skolen selv kan ses som en dannelsesplatform for udvikling af udadrettet selvbestemmelse gennem medbestemmelse og medindflydelse. Man lærer selv- og medbestemmelse ved at øve sig og ved at lære, at man både er skabt af og skaber af det sociale rums procedurer for samvær. Der er indsigter, som er vigtige i forhold til udadrettet selvbestemmelse: Historisk indsigt (svarende til den klassiske

dannelseskomponent), kategorial indsigt i aktuelle politiske, samfundsmæssige osv. sagsforhold, forståelse af tidstypiske nøgleproblemer. Udadrettet selvbestemmelse er umulig, hvis ikke man har kategorial indsigt i de fremmedbestemmende forhold af politisk, markedsøkonomisk og mediestyret art, hvis ikke man forstår begreber som demokratiske rettigheder osv.

Læreres og skolars didaktiske refleksion er tæt forbundet med idéer om, hvilken slags samfundsborgere og dermed mennesker, man gerne vil gøre eleverne til. Det er der sådan set ikke noget mærkeligt i. Både folkeskolens og gymnasiets overordnede identitetsparagraffer forbinder sig med værdier og normative forestillinger. Fx skal skoler medvirke til at gøre elever til demokratiske borgere.

Demokrati er med andre ord ikke blot noget, man lærer om som et fagligt objekt i fx samfundsfag og historie. Det er noget, man skal lære at praktisere gennem de måder, man er sammen på. Konkret manifesterer mulighedsbetingelsen for politisk-etisk-æstetisk erfaringsdannelse sig i den enkelte klasses »kultur« og i de inklusions- og eksklusionsmekanismer, som udvikler sig her, og som kan få stor betydning for såvel muligheden for at arbejde med elevernes kvalifikationer og deres indadrettede selv-bestemmelse. Et andet sted, hvor en skoles evne til at arbejde med udadrettet selvbestemmelse angår måden, hvorpå eleverne inddrages i skolens organisatoriske univers af møder, udvalg osv.

Hvad angår epokale problemstillinger i forhold til med- og selvbestemmelse i skolens »ydre« verden, kort sagt den demokratiske sammenhæng skal man være opmærksom på en interessant udvikling i tilknytning til indførelsen af studieretnings-gymnasiet. Med gymnasiereformen har man villet vægte projektarbejde og samspil mellem fag. Det giver eleverne mange muligheder for at tage beslutninger i forhold til, hvordan og med hvad de vil arbejde. Tænk fx på arbejdet med almen studieforberedelse og studieretningsprojektet. Det kan man kalde medbestemmelse på mikroniveaue. Samtidig har man med den stadige pendling mellem faglig undervisning og tværfaglig undervisning, som er planlagt før året går i gang, skabt nogle på mange måder tunge

strukturer, som på mange skoler gør det svært for eleverne at medvirke i valg af temaer og måder at arbejde på. Så på makro-niveauet er der måske kommet mindre demokrati i forhold til undervisningens planlægning og gennemførelse. Om det er en god eller dårlig udvikling, kan sikkert diskuteres – og skal diskuteres, hvis man tager selv-bestemmelse som udadrettet virksomhed i dannelsesprocessen alvorligt.

Hvad angår feltet for 'udadrettet selvbestemmelse' er mit bud, at tiden kalder på måder at indrette skoler på, som giver unge mennesker erfaringer med at navigere i interkulturelle og transkulturelle sammenhænge. Det hænger sammen med, at vi i dagens Danmark lever i en kultur, hvor vi ikke som udgangspunkt har samme monokulturelle forudsætninger, men må indstille os på at lære sammen med og i virkeligheden også af mennesker, som har andre værdiorienteringer og normer end det enkelte individ har. Interkulturel kommunikation handler om at udvikle former for forståelse, hvor man dels respekterer hinandens forskelligheder, men samtidig udfordrer hinanden normativt til at diskutere minimum- og maksimumregler for samværet. Transkulturelt samvær handler om at fastholde, at skolen ikke skal ligne noget udenfor, og at det derfor er tilladt at skabe en kultur, som er »sig selv« og udfordrer også interkulturelle forskelligheder. Det handler snarere om at give eleverne værktøjer til at udvikle sig til verdensborgere (med nationale baggrunde) end nationale borgere med den slags national selvtilstrækkelighed, som tidligere tiders dannelsesstanke i virkeligheden var bygget op omkring. Tidens spørgsmål lyder derfor: Hvordan hjælper skoler, dvs. ledere og lærere, eleverne til at udvikle interkulturel dannelse og transkulturelle utopier?

Indadrettet selvbestemmelse

Indadrettet selvbestemmelse er knyttet til evnen til på en oplevelsesnær måde at kunne forholde sig til sig selv med *selvindsig* til sin egen motivation og engagement. Heri ligger, at en faglig dannelses-

proces udover at handle om så meget andet også handler om at blive klar over de følelser, man investerer i læringsituationer og relationerne til andre mennesker, når man skal lære sammen med andre mennesker.

Psykodynamisk eller dybdepsykologisk formuleret udfordrer faglig læring følelser på en lang række måder. Noget kan være svært og aktiverer angst og frygt. Lærere og andre elever kan virke negativt ind på den enkeltes selvværd osv., hvilket kan skabe negative følelser i forhold til at lære sammen med andre. Men det kan også være lige omvendt, nemlig at lærere og andre elever lige netop giver den psykologiske ilt der skal til for at turde og ville lære. Emotionelle aspekter af læreprocessen kan også handle om, at man som elev stiller høje forventninger til sig selv, men finder vejen til indfrielsen af disse så lang og smertefuld, at man reagerer med stress og opgivelse. At lære handler i et dannelses-perspektiv også om at blive sig sine egne følelser og selvforventninger bevidst og som autonomt væsen beskytte sig mod et omverdenspres, som kan virke negativt ind på selvværdet.

Inden for en psykoanalytisk tænkning er forholdet mellem selv og omverden eller som det hedder inden for selvpsykologien, selvobjekterne, af særlig betydning. Her er læring identisk med evnen til selv fremstilling og idealisering. I selv fremstillingen over vi os på at *kunne*, og har vi ikke selvtillid nok eller har vi urealistisk høje forestillinger om vores egen præstation, kan der forekomme beskadigelser i vores læringsevne. I idealiseringen åbner vi vores sind for ny betydningsdannelse, som kommer til os udefra. Ejer vi ikke denne evne, kan det blive svært at lære nyt gennem indoptagelsesprocesser. Vi kan komme til at savne evnen til at begejstres, beundre, sætte os mål, som ikke er knyttet til det, vi kan, men det, vi gerne vil kunne. Mens den grandiose pol stabiliserer jeget i dets selvtillid, skaber den idealiserende pol udfordringer for individet ved at gøre det »lille« i forhold til en »stor« verden af ikke-viden, som det dermed får mulighed for at kunne tilegne sig.

Selvpsykologiens bidrag til læringsteorien handler derfor først og fremmest om at indkredse de betingelser, der skal være

til stede for at kunne lære. Lidt slagordsagtigt kan man sige, at den handler om evnen til at »være« i det rum, hvor man skal lære. At erkende og lære er tæt forbundet med de ressourcer og modstande, som det lærende subjekt er i besiddelse af og de empatiske selvobjekter, der er til rådighed for det lærende individ, hvis emotionelle dannelse handler om at udvikle evnen til »rettethed« mod den hjælp, gode selvobjekter kan give individet i en faglig udvikling, som styrker selvet i det faglige domæne.

Feltet for indadrettet selvbestemmelse er efter min mening uhyre vigtigt at forholde sig til, hvis man ser på tidens udfordring (se fx Ziehe 2005). Ifølge idehistorikeren Lars Henrik Schmidt (Schmidt 1999) og hans discipel Lars Geer Hammershøj (Hammershøj 2005) er dannelse i dag selvdannelse. Hermed menes, at unge mennesker i det senmoderne samfund først og fremmest længes efter at blive unikke, specielle og anderledes. Det kan man med al ønskelig tydelighed se i ungdomskulturens sætlistes af livsstilsvalg og i tv-programfladens ekstreme udnyttelse af tidens idé om, at man vil være »nogen«. Skal man tale lidt positivt om de identitetsformer og forventninger til tilværelsen, som udvikler sig i et samfund, der i dén grad fokuserer på individets *performativitet* og evne til at »gøre en forskel«, så fremmer det på sin vis innovativ og utopisk tænkning. Det er ikke ualmindeligt, at man vil være noget andet, end man er – og kun få stiller sig tilfreds med status quo. Det ikke ubetydelige problem er selvfølgelig, at tidens drejning mod selvdannelse hos nogle unge kan skabe forestillinger om, at man kan smutte uden om mødet med fremmeddannelsen for at blive »sig selv«. Formuleret selvpsykologisk kan selv fremstillingspolen i en forholdsvis primitiv udgave være så dominerende, at idealiseringspolen i dens mere modne udgaver nedtones med mangel på evne til at lave det arbejde, der skal til for at blive »noget« muligt. Pointen her er, at selvdannelse og individualisering ikke i sig selv er problemet, for det er snarere tidens måde at være menneske på – men snarere at selvdannelsen må kvalificeres via fremmeddannelse for at der kan blive tale om kvalificeret selvdannelse.

Dannelsens fire felter – et samlet hele

Den ovenfor skitserede dannelsesestæknings fire felter er udtryk for en analytisk sontring. I virkelighedens klasserum vil dannelsesprocesser naturligvis rumme et væv af forskellige aspekter, som fungerer simultant og i vekselvirkninger med hinanden. Man skal derfor være opmærksom på pilene, som forbinder alle fire felter. Disse pile antyder, at individets udvikling af evner i et kompetencefelt hænger tæt sammen med dets udvikling af evner i et andet kompetencefelt. I virkeligheden hænger de naturligvis og forhåbentlig tæt sammen i det enkelte menneskes faglige dannelsesproces. At involvere sig i faglige dannelsesprocesser betyder fx, at man som lærende væsen bruger sin evne til kognitiv selvrefleksion i sin tilegnelse af instrumentel og normativ viden, fx ved at overveje, hvordan man bedst læser lektier eller udnytter forskellige arbejdsformer. Og evnen til at være til stede og kunne navigere i samværet med andre og bruge dem som psykisk ilt, er kompetencer som jo er helt afgørende, når man fx laver gruppearbejde, og er tæt forbundet med evnen til at indoptage det stof, der skal læres. Uden en vis evne til indadrettet selvbestemmelse bliver det svært at deltage i læreprocesser, som aktualiserer følelser, hvad læreprocesser stort set altid gør.

Det er vigtigt at fastholde, at dannelse og didaktik hænger sammen. De didaktiske valg, man som lærer foretager, skaber, hvad enten man vil det eller ej, en opfattelse af det, eleven har brug for – og medvirker således til elevens dannelse.

Litteratur

- Beck, S. & Beck, H.R. (2005) *Gyldendals Studiebog*. København: Gyldendal.
- Beck, S. & Paulsen, M. (2010) *Mangfoldighed og fællesskab på Randers HF & VUC – en rapport det sociale, kulturelle og læringsmæssige liv på en skole*. Gymnasiepædagogik 80. Odense: SDU/IFPR.

-
- Beck, S. (2008) Metakognition i uddannelsespolitisk og læringsteoretisk belysning. I Beck, S. & Wogensen, U.: Tænkedredskaber. Gymnasiepædagogik 69. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Hammershøj, L.G. (2005) Stoffet der danner – Selvdannelse, almindannelse og det interessante. I Lieberkind, J., og Bergstedt, B. (red.): *Dannelse mellem subjektet og det almene – en antologi*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Haue, H. (2005) *Almindannelsen som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kohut, H. (1990) *Selvets Psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk frigørende pædagogik – udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Luhmann, N. (2006) *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. (2001) *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.
- Schmidt, L.H. (1999) *Diagnosis I. Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tønnesvang, J. (2002) *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.
- Ziehe, T. (2005) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Politisk Revy.



Torben Spanget Christensen

Da historiefaget virkelig blev udfordret, og udfordrede sig selv!

Kære Harry

Som hhv. historiedidaktiker og samfundsfagsdidaktiker har vi ofte talt om, at vi jo i virkeligheden arbejdede med samme fag eller i hvert fald samme fagområde. Og dog er der tale om to klart adskilte fag, både som videnskabsfag og som skolefag. Der er med andre ord noget der skiller, og noget der samler. Men vi har ikke udforsket hvad det er, der skiller og samler og hvilken dynamik, der ligger heri. Det vil jeg prøve at give et lille bidrag til i denne artikel. Og min tese, som jeg blot kan fremsætte og ikke for alvor begrunde her, er, at de to skolefag¹ er nøje forbundne og udgør ét samlet fagområde, men at forskellige samfundsmæssige behov og politiske diskurser til forskellige tider resulterer i etablering af forskellige og til dels konkurrerende samfundsfag. Fagene indgår dernæst som repræsentanter for disse bagvedliggende behov og diskurser i et dynamisk samspil, hvor de gensidigt lægger pres på hinanden, og dermed bidrager til en didaktisering², som er grundlaget for at fagene udvikler sig.

Læg mærke til, at jeg her bruger termen samfundsfag som et overbegreb for begge fag. Det gør jeg, fordi det er det samfundsvidenskabelige felt og det samfundsfaglige område, der udgør det fælles genstandsområde. I forlængelse af min tese ser jeg stridigheder mellem fagene som udtryk for en udviklingsdynamik, som afspejler en samfundsmæssig dynamik. Historie og

samfundsfag er således på samme tid komplementære og hinandens konkurrenter. De er konkurrenter, når de vil det samme med eleverne, og de er komplementære, når de gør noget forskelligt med dem. Her springer jeg bevis- og dokumentationsbyrden over og foreslår, at fagene i det store og hele er komplementære hvad angår det stof- og metodemæssige og er konkurrenter på det dannelsesmæssige område.

Hvis vi ser historisk på det, illustreres det fælles fagområde af en vis navneforvirring. Holder vi os til det danske gymnasiale domæne hedder fagene historie, samfundskundskab, samfundslære, medborgerkundskab, samfundsfag, samtidshistorie og slægtskabet til mere specialiserede økonomifag er tydelig. Går vi lidt uden for det gymnasiale, domæne kan vi finde betegnelser som politisk historie, social historie, økonomisk historie, retshistorie, osv. De angelsaksiske betegnelser Civics og Social Studies omfatter også begge fag. Faktisk er det sådan, at selvom man er en erfaren forsker inden for feltet, kan man undertiden blive i tvivl om, hvad de fagbetegnelser man benytter i vores nabolande (de nordiske lande og Tyskland) egentlig dækker over. Og graver man lidt i problemet, finder man ud af, at forvirringen skyldes, at der er lige så stor forvirring hos dem, som hos os. Det får vi et klart indtryk af hos den norske fagdidaktiker Lorentzen, som i sin disputats beskriver historie og geografi som samfundsfagene i 1800-tallets Norge. Samfundsfagene i den norske skole udgøres i en lang periode fra 1860 (hvor historie og geografi blev gjort til obligatoriske fag) til midten af 1900-tallet af geografi og historie. I de lærde norske skoler kan samfundslære spores gennem geografifaget tilbage til 1805, hvor der skulle læses statistik (Lorentzen I 1986). Samfunnskunnskap indførtes i Norge som en del historiefaget i 1889 i grundskolen og i 1886 i den højere skole (Lorentzen 1986). I Norge benytter man i dag betegnelsen *samfunnsfag* som en overbetegnelse for historie og samfunnskunnskap. I Sverige benyttes betegnelsen de samhällsvetenskapelige ämnen for fagene samhällskunnskap, historia, religion og geografi (Schüllerqvist et. al. 2009) og i tysk sammenhæng er der en mængde af betegnelser i spil for fagområdet (Detjen 2011). I

USA og Canada benytter man betegnelsen Social Studies, som en fællesbetegnelse for en række fag eller kurser, som tilsammen dækker historie og samfundsfag³ (Levesque 2011).

I det danske gymnasium har historie med samfundskundskab og samfundsfag i de sidste 50 år været hinandens alter egoer og irritationsmomenter på trods af, at rigtig mange lærere faktisk underviser i begge fag. Hvis vi fastholder forslaget om, at det er på det dannelsesmæssige område, at fagene er konkurrenter, kan man spekulere over, om de dybest set er konkurrenter fordi de har et fælles dannelsesmål⁴, som de kæmper om at få førsteretten til, eller fordi de har forskellige dannelsesmål, og at konkurrencen derfor er udtryk for en diskurskamp. Eller formuleret mere skarpt: er der substans i konflikten eller ej? Min tese peger klart på, at der er substans i konflikten, dvs. at der er tale om en diskurskamp. Det vil jeg prøve at belyse ved at kaste et blik tilbage til tiden efter 2. Verdenskrig, hvor jeg ser de første tegn på det, jeg kalder et senmoderne samfundsfag (Christensen 2011a og b), og hermed en virkelig udfordring af historiefaget, vise sig. Det er kendetegnende for den diskurskamp, der tager sin begyndelse på det tidspunkt, at det i et ganske stort omfang er en kamp, der foregår internt i historiefaget.

Udfordring af historie med samfundskundskab indefra – fra historielærere

Det samfundsfag vi kender fra det danske gymnasium, som har vokset sig stort de sidste 50 år og som har bredt sig til folkeskolen og til andre ungdomsuddannelser, er skabt af historielærere, der ville noget radikalt andet med faget end de dengang fremherskende abstrakte og deduktive strømninger i historiefaget. Der skulle i stedet fokuseres på det aktuelle og det induktive. Det fremgår meget klart af et kort referat af et møde arrangeret af Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954, »Fra det aktuelle til det almene og abstrakte« (Gymnasieskolen 1954 s. 130f.). Tankerne om det nye samfundsfag havde et af sine udgangspunkter i

historielæreres kritik af undervisningen i samfundskundskab i perioden efter 2. verdenskrig, hvor spørgsmålet om opdragelse til demokrati havde stor bevågenhed. Det grundlæggende problem var, at det i samtiden ansås for nødvendigt, men meget svært, at få ungdommen til at interessere sig for politik. Af indlederne på mødet taler især lektor frk. Karen M. Carstens fra Kolding og forstander i Forsvarets Civilundervisning, Wilhelm Nielsen, for en ny samfundsfagsundervisning. De er enige om nødvendigheden af induktiv undervisning og kommer derved implicit med en kritik af den eksisterende undervisning i samfundskundskab/samfundslære, for at være for deduktiv og dermed for abstrakt. De kommer også til dels med en eksplicit kritik. Carstens refereres for at sige, »at først og fremmest må man lægge det hele til rette med blik for livet selv og med eksempler og oplevelser fra aktuel praksis« og refereres i øvrigt for at have gennemført denne form for undervisning i Kolding, hvor hun har »ført eleverne ud i byen og ladet dem opleve samfundsfunktionerne på nærmeste hold«. Hun er også inde på 'gruppearbejde og lignende arbejdsformer', som hun dog anser uegnet som bedømmelsesgrundlag. Men vi kan slutte, at hun faktisk har erfaringer med disse arbejdsformer, og da hun nævner dem i sammenhæng med fremlæggelse af sine erfaringer med at lade undervisningen tage udgangspunkt i eksempler og oplevelser fra aktuel praksis, er det endvidere nærliggende at slutte, at det faktisk er den arbejdsmetode, hun har benyttet i undervisningen, fx i forbindelse med de omtalte ekskursioner 'ud i samfundet'. Carstens taler også for, at samfundsfag skal lægges ned i 1.g og i realskolen, altså til de helt unge, fordi det vil skabe større interesse for historie senere i uddannelsen. Det er til dels det, der er sket med indførelsen af samfundsfag som obligatorisk fag i 9. klasse fra 1993 og samfundsfag C som obligatorisk fag i gymnasiet med 2005-reformen. Dog uden den sammenhæng mellem fagene, hvor samfundsfag ses som det konkrete og historie som det abstrakte, som ligger i Carstens synspunkt. Carstens mener endvidere, at en akademisk og upersonlig og teoretiserende undervisning (underforstået den dengang eksisterende undervisning i samfundskundskab, som

blev varetaget af historielærere) »gør undervisningen død og gør mere skade end den åbenlyst subjektive undervisning«, selvom hun fastholder, »at læreren ikke bør tage partipolitisk stilling«. I dag ville vi tale om den samfundsengagerede og -engagerende undervisning.

Vilhelm Nielsen fremhævede det vigtige i at voksenundervisningen tager udgangspunkt i elevernes »egne aktuelle problemer og erfaringer fra neden, ikke fra oven med teoretisk gennemgang af regering, folketing, administration osv. Derfor samtaleundervisning, samspil mellem lærer og elever, der er principielt lige-stillede«.

Det man skal lægge mærke til er nøgleordene *aktualitet, ud i samfundet, konkret vs abstrakt, fra det aktuelle til det almene og abstrakte*. Ser vi på læreplanerne for samfundsfag i gymnasiet efter 2005-reformen går disse nøgleord igen i formuleringer som:

Undervisningen skal tilrettelægges tematisk med afsæt i elevernes undren og nysgerrighed vedrørende aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, og

I undervisningen skal der lægges vægt på det induktive princip, dvs. aktuelle problemstillinger skal være udgangspunktet, og der skal lægges afgørende vægt på den enkelte elevs muligheder for på et fagligt grundlag at fremføre egne synspunkter, argumenter og vurderinger.

(Læreplan for Samfundsfag C – stx, juni 2010)

Bag disse formuleringer ligger en forestilling om, at grundlaget for den demokratiske dannelse må være en faglig behandling af det der aktuelt sker i samfundet, som eleverne har en eller anden berøring og erfaring med, og som det kan være svært at forstå dybden af eller perspektiverne i. Idealet er, at eleverne på den måde bliver kompetente og demokratiske aktører i praksis og ikke kun får en teoretisk dannelse. Eleverne skal konkret positioneres som selvstændige og selvstyrende, dvs. uden behov for en statslig styring. Der er tale om en bestræbelse på at styrke individet som samfundsmæssig aktør og dermed civilsamfundet som en

selvstændig kraft i samfundet. I kulissen spøger erfaringerne fra samarbejdspolitikken under den tyske besættelse, hvor staten svigtede de demokratiske idealer, og dermed overlod til borgerne selv at opretholde demokratiet. Jeg har ikke her mulighed for at gå dybere ind på den indre diskurskamp i historiefaget, og må derfor nøjes med at fremsætte teser om den. Min tese er, at det ikke er betydningen af at styrke den demokratiske dannelse, der er uenighed om, men måden hvorpå dette kan ske, og hvad der skal forstås ved demokratisk dannelse. Det nye er deltagelsesaspektet. Eleverne skal konkret deltage i de aktuelle samfundsmæssige processer, eller i hvert fald komme så tæt på dem, at de opnår personlige erfaringer med dem på et eller andet plan. Og det er disse personlige erfaringer, der skal gøres til genstand for en faglig behandling.

At det var en indre diskurskamp i historiefaget, som resulterer i etableringen af et nyt samfundsfag, slutter jeg af forløbet med udarbejdelsen af en læreplan for samfundsfag i den røde betænkning fra 1960, implementering af det nye samfundsfag, af reaktioner blandt historielærere i samtiden og af det forhold, at der kan identificeres en meget snæver personkreds af prominente historikere som beslutningstagere bag og implementatorer af det nye samfundsfag i gymnasiet. Jeg kan kun berøre disse punkter overfladisk her.

Formålsparagraffen for det nye fag var meget kort og lignede på overfladen det gamle samfundsfag (samfundskundskab) ved at skulle give kundskab om samfundsstruktur og -funktioner, men rummede en radikale nyskabelse.

... eleverne skal opøves i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og opøves til selvstændig behandling af et materiale.

(Betænkning nr. 269, 1960:56)

Det var ikke set tidligere som et formål for et gymnasiefag.

I dannelsesmæssig forstand betoner det nye samfundsfag hermed en formaldannelse (udvikling af metodiske og person-

lige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne). Undervisningen skulle være elevinddragende og uddanne aktive demokratiske borgere og selvstændigt handlende individer. Der er både krav om selvrefleksivitet (metakognition) og om handlekompetence i dette formål. Det betyder ikke, at indholdselementerne ikke er beskrevet i læseplaner (se Betænkning nr. 269, 1960:77f), men det betyder, at de skal afbalanceres af de formale elementer. Formale dannelseselementer kan også findes i 1960-reformens beskrivelse af andre fag, men langt fra så fremtrædende som i samfundsfag og i mange fag er det svært at finde andet end materiale elementer. Selvom den stærke placering af det formaldannende element var afbalanceret af grundige indholdsbeskrivelser var det kontroversielt i sin samtid.

Ifølge Harry Haue var det netop en snæver personkreds i undervisningsministeriet og omkring Institut for Statskundskab, Århus Universitet, der kæmpede for princippet indførelse (Haue 2004: 164). Især fremhæver Haue professor Erik Rasmussen, som citeres for:

... at der skulle bruges mindre tid på indlæring af facts i undervisningen, og i stedet skulle vægten lægges på udvikling af elevernes selvvirksomhed og egen tankevirksomhed.

(Haue 2003:393)

Et andet og i implementeringsmæssig henseende særdeles væsentligt træk ved indførelsen af samfundsfag er, at der blev uddannet helt nye samfundsvidenskabelige kandidater til at undervise i faget. Det var oven i købet nødvendigt først at etablere en helt ny kandidatuddannelse på universitetet, som kunne forestå kandidatuddannelsen. Faktisk ventede man 8 år (!) fra vedtagelsen af faget til de første kandidater var færdiguddannet og undervisningen i faget kunne begynde på enkelte skoler. Ind i mellem havde der været forsøgsundervisning i faget, som var kraftig styret af Århus Universitet (Gymnasieskolen 1968:995-1002). Hvis man sammenligner med den hastighed, hvormed reformer implementeres i dag, er der tale om en helt uhørt tålmodighed

og konsekvens. Resultatet blev under alle omstændigheder, at et nyt fag med et nyt formål, nyt stof, ny didaktik og nye lærere blev indført, hvilket repræsenterer et markant didaktisk brud i gymnasiet og naturligt medførte en del modstand og frustration blandt de gamle lærere (Gymnasieskolen 1961:373-375), der var nervøse og noget fortørnede over ikke at blive inddraget i processen omkring det nye fag.

Det ser ud som om stærke kræfter ønskede et nyt fag, der kunne bryde med de gamle traditioner og til det formål havde brug for nye lærere, der havde fået en grundlæggende uddannelse i de nye samfundsvidenskaber. Der ser også ud til at have været en form for alliance mellem en snæver personkreds, hvor de helt centrale var direktøren for Gymnasiedirektoratet, Sigurd Højby, og professor Erik Rasmussen. Begge var historielærere og tilknyttet den kommission, der skrev kommissionsbetænkningen om 'Det nye gymnasium' i 1960. Erik Rasmussen var desuden formand for det udvalg, der formulerede forslaget om samfundsfag. Han skiftede fra at være GL-formand til at blive professor på det nyoprettede Institut for Statskundskab på Århus Universitet. Det selv samme institut, som oprettede kandidatuddannelsen i samfundsfag og stod bag den forsøgsundervisning, der blev gennemført i faget (se tabel 1) og de første lærebøger i faget. Sigurd Højby havde en fortid i modstandsbevægelsen og efterlyste allerede i 1945 en demokratisering og medborgeruddannelse i gymnasiet. (Haue 2003:366ff)

Udfordring udefra

Går vi tilbage til det ovenfor omtalte møde i Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954, kan vi også spore en anden tendens, som jeg ikke har mulighed for at behandle her. Det drejer sig om betydningen af samfundsvidenskaberne. Højskolelærer Poul Dam (senere folketingsmedlem for SF) stiller på mødet spørgsmålstejn ved, om lærerne ved nok om samfundet, og han efterlyser en bredere sociologisk forståelse blandt lærerne.

Hermed peger han på den angelsaksisk inspirerede samfundsvidenskab, der netop vokser frem i årene efter 2. Verdenskrig, som en inspirationskilde. Med samfundsvidenskaben kom der en udfordring af historiefaget og samfundskundskab udefra, som må tillægges mindst lige så stor betydning for diskurskampen som den interne impuls, og vi må forestille os, at disse impulser er sammenvævede, hvad netop det ovennævnte møde i 1954 illustrerer.

Perspektiver

Hvorfor er denne historie interessant i dag? Det er den, fordi der er tale om en historie om et historiefag under pres af nogle samfundsmæssige forhold og en politisk diskurs, men også, at dette pres i nogen udstrækning repræsenteres af samfundsfag. Dette pres har medført en didaktisering i historiefaget. Man kan sige at fagets legitimitet har været truet. Faget har været tvunget til at genopfinde sig selv, hvilket der er spændende eksempler på (fx Ebbensgaard 2005), men det er i øvrigt et område, jeg ikke har grundigt kendskab til. Vender vi tilbage til udgangspunktet, at der er tale om et fælles fagområde med konkurrerende fag, så tegner der sig et perspektiv, hvor denne didaktisering kan studeres som en dynamik mellem de to fag. Måske kan vi forvente, at histories genopfindelse af sig selv i fremtiden vil fungere som et pres på samfundsfag.

Litteratur

- Betænkning nr. 269, 1960. Det nye gymnasium. (den røde betænkning)
- Christensen, Torben Spanget (2011a). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2011 : 1. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:417293>
- Christensen, Torben Spanget (2011b). Educating Citizens in Late Modern Societies. I Bengt Schüllerqvist (ed): *Patterns of Research in Civics, Hi-*

- story, Geography and Religious Education. – Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010.* Karlstad University Press. Karlstad University Library.
- Detjen, Joachim (2011). The German Politische Bildung Tradition: Development, Organisational Forms, Objectives and Research. I Bengt Schüllerqvist (ed): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. – Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010.* Karlstad University Press. Karlstad University Library
- Ebbensgaard Aase H. Bitsch (2005). *At fortælle tid.* Ph.D.-afhandling. IFPR/SDU.
- Gymnasieskolen 1954, 1961 og 1968
- Haue, Harry (2003). *Almendannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000.* Syddansk Universitetsforlag, Odense
- Haue, Harry (2004). *Almendannelse for tiden.* Syddansk Universitetsforlag, Odense
- Krogh, Ellen (2006). Danskfaget i moderniteten. I Sigmund Ongstad (red.) *Fag og didaktik i lærerutdanning – kunskap i grenseland.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Krogh, Ellen (2009). Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser. I Torben Spanget Christensen, Harry Haue og Ellen Krogh (red.). *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring.* Gymnasiepædagogik 72, IFPR, Syddansk Universitet.
- Lévesque, Stéphane (2011). Thinking History: Development of Didactics of History Education in Canada. I Bengt Schüllerqvist (ed): *Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education. – Key speeches and comments from an international conference at Karlstad University, Sweden 2010.* Karlstad University Press. Karlstad University Library
- Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv I – V,* Avhandling for den filosofiske Doktorgrad, Trondheim
- (Læreplan for Samfundsfag C – stx, juni 2010).
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressours.* Oslo. Fakkbokforlaget
- Schüllerqvist, Bengt och Christina Osbeck (red) (2009). *Ånnesdidaktiska insikter och strategier – berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap.* Karlstad University Press.

Erik Damberg

Pendulet svinger mellem indrestyring og ydrestyring

I oplysningstiden og i agrarsamfundet stillede samfundet krav til borgeren om disciplinering og selvdisciplinering; i det industrielle samfund udvikledes demokratiet og dermed borgerens handlefriheder i forhold til staten; i det postindustrielle samfund har borgeren opnået en hidtil ukendt mulighed for at kunne realisere sig selv.

Ovennævnte korte historierids rummer en firkantet gengivelse af udviklingen i relationen mellem borger og stat gennem de seneste par hundrede år. Borgerens status i forhold til samfundet har altid været en balance mellem indrestyring og ydrestyring – mellem de ønsker, behov og motivationer, individet har, og de tilsvarende faktorer i den socialitet, der omgiver individet – fx familie, venner, skole, samfund. Balancen har ligget forskellige steder. Nu ligger den efter manges mening placeret med en vægt på indrestyringen. Nogle vil sige at selvrealisering er lig med selvdannelse, altså at man ikke længere ønsker den dannelse, der ligger i fællesskabet og i en forpligtethed til almenvellet (som det hed for mange år siden).

Mange vil lidt sørgmodigt sige, at der er en kerne af sandhed i den beskrivelse, og mange vil længes tilbage de mere trygge (læs: forudsigelige rammer) tidligere samfundsformer gav. Sådan har mange, der arbejder med mennesker, det – fx lærere. Nostalgien mod tidligere tiders stramt formulerede pensumkrav og tilhørende lærerrolle viste sig i fuldt flor hos mange undervisere,

da Gymnasiereform 2005 blev gennemført, og hvor man indførte et menu-gymnasium, som i langt højere grad end tidligere gav eleverne muligheder for at vælge fag og kombinationer af fag. Oven i købet en skoleform, hvor pensumstyring blev erstattet af målstyring, og hvor fag og transfag skal indgå ift. formålet studiekompetence og almindelse.

Det er en skoleform, der lægger op til at eleverne kan vælge sig ind på de specialiserede faglige fællesskaber – altså i højere grad end tidligere være med til at forme sig selv. Fællesskabet på de enkelte hold skabes både af et ønske hos den enkelte elev om at opnå bestemte faglige kompetencer – og at opnå at være noget særligt. Fremtidsønskerne hos de unge rummer også ofte stærke selvrealiseringsønsker, som skal opfyldes via uddannelse og job. Fællesskabet foregår den enkelte elevs præmisser. Denne vilje til indrestyring opleves af mange lærere som noget, der viser sig i form af nogle brede spektre: fra total mangel på motivation til stor entusiasme; fra det kompetente barns overdrevne tro på sig selv til det mindreværdsbelagte barn; fra det barn, som er vokset op i en hjemlig diskussionskultur til det barn, der totalt mangler koderne for den gymnasiale undervisning. Høj indrestyring kan ligge bag både den hyperaktive unge og den selvudslettende. Den parallelt kørende mangel på evne til at agere under ydrestyring kan for begge typer vise sig at være fatal.

Denne tese – og andet er det ikke – bygger på en læsning af Lars Geer Hammershøjs *Selvdannelse og socialitet*, hvor han bl.a. beskriver hvorledes modernitetens individer flexer mellem fællesskaber – og gør det inden for det, han kalder for smagsfællesskaber, man gør det man har lyst til eller smag for. Disse fællesskaber kan have form af stilfællesskaber (man er sammen med dem, man deler stil med – og inden for de rammer opsøger man originaliteten) og af stemningsfællesskaber (hvor det er en fælles stemning, som giver socialiteten).

Set fra den indrestyredes vinkel giver disse vekslende smagsfællesskaber både en beskyttende grænse til det ydrestyrede i verden udenfor, og en manglende lyst til at udfordre sig selv ift. de ydre krav – fordi man så skal overskride selvoptagetheden

så meget, at man i virkeligheden kommer til at udfordre sit eget selvbillede. Selvtilstrækkeligheden bliver derfor forsvarsmekanismen, der forsvarer selvet som man forsvarer en anden religion. Ubeslutsomhed og stress og endog apati kan blive resultatet. Altså manglende evne til at klare de frustrationer, der ligger indbygget i alle former for læring.

Og det at tage en uddannelse er jo at udsætte sit sårbare jeg for utallige angreb.

Selvpsykologien

Derfor har man også søgt efter svar på den udfordring. Det første af svarene kommer fra selvpsykologien, som bl.a. Jan Tønnesvang har behandlet (i fx *Selvet og pædagogikken*). I bogen beskriver Tønnesvang, hvorledes fire grundkomponenter gradvist kan udvikle sig til vise en progression fra det selvpsykologisk prægede menneske til en person, der kan fungere både selvstændigt og ansvarligt og meningsfuld i forhold til den omgivende virkelighed.

Optimale frustrationer er altså den mellemvej, som må findes mellem total imødekommelse og total skuffelse, som fører til udviklingen af en psyke, der kan bearbejde de ydre realiteter, og som dermed sætter et menneske i stand til at stille op mod verden og komme igen, når det møder modstand. (s. 87).

De fire tilværelseskomponenter (som Tønnesvang kalder dem) er:

1. Selvværd og selvrespekt: man skal stille sig frem, som den man er. – Læreren skal være empatisk spejlende.
2. Idealisering: Spejling i idealer danner livsmål og værdier: Man tager form i spejlingen i andre, deres adfærd og udtryk og bliver værdimæssigt selvregulerende. – Læreren skal være betydningsbærende, have værdier og holdninger.
3. Fællesskab med ligesindede: Behovet for at knytte sig til

andre, til vi-heden gør én i stand til at blive et særligt individ i et fællesskab. – Læreren skal behandle eleven med åbenhed og med lige-værdighed.

4. Mestring af selvrefleksivitet: Beherske de sociale og kognitive kompetencer, omsætte erkendelser til konkret handleadfærd samt evnen til at beherske kompleksiteten. – Læreren skal udfordre og skabe passende frustrationer.

Den elev, der kommer godt igennem de fire komponenter, får et veludviklet selv, mener Tønnesvang. Og så er vejen til almen-dannelsen betrådt.

Ud fra en selvpsykologisk vinkel giver Tønnesvang lidt af svaret på hvordan problematikken kan løses, hvordan den indrestyrede kan bringes til at acceptere og assimilere en ydrestyring.

Motivationspsykologien

En anden svarmulighed ligger inden for det motivationspsykologiske felt, hvor en af de kognitivt orienterede retninger lægger vægt på at beskrive det kalkulerende menneske, dvs. at analysere hvilke valg man foretager for at opnå noget bestemt og hvad der får en til at gøre det.

Albert Pandura har i *Self-efficacy: The exercise of control* beskæftiget sig med begrebet self-efficacy, som oversat til dansk betyder 'mestringsforventning' – den subjektive følelse af at kunne mestre noget. troen på at kunne udøve kontrol over de forhold, der påvirker ens liv og adfærd. Pandura beskriver, at denne mestringsforventning varierer alt efter hvordan man opfatter en given opgaves sværhedsgrad – hvilken forventning man har til resultatet.

Han deler derfor processen op i tre dele:

1. Personen skal i gang med at løse en opgave: Kan man? Er man i stand til at klare udfordringen? (Mestringsforventningen)

2. Personen under adfærdsændringen: Lykkes det? (Resultatforventningen)
3. Adfærdsændringen overstået: Lykkedes det? (Oplevelsen af at lykkes / ikke at lykkes).

Han fandt ud af at hvis man ikke nåede det man håbede, kan man ende i demotivation og manglende selvtillid. Derfor er det nødvendigt at vende processen og sørge for at præstationen er baseret på egne forventninger og ønsker – man skal arbejde efter smalle mål, og man skal have feedback og støtte udefra (fx fra læreren).

Derfor skal også lærerne acceptere, at tingene somme tider skal gøres på en anden måde end den gængse, og ofte også vælge opgaver og projekter der ligger inden for elevernes egen livsverden og hvor både mestringsforventningen og resultatforventningen kan beskrives af elev og af lærer. Dette fordi det handler om at sætte eleven i en situation, hvor succes avler motivation og hvor lysten til at prøve nye ting af derfor øges.

Den indrestyrede udfordres med denne 'model' til at styrke sin kognitive bearbejdelse af sin adfærd – og erfare at det ydrestyrede ikke er så farligt endda.

Og dannelsen?

Der har været i hvert fald to modsatrettede bevægelser i dansk pædagogik de sidste 20 år, som forenes i den danske gymnasiereform fra 2005: Curriculumtraditionen og kompetencetankegangen, der ønsker en stram og specifik styring af læringsresultatet og dermed rummer et stort element af ydrestyring – og dannelsestankegangen, der lægger vægt på udviklingen af elevens indrestyring ift. humanistiske og samfundsmæssige idealer, med billedet af eleven som den gradvist opadvoksende demokrat og samfundsborger, som selv kan tage et øget ansvar for egen læring.

Det sidste ideal er ved at visne i øjeblikket. Både i kraft af det pres, globaliseringen lægger på uddannelsessystemet og

fordi det er/har været vanskeligt for lærere at lægge ind i deres didaktiske og pædagogiske koncepter. Læreren føler i høj grad at de med reformen er blevet ydrestyrede – og at de har mistet deres indrestyring. Reformen, som i høj grad lægger op til at være et svar på både globaliseringskravene og de nye elevtyper, forsøger med sin struktur at lægge op til en accept af eleverne indrestyring, men da al undervisning er ydrestyring (pakket ind i indrestyrede arbejdsformer: 'Du skal have lyst til at gøre det, vi mener fx er den bedste måde at arbejde med stoffet på'), lander man i et clash: Uddannelsens form og dens indhold passer ikke sammen. Ydrestyringen vinder til sidst – og dermed læderes den indrestyring, som er en forudsætning for den almindelse, som Harry Haue i *Almindelse for tiden* definerede sådan:

Almindelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.

Tønnesvang og Bandura giver hver deres svar på hvordan man løser den konflikt, skolen står overfor med de elevtyper, som Geer Hammerhøj beskriver. Begge 'løsninger' går ud på, at en accept af den stærke indrestyring hos eleverne er forudsætningen for at kunne legitimere den nødvendige ydrestyring. Det er skolen nødsaget til at bygge ind i sin pædagogiske og didaktiske adfærd.

Hvis konflikten mellem indrestyring og ydrestyring løses på en konstruktiv måde, åbner det mulighed for en frihed for både lærere og elever til at arbejde med elevernes udvikling som personligt myndige personer, der kan reflektere over deres relationer i den ydrestyrede skole og det ydrestyrede samfund.

Så kan dannelsesgymnasiet bevares, selv i en globaliserings-tid.

Litteratur

- Pandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
man
- Hammershøj, L.G. (2003) *Selvuddannelse og socialitet – Forsøg på en social-analytisk samtidsdiagnose*. Afhandling fra Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haue, H. (2003). *Almindannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2004). *Almindannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet og pædagogikken*. Århus: Klim 2002



Elisabeth Erdmann

Education for girls – but not too much?

A short overview from the 19th century until today

In Germany – like in other European countries in the 19th century – the need for qualified education for girls had constantly increased as well. This was the case mainly in the bourgeoisie. Since the beginning of the 19th century, there had been in the various German states an increasing number of private and public secondary girl schools (*Mädchenschulen*). Queen Katharina Paulowna of Württemberg had founded an »education and lesson institute in Stuttgart for the female youth of the educated classes« in 1818, which was named *Katharinenstift* after Katharina died early in the year 1819. The institute was a boarding school and an external school which received allowances from the king's casket. According to a calculation which was carried out in the 19th century, 22 public secondary girl schools were established in Germany until 1820. From 1821-1887, the last year that was taken into consideration, 256 were established, whereas most schools were founded between 1861 and 1887.¹ The private secondary girl schools were not recorded in this list. The organisation and the syllabus of these schools were quite diverse, yet one can assume that from the 1830s the following subjects were quite common: Religious Education, German, French, History, Geography, Mathematics (then called *Rechnen*), Natural History, Needlework, Drawing and Singing. Most schools were offering English classes from the middle of the century onwards, which either was first introduced or replaced Italian lessons. Needlework was being pushed back.²

Of course, so much education was not always desired. Thus, King Louis I. of Bavaria declared in 1842: »Only daughters of higher classes (unfortunately) are in need of the French language, the others should be kept away from it at schools. The girls should become German women or remain German virgins, bourgeois, and what certainly does not contribute to that is reading French scripts«. The ministry of the interior subsequently ordered »that the French language should be kept away from female public schools where German female citizens (*Bürgerfrauen*) should be educated instead of over-educated German-French women (*Deutsch-Französinen*)«. ³

The claim for a unified organisation and a legally bound foundation of secondary girl schools was increasingly heard from the middle of the 19th century onwards.

In September 1872 a conference of school directors and teachers of these school types was held in Weimar. It was hoped that the governments would create a secondary school system for girls. The existing grammar schools (*Gymnasien*) and middle schools (*Realschulen*) for boys were not to be copied. Furthermore »the nature and duties [*Lebensbestimmung*, EE] of women« should be respected. ⁴ As a matter of fact, women should only be subjected to higher education »so that German men are not bored by the intellectual short-sightedness and pettiness of their wives at the domestic stoves, and are paralysed in their devotion to higher interests. Wives would rather remain at their sides understanding these interests and giving them warm feelings«. ⁵ It is not surprising – reading this wording – that the participants of the Weimar conference were mainly men, even though female teachers at secondary girl schools existed as well. Yet the notion prevailed amongst the men that women could solely support men in their roles as teachers and that they were subordinates to men. It was like that with female primary school teachers who were trained at seminaries for female teachers, and – according to the assembled men in Weimar – this should also apply to secondary girl schools, even though there were some female headmistresses at private schools. Helene Lange, the later founder of the General German

Female Teachers' Association (*Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein*, 1890) had already been part of the board of the German Society of female Teachers and Educators (*Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen*) since the mid-1870s. She was a strong critic of the Weimar conference and also advocated – alongside other women – for same curricula for boys and girls.⁶

While Prussia dealt with the secondary school system for girls not until 1894 and even published a curriculum for nine-year schools, Baden followed the Weimar recommendation as early as 1877. The ten-year secondary girl schools were recognised as secondary schools and were given own syllabi. Although secondary girl schools were recognised as secondary schools in Saxony in 1876 and in Wurttemberg in 1877, binding curricula were not published until much later in those two states. This fact gave schools and teachers a relatively high amount of freedom. In Bavaria, the secondary school system for girls was not standardised until 1911. Yet how was the female character – according to the Weimar conference in 1872 – taken care of? The curricula for history are especially revealing regarding this matter: History lessons for girls in Baden and Prussia were meant to focus on cultural-historical content and on the life and work of women, while difficult political topics and strategic and military details and conflicts about constitutional issues were not to be dealt with. The duty of history lessons at secondary girl schools should be clarity and sparking interest in people and peoples. In Wurttemberg there was no consideration of the 'specifically female', which was made possible by federalism. The teaching goals for history lessons could have also been used for secondary boy schools.

There were even special school books for girl schools. In some of these books one can find phrases that apparently were specifically meant for the female sex: »Like a wide fur collar, the high Alps in the north surround the country and protect against the cold northern winds; the Apennines seem like a fur boa to their western and southern areas; the surrounding sea resembles hot-water central heating.«⁷

Outside of Germany – like in America and Russia – women were admitted to university as early as 1860. France followed in 1863. The German states followed only at the turn of the century – Baden in 1900, Bavaria in 1903, Württemberg in 1904, Saxony in 1906, Thuringia in 1907, Hessen and Prussia in 1908 and shortly after that, the remaining states.

Which options did young women have in such a situation if they wanted to study? One possibility was to apply at a female teacher seminary after graduating from secondary education and thus receiving the permission to teach at primary or secondary girl schools. A certain young woman, Maria Schneider, followed this path. In July 1899, she passed the final examination at the royal female teacher seminary in Stuttgart with another 25 students, after having attended the seminary for three years. The 26 young women aged between 20 and 30 did not want to lose sight of each other and thus started a »Circular« in book form. They wanted to constantly report their private and – in particular – professional experiences. There were 14 volumes over a period of 69 years. Fortunately, some of them were preserved by accident and selectively published.⁸ Although passing the exam then meant being permitted as a teacher of lower and middle classes at secondary girl schools in Württemberg, Maria Schneider wanted to pass the Bavarian state examination as well because she wanted to become a teacher at the secondary school for daughters (*Töchterchule*) in Ludwigshafen, which then belonged to Bavaria and which she had attended as a pupil. On 24 June 1900 she reports on her written examination, which she sat in Kaiserslautern: »On 18 June (1900), I appeared at 7am in the royal teacher education institute, where I was first examined in educational theory.« After naming the individual examination subjects until 21 June, she continues: »We were separated from the male examinees by a glass door. The ladies each sat on a separate table, whereas the men sat closer to each other. We were able to witness how the men were passing around cribs, were copying and talking. I was shocked.«⁹ One learns on 10 November 1901 that she failed the examination due to a D (German system: grade 4) in Mathematics, as well as all the

other women that had sat that exam. They felt unjustly treated: »We then went to the ministry to revoke the decision or to ask for a re-sit. In the ministry we were asked why we had gone to Kaiserslautern to sit the exam. One apparently knew that one did not want any female teachers for secondary schools there.«¹⁰ If they had not come from an educated bourgeoisie household, such an approach – that young women who had failed the final examination would go to the ministry in Munich – would most certainly not have happened. Maria Schneider then took the re-sit examination in spring 1902 and passed it. She finally received the desired position in Ludwigshafen. Another graduate of the female teacher seminary in Stuttgart went to Grosny in the area of the Caucasus to work as a teacher. After one year, her parents forbade her to continue working in »this dangerous occupation«. She then became a privat tutor and teacher in Pomerania. She reports: »Now then, I have to teach those two lovely girls all sorts of things, but just not too much. The father mainly wants to pay attention to his daughters' health than to great knowledge in the school subjects«. ¹¹

As already mentioned, German universities had finally opened its doors to women. But how were the girls to acquire the necessary prerequisite – namely the A-levels (*Abitur*)? The first German grammar school for girls was founded in 1893 in Karlsruhe as a solely private foundation by the club »Education reform for women« (*Frauenbildungs-Reform*). Baden then allowed women to attend universities in 1900. As early as 1889, Helene Lange created the first »real courses for girls« (*Realkurse für Mädchen*) in Berlin, which were changed to grammar school courses – facing severe resistance – in 1893. In 1896, the first six girls did their A-Levels but were not allowed to attend Prussian universities. Nonetheless, it was possible to do one's A-Levels as so-called »private students« (*Privatstudierende*). This – however – meant huge financial expenses, which was much more than the then usual school fees for boys.

In 1908 the secondary school system for girls was reorganised in Prussia. In doing that, girls were given the opportunity to do

their A-Levels. There also existed the technical college for women and the »higher« (secondary II) female teacher seminary. Even if the development that girls should be educated was not desired, the view prevailed that the differences between education for boys and girls should not be too different if they both strove for admittance at university. Merely the focus on art history and cultural history at secondary girl schools but not at secondary II level (*Studienanstalt*) refers to the special consideration of the female character.

The introduction of the regulations explicitly says that admitting young women to university was not regarded as a natural and desired development: »The rapid development of our culture and the resulting shift of the social, professional and educational circumstances have caused the situation that just in the middle and higher classes many girls remain unprovided, and that much of the female force, which is substantial for the society as a whole, lies fallow. The surplus of the female over the male population and the increasing number of unmarried men of higher classes force a larger percentage of girls of educated classes to relinquish their natural job as wife and mother«. ¹²

At the same time, only the appropriate participation of female teachers in education and school lessons was secured, namely for the whole secondary education for girls. »At secondary girl schools, at *Lyceums*, secondary female teacher seminaries and universities, both male and female teachers were teaching in about the same numbers. As a rule, the number of the one or the other should not drop to under one third«. ¹³

Because Prussia was setting the tone in Germany as the largest state, those states which had waited until then, had to organise after all the secondary school system for girls. This happened in Bavaria in 1911, yet the publication of lesson and distribution plans for grammar school courses had to wait until 1916.

In the Weimar Republic, the foundations of education for girls were not doubted any longer. Women had gained suffrage after all, i.e. schools had the duty to educate girls as citizens. Even conservative men articulated that women had the right

claim to education as men. But dispute ensued over the issue of co-education, which – amongst others – was to restrict girls from higher education. The *Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband* also did not want co-education, yet a stronger participation of female teachers in girl schools. Women were considerably misrepresented especially in sixth form colleges at secondary girl schools and as headmistresses.

On 4 August 1920, the Bavarian Ministry of Education ruled that only girls whose parents suffered financially were allowed to enter grammar school classes at boy schools. The ministry would only cautiously grant permission as there was no need to admit girls to higher educational institutions and therefore also to simplify the process of applying at universities as there generally was an urge for higher education.¹⁴ School fees at secondary girl schools were higher than at the corresponding boy schools. Still, the number of girls who did their A-Levels increased. In 1926, 11 percent of those who had passed their A-Levels in the German *Reich* were female; in 1932 already 27 percent were female.

The so-called »celibacy of female teachers« (*Lehrerinnenzölibat*) was abolished with the Weimar constitution of 1919. What needs to be understood by that was the rule that female teachers had to give up their positions once they got married. This rule was applied as required during the war. Due to the inflation of 1923, an emergency decree was introduced, with which civil servant positions could be cut. While men were temporarily retired, married female civil servants could be dismissed. It was ruled in 1932 that married female civil servants of the *Reich* could be made redundant even though this was against the law. The *Lehrerinnenzölibat* was not done away with until the 1950s, whereas there were chronological differences in the various German states.¹⁵ Even though the chances for employment for female teachers constantly decreased during the Weimar Republic, the influx of female teacher candidates did not diminish massively.

The influx of women to university was being slowed down during the National Socialist dictatorship. According to Nazi-ideology, women were to be reduced to having children and to

looking after the household. Female studying at university level was to be decreased by establishing that only 10 percent of first semester students could be female. This regulation was done away with quite soon; yet female law students were not any longer admitted to the jobs of judge or lawyer. At request, they could be hired as senior office clerks for advanced ranks.

After the war and immediately after it, the ratio of female students was higher but then sank again during the 1950s until the mid-1960s. It was not just financial difficulties that were the reason for such a development but more so a generalised view within families and the society that too much education would not pay for girls as they would get married anyhow. Only gradually a different attitude became acceptable. The share of female students doing their A-Level increased in 2009/10 to 55.73%, and – according to preliminary data – the share of female beginning students in 2009 was 49.8%.¹⁶

Notes

1. Wilhelm Nöldeke, *Von Weimar bis Berlin. Bemerkungen zur Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland*, Berlin 1888, p 4.
2. Jakob Wychgram, *Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich*, in: *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*, bearb. in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von K. A. Schmid, fortgeführt von Georg Schmid, 5. volume, 2. Abt., Stuttgart, Berlin 1901, p 222-284, p 267.
3. *Fortgesetzte Sammlung der im Gebiete der inneren Staats-Verwaltung des Königreichs Bayern bestehenden Verordnungen von 1835 bis 1852 aus amtlichen Quellen*, bearb. v. Friedrich von Strauß, Bd. 4 = 24, München 1853, Abthl..IX. Abschn. VIII. Tit. V. Abs. I § 1435 v. 22.2.1842 (p 382f.).
4. Wychgram, cf. annotation 2, p. 271.
5. Claudia Huerkamp, *Die Lehrerin*, in: *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*, ed. by Ute Frevert/Heinz-Gerhard Haupt, Frankfurt-New York 1999, p 176-200, p 184.

6. Helene Lange, „Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins» (not finished, in: Elisabeth Meyn-von Westenholz, *Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband in der Geschichte der deutschen Mädchenbildung*, Berlin 1936, p 122-140, p 123.
7. R. Froning, L. Wüler, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Erstes Heft: Geschichte der Griechen und der Römer. Für Klasse V*. Kesselringsche Hofbuchhandlung, Leipzig – Frankfurt/M 1910, p 63.
8. *Freundschaft über sieben Jahrzehnte. Rundbriefe deutscher Lehrerinnen 1899-1968*, ed. by H. Jansen, Frankfurt/M 1991 (Fischer *Die Frau in der Gesellschaft* 10635).
9. *Freundschaft*, cf. annotation 8, p 22.
10. *Freundschaft*, cf. annotation 8, p 42f.
11. *Freundschaft*, cf. annotation 8, p 57.
12. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 1908, p 699.
13. *Ibid.*, p 707f.
14. Bayerisches Hauptstaatsarchiv MK 15031.
15. Sabina Enzelsberger, *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim und München 2001, p 111ff., 169ff.
16. Statistisches Bundesamt Deutschland, Fachserie 11, Reihe 1, 2009/10 = Abiturienten, Fachserie 11, Reihe 4.1 Vorbericht = Studienanfänger. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungAusbildungsberichterstattung5211002107004,property=file.pdf> (5.9.2011).



Jørgen Gleerup

Fra Sorø Akademi til regionale professionshøjskoler

Professor Harry Haue har med sin forskning bidraget markant til beskrivelsen og forståelsen af den særlige danske skole- og uddannelseshistorie, og herunder samspillet mellem de formelle og de frie skoletraditioner, der er så karakteristisk for Danmark. Med sin doktordisputats fra 2003 satte han almindannelsen på plakaten, med sædvanlig historisk grundighed, men så sandelig også med aktualiserende uddannelsespolitisk konsekvens. Det centrale, men også meget komplicerede begreb om almindelse fandt således med gymnasieloven af 2005 – og efter en århundredelang kamp herom – endelig indpas også i handelsgymnasiet og det tekniske gymnasium.

Kompleksiteten i det pædagogiske begreb om almindelse kan teoretisk systematiseres på flere måder, og Harry Haue har blandt flere indgange hertil præsenteret en skelnen mellem en angelsaksisk inspireret curriculum-tænkning og en tysk inspireret didaktisk orientering (Haue 2007). Også denne skelnen synes at have stor aktualitet i disse år, hvor det danske uddannelses-system er under omlægning fra en traditionel nationalkulturel orientering til, hvad der i stigende grad lanceres som en global vidensøkonomisk tænkning.

Curriculum-traditionen er kort fortalt karakteriseret ved faste penser, centrale mål, instruktion og hyppige test, men giver samtidig gennem bl.a. sammenlægninger af forskellige uddannelser større frihed til elever og studerende med hensyn til selv at vælge

og tone deres uddannelsesvej. Den didaktiske tradition knytter sig til forestillingerne om almindelse og er som sådan mere helhedspræget med centrale spørgsmål om ikke bare hvad og hvordan, men også om hvorfor, hvormed der lægges op til såvel refleksion som metodefrihed i undervisningen (Haue 2007, s. 85).

Man behøver ikke at være særlig fortrolig med den aktuelle uddannelsespolitiske debat for at genkende disse forskellige dimensioner, der ud over de obligatoriske økonomiske spørgsmål er sikre valgkampstemaer, således også i skrivende stund. Skal vi have flere eller færre såvel nationale som internationale tests, mere direkte faglig instruktion allerede fra børnehaver og vuggestue frem for, hvad der fra ministerielt hold er blevet betegnet som forældet hippiepædagogik? Til pædagogikkens grundspørgsmål om hvad, hvordan, hvorfor og ud fra hvilke erkendelsesteorier har nu med al tydelighed også føjet sig spørgsmålet om hvor (Oettingen 2011). Skal læreruddannelsen fx i fremtiden placeres på universiteterne frem for at varetages af de lærerseminarier, der i øvrigt ved de sidste ti års uddannelsesreformer er blevet fusioneret ind i de regionale professionshøjskoler, der som store uddannelseskonger nu samler alle de mellemlange videregående professionsuddannelser (MVU'er) under samme tag?

Med nogle aktuelle videnskabelige begreber kan man sige, at den moderne uddannelsespolitik er stærkt præget af diskurs- og konstitutionskampe, hvor der på det diskursive plan kæmpes om begreberne og deres indhold. Hvad betyder dannelse, almindelse, kvalifikationer, kompetencer, færdigheder og nu også innovation? – Og på det konstitutionelle plan kæmpes der om opgaverne og deres placering, og det gælder lige fra fusions- og sammenlægningsprocesserne på de videregående uddannelser over spørgsmålene om fremtidens ungdomsuddannelsesstruktur til de mange spil i storkommunerne. Her fusionerer politikerne skoler, fritidsordninger, børnehaver og vuggestuer, mens forældrene svarer igen ved at oprette deres egne private eller frie institutioner. De komplekse uddannelsespolitiske dimensioner, som Harry Haue i sine mange udgivelser har behandlet, er i disse år yderst aktuelle og for alvor sat i spil.

Uddannelsesredegørelse 1997

Den aktuelle uddannelsespolitiske udvikling tager for alvor sin begyndelse med undervisningsminister Ole Vig Jensens uddannelsespolitiske redegørelse fra 1997, hvor de danske uddannelsespolitiske traditioner sammenlignes med de uddannelsesmodeller, man finder hos de asiatiske »dragelande«: Sydkorea, Taiwan, Hongkong, Singapore og Japan. Det er globaliseringen, der har fremkaldt sådanne behov for sammenlignende undersøgelser – såkaldt benchmarking, og det spørgsmål, der rejses i redegørelsen, er nok grundspørgsmålet i den moderne uddannelsespolitik: I hvor høj grad konvergerer / divergerer vi i sammenligning med den internationale udvikling? Det er det samme spørgsmål, vi møder i de mange Pisa-undersøgelser, hvor de danske skolebørn som bekendt har vanskeligt ved at klare sig.

I redegørelsen karakteriseres den danske uddannelsesmodel ved at have et bredt uddannelsesformål, samt ved at prioritere nærhed og dermed spredning. De kerneord, der fremhæves, er: faglig og personlig udvikling, rummelighed, demokrati (skolen som et dialogbaseret minidemokrati), nærhed, åbenhed og samspil, frihed og mangfoldighed. Baggrunden herfor skal findes i samspillet mellem de tre store danske uddannelsestraditioner: folkeoplysningen, mesterlæren og latinskolen.

Dragernes uddannelsesmodel er omvendt karakteriseret ved oprykningstest, optagelsesprøver, stærk konkurrence mellem uddannelsesinstitutioner, ekstrem arbejdsindsats og herunder privat tutorering. Der er tale om en centralistisk og kollektivistisk tænkning, hvor der lægges vægt på udenadslære, færdigheder og énvejskommunikation.

På baggrund af denne uddannelseskulturelle sammenligning opstilles der fire fremtidsscenarier for den danske udvikling.¹ Det første scenarium kaldes for »Danmark som randområde«, og det er sandsynligt, hvis vi fortsætter, som vi plejer, mens den globale udvikling går i dragernes retning. Her er tale om en negativ divergens, hvor vi hægtes af den nye globale verdensorden.

I det andet scenarium er der tale om en positiv divergens, og

her tales om muligheden for en ny dansk guldalder, hvis det skulle vise sig, at vi vinder frem ved at fastholde og styrke vores uddannelsestraditioner. Det indebærer bl.a. en massiv satsning på grunduddannelse, tilbagevendende uddannelse eller livslang læring, fastholdelse af uddannelse som fællesskabende faktor, hvor familien også er inddraget, og skolen fungerer som lokalt kulturcenter.

Det tredje, konvergente scenarium handler om omstilling efter dragernes model, hvad der vurderes vil udfordre vores liberale traditioner og humanistiske værdier. Vi vil få benchmarking på alle niveauer, flere test og prøver i grundskolen, hvor der vil komme en stærkere fokusering på færdigheder og fremmedsprog. Gymnasier og universiteter vil skulle erhvervsrettes, og SU-systemet knyttes til de studiemæssige præstationer.

Det fjerde scenarium er konvergent i den forstand, at Danmark bliver en slags foregangsland, hvor vore demokratiske mangfoldige og rummelige traditioner breder sig til andre lande, hvorfor Pisa undersøgelserne fx også vil begynde at lægge vægt på personlige og sociale dimensioner frem for blot at måle på de faglige præstationer.

Divergens eller konvergens?

De fire scenarier lægges frem som inspiration for yderlige diskussioner, men det er i redegørelsen faktisk modellen for en ny dansk guldalder, der prioriteres højest: »En massiv national satsning på grunduddannelse, tilbagevendende uddannelse og forskning som et afgørende konkurrenceparameter i videns- og læringssamfundet og som det afgørende fundament for individualitet, fællesskab, demokrati og samfundsmæssig stabilitet.« (Kap. II, s. 36). I bagklogskabens spejl er der nok mange, der vil mene, at det i stedet blev det tredje scenarium – dragemodellen – der er vundet voldsomt frem. Der er således med de sidste ti års lovgivning blevet lagt op til øget konkurrence mellem uddannelsesinstitutionerne, flere og centrale tests, skrappe gennemførelseskrav, ligesom vi i Danmark

nu også kan møde privat tutoring. Som gammel grundtvigianer må man mindes nogle linjer fra Højskolesangbogens »Kærlighed til fædrelandet«: »Frygt ej for, hvad verden kalder sin nødvendighed af stål! Anderledes dejligt falder ord på ...«.

Selv om den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen i sin uddannelsesredegørelse fra 1997 tydeligvis ikke kunne slippe sin glæde ved de danske uddannelsestraditioner, så skrev han allerede i sin Institutionsredegørelse januar 1998: »Vi kan – og skal – lære af fortiden, men vi må heller ikke være bange for at gøre op med denne, når tiden som nu er inde til det«. Redegørelsen har titlen *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Redegørelsen om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Vi får i denne redegørelse et indblik i, hvad der har drevet den danske uddannelsespolitik gennem de sidste 10 år, nemlig de kvantitative størrelsesforhold, der for alvor understreger den danske divergens, hvad udviklingen i udlandet angår. Danmark havde i 1998 195 videregående uddannelser, dvs. én videregående uddannelse per 26.000 indbyggere. I Sverige var der én per 258.000, i Norge én per 150.000, i Finland én per 140.000 og i Tyskland én per 203.000 indbyggere. Det er klart, at den slags tal kan gøre selv de mest traditionsbevidste undervisningsministre urolige, og det uheldsvangre i den kvantitative divergens bliver ikke mindre, når det er antallet af studerende på de videregående uddannelser der gøres op og sammenlignes. Hvor vi i Danmark i 1998 i gennemsnit havde 827 studerende på de videregående uddannelsesinstitutioner, der var tallet i Sverige 6.676 og i Norge 5.667.

Med den radikale afløser som undervisningsminister, Margrethe Vestager, og socialdemokraten Jan Trøjborg som forskningsminister bliver der i den følgende institutionsredegørelse fra november 1999 på den baggrund ikke spurgt, om der skal foretages strukturændringer, men om hvordan de skal gennemføres? *Institutionsredegørelse II: Redegørelse for de videregående uddannelsers institutionelle struktur. Opfølgning på redegørelse om samme emne fra januar 1998* hæfter sig især ved den store forskel i institutionsstørrelser, der eksisterer mellem Danmark og de lande, der sammenlignes med. Det understreges, at man ikke nødvendigvis skal

efterligne udviklingen i udlandet, men finde sin egen vej under inddragelse af de udenlandske erfaringer, jf. scenariet »Danmark som foregangsland« i uddannelsesredegørelsen fra 1997. Der skal således ikke blot foretages fusioner for fusionernes egen skyld, men ud fra uddannelsesmæssige kvalitetskrav, og her er det især de korte og de mellemlange videregående uddannelser, der ønskes styrket. Samarbejde mellem og sammenlægninger af disse skal imødekomme kravene om større tværfaglighed, såkaldt »kritisk masse«, gennem etablering af større medarbejderenheder og øget undervisnersamarbejde.

Hvor Ole Vig Jensen i nogle rapporter og redegørelser fra 1996 havde talt om nødvendigheden af en forandring af det traditionelle undervisningsbegreb gennem en udvidelse af lærer- og elevroller med vægt på mere vejledning fra lærerside og større selvstændighed i elevernes lærende deltagelse, dér præsenteres der i denne anden institutionsredegørelse endnu en ny idé vedrørende udvidelsen af det traditionelle undervisningsbegreb, og her er der tale om en institutionel nydannelse:

*Endelig skal strukturreformen underbygge en **opgradering** af den professionsrettede videregående uddannelsessektor. En vigtig del af denne opgradering består i at sætte fokus på institutionernes samlede vidensindsamling og -produktion, hvor der historisk set primært har været fokuseret på deres undervisningsopgave og snævre relation til de studerende. (s. 7).*

Og det centrale i dette skifte er:

at udvikle institutionerne fra undervisningsinstitutioner til videncentre, hvor undervisning og uddannelse fortsat er omdrejningspunktet, men hvor institutionernes øvrige opgaver fremstår tydeligt for de ansatte og for omverdenen. (s. 12)

Dette institutionelle skift fra uddannelsesinstitutioner til videncentre underbygges bl.a. af nogle ræsonnementer om løn- og ansættelsesforholdene på området, hvor der skal åbnes for, at undervis-

ningsopgaver kan forbindes med udviklingsarbejde, der vil styrke udviklings- og professionsorienteringen og også teamsamarbejdet omkring bl.a. vidensopsamling. Samarbejdet med universiteterne tænkes styrket gennem et nyt begreb om »forskningstilknytning«, og det vurderes, at stærke Centre for videregående professionsuddannelse (CVU'er) vil være attraktive samarbejdspartnere for universiteterne, og at der på den baggrund kan etableres forskellige former for samarbejde ikke bare horisontalt mellem MVU'er, men også vertikalt mellem disse og universiteter.

Margrethe Vestager følger op på dette institutionelle samfundsmæssige vekselvirkningsprincip ved i sin første uddannelsesredegørelse, UR98, at lancere et moderne kvalitetsbegreb, der i ministerens forord betegnes som »luftigt«, hvorfor det skal defineres i de sammenhænge, hvor det bruges. Hermed er der rokket ganske gevaldigt ved uddannelsesverdenens traditionelle kvalitetsforestillinger, der primært har været knyttet til de fagligt kompetente undervisere og censorer. De betragtes i redegørelsen stadigt som vigtige for kvalitetssikringen, men som langt fra de eneste spillere på denne bane. Kvalitet defineres i redegørelsen i stedet som et rummeligt begreb, der først giver mening, når det »ses i forhold til eksterne faktorer«, hvorfor der også er tale om et dynamisk begreb, der »hele tiden må indholdsbestemmes i samspil med det omgivende samfund«. I praksis bestemmes kvalitet i uddannelse og undervisning af: »en afvejning mellem forskellige hensyn præget af politiske værdier, økonomiske prioriteringer, faglig viden samt borgernes og brugernes ønsker og behov.« Hermed bliver kvalitetsbegrebet potentielt det overordnede samfundsforbindende begreb, hvad der i redegørelsen udtrykkes gennem følgende definition på god kvalitet: »Definitionen af god kvalitet er i stigende grad blevet en del af den løbende demokratiske proces.«

Nødvendighedens gåde

Når vi spejler de ovenstående citater fra 1990'ernes redegørelser med, hvad Harry Haue (1997) har fremdraget fra uddannelses-

debatten i 1800-tallet, så er der umiddelbart meget, der tyder på, at vi nu er ved endeligt at have løst den nødvendighedens gåde, som Grundtvig digtede om i sangen »Kærlighed til fædrelandet« (1853). Den folkelige højskole, som Grundtvig midt i 1800-tallet foreslog at omdanne Sorø Akademi til, men trods kongelig støtte ikke kom igennem Folketinget med, synes nu at være kommet med de nye regionale professionshøjskoler, De skal vekselvirke med såvel den folkelige praksis som de 'lærde skoler', universiteterne, og undervise ud fra et kvalitetsbegreb, der i Margrethe Vestagers udgave synes at ligge meget nær den tysk inspirerede forestilling om almen dannelse eller Grundtvigs begreber om livsoplysning og vekselvirkning. Og som nævnt i indledningen er de tekniske og de erhvervsfaglige uddannelser nu heller ikke længere holdt ude herfra.

Når dette billede af en ny danske guldalder alligevel ikke står helt klart eller overbevisende frem, så skyldes det som antydning i det ovenfor skrevne, at den globale videnskonomiske nødvendighed, som den danske uddannelsespolitik nu udformes efter, foreløbig i praksis kun har sat fokus på tre af pædagogikkens grundspørgsmål og derfor også håndteret disse på utilstrækkelig vis. Der har med de mange fusioner været fokus på spørgsmålet om hvor, der skal undervises, men hidtil med vægten primært lagt på størrelsesforholdene og strukturerne. Professor Dorte Pedersen (2003) har diskuteret denne problemstilling vedrørende den stigende koncerndannelse, og blandt andet stillet det spørgsmål, om den i praksis vil afføde mere bureaukrati end egentlig engageret samfundsdeltagelse? Hvad angår svarene på spørgsmålet om hvad, der skal undervises i, så har de politiske bud været karakteriseret ved en indre splittelse mellem kravet om sikker eller evident videnskabelig viden på den ene side og praksisnær og anvendelig kunnen på den anden. Den samme splittelse genfindes i håndteringen af spørgsmålet om hvordan, der skal undervises, hvor der dels ønskes mere direkte instruktion og dels mere undervisningsdifferentiering, der kan imødekomme, hvad det nu er blevet populært at betegne som elevernes og de studerendes forskellige læringsstile. Disse

problemstillinger vedrørende fag og undervisningsformer er bl.a. taget op af Thomas Rømer m.fl. (2011), der stiller spørgsmålstejn ved, om pædagogik kan reduceres til undervisningsteknologi, hvad de afviser, hvorfor de i stedet peger på behovet for en praksisrelateret undervisning tæt på virkeligheden, måske lidt for tæt på »livets skole« frem for den »skole for livet«, som vi i Danmark hidtil har haft rimeligt held med at praktisere.

De spørgsmål, der stadig står tilbage, og som vel egentlig skal bære det hele, er spørgsmålene om hvorfor og ud fra hvilke erkendelsesteorier? Professor Ove Kaj Pedersen har med sin bog *Managementstaten* (2011) lagt op til en diskussion af, om vi i det ny årtusind har udskiftet velfærdsstatens eksistentielle eller universelle menneskesyn ud med, hvad han kalder for et opportunistisk menneskesyn. Hvis det sidste skulle vise sig at holde stik, så har Grundtvigs »yndige« måde at løse nødvendighedens gåde på i den oven for citerede sang forvandlet sig til en farlig double-bind: Du skal i frihed vælge, hvad du er tvunget til. Det er en kortslutning af det pædagogiske paradoks, og i så fald kan vi vist glemme al fremtid for såvel undervisning og almindelse som demokrati.

Noget tyder således på, at vi nu står overfor den opgave at få formuleret en erkendelsesteori for almenpædagogikken, der kan rumme alle pædagogikkens grundspørgsmål om hvad, hvordan, hvor og hvorfor. Det har bl.a. Alexander von Oettingen (2010, 2011) og Leo Komischke-Konnerup m.fl (2010) sat pejling efter, idet de ligesom Harry Haue også har vovet at gå på tværs af de formelle og de frie uddannelsestraditioner i Danmark. Det er vist den eneste vej, hvis »nødvendighedens gåde« ikke skal ende som en double-bind, så der er stadig arbejde til Harry Haue, og også mange gode folk at arbejde sammen med omkring formuleringen af en almindelses og måske endog livsoplysningens didaktik. – I al beskedenhed, kære festskriftsmodtager, så arbejder jeg også med en antologi herom.

Note

1. Det er karakteristisk for den moderne politiske udvikling, at der i høj grad gøres brug af scenarier og såkaldte 'flydende betegnere', signalord ...

Litteratur

- Gleerup, Jørgen (2004): »Mellem Grundtvig og Nishida«, Hans Vium Mikkelsen og Niels Thomsen (red.): *Hvor blev det grundtvigske af?*, Aros Forlag, s. 9-23.
- Haue, Harry (2003): *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004): *Almendannelse for tiden*, Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2007): »Grundtvig og globalisering«, Finn Wiedemann, Marianne Horsdal, Flemming Mouritsen og Niels Buur Hansen (red.): *Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup*, Syddansk Universitetsforlag, s. 83-96.
- Komischke-Konnerup, Leo og Niels Buur Hansen (red. 2010): *Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter*, Klim.
- Laursen, Per Fibæk & Helle Bjerresgaard (2009): *Praktisk pædagogik. Metodik i folkeskolen*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Oettingen, Alexander von (2001): *Den Pædagogiske paradoks. – Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Oettingen, Alexander von (2010): *Almen pædagogik. pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*, Gyldendals Lærerbibliotek.
- Oettingen, Alexander von, Christina Hvas Andersen, Niels Buur Hansen og Leo Komischke-Konnerup (2011): *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik*, Klim.
- Pedersen, Dorthe (2004): »Ledelsesrummet i managementstaten«, Dorthe Pedersen (red.): *Offentlig ledelse i managementstaten*, Forlaget Samfundslitteratur, s. 104-136.
- Pedersen, Dorthe (2008): »Når ledelsespositionen er til forhandling – det dynamiske ledelsesrum – myten om den suveræne leder«, Erik Elgard Sørensen, Lise Hounsgaard, Birgit Rydberg og frose Boye Andersen (red.): *Ledelse og læring – i organisationer*, Hans Reitzels Forlag, s. 198-224.

Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag.
Rømer, Thomas Astrup, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.
2011): *Uren pædagogik*, Klim.
De ministerielle uddannelses- og institutionsredegørelser, Undervisningsministeriets hjemmeside.



Aase H. Bitsch Ebbensgaard

Mærkedage – Når tid mærkes

Historiedidaktik som demokratisk dannelse

Mærkedage – når tid mærkes

»22. 07.11. Dagen som vil forandre Norge. Det er allerede slått fast – ingenting blir som før etter dette. Denne fredagen vil bli husket, slik vi husker attentatet på Kennedy, 9/11, mordet på Olof Palme ... Den målrettede ondskapen udåden er utført med savner sidestykke i historien. Den er enestående.«

Således skrev den norske forfatter Roy Jacobsen i avisen 'Aftenposten' og markerede et før og etter den sørgelige mærkedag.¹ Et menneskes forvrængede historieforestillinger om korstog, kristendom, tempelriddere og muslimer viser, hvor farligt og forførende et våben en ubearbejdet og ukritisk forestilling om historie kan være i en vanvittig persons hænder.

En enkelt mand kan med et slag skabe en afgørende historisk mærkedag og dermed skel i historie. Når tiden 'mærkes' forstår man fortidstolkningernes stærke kræfter.

D. 22. juli 2011 var det ellers kun et par måneder siden, at mange lige havde følt, at 'historien' var ved et vendepunkt. I maj 2011 blev Osama bin Laden dræbt. Den danske journalist Martin Krasnik skrev et par dage efter således om sin oplevelse:

»Jeg blev voksen to gange den 11. september 2001. Jeg stod i min lejlig-

hed i København og så de to tårne brænde, og så 'gik vandet' hos min kæreste... Den dag begyndte noget nyt, jeg vidste bare ikke hvad...»²

Når den private begivenhed tidsmæssigt forbindes med en stor verdenshistorisk begivenhed, afgiver de to hændelser mening og erindringsstyrke til hinanden. Mærkedage kan tilmed fornemmes, som om de omslutter en hel æra. Man ser fra én dato ud i fremtiden med opmærksom på den handleopfordring, der kan ligge i lige præcis *den* mærkedag.

Alle samfund og mennesker har mærkedage, hvor man næsten fysisk mærker tiden, og hvor én fortid synes at slutte, og en ny fremtid synes at begynde. Det var tilfælde efter 1864 i Danmark, ved Den franske Revolution, efter 'Murens Fald' – og kan altså også være det ved en 70-års fødselsdag!

Ugerningen d. 22. juli 2011 viser, at mennesker langtfra altid handler ud fra en objektivt eksisterende 'sandhed', men ud fra en virkelighedsforståelse, der har objektiviseret det subjektive og subjektiviseret det objektive.

Hvordan er det dog muligt, at subjektive forestillinger bliver til objektive realiteter og til absolutte værdier? Sådant spørger sociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann. De to forskere påpeger, at hverken fællesskaber eller mennesker lader sig undersøge som ahistoriske fænomener eller alene som strukturer med menneskelige faktorer. (Berger og Luckmann 2003). Den måde, man subjektivt vælger at tyde fortid og erindringer på, kan blive en afgørende og ganske konkret drivkraft i små og store fællesskaber.

Den amerikanske sociolog Alfred Schutz viser således også, hvorledes den personlige biografi bliver den ultimative handlingsbaggrund for individet, om end på en eller anden måde altid opstået ud fra forestillinger skabt af fælles erfaringer (Schutz 1975).

Det er derfor særdeles afgørende, at unge mennesker (ud-)dannes til – på kvalificeret vis – at gennemskue, hvilken livstruende magt og potentiel handletvang, historie kan udvirke, og hvordan historie kan blive til politisk agenda for systemer

og personer. Gymnasiets historieundervisning er et særdeles vigtigt sted, hvor man kan få denne proces i gang og tage denne udfordring op. Det følgende er bidrag til, hvordan man kan gøre det. Omdrejningspunktet er historiefagets didaktik.

Historiefagets særegne didaktikforståelse

Traditionelt har mange lærere ment, at forskellen mellem undervisningsfaget historie i gymnasiet og videnskabsfaget historie på universitetet er en forskel i abstraktionsniveau, grader af fordybelse eller grader af seriøsitet i kildetolkninger o.lign. Altså at gymnasiefaget 'historie' er videnskabsfaget 'historie' i discount-udgave, og at historiedidaktik derfor drejer sig om, *hvordan* og *hvorfor* der skal/kan undervises i faget historie, og *hvad*, der skal undervises i faget. Historiedidaktik er i den forståelse lærerens domæne.

Men da historie på mange måder er et multidisciplinært fag i skolen, er den form for distinktionen mellem *ét* videnskabsfag og skolefaget historie svær at opretholde.

Forskellen på megen historieforskning og skolens historiefag er måske snarere den, at hvor de mange videnskabelige 'historiefag' må gøre en dyd ud af den værdineutrale metodiske arbejdsproces, er historiefaget i det danske gymnasium også et erkendelses- og dannelsesfag og som sådan tæt forbundet med den lærendes subjektivitet og de værdier, der er i og omkring den lærende på et bestemt tidspunkt.

I den tyske didaktiktradition inden for historie har en ledende didaktiker (Klaus Bergman 1997) denne definition af videnskabsdisciplinen historiedidaktik:

Die Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Individuen, Gruppen und Gesellschaften an und durch Geschichte systematisch erforscht. Sie befasst sich mit allen

denkbaren Arten und Formen von Lehr- und Lernprozessen, Bildungs- und Selbstbildungsprozessen an allen denkbaren Arten von Geschichte. Abgekürzt kann man die Geschichtsdidaktik als eine Disziplin bezeichnen, die sich mit der Verarbeitung (Rezeption) von Geschichte beschäftigt.

(Bergmann 1997:245)

Forskningsdisciplinen 'historiedidaktik' omhandler altså ifølge Bergmann et stort kompleks af teorier om undervisning, læring, dannelsesprocesser og om reception af historie. Historiedidaktikeren Jörn Rüsen skriver angående det 'at lære i historie', at det drejer sig om en narrativ kompetence og om bevidst at erkende tilværelsen i sammenhæng med tid (Rüsen 1997).

I det tyske forskningsfelt om historiedidaktik interesserer man sig desuden helt eksplicit for også at undersøge, hvordan historie opstår og bruges i offentlige og kollektive sammenhænge. Historiedidaktik drejer sig her ikke kun om historie som undervisningsfag. (Schöneman 2006).

Historiedidaktik som metakognition

Konsekvensen for gymnasiefaget historie må derfor blive følgende:

- Indsigt i forskningsdisciplinen historiedidaktik må være del af historiefaget, da historietolkninger og historieformidling er afgørende og særdeles anvendte magtmidler i samfund, religioner, ideologier osv.
- Historiedidaktik er som følge heraf en del af elevernes historiske metakompetencer i de øverste klasser i skolen.

(Ebbensgaard 2008, 2011)

Men det er faktisk det samme som at insistere på, at historiefagets mål i gymnasiet ikke alene er, at eleverne tilegner sig kronologisk fornemmelse, historisk metode og traditionel historisk viden,

men målet er tillige, at eleverne får indsigt i *historiedidaktik* som forskningsområde. Det er at give eleverne metodiske redskaber til at gennemskue, hvorfor en eller anden konstrueret eller 'valgt' erindring om fortidens begivenheder (eller glemsel af begivenheder!) i yderste konsekvens kan være særdeles velegnet til at få folk til at gå i takt og gå i døden – eller selv at gøre det! Jörn Rüsen taler om, at didaktik er 'metahistorie'.

Positionen kunne umiddelbart forekomme provokerende, fordi historiedidaktik derved bliver en form for elevkompetence af særlig faglig art og altså ikke kun lærerens domæne. Men egentlig er det oplagt, at det må være sådan i det danske gymnasium, da 'metakognition' skal med i alle fag som en afgørende studiekompetence. I historie er det blot en metakompetence, der ikke kun skal sætte eleven i stand til at reflektere over egen læreproces, men også forstå, hvordan man gennem tiderne har formidlet og forsøgt at forme mennesker efter autoriserede eller ideologiske tolkninger.

Men det er uundgåeligt, at historie derved kommer til at fremstå som et fag med sin egen helt unikke fagdidaktiske forståelse.

Fra kendt til ukendt i historiedidaktik

Men hvordan kan indsigt i historiedidaktik rent konkret blive del af historieundervisningen og stadig være teoretisk funderet? Det følgende kan ses som et muligt bud på dette.

Først og fremmest skal det understreges, at klassisk historiske arbejdsformer med kilde- og tekstarbejde ikke forsvinder. Der bygges blot endnu et læringsmæssigt niveau på. Det man altså kan kalde en metakognitiv historisk læreproces.

Den læringsteoretiske tilgang, jeg vil plædere for kan gøre dette, er det *induktive læringsprincip*. Det vil enkelt sige at gå fra kendt til ukendt. Men jo mere, der er og bliver kendt, jo mere der lægges i erfaringspuljen som viden og erkendelse, jo mere raffineret kan man som elev og lærer arbejde med det induktive princip på højere og højere abstraktionsniveauer. Der er altså ikke kun tale

om at bruge 'hverdagsviden', men tillige om at udnytte alle de historietolkninger, som eleverne medbringer fra hjem, tidligere undervisning, nærmiljø og de store fælles historiefortællinger.

Her kan indsigt i forskellige (del-)kulturers tidsforståelser være nyttig øjeåbner, fordi tid *altid* er og vil være del af alle menneskers erfaringspulje, når de forholder sig til noget fortidigt – omend på mange forskellige måder. Indsigt i de mange tidsforståelsers betydning og meningssætning kan tydeliggøre, at det at 'lære i historie' er en mental bevægelse fra afkodning af den foreliggende historietolkning / tekst frem mod skabelsen af nye dialoger og nye fortolkende narrativer, som man kan og må dele med andre. Historiefaget lever som historier af at blive kommunikeret.

Forskellige tiders og formidlingsformers brug af tidsbegreber kan tydeliggøre, at fortidstolkninger *i en tid* er det afgørende *legitimerende begreb i alle former for historiemagt*. Historiemagt findes både i den offentlige debat, i politiske argumentationer, i lærebøger, ideologier og i historielærernes fagkultur.

Jeg foreslår derfor i forlængelse af ovennævnte, at der er fire vigtige induktive tilgange for at arbejde med historisk metalæring:

- At undervisningen tager udgangspunkt i elevernes *kendskab angående tidsoplevelser* for at nå frem til nye erkendelser af tidens magt i alle former for fortællinger (fx skærmens og filmens brug af tider, billedkunstens, litteraturens og dramaets tid).
- At man fagligt udnytter elevernes baggrundskultur, deres *medbragte historiefortællinger* fra familie, egn, litteratur, film, tidligere undervisning osv. i gymnasieundervisningen.
- At man opererer ud fra forestillingen om, at læring i historie *drives af at skabe nye tolkninger og refleksion over egen og andres tiders historieskabelser*.
- At lærer og elever gradvist sammen opbygger en historisk erfaringspulje af historietolkninger og nye narrativer som holdets fælles referencekonstruktioner.

(Ebbensgaard 2008, 2011)

Erfaret tid

Den første grundpille i det induktive læringsprincip kunne f.eks. dreje sig om at udnytte elevernes erfaringer med tid fra eget liv, skoleundervisning og store og små fællesskabers historiebrug. Det drejer sig her om både at forstå og om at problematisere den lineære tidsforståelses primat som afgørende argumentationsgrund.

Den lineære historieopfattelse henter sin forestilling tilbage i den jødisk-kristne tids- og verdensforståelse. Tiden begyndte ved skabelsen og akkumulerer for at slutte med *tidens fylde*, og tanken er senere blevet overtaget af politiske ideologier for eksempel i marxismens utopitanke. Anders Breivik gjorde brug af denne tidsforståelse i karikeret form, da han gjorde sig selv til Gud og forestillede sig, at han kunne frembringe både eskatologi og apokalypse! Selv den traditionelle lineære tidsforståelse kan indeholde et handlings- og meningspotentiale, der kan udvirke ubegribelig politisk og ideologisk magt.

At problematisere den lineære tids primat kan tage udgangspunktet i at fokusere på de læse- og afkodningsformer, som man bruger i den moderne visuelle kultur fx i historiske billeder. Det drejer sig om at erkende, hvordan man kan lære at 'zig-zag-læse' for at få historisk viden ud af en af Dronningens Gobeliner. Eller man kan på et højere niveau bruge sin historiske viden til søge efter mange tidsforståelser på et billede fra Duc de Berrys kalender. Her finder man både græsk, jødisk og kristen tid. Her finder man menneskers levetid og årets tid. Alle disse 'tider' er komponeret sammen i ét vægtigt historisk dokument, der skal virke i og udover sin samtid frem mod 'evig tid'. Den lige linje er ikke altid fortællingernes grundprincip.

Skærbilledernes mange 'samtidigheder' er endnu et aktuelt eksempel på moderne menneskers liv med forskellige 'tider'. Man surfer rask væk mellem 'tid' på de forskellige platforme og virkeligheder. Det ligner drømmenes og erindringens irrationelle tidsoplevelser.

Med Hans Magnus Enzensberger kan man sige, at erindringen er karakteriseret ved, at den ikke placerer begivenheder i sekvens,

men ud fra, hvad bevidstheden finder meningsfuldt og vælger at glemme og huske. I bevidstheden kan to konkrete hændelser fra fortiden således optræde side om side, skønt de faktisk befinder sig langt fra hinanden på en tidslinje. Enzensberger kalder det 'Tidens butterdej'. Erindringens hændelser er som rosiner, der placeres langt fra hinanden i en udrullet dej, men som ender med at ligge tæt ved hinanden i de færdige og udskårne butterdejskager! (Enzensberger 1996). I den personlige erindring er det fortidens meningsdannende betydning i bevidstheden, der knytter vidt forskellige hændelser sammen i fortællinger.

Men det samme sker i politisk valgpropaganda og i Breidals manifest! Her viser tidens forførende kraft sig.

De elektroniske virkeligheder kan som erindringens tid altså lære os (og elever), hvordan samtidighed og usamtidighed ikke nødvendigvis opleves som modsætninger i den menneskelige bevidsthed. Ved skærmen kan vi *samtidig* opleve at være i fortid, nutid og fremtid. Den lineære tid har igen fået endnu en afgørende konkurrent. Nutid er ikke *et punkt*, der bestandig flytter sig, men opleves af rumlig karakter. Nutiden bliver ontologiseret som eneste virkeligt eksisterende tid.

Fortid i vor tid

Et andet trin i det induktive princip er arbejdet med erkendelsen af, at når den personlige historie og den store samfundshistorie forbindes med hinanden – for eksempel, når en verdenshistorisk begivenhed finder sted samtidig med en mærkedag i det personlige liv, så afgiver de to hændelser mening, erindring og refleksion til hinanden.

Den, der blev født i efteråret 1941, kan næppe selv forbinde sin personhistorie med Pearl Harbor senere samme år, men mon ikke han har erindring fra sin personlige gøren og laden omkring Berlinblokaden, Cubakrisen og Murens fald? I august 1961, da de første ståltrådsruller delte Berlin, stod han for at fejre sin 20-års fødselsdag, 11. september 2001 var han i gang med at planlægge

sin 60-års fødselsdag og 22. juli 2011 lå planerne for invitation til 70-års-receptionen klar!

Historieprofessoren Harry Haue fortæller gerne åbent om sin personlige historie, og han har uden tvivl ofte på kritisk historisk vis forholdt sig til sine personlige erindringer og til verdenshistorien i sin mangeårige karriere som gymnasielektor. Men i andre kulturer og samfund er det ilde set, hvis en autoriseret historietolkning bliver udsat for debat og saglig rationel kritik, diskussion og modstand. Det er sådanne historietolkninger, der subjektivt kan opleves som så absolut sande, at de kan ende med at blive farlige historier for fællesskaber og demokratier.

Fortolkninger af det, der er sket i fortiden er en af de mest afgørende baggrunde for menneskers handlinger – både de acceptable og de uacceptable. Verden har som nævnt givet adskillige eksempler på dette inden for de seneste år. Historie kan tjene både Gud og Fanden, både menneske og mammon.

Det er her, at indsigt i forskningsområdet historiedidaktik først og fremmest kan bidrage med noget vigtigt i skolens dannelsesprojekt. For gymnasiets historiefag er det en stor udfordring at fremdrage og tage alle former for 'alternative' historier alvorligt og inddrage dem i fagligheden. På den måde kan elever få indsigt i, hvor stor betydning alle former for fortidstolkninger har for mennesker, og dermed indse, at visse historier kan blive *livsfarlige*, hvis man ikke forholder sig kritisk til dem. En reflekteret indsigt i historiedidaktikkens videnskabsdisciplin kan hjælpe med at forstå baggrunden for dette forhold og dermed være med til at overvinde (al-)verdens kulturkonflikter.

Skabende historiedidaktik

Det sidste induktive læringsprincip drejer sig derfor om det, jeg kalder *skabende historiedidaktik*. Der er tale om nogle mentale og praktiske tilgange, som kan udnyttes i historieundervisningen til at få eleverne til at udvikle deres egne metakompetencer i historie.

Man kan se punkterne herunder både som historiske læringsmål og som en historisk didaktisk metode, som måske kan medvirke til at fremme, at eleverne lærer om historiebrug gennem aktiv og skabende historiarbejde. Hermed mener jeg den form for fagligt arbejde med historietolkninger og spor, som kritisk og metodisk også tænker eksempler på elevens og andres subjektive erfaringspuljer sammen med og ind i det mere værdineutrale og traditionelle faghistoriske arbejde. Et historiefagligt arbejde, der også lægger vægt på, at eleverne skaber nye metodisk funderede historietolkninger – eller rette bud på nye historiefortællinger og historietolkninger.

‘Skabende historiedidaktik’ har sammenhæng med tankerne i ‘æstetisk læring’, som jeg tidligere har arbejdet med (Ebbensgaard 2006, 2008 og 2011). De overordnede tilgange til arbejdet er følgende:

- Handlingsaspektet: At reagere, gøre, at prøve (konvergent læring)
- Det konkrete produkt: At fremstille, fremvise eller fortælle (praksislæring)
- Læringsfællesskabet: At ‘klassen’ får fælles referencekonstruktioner og er fælles om at skabe nye historiefortællinger (social læring)
- Den vilde tankes legitimitet: At fantasere og få ideer (divergent læring)
- Kognition og metakognition: At lære at reflektere over arbejdet i faget som indsigt i læreprocesser og historiebrug (hermeneutisk læring)

(Ebbensgaard 2008, 2011 o.a.s).

Tankegangen i den kreative historiedidaktiske metode er, at eleverne – som hold eller gruppe – selv etablerer og dermed får en fælles historisk erfaringspulje og idé-værktøjskasse, som indeholder personlige og kollektive historiske tolkninger og erfaringer – både fra personers liv og fra samfundenes historiebrug.

En erfaringskasse, hvor man kan opsamle viden og siden finde redskaber til at afkode nye former for historiebrug eller historiekonstruktioner, man støder på i og uden for skolesammenhænge. Tolkningerne kan fastholdes i et eller andet medium eller i en form, der på samme tid er demonstration af, hvad der er lært og fungerer som erfaringspulje i det videre arbejde på holdet. Men viden skal hele tiden udbygges og systematiseres, og arbejdsmetoderne forfines og udbygges med flere og flere perspektiver bl.a. ved at udnytte viden fra feltet historiedidaktik.

Historiedidaktik er demokratigaranti

Verden i fortid og nutid har altså med tydelighed vist, at når store ideologier og religiøse systemer bliver internaliseret som del af den personlige identitet, forsvinder fornuft og forstand – og konsekvenserne kan blive alvorlige. Måske er historie et farligt våben, men historie knyttet til ophøjede eksklusive sandheder, der ikke har respekt for menneskeværd, kan være et dobbelt farligt våben. For det, der ikke kritisk og reflektivt bearbejdes, kan ende som en trussel mod demokratiske tanker.

Men dette er det samme som at få kompetencer inden for historiedidaktikkens forskningsområde, som altså kan ses som et særegent læringselement i gymnasiets historieundervisning.

Det er tillige at følge op på både den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis og Harry Haues forestillinger om vigtigheden af at undervise i almene dannelsesforestillinger i fagene.

Ønsket om at fremtidssikre demokratiet formulerede man tidligere med udtrykket: »Aldrig mere en 9. april«. I dag ville vi nok sige: »Aldrig mere en 11. september« og »Aldrig mere en 22. juli«.

Noter

1. *Aftenposten* 29. juli 2011.
2. *Weekendavisen* 5. maj 2011.

Litteratur

- Berger, P. L. og T. Luckmann (dansk udgave 1972): *Den samfundsskabte virkelighed*. København. Lindhardt og Ringhof.
- Bergmann, K. (1997): Geschichte in der didaktischen Reflexion. I Bergmann, K., K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, G. Schneider (hg.) 1997: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. (udg. under navnet: Bitsch, Aa. H.) (2004): Historiefaglighed som kommunikativ skabelsesproces. I Sirkka Ahonen m.fl. (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken*. Skrifteserie fra Institutt for historie og klassiske fag Nr.45. NTNU. Trondheim.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. (udg. under navnet Bitsch, Aa. H.) (2005): At undervise i 'Tidens delfinspring'. I J. R. Jensen og P. Wiben (red.) (2005): *Historiedidaktik*. Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og hf. København.
- Ebbensgaard, Aa.H. B. (2006): *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer*. Ph.d.- afhandling. Syddansk Universitet. Odense.
- Ebbensgaard, Aa. B. (2008): Farlige og forførende fortid. i J.T. Bertelsen, K. A. Madsen og O.G. Mouritsen (2008): *Viljen til Visdom. En bog om dannelse og uddannelse*. Slagmark
- Ebbensgaard, Aa. B. (2011): Æstetisk læring – når kunstnerblikket bliver læremester i hf-fag i
- Enzensberger, H. M. (1996): Om tidens butterdej. En meditation over anakronisme. I Enzensberger, H.M.: (Dansk udg.1998) *Zigzag*. Samlerens bogklub. Haslev.
- Harry, H: (2004): *Almendannelse for tiden*. Odense. Syddansk Universitetsforlag
- Klafki, W.(2002 2.udg.): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus. Klim.
- Rüsen, J. (1997): Historisches Lernen i Bergmann, K. m.fl. (hg): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5.überbearbejtede Auflage. Seelze-Velber. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Schutz, A. (Dansk udg.1975): *Hverdagslivets sociologi*. København. Hans Rietzels Forlag
- Schönemann, B. (2006): I Mayer m.fl. hg. (2006): *Wörterbuch Geschichts-didaktik*. Wochenschau Verlag. Schalbach.

Ove Korsgaard

Kredsgang om Alf Ross og Hal Koch

Alf Ross og Hal Koch er to fyrtårn i nyere dansk demokratidebat. Under og efter krigen fik de en særdeles fremtrædende plads i debatten om demokratiets karakter og vilkår. Deres bøger *Hvad er demokrati?* fra 1945 og *Hvorfor demokrati* fra 1946 kom til at fungere som pejlemærker i de følgende årtiers diskussion om, hvad demokrati er. De to demokratiteoretikere fremstilles ofte, som om de har to fundamentalt forskellige opfattelser af demokrati. Når deres synspunkter sammenfattes i kort form hedder det: For Hal Koch er demokrati en *livsform*, for Alf Ross en *styreform*.

At teologen Hal Koch og juristen og eksperten i forfatnings-spørgsmål Alf Ross betoner noget forskelligt, er klart nok, men betoningen af disse forskelle har ofte sløret det forhold, at de ikke er så uenige endda. Faktisk har de meget tankegods tilfælles. De skrev endda et fælles forord: »Hvad er demokrati?« til bogen *Nordisk Demokrati*, som de redigerede sammen og udgav i 1949.

Demokrati og det fælles menneskelige

Hal Koch og Alf Ross er enige om, at demokratiets forudsætning er, at det *fælles* menneskelige er stærkere end de *forskelle*, der gør sig gældende mellem mennesker. At det forholder sig sådan kan ifølge Alf Ross vanskeligt bevises. Derfor bygger demokrati på tro på »noget fællesmenneskeligt, der forener, og

som er stærkere end det særlige, der adskiller.«¹ I Hal Kochs sprogbrug bygger demokratiet på den humanistiske antagelse, at der i mennesket er en kerne af almen menneskelighed, man kan fremdrage. Det fælles-menneskelige i mennesket er demokratiets fundament.

Demokrati og bestemte karakteregenskaber

Hal Koch og Alf Ross er også enige om, at demokratiet er afhængigt af bestemte menneskelige egenskaber, af en særlig intellektuel, psykisk og moralsk konstitution. Hal Koch fremhæver i særlig grad *tolerance* og *langmodighed*, mens Alf Ross betoner evnen til at indgå *kompromis*. »Kompromisset – som en fællesbetegnelse for udligningens forskellige former – er demokratiets væsen. Villighed til kompromis forudsætter en kompliceret psykisk Indstilling, der ikke er let at definere. Der indgår heri tolerance, respekt for andre mennesker, villigheden til at give efter og vente, værdsættelse af forståelse og fred frem for underkastelse og kamp«.²

Demokrati og folkeoplysning

Hal Koch og Alf Ross er ligeledes enige om, at folkeoplysning er en forudsætning for demokrati. Vi fødes ikke som demokrater. Men vi kan opdrages til demokrater. De menneskelige egenskaber, som demokratiet bygger på, udvikles ikke fra den ene dag til den anden. »Der er tale om en opgave på langt sigt. Midlerne ligger i opdragelsen og folkeoplysningen. Med rette er disse emner i nyeste tid rykket ind i den demokratiske diskussions brændpunkt. Jeg er overbevist om, at demokratiets skæbne på længere sigt i højeste grad vil afhænge af skolen, ungdomsarbejdet og folkeoplysningen. Opdragelse til demokrati er med rette blevet et slagord.«³ Mange vil sikkert tro, at citatet er fra Hal Kochs bog *Hvad er demokrati?* Men faktisk er det fra Alf Ross' bog: *Hvorfor demokrati?* Og det er langt fra det

eneste sted i bogen, han henviser til folkeoplysning som demokratiets forudsætning.

Alf Ross fortsætter: »Selvfølgelig må det indrømmes, at demokrati stiller betydelige fordringer til det menneskemateriale, det arbejder med. Selvstyre, moralsk og politisk, kræver ikke blot en vis karaktermæssig modning, men også en vis udvikling af de intellektuelle evner, der igen er afhængig af en vis økonomisk standard. Den uvidende har ikke evne til, den forhungrede har ikke tid og kræfter til at beskæftige sig med politik. Et folk, der ikke er i besiddelse af en vis levestandard, en passende folkeoplysning og moralsk træning, er ikke modent for demokrati. Det må indtil videre leve under formynderstyre«. ⁴

Dog er der nuanceforskelle. Mens Hal Koch betoner dialogen, fremhæver Alf Ross kundskabsstoffet. »*Intelligensmæssigt* må vægten i den demokratiske opdragelse lægges på selvstændig tilegnelse og kritisk vurdering i stedet for på den passive, autoritetsbundne tilegnelse af et færdigt serveret kundskabsstof, der endnu præger vor undervisning. *Stofmæssigt* bør undervisningen i højere grad tilrettelægges således, at den hjælper den unge til at forstå og orientere sig i det samfund, han lever i. Det afgørende er, at disse idealer præger hjem, børnehaver og folkeskole. Det er i de yngre år karakteren formes. Senere må arbejdet fortsættes gennem ungdomsskolen, den højere undervisning og folkeoplysningsarbejdet. En vis arbejdsdeling er naturlig. Den elementære sindelagspåvirkning til 'demokratisk tro' hører naturligt hjemme på opdragelsens første trin, udviklingen til nuanceret personlighed på dens senere«. ⁵

Demokratiets tre dimensioner

Det er misvisende, som Henning Fønsmark tenderer til i *Den danske utopi* (1990), at trække forskellene mellem Hal Koch og Alf Ross op som antagonistiske synspunkter. Man kan sige, at det fælles i deres syn på demokrati er langt stærkere end det,

der adskiller. De opererer begge med en tredeling af demokrati: Demokrati som et politisk begreb, demokrati som et samfundsbegreb og demokrati som et livsformsbegreb. Alf Ross stiller det op på følgende måde:

Demokrati er et retligt og formelt begreb. Det er udtryk for, hvorledes statsviljen dannelse, ikke for hvad der er dens indhold. Det betegner en fremgangsmåde for den politiske viljes fastsættelse, ikke dens genstand.

Men ordet anvendes også i anden, indholdsmæssig mening. Man taler da om økonomisk eller reelt demokrati og tænker hermed på noget i retning af en økonomisk ordning, der tilsigter en udjævning af økonomiske privilegier og klassebestemte økonomiske uligheder til fordel for de befolkningslag, der nu anses for at være økonomisk forfordelte og afhængige.

Endelig taler man også om demokrati i en endnu mere omfattende betydning som et sindelag eller livsform, der kan ytre sig ikke blot på det politiske og økonomiske område, ikke blot i det offentlige liv, i stat og samfund, men også i internationale relationer, i familielivet, omgangsformerne, opdragelse og undervisning, ja, overalt i forholdet mellem menneske og medmenneske.«⁶

Som sagt opererer Hal Koch med en lignende opdeling, men hvor Alf Ross klart betoner demokratiets politiske dimension, betoner Hal Koch demokratiets samfundsdimension og livsformsdimension.

Ret og moral

Det er dog ikke i synet på demokrati, man skal søge efter markante forskelle mellem Alf Ross og Hal Koch, det er derimod i synet på forholdet mellem ret og moral og i videre forstand mellem retsstat og demokrati. Er ret og moral to forskellige ting? Eller er der en uløselig forbindelse mellem dem? Alf Ross, der forfægter en retspositivistisk position, trækker ret og moral fra hinanden,

mens Hal Koch, der er fortalere for en naturretlig position, knytter en tæt forbindelse mellem ret og moral.

Alf Ross var i særlig grad inspireret af den tyske retsteoretiker Hans Kelsen og den såkaldte Uppsalaskole. Hans retsfilosofiske hovedværk *Om Ret og Retfærdighed* fra 1953 forfægter en teori om, at retten er et socialt, empirisk faktum. Retten er hvad samfundet definerer som ret. I værket, der fik grundlæggende betydning for dansk retsteori, tager han skarpt afstand naturretten. Modsetningen mellem naturretsfilosofi og hvad Alf Ross kalder en realistisk retslære er udtryk for en dybtgående divergens »mellem en magisk-religiøs-metafysisk og en videnskabelig tilnærmelse til livet og dets problemer«. ⁷ Alf Ross' retspositivistiske opfattelse var præget af naturvidenskabens sandheds- og verifikationskrav, hvorefter følelseladete synspunkter om rimelighed, behov og bør ikke tillægges værdi som relevante retsvidenskabelige faktorer.

Alf Ross lægger ikke bånd på sig selv i kritikken af naturretten. »Som en skøge er naturretten til rådighed for enhver. Der er ikke den ideologi der ikke kan forsvares under påberåbelsen af naturens lov. Og hvor kan det være anderledes, når det sidste grundlag for enhver naturret ligger i en privat (intrasubjektiv), umiddelbar indsigt, en evident skuen, en intuition. Kan ikke min intuition være lige så god som din?« ⁸ Ifølge Alf Ross har naturrettens fortalere ikke bidraget med originale ideer gennem de sidste hundrede år. »Hvad den filosofisk-metafysiske begrundelse af naturretten angår, kan det 20. årh. næppe siges at have frembragt konstruktioner af synderlig originalitet – hvad enten nu dette er, fordi de mulige tankemotiver er udtømt, eller fordi talentet for metafysisk tankedigtning er i aftagende.« ⁹

Mens Alf Ross vil gøre retten til et menneskeværk, vil Hal Koch gøre retten til mere end et menneskeværk, idet han vil udlede rettens grundlag af det, han kalder livets grundlove. Ifølge Hal Koch bygger demokratiet i sidste ende på en fælles moralsk stræben efter det rette. »Retten er forud for os alle. Vi er på forhånd bundet sammen i forpligtelsen overfor den opgave at finde det rigtige«. ¹⁰ Derfor har retten i demokratiet gyldighed langt ud over et givet politisk flertal. »Selvfølgelig har flertallet

ikke ret. Grundtanken i det hele er jo netop den, at ingen af os *har* ret. Retten står over os alle, og vi er altid på vej. Hvert resultat er kun et nyt skridt på vejen. Hvad flertallet kan og skal, er udelukkende at slå fast, hvor langt vi er nået. På tinge er ordet frit; men der kommer en time, hvor afgørelsen skal træffes og handlingen følge på, og da er det flertallet, der viser, hvor langt erkendelsen af det rigtige er nået«. ¹¹

I sin søgen efter sandhed og ret har Hal Koch ikke naturvidenskabens verifikationskrav som ideal, han henviser i stedet til metafysikken. Uden en metafysisk forståelse af retten bygger demokratiet på sand. Hal Koch er dog fortrøstningsfuld. Selv om tidens dominerende retsfilosofi, som Alf Ross er talerør for, ikke henviser til sandhed som et metafysisk begreb, er Hal Koch sikker på metafysikkens genkomst. »Jeg er nogenlunde overbevist om, at der vil komme tider, hvor metafysikken på ny vil komme til anseelse og værdighed inden for filosofien«. ¹²

Stridens æble er synet på naturen. Findes der noget før-kulturelt, som er af fundamental betydning for kulturen? Er der i naturen indbygget værdier, som vi ikke kan tilsidesætte uden livsødelæggende følger? I Alf Ross' optik er der indbygget rationalitet i videnskaben, og på dette område er vi nået langt med hensyn til at opnå en rationel forståelse af naturen. Men i så væsentlige spørgsmål som på moralens, juraens og politikens område lever vi ifølge Alf Ross stadig i et metafysisk mørke, som forhindrer os i eksempelvis at etablere en realistisk retslære på sociologisk grundlag.

Ifølge Hal Koch er der indbygget 'mening' i livet. Livet er ikke en uformelig masse, som kan konstrueres, dannes og formes efter forgodtbefindende; livet har sine egne iboende love, som må respekteres. Disse love kalder Hal Koch for livets grundlove. Nogle år senere betegnede vennen K.E. Løgstrup disse livslove som suveræne livsytringer. Villy Sørensen ligger her på linje med Hal Koch og K.E. Løgstrup. I *Uden mål – og med* (1973), skriver han, at det rigtignok kan »falde vanskeligt at tale om 'livet' uafhængig af samfundslivet, men hvis samfundets værdikriterier ikke søges i de betingelser, det giver, om ikke livet, så

dog de levende, hvor findes de så?«¹³ Der gør sig nu engang »lovæssigheder gældende i naturen«, der ikke kan krænkes uden dødelige følger. »Der er værdier i livet, som tilfældigvis er opstået før naturvidenskaben, der er betingelser for at det kan leves. Vi kan ikke vilkårligt 'vælge', hvad vi vil gøre til højeste værdier«, det er nødvendigt at søge dem i de grundvilkår, som vi ikke kan sættes os ud over.¹⁴

Noter

1. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1946:207.
2. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1946:267.
3. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1946:267.
4. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1999:134.
5. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1999:198f.
6. Alf Ross: Hvorfor demokrati 1999:104.
7. Alf Ross: Om ret og retfærdighed, 1966.
8. Alf Ross: Om ret og retfærdighed, 1966:343.
9. Alf Ross: Om ret og retfærdighed, 1966:337.
10. Hal Koch Dagen og vejen, 1942:23.
11. Hal Koch Dagen og vejen, 1942:25.
12. Hal Koch Hvorfor demokrati? 1970:63.
13. Villy Sørensen: Uden mål – og med, 1973:250.
14. Villy Sørensen: Uden mål – og med, 1973:78.



Heidi Eskelund Knudsen

Novicens vej i den lærdes spor

An integral part of being a historian is having a fair and honest sense of one's own practices, which should be reflected in every single piece of speaking, teaching and writing one undertakes.¹

Da jeg som barn kørte landet tyndt med min familie, var et af højdepunkterne altid besøg i de såkaldte levende museer. Og hvor nogle børn har et yndlingsdyr i zoologisk have, de dårligt kan vente med at se efter entreen er betalt, så *måtte* jeg bare hen og trykke næsen flad i ruden ind til skolestuen. Skuffelsen var stor, når der ikke foregik noget derinde, dvs. at ingen af museets frivillige spillede »landsbyskolen i 1800-tallet«, men til gengæld var glæden stor, når de faktisk gjorde. Bænkedede på rad og række sad velfriserede børn på min egen alder med hver deres lille sorte tavle og gentog flittigt i kor det, som læreren sagde. Denne vandrede så frem og tilbage i lokalet, alt imens han taktfast med spanskørret i sin ene hånd klappede staveord og versefødder. Det var kilde til megen både forundring og gys fra min side – for blev de virkelig slået, hvis de ikke kunne deres vers udenad eller havde glemt 3-tabellen, og hvor måtte det være træls at skrive stil på så lille en tavle.

Min interesse for skolen, dens historiske udvikling og skiftende opfattelser af og syn på »eleven« skulle vise sig at vare ved, og jeg søgte femten år senere som historiestuderende med lys og lygte at forfølge den. I første omgang uden det store held. Ingen blandt mine historikerkolleger lod rigtig til at dele min interesse, og jeg var så småt begyndt at miste modet lidt, da jeg pludselig en dag opdagede den på hylden foran mig i boghandelen, ledestjernen i cyklamen – eller rettere titlen *Almendannelse som ledestjerne* –

skrevet af en mand ved navn Harry Haue. Jeg købte bogen og oplevede endelig at have fundet, hvad jeg søgte. Novicen trådte så at sige i den lærdes fodspor.

Historiedidaktikkens verden

Historiedidaktik som forskningsfelt på undervisningsområdet er iagttagelser af og teorier om det samspil, der udvikler sig mellem videnskabsfag, elevkultur og undervisningspraksis, vedrørende de spørgsmål, som eleverne kan og bør stille ved mødet med fortidens spor.²

Med Harry Haue åbnede dørene sig ind til historiedidaktikken som undervisningsfag og forskningsområde. Ovenstående citat er hans definition af historiedidaktik fra 2008 – et citat som viser Harry Haues optagethed af forskningsområdets udfoldelse mellem videnskabsfaget historie på den ene side og skolefaget på den anden – og i særlig grad hans interesse for eleven eller den lærende i faget.

For vi historiestuderende, som havde fundet vej til Harry Haues udbudte kursus i historiedidaktik, blev det hurtig tydeligt, at selve det faglige indhold måske nok var vigtigt, men at hans interesse og opmærksomhed for os som lærende på visse måder var større og bar præg af hans tilgang til og forståelse af almen-dannelse. Almendannelse var på den måde ikke blot et begreb eller et studieobjekt for en disputats, men også en undervisningsmæssig og didaktisk – ja endog epistemologisk – forankring. Min ud-dannelse kom således til at omhandle ikke alene historiens lange linjer, kildekritik og hermeneutiske cirkler, men også refleksion over karakteren af min viden samt overvejelser over på hvilken måde jeg kunne, ville eller ønskede at anvende den. Vi udfoldede os i historikerens praksisverden gennem deltagelse i gymnasiepraktik, erhvervsbesøg og studieture alt imens Harry Haue indirekte stillede os spørgsmålene: Hvad ved du, hvordan ved du det og hvad vil du bruge det til?

Som årene efter introduktionen til historiedidaktikkens verden er gået, står det klart, at disse refleksionsspørgsmål ikke alene var møntet på os som historiestuderende dengang, men snarere udgør et element af historiedidaktikken og dermed Harry Haues tilgang til sit arbejde. Således også i dag, hvor han spørger, hvori relationerne mellem gymnasieelevens oplevelser med og anvendelse af viden fra historie som skolefag består.

Et gammelt fag i en (ny) tid

Begrebet viden i relation til historie som fag, til »eleven« og dennes dannelsesproces i hvad enten der så er tale om videnskabsfag eller skolefag har stadig – blandt mange andre – Harry Haues interesse. Men hans interesse bevæger sig også om selve faget, og her oplever historie af og til at måtte stå model til lidt af hvert. Således også det seneste årti, hvor hverdagen er blevet vendt og drejet i en grad så selv et gammelt skole- og dannelsesfag som historie kan få behov for at reflektere over, hvad det kan og ved, og hvorledes det er i stand til at anvende denne viden. Iflg. Harry Haue er det netop begrebet viden samt karakteren af elevernes viden, der i dag udgør fagets udfordring,³ men også med almindelsestanken i baghånden – dets styrke. Harry Haue har en tro på fagets kvaliteter i en altid skiftende og flygtig tid. Den svære kunst består i at balancere overgangen fra teori til praksis, fra videnskabsfag til skolefag.

Hvordan tænker en historiker?

Historiedidaktikken kan, som Harry Haue viste os historiestuderende for år tilbage, hjælpe med at bringe vidensbegrebet i relation til historikerens fagområde i spil. Vores uddannelse havde indtil mødet med historiedidaktikken kredset om at oparbejde færdigheder til at kunne tale og skrive om begivenheder, der skete eller havde fundet sted. Vi lærte at forklare og argumentere, diskutere

og vurdere, søge evidens og belæg. Vi kæmpede gennem kurser i historisk metode med at forstå måden hvorpå historikeren tænker og opererer – og dermed med kriterierne for produktion af historisk viden. En viden som i øvrigt i skolefagets verden og sprog karakteriseres som faktuel. Læser man gymnasieskolens læreplan for faget bliver det dog tydeligt, at det ikke i sig selv er skolefagets mål at elevernes viden er af faktuel karakter. De skal også sættes i stand til at kunne anvende denne viden. Harry Haues indirekte refleksionsspørgsmål til os dengang var et forsøg på at få os til at overveje karakteren af vores viden med henblik på at omsætte den til noget, vi kunne gøre brug af i praksis senere. Og overvejselen var for os som for historielærerne og eleverne i skolefaget i dag – hvordan?

Harry Haue påpeger, at et asymmetrisk forhold mellem læreres og elevers forståelser af og forventninger til skolefaget lader til at spænde ben for den transformationsproces fra viden af faktuel til situeret karakter som iflg. læreplanen er nødvendig.⁴ Svaret på spørgsmålet om *hvordan?* kan tolkes til at ligge i overgangen fra universitetsfag til skolefag i hvad angår historikerens og dermed historielærerens egen *ud-dannelse*. Hvilke spørgsmål har denne oplevet at skulle besvare i sin uddannelsestid, hvordan har han eller hun besvaret dem og på hvilken måde har han eller hun sidenhen været i stand til selv at stille dem videre til eleverne i gymnasiet? På den måde kan skolefaget (måske) undgå alene at komme til at handle om at lære at huske det, som andre – historikere såvel som historielærere – har skrevet eller fortalt, og dermed snarere blive et spørgsmål om, hvordan man selv *gør* historie og hvad hensigten med det kan være.

Den svære kunst og historiedidaktikken fremadrettet

Harry Haues arbejde viser, at historiedidaktikeren forholder sig til verden på en anden vis end faghistorikeren. Sidstnævntes fokus drejer sig som nævnt ikke nær så meget om at vide, hvorledes han eller hun *gør* historie. Historisk metode er som

sådan blot redskab til at nå det egentlige formål. For førstnævnte forholder det sig omvendt, og Harry Haue gør sig gennem sit arbejde i dag til fortaler for, at viden om, hvordan man gør historie, er et vigtigt element af det at kunne analysere de måder, hvorpå fx historie som skolefag finder sted i praksis. Forholdet mellem videnskabsfag og skolefag kan ikke opgøres i et 1:1-forhold.

Med sine refleksionsspørgsmål dengang er Harry Haue i dag medvirkende til, at det, som jeg lærte, føres videre fra universitetsundervisningen ud i skolefagets klasserum, når historiedidaktikeren beskæftiger sig med at etablere beskrivelser og analyser af, hvordan lærere og elever *gør* faget i praksis. Undertegnede løber således endnu engang ud og trykker næsen flad mod ruden ind til skolestuen for at lade sig forundre (men dog ikke gyse) over i historiefaget i 2010'ernes gymnasieskole.

Harry Haue er som inspirator, vejleder, isbryder, kollega, samtalepartner og rejsekammerat i ind- og udland baggrunden for dette igangværende arbejde. Med sin store erfaring, sit oprigtige engagement og sine altid nøje overvejede spørgsmål udgør hans arbejde en uvurderlig og værdifuld karakter som afsæt for refleksion og overvejelser over historiedidaktikkens kernespørgsmål vedr. historieundervisningens *hvad, hvordan og hvorfor?*

Noter

1. Jordanova, 2000, p. 207.
2. Haue, 2009, p. 25. Haue, 2008, p. 91.
3. Haue (a), 2011.
4. Haue (b), 2011.

Litteratur

- Haue, Harry (a), *Kundskaber skaber indsigt og muligheder for refleksion*, paper, 27. Nordiske Historikermøde, Tromsø, 2011
- Haue, Harry (b), *How to facilitate a meaningful meeting between the Learner's*

prior knowledge and the past?, paper, International Society for History Didactics, Basel, 2011

Haue, Harry, »Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelser« i: *Historiedidaktik* af Peder Wibben (red.), Columbus, 2009

Haue, Harry, »Historiedidaktikken mellem teori og praksis«, i: *Ung og på vej* af Erik Damberg og Harry Haue (red.), Syddansk Universitet, 2008

Haue, Harry, *Almendannelse som ledestjerne*, Odense Universitetsforlag, 2003

Jordanova, Ludmilla, *History in Practice*, London, 2000

Ellen Krogh

Om refleksion og almindannelse

Harry og jeg delte ansvaret for undervisningen på det første fagdidaktikhold da masteruddannelsen i gymnasiepædagogik blev oprettet i 2000. Vi har siden sammen med andre fagdidaktikere på DIG/IFPR arbejdet med at udvikle og befæste forskningsprogrammet for fagdidaktik (oprettet 2006) og har samarbejdet om tilrettelæggelsen af nationale konferencer om fagdidaktik i 2004 og 2008. For tiden samarbejder vi om vejledningen af Heidi Eskelund Knudsen. Ud over det lange og gode kollegiale samarbejde har det i alle årene været en daglig glæde at mødes med Harry på gangen til en hyggelig sludder om stort og småt.

I denne artikel forfølger jeg et tema som har Harrys store interesse, nemlig refleksion – eller anden ordens tænkning som Harry med sit udgangspunkt i Luhmanns systemteori også vil kalde det.

I disputatsen fra 2003 udvikler Harry Haue en definition af almindannelse der styrer hans historiske undersøgelse af fænomenet. Definitionen lyder i den lidt mere mundrette version fra *Almindannelse for tiden* (2004) som følger:

Almindannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.

Kernen i det almindennende er således personlig myndighed til at reflektere over eget forhold til medmennesker, natur og samfund. Det centrale middel til at udvikle almindennelse – og refleksionsevne – er *undervisning* eftersom almindennelse i modsætning til det generelle dannelsesbegreb ifølge Haues analyse er knyttet til og udvikles gennem den organiserede undervisning. I definitionen sættes der fokus på *indholdet* af den almindennende undervisning, mens spørgsmålet om hvordan dette indhold skal omsættes i reflekterende praksis, ikke tematiseres. Haues forskningsinteresse er i disputatsen ikke rettet mod selve undervisningen, men mod almindennelsens historiske udvikling.

I det følgende undersøger jeg refleksion i undervisningens praksis, først som den udvikles af to store bidragydere til moderne pædagogisk og didaktisk tænkning, Dewey og Vygotsky, og dernæst som den er blevet konkretiseret i refleksionskrivning som didaktisk praksis i portfolioevaluering.

Refleksiv tænkning og reflekterende bevidsthed

Refleksion er et uomgængeligt aspekt af tænkning og læring. John Dewey (1859-1952) definerede »refleksiv tænkning« som spørgende og problematiserende tænkning:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.

(Dewey 1933:9)

Refleksiv tænkning er ifølge Dewey knyttet til *problemløsning*. Det er en sprogspecifik aktivitet der er styret af den lærende, og som igangsættes af en problematisk situation hvor vanemæssig aktivitet er kørt fast, og hvor den lærende oplever et fravær af mening. Refleksiv tænkning skaber en bevægelse tilbage der gør det muligt at få øje på konteksten for problemet og derigennem finde en mening der åbner for en kvalitativ ændring af situa-

tionen. Det er en vigtig pointe hos Dewey at refleksiv tænkning er en vane som skal udvikles. Det primære mål med uddannelse og opdragelse er netop ifølge Dewey at kultivere sådanne vaner der ansporer til tænkning (Brinkmann 2006).

Også Lev Vygotsky (1896-1934) har bidraget til den teoretiske udvikling af refleksion som del af tænkning og læring. Ifølge en nyere amerikansk Vygotskyoversættelse taler Vygotsky om »reflective consciousness« og knytter denne til *begrebsdannelse*:

School instruction induces the generalizing kind of perception and thus plays a decisive role in making the child conscious of his own mental processes. Scientific concepts, with their hierarchical system of interrelation, seem to be the medium within which awareness and mastery first develop, to be transferred later to other concepts and other areas of thought. Reflective consciousness comes to the child through the portals of scientific concepts.

(Vygotsky 1986:171)

Skolens videnskabelige begreber er ifølge Vygotsky medium for barnets udvikling af bevidsthed om og regulering af egne mentale processer, dvs. af reflekterende bevidsthed. Konfrontationen med skolens abstrakte videnskabelige tænkning giver barnet et værktøj til at reflektere over de spontane begreber som er udviklet gennem erfaring og sansning. Også en begrebsdannelsesproces er en form for problemløsning hvor begrebet opstår som et resultat af forsøget på at udvikle en generaliseret forståelse der kan åbne for nye perspektiver (Vygotsky 1971:182). Vygotskys teori om refleksiv bevidsthed foregriber ifølge Bråten (1996) forskningen i metakognition og udfylder dette begreb.

En forskel på de to refleksionsbegreber ligger i den forestilling om undervisning som de knytter sig til. Refleksion udspringer hos Dewey af et handlingsproblem og fører til løsning af dette. Refleksionsbegrebet knytter sig til en læringssituation med symmetriske relationer mellem deltagerne, nemlig elevsamarbejde om løsning af et problem der udspringer af aktiviteten og situa-

tionen. Hos Vygotsky udspringer refleksion af konfrontationen med abstrakt videnskabelig tænkning og fører til bevidsthed og proceskontrol som kan overføres til andre områder. Den form for undervisning refleksionsbegrebet knytter sig til, er en asymmetrisk undervisnings- og læringssituation hvor elevernes begrebsdannelsesprocesser initieres af skolen, repræsenteret ved en lærer, læremidler eller andre former for distribueret kundskab.

De to tænkere mødes imidlertid i deres tanker om uddannelsens og undervisningens nødvendighed for at opøve refleksiv tænkning og bevidsthed. For den didaktiske tænkning som vi finder i moderne nordiske skoler og uddannelser, er der ikke nødvendigvis en modsætning mellem de to perspektiver. Projektorienteret arbejde og klasseundervisning kan her snarere beskrives som et spektrum af tilrettelæggelsesformer der afløser hinanden eller blandes i samtidens klasseværelser, måske knyttet til forskellige fag og lærere, men også som en del af den enkelte lærers didaktiske spektrum (Beck & Gottlieb 2002 II: 81ff.). Det interessante ved sammenstillingen af de to refleksionsbegreber er derfor snarere de fælles træk i deres observationer af refleksionens funktion for læring og tænkning:

- Refleksion etablerer *interaktion* mellem aktivitet/ spontane mentale processer og bevidsthed/ tænkning.
- Refleksion er medie for *kvalitativ ændring/et nyt perspektiv*.
- Refleksion er bundet til *sprog* som medie for begrebs- og betydningsdannelse.

Refleksionsskrivning

Refleksionsskrivning kendes fra procesorienteret skriveidaktik og portfolioevaluering. I refleksionsskrivning finder vi en didaktisk praksis som konkretiserer de teorier om reflekterende tænkning der findes hos Dewey og Vygotsky. Skrivning er ikke et tilfældigt valgt medie i denne sammenhæng. Selv om refleksion naturligtvis i lige så høj grad kan initieres mundtligt, er

skriftsproget et medie som har særlige potentialer for refleksion og begrebsdannende.

Vygotskys teorier om skriftsproget som en særlig sprogfunktion giver et teoretisk grundlag for forståelsen af refleksionsskrivningens potentialer. Vygotsky skelnede mellem tre former for sprog, indre sprog, tale og skriftsprog. Det indre sprog, tankernes sprog, er tæt forbundet med sansebilleder og fornemmelser. Det er bundet til sin kontekst af personlige associationer, ikke-sproglige billeder og sansninger og er maksimalt reduceret og stenografisk i sin karakter. Også talen er kontekstsprog. Den er spontan, har karakter af repliksprog og kædereaktioner, er underlagt situationens dynamik og er støttet af gestik og mimik. Skriftsproget er en særlig sprogfunktion idet det skal kunne kommunikere løsrevet fra konteksten. Skriftsproget skal derfor være maximalt eksplicit og benytte sig af anerkendte sproglige konventioner for at sikre at den intenderede kommunikation lykkes (Vygotsky 1971:76f.).

Vygotsky så skrivning som en krævende proces og i sig selv en form for begrebsdannelse hvor tankens kontekstbundne og flydende begreber fastlægges og generaliseres i skriften. Han så et stort kreativt potentiale i den proces hvor indre tanker konfronteres med socialt accepterede ordbetydninger i komplekse transformationsprocesser (jf. Krogh 2003:265).

Disse potentialer søgte den procesorienterede skrivedidaktik at operationalisere ved at adskille udforskende og formidlende skrivefunktioner i skriveprocessen og udvikle skrivning som støtte for mundtlige læreprocesser. Refleksionsskrivning var en del af det udvidede skriftlige spektrum i skrivedidaktikken og blev set som en form for logskrivning. I et dansk udviklingsprojekt reflekteres der over kontrakten om logskrivningen (Juul Jensen et al. 1998). Logskrivning blev ikke underlagt bedømmelse efter retoriske kriterier, men læreren kunne læse og reagere på indholdet i elevernes logskrivning. Formålet var at give eleven et privilegeret rum til at reflektere over sin skrivning og samtidig en kvalificeret læser der gav refleksionsarbejdet en umiddelbar nødvendighed og mening, og som gennem sine reaktioner kunne udfordre til videre refleksion. Imidlertid var logkontrakten vanskelig at håndtere. I

de treårige gymnasiale uddannelser i Danmark medbedømmes al faglig aktivitet principielt i standpunktskarakterer, og det var et åbent spørgsmål om og på hvilken måde logskrivning skulle medbedømmes.¹

Portfolioevalueringens nye rammer for refleksionspraksis

Portfolioevaluering i tilknytning til skriveundervisning opstod netop som et muligt svar på det problem at prøveformerne ikke understøttede procesorienteret undervisning (Elbow & Belanoff 1997, Krogh 2007). I portfolioevaluering inddrages processer systematisk i bedømmelsen idet karakterer her gives for en samling af tekster der udvælges af eleverne selv efter bestemte kriterier. Skrive- og læreprocesser kan i portfolier dokumenteres gennem udkast og færdige versioner af tekster og gennem refleksionsskrivning i tilknytning til opgaveprocesser. En afgørende nydannelse i forhold til den logskrivningskontrakt der omtales ovenfor, er elevernes ret til at udvælge og fravælge materialer til portfolierne. De tilskrives herigennem både evalueringsautoritet og begrundelsesansvar. Det giver selvevaluerende refleksion central betydning.

Ud over de refleksioner over opgaveprocesser som kendes fra tidligere, har portfolioevaluering således frembragt en ny refleksionstype, nemlig den der begrunder udvælgelsen til præsentationsportfolier og oftest udformes som en indledende præsentationstekst. Med denne type refleksionsskrivning forbindes refleksion direkte med evaluering og bedømmelse. En analyse af refleksion i portfolier må derfor udvide beskrivelsen hos Dewey og Vygotsky med dette aspekt. I portfolioevaluering må refleksionsarbejde integrere tre typer didaktiske processer:

- interaktion
- metakognition
- selvevaluering.

Refleksionsskrivning et almindannende projekt

Refleksionsskrivning i portfolier er et bud på en konkret ramme for den træning i refleksion som ifølge Dewey og Vygotsky er nødvendig i undervisningen. Den er her beskrevet som en almen og funktionel praksis, men skal naturligvis operationaliseres som et fagdidaktisk projekt i de enkelte fag. Som et sådant bud på en fagdidaktisk refleksionspraksis kan refleksionsskrivningen også ses som en vej til den personlige myndighed til at reflektere over eget forhold til medmennesker, natur og samfund, og altså til almindannelse som Haue forstår den. Denne type refleksionsskrivning er som vist udviklet som et pragmatisk redskab til at håndtere bedømmelsesproblemet i skoler, og også i gymnasieskoler, på en måde der sigter på at opretholde refleksionsarbejdets potentialer for begrebsdannelse, metakognition, selvevaluering og selvstændig forholde sig til stof og verden. Også herigennem lægger den sig i god forlængelse af Haues projekt.

Note

1. Se refleksioner herover i Juul Jensen et al. 1998: 102ff.

Litteratur

- Beck, S. & Gottlieb, B. (2002): »Elev / student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence«, Skriftserien *Gymnasiepædagogik* 31-32, Syddansk Universitet.
- Brinkmann, S. (2006): *John Dewey. En introduktion*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I. (1996): »Vygotsky som forløper for metakognitiv teori«, s. 74-96. I. Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen.
- Dewey, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston: D.C. Heath.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1997): »Reflections on an Explosion: Portfolios in the '90s and Beyond«, s. 21-33. K. Yancey, I. Weiser (red.) *Situating Portfolios*. Logan: Utah State University Press.

- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almen-
dannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense:
Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitets-
forlag.
- Juul Jensen, M., E. Krogh, I. L. Nordsborg, A. Rasmussen, A. Witzke
(1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannel-
sesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem
gymnasieklasser*, København: Daneklærerforeningens forlag.
- Krogh, E. (2003): *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*,
Odense: Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2007): »En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk«.
Skriftserien *Gymnasiepædagogik 60*, Syddansk Universitet.
- Vygotsky, L. (1971): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels
forlag. (Original 1934)
- Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The
Massachusetts Institute of Technology. (Original 1934)

Erik Lund

Kanon – kronologi, sammenhengsforståelse og historiebevissthet

Ingress

Fra begynnelsen av 2000-tallet har det vært et høylydt krav i Vest-Europa og USA om at historiefaget i skolen må innordnes en kanon med et sterkt innslag av nasjonal historie.¹ Historiefaget skal være et verktøy for å holde samfunnet sammen og styrke nasjonal identitet. I dette internasjonale bildet har Danmark markert seg med å lage kjernestoff for stx og en kanon for folkeskolen. Harry Haue har stått sentralt i dette arbeidet. Debatten om kanon har fra kritikernes side vært preget av et tilbakeskuende, nasjonalt perspektiv med få eller ingen referanser til det internasjonale »kanonbilde«.

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i den begynnende debatt om *kanondidaktikk*. Med denne som bakgrunn knytter jeg an til engelsk forskning og drøfter om kanonpunktene i Historie 09 kan integreres i et historiefag som har som en sentral målsetting å utvikle elevenes sammenhengsforståelse. Hva vet vi om elevenes muligheter for å danne seg sine *egne* »store bilder« av fortiden? Eller vil kanontillegget sementere en vanlig elevoppfatning av historie som »one more damned thing after another«? Historiebevissthetsbegrepet står sentralt, men i en noe annen »fasong« enn det som har vært sanksjonert i Danmark.

Kanon er her – hva så?

»Kanondidaktikk« og »kanonundervisning« er begreper i den begynnende debatten om hvordan kanon kan inngå i og brukes i historiefaget. Begrepene brukes av to fremtredende representanter for historielærene i Danmark, Tanja Andersen og Jens Pietras.²

Tanja Andersen drøfter noen av de dilemmaer som kanonen stiller historielæreren overfor med utgangspunkt i debatten om kanonen. Hun viser bla. til at Grinder-Hansen fra kanonutvalget begrunner kanonens berettigelse med at historiefaget har mistet sin sammenhengskraft: »...historie [har] siden 1990-ernes begynnelse oppgivet kronologien som fagets rygrad, til fordel for den tema- og emnebaserte undervisning, hvilket har resulteret i at elevene siden da er gået ud av folkeskolen med »en sterkt fragmenteret og tilfældig historisk viden« der i bund og grund fører til en viden der er »kronologisk fritsvævende og dermed i realiteten ubrugelig«. Denne kritikken er omtrent identisk med den kritikken som fra begynnelsen av 2000-tallet ble rettet mot engelsk historieundervisning. Men i motsetning til i Danmark ble kritikken begrunnet i omfattende empirisk forskning, – og etterfulgt av nye læreplaninitiativ og utprøvinger som jeg kommer tilbake til nedenfor.

Uttrykket »absolutt kronologi« er sentralt i kanonforskriften og i debatten og er i skal-delen av Historie 09 vel ment å legge grunnlaget for et sentralt mål: oversikt og sammenhengsforståelse. Andersen drøfter det kanskje mest klassiske dilemma for en historielærer: det tilsynelatende umulige valget mellom oversikt og fordypelse. Hun stiller spørsmålet om hva som er viktigst: »At elevene har en fragmentert, men solid viden eller at de har et overordnet kronologisk historisk overblikk? Jeg er tilhenger av det første.« Selv om oversikt er viktig, velger hun fordyping »fordi motivasjonen tilgodesees bedre ved fordybelse«. Det er mange historielæreres erfaring. Andersen legger også til at fordypelse sikrer en sammenhengsforståelse som kanskje ikke er kronologisk, »men i hvert fald logisk for elevene«. Hun går ikke nærmere inn på hvordan fordypelse kan sikre sammenhengsforståelse, et

utsagn som umiddelbart kan synes som et *contradictio in adjecto*, men som hvis den kan overvinnes, ville være en nyvinning for elever og lærere.

Pietras drøfter tre mulige modeller for å arbeide med kanonpunktene. Han finner at en modell hvor kanonpunktene integreres i emner og temaer, med utgangspunkt i problemstillinger, er mest velegnet. Modellen innebærer at en i stor grad bruker relativ kronologi fremfor en absolutt kronologi. Som eksempel bruker han kanonpunktet »Augustus«, som i læreplanens skaldel er oppført for fase 1 (3.-4. klasse), og viser hvordan en bør arbeide med dette kanonpunktet både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet ut i fra en relativ kronologi.

Pietras legger til grunn at det i undervisningsveiledningen sies at kanon omfatter 25% av undervisningstiden. Dette er ikke nevnt i leseplandelen, eller skaldelen, av Historie 09. Her står det følgende:

Kanonpunktene er oppstillet kronologisk og skal indgå i den angivne rækkefølge. Dog kan rækkefølgen fraviges i det omfang, hensynet til fagsamarbejde, forholdet til aktuelle begivenheder eller andre særlige omstændigheder med hensyn til tilrettelæggelse af undervisningen taler herfor.

Om dette åpner for Pietras' modell, som innebærer at 75% av undervisningstiden kan brukes til å arbeide med eksemplariske temaer og emner som »overhovedet ikke omhandler kanonpunktene«, virker uavklart på det nåværende tidspunkt. Undervisningsveiledningen har eksempler på mange emner og temaer som er formulert uavhengig av kanonpunktene, mens andre eksempler omfatter hele 3 kanonpunkter. Det betyr antakelig at kanonpunktene ikke behøver være styrende for undervisningen, men inngå i emner og temaer etter Pietras' modell.³

Trinnmålene er samlet i tre avdelinger, hvorav to har navn som »Utviklings- og sammenhengsforståelse« og »Kronologisk overblikk«. Begge handler om at elevene skal skaffe seg et »stort bilde« av fortiden med indre sammenheng. Dette må tolkes som

det sentrale mål med Historie 09, noe som også fremgår av uttalelsen fra Grinder-Hansen ovenfor.

Pietras viser i sin artikkel på HistorieWeb.dk hvordan tidslinjer, tidsfriser og arbeid med ulike former for konkretisering av kanonpunkter kan være et verktøy for å utvikle elevenes sammenhengsforståelse. Hva en slik sammenhengsforståelse vil bestå i vil nok være sterkt avhengig av den samtalen som et slikt bildearbeid må følges av. Pietras kommer ikke inn på hvordan emner og temaer, med og uten kanonpunkter, kan knyttes sammen for å skape »store bilder« av fortiden hos elevene.

Et historiefag som er forpliktet på kanonpunktene, enten de arbeides med »på rekke og rad« med absolutt kronologi eller med relativ kronologi basert på temaer og emner med og uten kanonpunkter, selv med gode perspektiveringer, løper antakelig en betydelig risiko for å bli oppfattet av elevene som »one more damned thing after another«. Det kan resultater fra årelang angloamerikansk forskning på elevers sammenhengsforståelse tyde på.

Nøkkelbegreper og historiebevissthet

Etter min oppfatning må spørsmålet om elevenes muligheter til å arbeide frem store bilder av fortiden med indre sammenheng knyttes til det vi vet om hvordan elever tenker om sentrale historiske nøkkelbegreper som Endring, Kontinuitet og Årsak, de såkalte secondary order concepts, også omtalt som key concepts, i angloamerikansk historiedidaktikk. Sentrale historiedidaktiske forskningsmiljøer i England har siden 1980-tallet vært opptatt av hvordan elever tenker om historiefaget knyttet til slike nøkkelbegreper.⁴ I denne sammenheng er Endring det sentrale begrepet, nært knyttet til Kontinuitet og i neste omgang Årsak.⁵

Reformprosjektet School History Project (13-16 år) har gjennom vel 30 år hatt en modul som heter Development Studies. Elevene arbeider her med et tema som blir fulgt fra forhistorisk tid til dagens samfunn over en undervisningsperiode på 6 til 8

måneder.⁶ Modulen ble laget for å utvikle elevenes forståelse av nøkkelbegrepene Endring, Utvikling og Årsak. Gjennom mange år har data fra elevintervjuer og analyse av skriftlige oppgaver gitt omfattende kunnskap om elevers »sammenhengsforståelse«, selv om forskerne til stadighet understreker det foreløpige og tentative i resultatene.

På begynnelsen av 2000-tallet ble begrepet historisk bevissthet tatt opp av engelske, amerikanske og kanadiske historiedidaktikere, som knytter begrepet tett til de historiske nøkkelbegrepene og elevenes forståelse av disse. Elevene møter historiefaget med sin hverdagsforståelse av begreper som endring, utvikling og årsak, slik de intuitivt og naturlig lærer dem i hverdagslivet.

I angloamerikansk historiedidaktikk er utgangspunktet at historiefagets nøkkelbegreper er motintuitive og unaturlige. Elevenes hverdagsforståelse av nøkkelbegrepene er derfor »feilforståelse«. Historiefagets nøkkelbegreper må læres (Wineburg 2001, 2008). Feiloppfatningene danner sperrer i utviklingen av elevenes historiebevissthet slik at de ikke ser sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. En kvalifisering av elevenes historiebevissthet betyr altså at elevenes forståelse av nøkkelbegrepene bringes så langt som mulig i overensstemmelse med disiplinens forståelse av disse begrepene.

Her er det betydelige forskjeller til forståelsen av historiebegrepet i Norden, slik for eksempel Bernhard Eric Jensen bruker det. Han sammenligner utviklingen av historiebevisstheten med språkutvikling: »At oparbejde en duelig historiebevidsthed er en lige så lang og kompleks læreproces som det at blive en kompetent sprogbruger, og den resulterer ofte i en tavs form for viden, dvs. en praktisk færdighed (= viden hvordan) i at koble en fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidforventning sammen, men uden at der foreligger en indsigt i, hvordan og hvorfor en sådan sammenkobling virker (= viden hvorfor). Det svarer til, at mennesker kan være kompetente sprogbrugere uden at have en tematisert indsigt i grammatikk (Jensen 2003:358). Kursiveringen er gjort for å fremheve det som må være en vesentlig annen forståelse av begrepet historiebevissthet enn den angloamerikanske.

»Løse fragmenter stuet bort i nisjer i hjernen«

Nøkkelbegrepet Endring er for elever knyttet til hendelser. De har problemer med å skille mellom hva som »hender« (what happens) og »hva er i gang« (what's going on). Fortiden for elevene inneholder en rekke hendelser hvor hver hendelse er isolert i tid og rom. ENDRING er en hendelse som »avsluttes« innenfor en avgrenset tids- og stedsramme.

Dette kommer frem på denne måten i en 15-årings svar i en intervjusituasjon: »Historie er egentlig ikke nyttig til noe som helst fordi hvis tingene endrer seg etter hvert som tiden går, så er det jo i virkeligheten ikke noe behov for å lære om fortiden.« (Lee 2009: 240). Dette er en logisk slutning hvis Endring simpelthen betyr en rekke avsluttede hendelser i tid og rom. Dermed blir elevenes forståelse av Endring en effektiv sperre mot »fri flyt« mellom tidsdimensjonene, kjernen i historiebevissthetsbegrepet slik det oppfattes i engelske forskningsmiljøer.

To metaforer kan oppsummere forskning om elevers tanker om manglende sammenheng mellom fortid og nåtid. Eleven ser på fortid og nåtid som de to sidene på en mynt: vi kan aldri se dem samtidig. Det er et absolutt skille mellom fortid og nåtid. Fortiden stopper en gang før nåtiden. Viser man en elev som aldri har sett en film eller et skuespill en trailer i form av en rekke ti-sekunders klipp uten sammenheng, så kan eleven lære seg rekkefølgen på klippene, men traileren som helhet vil ikke gi noen mening. Fordi eleven mangler begrepet film, i vår sammenheng kan det tilsvare mangel på en adekvat forståelse av nøkkelbegrepet Endring, vil eleven ikke være i stand til å skjønne hva klippene kan bety. Selv om enkelthendelser og et avgrenset emne i historie gir god mening, vil ikke hendelsene passe inn i et større bilde av fortiden (Shemilt 2000:87).

Historie blir ubrukbar for å kunne orientere seg i tid, disiplinens unike og viktigste oppgave. Flere omfattende undersøkelser de siste årene, som også inkluderer historiestudenter, viser en grunnleggende mangel på evne til å orientere seg i tid som kan bety noe for deres virkelighetsorientering i det samfun-

net de lever i (Shemilt 2000 og 2009, Lee, P., Howson, J. 2009: 223-240).

Om disse forskningsresultater gir et riktig innblikk i elevers forståelse av Endring, vil en kanon som en liste av enkelthendelser, uansett vellykkede perspektiveringer, løpe en betydelig risiko for å formidle fortiden som en fragmentert liste av »one more damned thing after another«. I deres mentale bilde blir fortiden en masse fragmenter av historiske hendelser, »stuet bort i nisjer i hjernen«, slik en offentlig rapport nylig beskrev situasjonen. Disse fragmentene har liten eller ingen betydning for deres virkelighetsorientering i dagens verden, selv om de tidvis kan brukes i quizkonkurranser. Selv om kronologien kan være riktig, betyr ikke det noe for forståelse av sammenhenger.

Med bakgrunn i disse resultater og en høylydt offentlig kritikk av historiefaget i England, arbeider forskere i London og Leeds, i samarbeid med en gruppe skoler, med å utvikle et historiefag som har som overordnet målsetting å legge til rette for at elevene selv utvikler sine egne »store bilder« av fortiden, med indre sammenheng. Det oppfattes som en forutsetning for å utvikle elevenes historiebevissthet. Et sentralt verktøy er synoptiske rammeverk som bygger på erfaringer med flere typer narrative rammeverk gjennom mange år.

Sammenhengsforståelse med bruk av synoptiske rammeverk

Læreplanen for dette historiefaget heter »11-19 Big History Curriculum« og omfatter historiefaget fra elevene er 11 til de er 19 år. Det er bygd opp av fire temaer som elevene skal arbeide med på ulike nivåer gjennom 8 år:

- Produksjonsmåter
- Sosial og politisk organisering
- Folkevekst og folkebevegelser
- Kultur og Praksis.

Arbeidet med hvert enkelt tema begynner med et A 4 ark som gir elevene en tabellformet oversikt over hvordan temaet har utviklet seg fra 60.000 år siden til i dag. Arket for Produksjonsmåter består av tre kolonner med overskriftene: Hvordan bruker du tiden? Hva spiser du? Hvor lenge lever du? Dette beskrives kortfattet i tre kolonner slik det var for henholdsvis 60.000, 15.000, 7000, 150 år siden og avsluttes med NÅ. Det gir elevene en enkel oversikt over temaet Produksjonsmåter gjennom tidene.

Siden elevene starter med dette arket når de er 11 år, har temaene enkle betegnelser. Produksjonsmåter heter for eksempel »Fra snegler til snacks« og Sosial og politisk organisering for »Fra familie og venner til en verden«. Tabelloppstillingen kalles et synoptisk rammeverk fordi de tre verdiene tidsbruk, mat og livslengde står på samme linje for hvert tidsavsnitt og lett kan sammenlignes. Det gir elevenes deres første store bilde av hvordan temaet Produksjonsmåter har utviklet seg over 60.000 år, med konkrete, enkle beskrivelser samlet på ett A 4 ark.

Det første arket er startrammeverket som følger elevene gjennom 8 år. Det utbygges stadig med høyoppløselig dybdeenheter som det arbeides med over 6-8 uker, alternerende med lavoppløselige oversiktsenheter over 1-2 uker. Disse emnene bestemmes i stor grad ut fra de spørsmål som startrammeverket skaper. Resultater fra dybde- og oversiktsenheter brukes til å modifisere og utvikle startrammeverket slik at det vil innholde sammenfatninger innenfor en stadig tettere tidsskala og med nye og mer spesifiserte kolonnetitler. Rammeverkene kan utdypes, særlig på høyere klassetrinn ved å splitte tidsrammen, dvs. legge inn flere rader, og ved å stille nye nøkkelspørsmål, dvs. lage flere kolonner, og ved å etablere synoptiske rammeverk som går på tvers av de fire temaene (Lund 2011:54-61, 315, 359-361).

Det minimalistiske startrammeverket er i til stede i hver time for å fastholde den enkle startoversikten og knytte nye sammenhenger mellom DA og NÅ. Den mest krevende utfordringen for historielæreren i en slik arbeidsform er gjennom spørsmål, oppgaver og individuell veiledning å utvikle elevenes evne til å generalisere. Det er antakelig den avgjørende betingelsen for

at elevene kan utvikle sin egen sammenhengsforståelse og sine egne store bilder av fortiden med indre sammenheng.

Det grunnleggende prinsipp i dette utviklingsarbeidet er at temaer må omfatte menneskehetens historie, ikke individuelle kollektiver eller grupper, enten dette er nasjonalstaten, etniske eller religiøse grupper eller sosiale klasser. Dette utelukker ikke rammeverk som tar inn dybdeenheter og oversiktsenheter som kan dekke for eksempel kanonpunkter. Men disse må flettes inn startrammeverket for å skape sammenheng i tid og rom.

Det er avgjørende at elever og studenter kan arbeide frem en forståelse av at det ikke er og ikke kan være spørsmål om en felles eller riktig eller beste fremstilling av fortiden, en »Grand unified narrative«. Det faglige grunnsynet er at det ikke finnes noen »master narrative« i form av en omforent fremstilling av historien, selv om historiefaget i generasjoner har fungert slik, med basis i læreboka.

Kanondidaktikk og synoptiske rammeverk

I begynnelsen av artikkelen omtalte jeg Tanja Andersens utsagn om at både oversikt og fordypning kan skape sammenhengsforståelse og Jens Pietras' tema- og emnemodell med problemstillinger som utgangspunkt for arbeidet med kanonpunktene. Kan synoptiske rammeverk være nyttige i en konkretisering og videre utvikling av en slik kanondidaktikk?

Et utgangspunkt kan være å legge til grunn store, gjennomløpende temaer lik de fire temaene som er omtalt ovenfor. Metoden med utbygging av startrammeverket med hjelp av høyoppløselig og lavoppløselige emner, kan inkludere kanonpunktene slik som Pietras' modell beskriver. Oversikts- og dybdeemnene knyttes til det grunnleggende synoptiske rammeverk som bygges ut og gradvis for å utvikle elevenes sammenhengsforståelse.

Et avgjørende punkt vil likevel bli stående igjen. Det ligger implisitt i Historie 09 og i de fleste læreplaner, til nå, at elevene skal utvikle *overblikket* over fortiden, det til en hver tid autoriserte, som

er der med eller uten kanonpunkter. Den kanskje mest sentrale målsetting i det utviklingsarbeid som foregår i London og Leeds kan kortest og enklest beskrives med kaleidoskopet som metafor. Denne type kikkert viser noen lysende punkter i et bestemt mønster. Ryster man på kaleidoskopet kommer det imidlertid frem ganske andre lysende punkter i et ganske annet mønster.

Er det en for ambisiøs målsetting for historiefaget at elevene skal forlate det med en erkjennelse av at fortiden består av fragmenter, som uventet kan dukke frem avhengig av hvordan vi »ryster fortiden«, men at disse fragmentene kan danne mønstre og skape sammenhenger, ut i fra hva vi ønsker å finne?

Noter

1. Inngående om kanondebatten i Vest-Europa og USA i Symcox, L. og Wilschut, A (ed) (2009): *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Publishing (USA), basert på rundebordskonferansen »Problem of the Canon and the Future of History Teaching« ved Universitetet i Utrecht i oktober 2006.
2. *Historie & Samfundsfag* Nr. 3 Oktober 2010. Pietras har utdypet sin artikkel på <http://www.historieweb.dk/>: Kronologisk forståelse og overblik.
3. Pietras' modell kan illustrere Carsten Tage Nielsens kommentar i artikkelen »Faglighed i forandring« i *Historie & Samfundsfag* nr. 4 – Desember 2009: »Mangelen på sammenheng og stringens [i og mellom leseplan og undervisningsveiledning] giver pragmatiske fordele for nogle lærere, da de vil kunne spille faghæftets dele du mot hinanden i et forsvar for egen undervisning«.
4. Med sentrale forskningsmiljøer menes Institute of Education ved Universitetet i London (ULIE) og Trinity College ved Universitet i Leeds (ULTC). De sentrale navnene er Peter Lee, Ros Ashby og Jonathan Howson ved ULIE, Dennis Shemilt og Frances Blow ved ULTC.
5. Kontinuitet og brudd som er nevnt i trinnmål for 9. klasse: »forklare, hvorfor den historiske utvikling i nogle perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud«.

6. Eks. på temaer: Legevitenskapens utvikling, Energi gjennom tidene, Forbrytelse og straff gjennom tidene.

Litteratur

- Andersen, T. (2010): »Reaktioner på kanonen – en diskussion!«, i: *Historie & Samfundsfag*, nr. 3 Oktober 2010.
- Jensen, B.E. (2003): *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal. København.
- Lund, E. (2011): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 4. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Pietras, J. (2010): »Historiekanon – Tykke Bertha eller løst krudt?«, i: *Historie & Samfundsfag*, nr. 3 Oktober 2010.
- Rogers, Rick (2008): »Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3«, in *Teaching History* nr. 133, December 2008.
- Shemilt, D. (2000): »The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching«, i: Stearns, N., Seixas, P. og Wineburg, S. (2000): *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009): »Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History«, i: *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Information Age Publishing (USA).
- Tage Nielsen, C: »Faglighed i forandring«, i: *Historie & Samfundsfag*, nr. 4 December 2009.
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S: (2008): »Unnatural and essential: the nature of historical thinking«, i: *Teaching History* nr. 129, Desember 2007.



Finn Hauberg Mortensen

Humanioras foryngelse

Fra den florissante tids københavnske klubliv ved punchebowlen meddelte P.A. Heiberg skråsikkert, at: »Ungdom er Mandfolks Alder til femten og Fruentimmers til halvtredsindstyve Aar.« I det samtidige, feudale landsbysamfund var problemerne også til at håndtere. Ved ungdomsfester som »Gadeilden« betegnede »Gadelammet« en kvindelig kæreste, som en karl fik tildelt for et år af de unge mænds leder, »Gadebassen«, hvis han da ikke selv havde lagt beslag på hende. En begrænset individuel regulering af kærlighedens veje gik hånd i hånd med landsbyungdommens ret selvstændige varetagelse af kravene til samfundets hensigtsmæssige reproduktion. Ved kæret mødtes et individuelt aspekt – ungdommen forstået som den mest afgørende overgangssituation i et menneskes liv, jf. Villy Sørensens *Digtere og dæmoner* – med et kollektivt, der vedrører samfundets fysiske, sociale og kulturelle overlevelse. Begge aspekter har at gøre med udvikling på betingelse af afvikling, eller med Johannes V. Jensens ord: »Ungdommen har en dobbelt kamp at bestå: striden med sig selv og striden med de gamle. Den sidste er den hårdeste.«

Ungdom kan forstås som en overgang mellem barndom og voksenliv præget af et identitetsarbejde, som erstatter afhængighed med selvstændighed og som typisk udspilles i forhold til familie, uddannelse, arbejde og fritid. Aldersmæssigt er begrebet i et moderne samfund imidlertid svært at afgrænse, da det ikke blot har med hormoner at gøre men også med juridiske, økono-

miske, psykologiske og sociale dimensioner. Dertil kommer, at nyere vestlig kultur pendulerer mellem at *dyrke* ungdommen og at *frygte* den. Dobbelttydigheden kan være begrundet i, at ungdommen fra at være en kort fase nu kan udvikle sig til at blive en dimension i hele det moderne menneskes liv. Ungdommen erobrer barndommen, som da præges af tidlig pubertet. Omvendt erobres ungdommen, når de ældre skoleelever spaltes mellem arbejdsliv, festliv og uddannelsesfokus. Endelig vokser ungdommen planmæssigt, fordi den del af befolkningen, som blev præget af efterkrigstidens ungdomskulturelle gennembrud bliver stadig ældre. Et særligt problem i denne kulturelt bårne senpubertet er 'drengerøvs-kulturen' med dens jeg-fokus og kompensatoriske overforbrug. Der er frihed forbundet med livet som leg, men sociologer som Anthony Giddens og Ulrich Beck har beskrevet den usikkerhed, der er forbundet med opfattelsen af traditionelt irreversible grænser og valg i voksenlivet som midlertidige.

Dobbeltheden mellem det individuelle og det kollektive aspekt ses i forskellen mellem to store, danske ordbøgers opslag på »ung« og »ungdom« og sammensætninger med disse ord som førsteled. *Ordbog over det danske Sprog* dækker det litterære sprog i det 19. og første halvdel af det 20. århundrede. Ordbogen rummer mange opslagsord om unge som individer og om deres personlige kultur, fx: »ungdomsflor«, »ungdomsvaar« og »ungdomsblomst«. Vi er tilbage hos Kierkegaard, der skrev: »Hvad er Ungdom? En Drøm. Hvad er Kjærlighed? Drømmens Indhold.« Kun 10% af opslagsordene bruges her på den samfundsmæssige organisering af de unge i formelle institutioner som »ungdomsfængsel« eller uformelle ditto som »ungdomslejr«. *Den Danske Ordbog*, refererer til et bredt kildemateriale omkring år 2000. Her anvendes godt 50% af opslagsordene på organiseringen af de unge, og feltet fremtræder derfor langt mere differentieret: Vi har nu ord, der henviser til et overordnet politisk niveau og til uddannelsessystemet.

Udviklingen fra det individuelle og personlige aspekt til det kollektive og organisatoriske modsvarer statens stigende engagement i forvaltningen af ungdommens anliggender. I kølvandet på den amerikanske psykolog Granville Stanley Hall,

der tillægges 'opfindelsen' af adolescensen i moderne forstand, interesserede man sig i begyndelsen af det 20. århundrede for de unge i privatsfæren – for deres psykologiske udvikling og relation til familien. I 1940'erne var man snarere optaget af samfundsforhold, specielt ungdomskriminalitet. I Danmark blev i 1945 nedsat en statslig ungdomskommission med Hal Koch som formand. Resultatet blev rapporten *Ungdommen og fritiden*, 1952. Politikerne gennemførte rapportens forslag om ungdomsklubber for at holde de unge væk fra gadehjørnerne, ligesom de af socialpræventive årsager forøgede den statslige støtte til de frivillige ungdomsorganisationer, der gennem mere end 100 år havde været på banen – først de religiøse organisationer, KFUM og -K fra slutningen af 1800-tallet, så ved århundredeskiftet de politiske partiers ungdomsorganisationer og endelig spejderne. Målet for disse informelle socialiseringsinstitutioner var formidling af det nationale kollektivs religiøse, politiske og kulturelle budskaber til den efterfølgende generation.

Den efterfølgende institutionshistorie præges snarest af en samling af det formaliserede uddannelsessystems mange delvist autonome områder i en fælles bestræbelse på at give så mange unge så lang og god en uddannelse som muligt. I 1960'erne var det velfærdsstatens håb at kunne bruge uddannelsessystemet til at løfte de unge i forhold til den socialgruppe, de kom fra. Den sociale mobilitet via skolesystemet og de længerevarende uddannelser har stadig en betydelig social ulighed, idet procentuelt flere i de små, øvre socialgrupper end i de store, nedre har benyttet uddannelse som vej til samfundets top. Men samtidig er der alligevel sket en betydelig vækst også i rekrutteringen fra de nedre socialgrupper, fordi toppen med længere uddannelser er vokset. Mest bemærkelsesværdig er således udviklingen i antallet af *unge år*, som bruges på formaliseret uddannelse. Trods reproduktion af skævheder har uddannelsessystemet vist sig som en væsentlig sammenhængs- og udviklingsfaktor, fx i forhold til køn og etnicitet.

Antallet af unge under uddannelse *kunne* naturligvis være endnu større. En del tager sig ikke sammen til at komme ind,

nogle falder fra og endnu andre finder sig ikke tilpas. Når dette spænd mellem det mulige og det faktiske opfattes som et væsentligt samfundsproblem, skyldes det måske ikke så meget, at det afspejler unges problemer som det forhold, at de unge bliver et økonomisk problem. Når de stemmer med fødderne, får institutionerne ikke indtægter. Og *er* de til stede, spørger institutionerne, om de er lærende eller klienter, deltagere eller forbrugere. Det er ikke sikkert, at de vil forpligte sig på nogen af rollerne, permanent. Magt har de i alle tilfælde over institutionernes økonomi med de følgevirkninger det har for uddannelse og forskning.

Gør ikke alle unge som de bør, når de studerer, kan det i nogle tilfælde skyldes deres identitetsarbejde – og deres behov for at finde en mening og sig selv kan ikke nødvendigvis løses i studievejledningen. Hver og én står over for fordringen om at finde en balance mellem det stramt organiserede system og den mere personlige sfære, der muligvis er travlt optaget af at øve sig i voksenlivet eller af at deltage i det, det voksne kalder ungdomskultur. Vi er mange nå- og andre generationer fra ungdomsoprørets utopistiske og antiautoritære opgør i privatsfæren og fra dets kritiske gennemlysning af en række offentlige institutioner, fag og værdier. Frem for alt er vi langt fra, at tingene hænger sammen.

Karakteristisk for livet i vores højt organiserede samfund er paralleluniverser og dertil hørende attituderelativisme. Børn og unge er på den ene side er underlagt et betydeligt vertikalt forventningspres via institutionerne, mens de samtidig er tæt kulturelt og socialt knyttet til horisontale netværk med deres jævnaldrende. Forældre og familie spiller naturligvis en betydelig rolle, men det er ikke tilfældigt, at mange børn ønsker mere nærværende forældre. Fra de var helt små har de været i 'gul stue', mellem de fagprofessionelle voksne og deres unge institutions-peers. Institutionerne får et nyt og øget ansvar, når deres brand overskygger eller formidler fx familiens, socialklassens og nationens, mens den unge er under uddannelse og arbejder på sit identitetsprojekt.

Dette projekt bør ikke være en frakke, som den unge hænger i garderoben. Det bør tages med ind i uddannelsesrummet. Her

kan de humanistiske fag bidrage til, at opgaverne løses med afsæt i de arbejds måder og forståelsesformer, de unge har i bagagen. Humaniora kan også sikre, at spørgsmålet om, hvordan jeg bliver til *mig* stadig knyttes til spørgsmålet om, hvordan *vi* blev til *os*. Ikke blot som nation, men som klasse, køn og kultur overhovedet. Det forudsætter så, at humaniora er leveringsdygtig i begreber, som kan bruges af de unge i forbindelse med deres identitetsdannelse.

De humanistiske videnskabsfag befinder sig øverst i en fødekæde, der omfatter humaniorastuderende ved universitetet, lærer- og pædagogstuderende og socialrådgiverstuderende ved professionshøjskoler og mange flere, der 'har med mennesker at gøre'. Sidst, men vigtigst, omfatter fødekæden de mange hundredetusinder af elever, klienter m.fl., som disse fagprofessionelle arbejder med og for. De unge kan defineres som humanioras slutbrugere og primære målgruppe. Svinger vi den, har vi tabt.

Fødekædebilledet er misvisende, for humaniora bør ikke *alene* fungere og udvikles gennem nedsivning. I tillæg til sin videns- og traditionsformidling bør humaniora udvikle videnskabelige problemstillinger og formidlingsformer inspireret af behovene, hvor humaniora anvendes. Disse behov omfatter også det identitetsarbejde, som kræves af enhver, uanset placering i fødekæden. Og for at kunne blive brugt i den sammenhæng, må humaniora ikke blot udfolde sig vertikalt men tillige horisontalt i institutionerne.

Den praksis, som svarer til dét program, kunne være problemorienteret gruppearbejde – og svarende dertil ville målet for arbejdet med humaniora kunne være kompetence – altså det at gøre noget med sin viden.

OK, den model har meget for sig. Men er den så også er *god nok*? Findes der andre løsninger? Problemorienteret undervisning kan eksempelvis kobles med høje faglige krav og individuelt studiearbejde. Som alternativ til de kendte generalistkvalifikationer baseret på tværfaglighed, kunne man også etablere generalistkvalifikationer i et spænd mellem de mere specialiserede humanistiske fagstudier, der karakteriserer Københavns Universitet,

på den ene side og et mere bevidst arbejde med at udvikle de studerendes personlige kompetencer som humanister på den anden side. Det ville give dem slidstærke ressourcer i deres arbejde med mennesker, og det betyder ikke et farvel til de kritisk-analytiske studier, men et krav om at de forbindes med et øget engagement og en bevidsthed om den personlighedsudvikling, som de studerende i alle tilfælde gennemløber.

En sådan drejning vil fremme en nedbrydning af grænser mellem paralleluniverser, så de – og vi – ikke har et arbejdsliv, et festliv og et studieliv, men i denne *ene* tilværelse kan anvende humaniora – det *mere* menneskelige, som vi er både affektivt og kognitivt forbundet med og som derfor kan mærkes både i hjerte og hoved.

Vi har som bekendt alle mange roller og identiteter, men det indebærer ikke et fravær af den personligt forankrede erfaringsdannelse, den identitet, som får det til at hænge sammen. Der er intet galt i at kunne gå ind og ud af forskellige handlingsrum, men det er aldeles problematisk, hvis man ikke kender til forpligtelser og mulige konsekvenser. Etik må ikke være fraværende i uddannelserne, fordi vi ikke tør tale om normer. Og æstetikken ej heller – kunsten skal ikke ind for at dekorere, men for at forstyrre universiteternes kliniske rum. Gennem arbejdet med kunstens fiktiviteter kan de studerende både trænge længere ind i deres egne potentialer og blive bevidst om grænsen mellem det fiktive og det faktiske: Teksten ligger faktisk foran som en ting, et kunstværk, og dens sprog og fiktivitet vil yde modstand, hvis vi prøver at binde den noget på ærmet.

Humaniora bør således have andet og mere at tilbyde end kompetencer til teknisk behændigt rollespil. Kravet er også dannelse, ikke nødvendigvis i betydningen visdom, men så dog i betydningen en personligt forankret og informeret indsigt, der kan diskuteres offentligt og gerne kan have fået accept, og som tillige kan danne baggrund for forståelse, vurdering og problemløsning.

Kompleksiteten i udviklingen af humaniora ligger bl.a. i, at videnskabsområdet ikke blot er under forandring men beskæf-

tiger sig med kulturformer, som selv kræver at være moderne i den forstand, at de mindst siden romantikken har prædikeret om det geniale, den radikale overskridelse, den store begyndelse etc. I tillæg til en sådan vildskab må modellen for et endnu bedre humaniora tage højde for, at humaniora også forudsætter indlæring, for slet ikke at tale om noget så kedeligt som færdighedstræning. Humaniora må – afhængigt af tid og sted – kunne være både aktivt og interaktivt, kunne have både omgang med det højeste og det mest sublime, samt kunne være både en snedig problemløser og en høflig tjener.

Humanioras foryngelse må det ske i en dialog mellem det individuelle og det kollektive aspekt af den simple grund, at humaniora er en nødvendighed, der kun overlever, i den grad den næste generation overtager og fornyer. Hvis humaniora ikke er for nogen, er den slet ikke. Her gælder Villy Sørensens udsagn, at fremtiden for den enkelte er alderdommen, men for samfundet ungdommen.

Der er brug for nytænkning, så humaniora udvikler nye begreber, der reflekterer identitetsarbejdet, og skaber nye også teknologisk relevante, interaktive undervisningsmaterialer. Frem for alt er der brug for, at humaniora bidrager til at uddanne de fagligt og personligt kompetente professionelle til den vigtige opgave at være voksen i institutionerne, hvad enten det er vuggestuer eller universiteter. Mange unge vil gerne deltage, hvis man skal dømme ud fra den betydelige andel, som trods advarslerne vælger humanistiske fag, eller fag, 'som har med mennesker at gøre'.

Tak til de unge, fordi de rejste problemet.



Peter Mortimore

Markets are for commodities; not children

Like many people, when I think of a market I picture stalls of fruit and vegetables, home made clothes or local souvenirs; a place where sellers and buyers meet on fairly equal terms and make mutually satisfactory deals. For many children, markets are places experienced on a Saturday morning or on holiday. As children grow older, however, they realise that the party with greater power – the buyer who can afford to be »picky« or the seller of a scarce commodity – can take advantage of the situation and drive a hard bargain. The behaviour of big supermarket chains towards small farmers illustrates the problem.

This article is dedicated to Harry Haue – who began his working life as a farmer and is now a much respected professor. Harry was one of the first to welcome me to Odense when I was appointed H.C. Andersen international guest professor in 2008. During my period at the University of Southern Denmark Harry became a good friend and I am delighted to join with so many colleagues in celebrating his 70th birthday. My subject concerns a particular educational policy being promoted in England. This is, I hope, very different to anything currently taking place in Denmark but, take care, outcomes from New Public Management are being powerfully promoted in many parts of the world.

The aims of marketization

An education market model has been promoted by recent Conservative, Labour and, now Coalition governments, as the most effective means of organising the English education system. The theoretical basis for this view stems from the work of Milton Friedman. His book – *Capitalism and Freedom* – has become the inspiration for a new strategy of governing known as New Public Management (NPM) (Friedman, 1962; Martin, Pallot and Walsh, 1996). Its key elements are individualism, competition, choice, privatization, decentralization, deregulation and the use of the market in all public services. NPM asserts that the only effective motivating factor is financial reward – leading to a very mercenary view of people. It has encouraged the disparagement of teachers and public servants. For example, *Knaves not knights* is the theme of a number of publications by English academic and former government adviser Julian Le Grand. Le Grand suggests that professions, such as teachers, will usually act in selfinterest rather than through any deep commitment to students or to public service (Le Grand, 2007).

Those in favour of NPM argue that educational markets have long existed in England: fee-paying parents have usually judged private schools by setting institutions' reputations against their costs, although – interestingly – few prestigious private schools have chosen to expand or create replica schools. Eton, founded in 1440, has so far preferred exclusivity to opening a second branch.

Governments have nevertheless forced adoption of market principles on the organisation of state schools and – where geography allows – sought to end the long standing tradition of children attending their local school. Choice has become the ministers' mantra. Competitive behaviour, by school heads and governing bodies, has been incentivised so that they vie with each other for both pupils and resources. Ministers appear to believe that only the stiffest competition is likely to bring about school improvement.

Ministers, of recent governments, have used the publication of the reports by school inspectors to name and shame schools at the bottom of league tables of test and examination performances. They have threatened school closures and appointed choice advisers in order to stimulate a 'market' for state schools. They have also created several new types of secondary schools with differing funding levels, governance arrangements and powers of self-management. Some schools have been given new 'wow-factor' buildings and as well as greater freedom to select their pupils. Ministers have even exempted the latest types of schools from having to comply with Freedom of Information legislation.

Problems with education markets

Curiously, it does not seem to have occurred to these ministers that, if markets were indeed the best way to organise education, such obvious attempts to 'fix' them – with such unfair partial actions – would be unnecessary. Ministers also failed to anticipate that some popular state schools, just like private ones, would react like favoured market traders and, rather than negotiating mutually satisfactory ends, use their advantage to select those pupils most likely to find learning easy and to cause least trouble to the school.

This focus on pupils with the best learning potential, who will undoubtedly help the school to improve its showing in the league table, coupled with the failure to share responsibility for the full range of children, inevitably damages the educational chances of others. Over 30 years ago one of the studies with which I was involved, *Fifteen thousand hours*, demonstrated the importance of schools having a balanced intake. The study found that if schools had a proportion of pupils who could learn relatively easily then they would cope better with a similar proportion of those who learned only with difficulty (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979).

The nature of a school's intake is important since there is evidence from every developed country that children from socially and economically advantaged homes fare better in schooling than their more disadvantaged peers. This is true even in countries (such as Finland) which have distinguished themselves by achieving both exceptional results and remarkable equity in international tests (OECD, 2010).

Teachers will know from first hand experience why family background is so important. Consider two children of the same age, sex and ethnic background. The first has benefited from stable and well-paid parental employment, good health care, excellent diet, comfortable housing, the availability of toys, books, stimulating outings and numerous other educational experiences including – in the last resort – private coaching. She or he will have grown up expecting to do well in the world.

The second child has lived a life punctuated by crises affecting parental employment, housing, health and diet. He or she will have had fewer toys, books and additional educational experiences and will have far less certainty of success in life. Yet both will take part in the same highly competitive tests and examinations.

Can anyone really be surprised that the first child is much more likely than the second to do well? The only surprise is that a small number of exceptional disadvantaged pupils buck this trend and, against all the odds, succeed.

An inevitable result of marketization has been a parental obsession with making 'the right choice' and consequent high levels of stress for many parents who fear that they may be disadvantaging their child by making what may turn out to be the wrong call. It has also led to the unfair criticism of many teachers who have spent their careers working with the most disadvantaged pupils in schools which – despite all their efforts – are unlikely to top any league table.

According to Warwick Mansell – a journalist who has studied this aspect of the education system – the pressure on schools to reach the highest positions in the league tables has led to the frequent practising of tests and made common 'teaching to

the test' – to say nothing of a few instances of blatant cheating (Mansell, 2007). Teaching to the test has been condemned by, amongst others, the House of Commons Education Committee, the Mathematics Association and the Royal Society. Ironically, the obsession with league table results may actually be based on spurious data. Three professors concerned with quantitative analyses of test scores submitted evidence to the House of Commons Committee showing that up to one third of individual scores were likely to be wrong and that many changes in the league tables lacked statistical significance (Black, Gardner and Wiliam, 2007).

Marketization has also fuelled the ambition of private companies to take over former public institutions with the hope of using business methods to improve results and, at the same time, pocketing large amounts of public money and gaining valuable real estate.

Despite the determination by successive governments to put markets at the centre of schooling, there are a number of aspects of the education system which are inimical to market behaviour. First, schooling is compulsory rather than optional. Unlike customers looking for goods, parents do not have the freedom to say 'no thank you' and decline to buy.

Second, markets take no account of what can be termed the national interest. Instead, they favour the interests of those likely to be the best customers – the rich and powerful. Such people are often adept at discerning the best options for their families and ensuring by all means – both fair and foul – that they achieve them. Yet in England which has a large – and increasing – gap between the richest and poorest citizens, such strategies further dividing the rich and the poor will only exacerbate the national problem, so graphically portrayed the book *The Spirit Level* (Wilkinson and Pickett, 2009).

A third stumbling block for educational markets is the fact that few children welcome changing schools. In my experience, when a parent decides to transfer a child from a school they consider unsatisfactory, they are generally very reluctant to repeat the

experience – even if – to their horror – the new school turns out to be no better than the first one. Instead they, and their child, tend to decide to stay and make the best of the situation.

Finally, the logical outcome of an educational market culture is that the least popular schools will close. But as anyone who has had anything to do with the demise of a school will know, the closure of a school can have far-reaching social consequences for its pupils (and teachers). Pupils with highly supportive parents may escape the worst damage but may find it difficult finding a satisfactory alternative place. Other children may actually blame themselves for the death of the school. It is often better, therefore, for the school to be helped to improve rather than closed.

In recent years, therefore, English children have discovered that instead of just viewing markets on Saturdays or on holiday, they themselves are being treated by their governments as commodities in an educational market. This is one of the factors that have surely contributed to the stress recorded in the 2007 UNICEF childhood survey in which the UK came 21st – with the lowest score of all the advanced countries taking part (UNICEF, 2007). A similar position (24th out of 29 participating countries) can be found in the children's 'Happiness Index' compiled at York University (Bradshaw and Richardson, 2009).

Alternatives to markets

Before governments embraced a market ideology, state schools were built and managed by local authorities. These bodies had a duty to provide sufficient places of an acceptable quality for all children of school age living within their boundaries. Without much formal debate, successive English governments have whittled away the powers of local authorities and, even now, are further reducing the rigour of the School Admissions Code and, as a Pressure Group has warned, limiting the powers of the Schools Adjudicator and Admission Forums over individual schools (Comprehensive Future, 2011).

In my view these are serious governmental errors. No school should be an island. And surely each generation would benefit from a system in which responsibility for the entire body of pupils was shared by all schools and where as many schools as possible receive balanced intakes of pupils. How such a situation could be re-created in England has been described – and eloquently justified – in *Radical Education and the Common School*. The book has been written by two Institute of Education professors disillusioned with the obsession with the market (Fielding and Moss, 2010). Such a scenario is possible. It can be found in Alberta, a province in Western Canada with a right wing government. A far-sighted school superintendent created a system in which schools work in harmony – cooperating rather than competing – each taking responsibility for the entire pupil body (Evans Woolfe, 2010). Its results in PISA international tests are outstanding (OECD, 2010).

I believe that schooling, like other important aspects of how we live, should be democratically managed on a local basis. This means reinstating many of the powers that have been removed from local authorities. I am not advocating the removal of all self-managing powers – I believe schools have benefitted from gaining a number of new responsibilities – but I wonder if it is sensible to expect all schools to operate as businesses. Many of their back-office functions, once better handled by local authority specialist staff, now frequently distract head teachers from what should be their principal focus – learning and teaching.

More radically, I question whether it makes sense for the appointment of head teacher and other staff to be delegated to the school community and to be made without any time limit. One of the features of the Albertan system is that all appointments are made by the School Board (local authority) and principals (head teachers) and teachers are regularly moved around the Board's schools (as well as in and out of the Board's staff of advisers). This is one of the main ways in which declining schools are improved and the quality of all schools maintained. It is a similar practice to that of another high performing country – South Korea

(Cho, 2011). Their teachers are moved every five years in order to prevent staleness and to enable as many schools as possible to function at the highest level.

Another key question for those who prefer an education system not built on a market model is how best to create schools with balanced intakes in an unequal society where the quality of housing and social environments vary widely.

Currently, in England pupils are admitted to schools on the basis of preferences expressed by a parent together with how close they live to the school within its defined catchment area or through attending a partner school. Most schools also give preference to those with older siblings already at the school. Other criteria, such as being in care (looked-after children), having a religious affiliation or – in the case of selective schools – passing an entrance examination also play their part.

The argument for siblings is understandable in purely practical terms. Younger children generally like going to the same school as their older brothers or sisters and for parents, coping with demanding work and family responsibilities, the complications of getting children punctually to different schools or of having different holidays could make life impossible.

It is also excellent that governments have sought to give preference to those with special needs and to looked-after children. But I can see no justification whatever for selection. It is based on the assumption that intelligence – or educability – is fixed and can be easily ascertained by an intelligence test. Research has shown these assumptions to be utterly false: children develop at different times and in different ways (Gould, 1981). They should not be pigeonholed according to how they perform at any one age. Furthermore, all we have learned about expectations shows how damaging it is to typecast students as ‘good’ or ‘bad learners’ (Rist, 1970). It seems to me much better to keep open all options – as is the practice in Nordic countries (Mortimore, 2009).

Neighbourhood schools help build communities, reduce the time and energy spent by children in travel and are ideal in socially mixed areas. But in a country where – for historical, geographical

or demographic reasons – housing districts in urban areas often display contrasting social characteristics, these will inevitably be mirrored in the population of neighbourhood schools. This makes it difficult for many schools to receive balanced intakes.

Other education systems – such as some American states – have experimented with bussing in urban areas in order to overcome such problems. But, generally, these schemes have not been found to be successful as pupils – both those categorised as the ‘more’ and the ‘less disadvantaged’ – have found the experience of being exported to a different area unpleasant and inconvenient. (In the 1980s I visited a school in South Boston, Massachusetts where no black pupil could leave school – other than in a specially designated bus – for fear of attack.)

In England there are two main ways in which the problem of unbalanced intakes is being addressed. The first is through the use of area-wide banding systems which allocate set proportions of particular bands of pupils to each school. It is used by a number of local authorities. It was used by the former Inner London Education Authority whose aim was to ensure that all its comprehensive schools received a balanced intake of pupils, as measured by a set of verbal reasoning tests (later, by scores on a reading test) and a teacher’s estimate of potential ability. Banding can help achieve balanced intakes but, less happily, it depends on formally allocating pupils to different categories.

Banding pupils is thus a problem because pupils, once categorised, tend to think of themselves in this way. For those placed in the top group, such an identity might further boost their confidence. But for the others, labels may act as a limiting self-fulfilling prophecy. In Finland – which performs outstandingly in international tests – any such form of categorisation is illegal (Laukkanen, 2008). In England, unfortunately, children are already categorised according to their performance in the national curriculum tests. Such results are powerful influences, as they are known by teachers and parents as well as by classmates. I believe that by adding a ‘formal band’ to their profile would further reinforce this limitation for many children.

The second way is designed to create schools with balanced intakes in locations which include distinct areas of advantaged and disadvantaged housing. This consists of using a lottery randomly to allocate pupils to schools. This is currently practised in some areas but – according to the new draft admissions code – is to be outlawed (Department for Education, 2011).

Brighton and Hove proposed using a lottery in 2007 but were immediately challenged in the courts by a group of parents. The courts, however, dismissed the parental objections and the scheme was started in 2008. The Authority sees the scheme as successful in that the proportion of parents gaining their first choice has increased but a 2010 research study by academics at Bristol University and the Institute of Education found that the lottery had failed to reduce segregation between rich and poor pupils.

The researchers point out that while there have been winners and losers, the way the new catchment areas have been established and the fact that lotteries only operate within them means that, in general, poor families from outlying areas are very unlikely to gain places in the most popular city centre schools (Allen, Burgess and McKenna, 2010). Whether this failure to reduce segregation is because of the inadequacy of a lottery or because of the limitations of the catchment areas is a moot point. It seems very short sighted not to allow the experiment to continue with adjusted catchment areas so that the matter might be resolved.

Random allocation of pupils to schools is undoubtedly the most difficult method to justify in terms of crude politics. Newspaper headlines are likely to scoff at the idea of authorities using ‘chance’ in its processes while simultaneously condoning wild gambling in parental choices. But it is the method that has the most potential to create the highest proportion of schools with balanced intakes. The adoption of lotteries across authorities would need bold ministerial support as local authorities tried to draw up suitable catchment areas. But if this could be obtained one of the major stumbling blocks of the English education system – the lack of schools with balanced intakes – would be removed.

If, at the same time, local authorities were, as I have suggested, given powers to move heads and teachers around the system so as to maximise the opportunities for all schools to improve, England would have a chance to build a system of education appropriate for a modern country. Parents should find relief in knowing that each of the available schools was acceptable instead of having to gamble with difficult choices. Children finding transfer between the phases of schooling less stressful might even respond more positively to surveys about happiness. Teachers and heads may not welcome the idea of compulsory transfers. But if care was taken to ensure that people were treated fairly – in time – this might also benefit teachers' careers by ensuring that they gained a range of experience and were likely to work in effective schools.

Such a system would be much better than anything likely to be produced by a market of winners and losers. As I have sought to argue a market is acceptable for the buying and selling of commodities but is inherently unsuitable for the most precious component of any society – its children. If this is the case for England, it must apply to Denmark with even greater force.

This article is based on work commissioned by the English Journal 'Forum'

References

- Allen. R, Burgess. S & McKenna. L (2010) The early impact of Brighton and Hove's school admission reforms Institute of Education; Centre for Market and Public Organisation, University of Bristol.
- Black. P, Gardner. J and Wiliam. D. (2007) Evidence provided to House of Commons Committee.
- Bradshaw. J & Richardson D. *An Index of Child Well-Being in Europe*
<http://www.equalities.gov.uk/pdf/AN%20INDEX%20OF%20CHILD%20WELL%20v2.pdf>
- Cho. Seokhee (2011) Centralised national drive with advanced ICT infrastructure for preparation of Korean school teachers. Paper given at 2011 CIES Conference, Montreal.

- Comprehensive future (2011) School Admissions Code – response to consultation on Admissions Code.
- Department for Education press notice 27 May 2011 (updated: 08 June 2011) *New admissions code: more places in good schools, a fairer and simpler system*. London: DfE
- Evans Woolfe Media (2011) Interviews taken from *Lessons from Alberta* film.
- Fielding, M & Moss, P (2011) *Radical Education and the Common School*. London: Routledge.
- Friedman, M (1962) *Capitalism and Freedom* Chicago: University of Chicago Press; Boston, J, Martin, J, Pallot, J and Walsh, P (1996) *Public Management: The New Zealand Model*. Auckland: OUP.
- Gould, S (1981 2nd edition 1996) *The Mismeasure of Man*. New York: W, W. Norton & Co.
- Laukkanen, R (2008) ‘Finnish strategy’ in N. Soguel and P. Jaccard (EDS) *Governance and performance of education systems*. Springer, 305-324.
- Le Grand, J (2007) *Delivering public services through choice and competition*. Princeton: Princeton University Press.
- Mansell, W (2007) *Education by numbers*. London: Politico.
- Mortimore, P (2009) Danish & English Schools. *Education Review* 21, 2, 47-59.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- Rist, R (1970, re-issued 2000) Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education *Harvard Educational Review* 70, 3, 257-302.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books. Reprinted 1995, Paul Chapman Publishing.
- UNICEF (2007) *Child well-being in rich countries* IRC Report Card 7 Florence: Innocenti Research Centre.
- Wilkinson, R & Pickett, K (2009) *The Spirit Level*. London: Allen Lane.

Jørn Henrik Petersen

En velfærdsstat i forfald? Det sunkne Atlantis?

Den klassiske velfærdsstat som idealtipe – utopien

Den klassiske danske velfærdsstat bygger som idealtipe på individuelle rettigheder i en universel ramme, kollektiv beslutningstagen, kollektiv ansvarlighed, kollektiv finansiering samt kollektiv produktion og udbud af sociale ydelser. Den enkelte ses som *borger* med ansvar for helheden, og »det offentlige« som en *politisk institution*. Der er ingen forbindelse mellem ydelse og nydelse. Betalingen bestemmes af skattepolitiske mål, mens nydelsen er socialpolitisk fastlagt. I princippet: »*Noget for ingenting*«. Velfærdsstatens ydelser er ikke kun møntet på samfundets fattige og dårligt stillede, men rettet mod alle borgere. Lighed ses som forudsætning for frihed og fællesskab.

Kerneegenskaberne finder udtryk i folkelige udtryk som fx: De bredeste skuldre bærer de største byrder; ingen ligger unødigt andre til last; gør din pligt og kræv din ret; de heldige støtter de uheldige; de stærke tager hånd om de svage; den enkelte ser sig som en del af en helhed; rettigheder går hånd i hånd med forpligtelser og ansvar; der vises samfundssind; hensynet til den dårligst stillede går forud for det, der måtte være fordelagtigt for en selv; samfundets spilleregler er forankret i den fælles kultur. Det er kernen i en utopi om det gode samfund: Et samfund med næstekærlighed, solidaritet, lighed, retfærdighed, fællesskab, tryghed og tillid som grundlæggende værdier – ikke skabt af

velfærdsstaten, men forudsætninger bag velfærdsstaten. Værdier, som sikrer et folkeligt sammenhold, der holder de selviske tilskyndelser i ave.

Det er samtidig en *national* velfærdsstat, der bygger på, at folk lever hele deres liv i det land, hvor de er født, og har en indbyrdes, nationalt afgrænset, solidaritet, så de, der klarer sig godt, er villige til at finansiere velfærdsydelser til dem, som kommer mindre godt af sted – i forventning om selv at blive behandlet på samme måde i tilfælde af sygdom, arbejdsløshed, handicap, alderdom, ulykke osv. Den hviler også på tanken om *rolleombytning*: Vi lever i et risikofællesskab. I dag er det dig, i morgen mig, der rammes af dette eller hint, og derfor er vi alle snart i den betalende, snart i den modtagende gruppe.

Fundamentet

Under overfladen hviler velfærdsstaten på tanken om vores gensidige afhængighed, som påfører os en fordring om at tage hånd om »den anden« – udelukkende for den andens skyld. Denne fordring strider selvsagt mod vores selvhævdelse, magtvilje og bjergsomhed, og da vi har så svært ved at gøre, hvad vi bør gøre, sikrer vi gennem lovgivning en velfærdsstat som et institutionaliseret surrogat for den næstekærlighed, vi ikke frivilligt magter. Derfor spejler den klassiske velfærdsstat kærligheden til næsten som en stilfærdigt reduceret ide, der er indlejret i vores kultur. Vel er der ingen, der elsker deres anonyme næste, men vi forsøger – med større eller mindre held – at indrette samfundet, som om vi havde sympati for hinanden, vel vidende at det ikke er tilfældet.¹

Holdningerne

I en undersøgelse fra Epinion i november 2004 sagde 79 pct. af respondenterne da også ja til, at de betragtede »velfærdssamfun-

det som et fællesskab, man er moralsk forpligtet til at bidrage til, og så betyder det ikke så meget om det, man bidrager med, går lige op med det, man modtager«; men det var måske ikke så simpelt endda, for i samme undersøgelse erklærede 51 pct. sig enig eller helt enig i, at »det er vigtigt, at det man bidrager med til velfærdssamfundet går ca. lige op med det, man modtager set hen over et livsløb«, ligesom 72 pct. var helt eller delvis enig i, at »Alt for mange tænker kun på, hvad de kan få ud af velfærdssamfundet og ikke, hvad de kan bidrage med«.

Det ville være synd at tale om tankens konsistens. Det er snarere en afspejling af det forhold, at velfærdsstaten plages af iboende spændinger.

De iboende spændinger

Hvis det er de samme, der år ind og år ud modtager indkomstoverførsler; hvis der er dem, som fornemmer, at andre ikke bidrager tilstrækkeligt til finansieringen; hvis mange mener, at »de andre« bare malker systemet; hvis der er dem, der skilles ud på grund af etnisk eller religiøs dæmonisering; hvis der er dem, i hvis situation vi ikke kan leve os ind – disponerer det for en spaltning mellem »dem« og »os«. Så er tanken om rolleombytning og dermed velfærdsstatens fundament på vej til at krakelere. Flere og flere bliver da placeret i velfærdsstatens kælder.² Velfærdsstatens legitimitet er på spil. Solidaritetscirkelns radius bliver mindre og mindre.

Det var, hvad der skete i 70erne – årtiet efter opbygningen af den danske velfærdsstat. Der blev sat spørgsmålstegn ved skatternes højde, ved væksten i velfærdssystemet, ved det store antal offentligt ansatte, ved ligheden som politisk mål, ved den offentlige sektors effektivitet – eller mangel på samme og ved velfærdsstatens mangler (centralisme, klientgørelse, standardisering, bureaukrati, formynderi osv.). Det blev spurgt, om ydelserne var deres pris værd, og om man fik valuta for pengene. Mistroen til det offentlige var sat på dagsordenen. »Noget for noget« skulle

erstatte »Noget for ingenting«. Den utopiske tænkning var blevet erstattet af en dystopisk.

Fra utopi til dystopi

Denne bevægelse har at gøre med en individualiseringsbølge, der er skyllet ind over den klassiske velfærdsstats fællesskabstanke, og den er samtidigt knyttet til produktionssamfundets vigen til fordel for forbrugersamfundet, hvor det at kunne vælge er blevet en overordnet værdi. Den enkeltes status som borger er erstattet af en status først som »bruger«, så »forbruger« og nu som »kunde«. Samtidig er synet på det offentlige som politisk institution blevet afløst af det offentlige som serviceleverandør.

Det fører til, at »jeg« og »mig« erstatter »vi« og »os«. Solidariteten udfoldes i de mindre grupper: *mit* barns skole, *mine* børns daginstitution, *mine* forældres hjemmehjælp eller plejehjem. Helhedstænkningen trænges i baggrunden. Indflydelse udøves i de små rum, mens interessen for det hele samfund nedtones.

Det sker i en udvikling, hvor mønstret i vore indbyrdes relationer ændres fra at hvile på gensidige forpligtelser til i stedet at være at kalkuleret liv, som bestemmes af, hvad der tjener den enkelte bedst. De samfundsmæssige institutioner udnyttes med selviske formål for øje. Sociale bånd etableres og opløses mere eller mindre vilkårligt.

Scenen er da sat for spændinger mellem moralens minimumskrav og fristelsen til at vige af fra dydens smalle vej. Den formaliserede humanitet – næstekærlighedens surrogat – udtrykt i lovene sameksisterer med den spontane humanitets fravær. Ansvarsforflygtigelsen er til at få øje på. »De andre« bliver upersonlige, uden ansigt, anonyme, og den enkelte ser sig ikke i samspil med andre mennesker, men spiller snarere imod »systemet«: »Jeg har betalt min skat, og derfor har jeg ret til«. »Min nabo fik, og så skal jeg også have«. Ansvarligheden for »den anden« afløses af *rettighedsegoismen*.

Konsekvenserne

Konsekvenserne er, at vi ændrer status fra myndige borgere til ofre for ydre kræfter. Vi afholder os ikke fra at »udnytte systemet«, men gør, som, tror vi, »de andre gør«, for reglerne er ens for alle. Og »udnytter« vi systemet sådan ca. lige meget, er der ingen, der bliver snydt – undtagen de dumme eller naive, men de bliver altid snydt!

Mange føler det uretfærdigt, at der er dem, som ikke har ydet alverden i fortiden og næppe heller vil komme til at yde alverden i fremtiden. Det glemmes, at menneskers betydning og værdi ikke kan måles på deres bidrag – det ville være menneskelighedens fravær. Det glemmes, fordi den klassiske kombination af pligt og ret er gået tabt i en rettighedsegoisme, der svækker ydernes solidaritet med nyderne.

Problemet er, at velfærdsstaten i virkeligheden forudsætter, at den enkelte opfører sig privatøkonomisk irrationelt – med større eller mindre smil på læben betaler og undlader unødigt at stikke sugerøret ned i de offentlige kasser. Just det står i modsætning til megen menneskelig gøren og laden. Fristelserne og undskyldningerne vil ofte være så mange og så intense, at de hindrer den enkelte i at gøre, hvad han eller hun burde – og værdierne synes ikke tilstrækkelig stærke til at holde fristelserne fra livet.

Det sunkne Atlantis

I Platons dialoger *Timaios* og *Kritias* skildres Atlantis som en stor ø, hvis indbyggere 9.000 år tidligere havde behersket Europa og Afrika. Atlantis var oprindeligt styret af Poseidon, der fik børn med menneskekvinden Cleito. Den førstefødte, Atlas, arvede riget og gav det videre til sin førstefødte og så fremdeles fra generation til generation. Landets gode love, moral og respekt for guderne blev imidlertid, efterhånden som menneskenaturen vandt overhånd, fordærvet af rigdom og velfærd. Zeus ville da tugte menneskene – men hvordan står i *Kritias* hen i det uvisse, mens

Atlantis, iflg. *Timaios*, rammes af jordskælv og oversvømmelser og opslugtes af havet – måske gudens straf, måske ikke. Skal det gå velfærdsstaten på samme måde? Som tidligere domprovst og professor, Ole Jensen, den 11. marts skrev i en kronik i Berlingske Tidende: »Men da er i rigdom vi gået amok, når alle har meget, og ingen har nok«.

Fremskredet erosion? Bevægelsen mod »noget for noget«-princippet

Kigger vi på udviklingen siden den klassiske velfærdsstats Gründerperiode, får vi da også øje på talrige ændringer, der peger i retning af en stærkere vægtlægning på princippet om »noget for noget«, en svækkelse af det solidariske element:

- Arbejdsmarkedspensionerne bygger på et markedslignende princip – »noget for noget«;
- Allerede i 1972/73 indførtes »optjeningsprincipper« for folke- og førtidspension – »noget for noget«;
- Det er senere fulgt af optjeningstid for børnefamilie- og børnetilskudsydelse – »noget for noget«;
- Flygtninge kan ikke længere medregne opholdstid i hjemlandet som grundlag for erhvervelse af pensioner – »noget for noget«;
- Efterlønsbidrag blev i 1998/99 reserveret den enkelte med mulighed for at trække dem ud for at blive placeret i en individuel, aktuarisk pensionsordning – »noget for noget«;
- Den nu afskaffede »særlige pension« knyttede bånd mellem indbetaling og ydelse – »noget for noget«;
- Mere end 1 mio. danskere er dækket af privat finansierede sundhedsforsikringer – »noget for noget«;
- Flere og flere er dækket af tillægforsikringer ved arbejdsløshed – »noget for noget«;
- Aktivering og andre foranstaltninger ses som modydelse for en offentligt finansieret understøttelse – »noget for noget«;

- Arbejdslinjen forstærkes – »noget for noget«;
- Introduktionen af skellet mellem kontanthjælp, introduktionsydelse og starthjælp – »noget for noget«;
- Pointsystemer som grundlag for permanent opholdstilladelse – »noget for noget«;
- Øget anvendelse af frit valgs ordninger – »noget for noget«;
- Offentlige ydelser ses analogt til goder omsat i et marked – »noget for noget«;
- Den offentlige sektor som politisk system erstattes af den offentlige sektor som leverandør – »noget for noget«;
- Borgeren erstattes af brugeren, forbrugeren og kunden – »noget for noget«;
- Offentlige institutioner opfattes som, behandles som og ledes som private virksomheder. »Managementkulturen« – i ordets ringeste betydning – vinder frem – »noget for noget«;
- Professionalisme erstattes af »overvågning« og en ulidelig bevægelse mod en hovedløs »evaluerings- og certificeringskultur« – »noget for noget«.

Spørgsmålet

Er det nye værdier, der er ved at vinde indpas? Hører den klassiske velfærdsutopi fortiden til? Afløses den af en sælsom form for individualisering inden for en fællesskabsramme? Udtrykker det en bevidst politisk ændring? Eller driver vi bare med tidsånden?

Det er vigtige spørgsmål, og de er så meget desto mere vigtige, fordi der synes at være en afstand mellem, hvad danskerne mener, de ønsker, og de udviklingstendenser, der kan iagttages. I en »megafon-måling« den 29. januar 2011³ støttede 72 pct. af respondenterne en velfærdsmodel, hvor alle borgere – uafhængigt af indkomst – har adgang til de samme velfærdsydelser, som først og fremmest er finansieret over skatterne, mens 64 pct. tog

afstand fra brugerbetaling på læge- og hospitalsbesøg, genoptræning, biblioteker, ungdoms- og videregående uddannelser. Det gjaldt dog i hovedsagen dem selv, thi et par måneder senere viste en »Gallup-undersøgelse« en ikke ubetydelig tilslutning til både optjeningsprincipper og brugerbetaling – vel at mærke, når det gjaldt udlændinge. Jo, så vist lever vi i en nationalt afgrænset velfærdsstat. I forbindelse med »megafon-målingen« talte Berlingske Tidende med flere af de såkaldte »eksperter«, som forudså, at der over de næste ti år på en række områder ville blive indført brugerbetaling, mere velfærd ville blive baseret på forsikring og egen opsparing, og der ville i stigende grad blive gjort brug af optjeningsprincipper.

Befolkningen bakkede – i det mindste, når det gjaldt danskere – op om den universelle velfærdsstat, mens eksperterne forudså en yderligere bevægelse mod selektivitet. Hvem drømte? Hvem var i virkeligheden? Hvem ville fremme hvad – og hvorfor?

Presset på velfærdsstaten

Selvsagt er den danske velfærdsstat under pres.

Øget *internationalisering* gør, at omkostningerne ved at finansiere velfærdsydelse med generelle skatter øges, at der er risiko for udvandring af højt uddannede til lande med større lønspredning og lavere skatter, at det er svært at sikre indvandring af højt uddannede på grund af den begrænsede danske lønspredning og de høje skatter, og at der derfor er en tendens til en uhensigtsmæssig sammensætning af indvandrergruppen til Danmark.

Demografiske forskydninger fremkaldt af fortidens faldende fødselstal og en stærk vækst i den forventede restlevetid vil i mange år betyde, at vi skal leve med en »skæv« befolkningssammensætning med mange gamle, herunder mange meget gamle – dobbeltaldringen.

Velfærds-klemmen, der er en følge af stadig stigende indkomster, svækker skattegrundlaget og øger udgifterne. På den ene

side fører øget velstand til, at vi gerne vil arbejde mindre, men i virkeligheden er det vores arbejdsindsats, der er helt afgørende for velfærdsstatens overlevelse. Som det hed i en regeringspublikation fra 1999:⁴

Finansieringen af velfærdssamfundet afhænger derfor af, hvor meget vi arbejder. Hver arbejdstime har ikke kun betydning for den enkeltes muligheder for privat forbrug, men også for skattegrundlaget og dermed for hvor mange ydelser og hvor god en service den offentlige sektor kan tilbyde. Arbejdsudbuddet er også afgørende for, om der er tilstrækkelig arbejdskraft til rådighed for den offentlige sektor. I de kommende 5-10 år vil den aldersmæssige afgang i en række offentlige delsektorer være stigende.

Dermed er det også arbejdsindsatsen, som er det klareste udtryk for den økonomiske opbakning til velfærdssamfundet.

På den anden side fører øget velstand (og teknologiske fremskridt) også til øget efterspørgsel efter offentlige ydelser. Forventningerne er høje, men om de kan indfris er mere tvivlsomt.

Hertil kommer ændrede *normer* og forstærket *individualisering*.

Det er i lyset af presset hævet over enhver tvivl, at der skal ske tilpasninger i og af den danske velfærdsstat. Det grundlæggende spørgsmål er imidlertid, om befolkningen ønsker at vandre individualiseringens vej gennem øget brugerbetaling, øget anvendelse af forsikringsordninger og arrangementer, der hviler på egen opsparing, forstærket brug af optjeningsbetingelser osv. Risikoen ved at gå den vej er, at den institutionelle struktur i sig selv påvirker de samfundsmæssige værdier. De, der agerer i en individualiseret, institutionel ramme, vil i mindre grad bakke op om kollektiv ansvarlighed og omfordeling til fordel for fjernere og mindre privilegerede grupper. Er det, hvad befolkningen vil?

Vi står i et vadested mellem en folkelig og politisk besindelse på den klassiske velfærdsutopi og en ny vej, der som tendens placerer os som de atomiserede individer, vi måske er. Valget bestemmer det samfund, vore børn og børnebørn skal leve i.

Det er et moralsk valg. Et samfundsprojekt udspringer ikke af beregninger og teknokrati, men af de værdier der er indlejret i kulturen.

Noter

1. For grundige diskussioner af velfærdsstatens normative/værdimæssige grundlag, se Jørn Henrik Petersen 2006, »Velfærdsstatens normative grundlag«, *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, Nr. 48: 5-24; Jørn Henrik Petersen & Lis Holm Petersen 2007, »Næstekærlighed og velfærdsstat«, i Jørn Henrik Petersen, Klaus Petersen & Lis Holm Petersen (red.), *13 værdier bag den danske velfærdsstat*, Odense: 113-134; Jørn Henrik Petersen & Lis Holm Petersen 2007, »Gensidig eller ensidig? Om Løgstrups etiske fordring og den danske velfærdsstats normative grundlag« i David Bugge & Peter Aaboe Sørensen (red.), *Livtag med den etiske fordring*, Aarhus: 209-230; Jørn Henrik Petersen 2007, »Næstekærlighedens stat«, *Ræson*. Nr. 2: 320-333; Jørn Henrik Petersen & Lis Holm Petersen 2010, »Manden der blev sin egen - Løgstrup og velfærdsstaten« i Nils Gunder Hansen, Jørn Henrik Petersen & Klaus Petersen (red.), *I himlen således også på jorden? Danske kirkefolk om velfærdsstaten og det moderne samfund*, Odense: 155-175.
2. Jørn Henrik Petersen 2008, »Værdighed, næstekærlighed og samfund«, i Helle Christiansen, Poul Struve Nielsen og Olav Poulsen (red.), *Protesterende, provokerende og solidarisk*, Festskrift til Bjarne Lenau Henriksen, København: 57-76.
3. »Danskerne vender ryggen til brugerbetaling«, *Politiken* den 29. januar 2011.
4. Regeringen 1999, *Danmark som foregangsland*, Arbejde og Service, København.

Peter Henrik Raae

Almendannelse og uddannelsespolitiske strømninger

Almendannelsesbegrebet skal afgrænse og udvælge i skolens kundskabs- og færdighedsmål. Hvordan det er sket gennem tiderne, har professor Harry Haue grundigt beskrevet. Begrebet synes ikke mindst relevant i gymnasiesammenhæng, hvor det indgår i, hvad man benævner gymnasiets dobbelte formål – det studieforberegende og det almindennende. Denne artikel vil se på almindannelsesbegrebet i den politiske kontekst for den dobbelte reform af gymnasiet (2005 og 2007), og den vil spørge til, om begrebet overlever uanfægtet. Eller om det ganske umærkeligt og udebatteret spændes for en ny vogn?

Almendannelse taget for givet?

En anekdote fra lovarbejdet i forbindelse med 2005-reformen af de gymnasiale uddannelser vil fortælle, at almindannelsesmålsætningen slet ikke var på papiret til langt hen i arbejdet, da en deltager pludselig gjorde arbejdsgruppens medlemmer opmærksom på forholdet. Straks blev det rettet.

Er anekdoten sand, kan den muligvis forstås på to måder, som ikke nødvendigvis er gensidigt udelukkende: Enten, at dansk gymnasieuddannelses dobbelte målsætning – studieforbereelse og almindannelse – i den grad er en selvfølge, at det ikke faldt nogen ind at formulere målet. Eller, at iveren for at få slået

reformens nyskabelser fast – understregning af studiekompetence i både mål og struktur, understregningen af uddannelsens målgruppe (henvendelsen til unge med særlig fordybelsesinteresse), opgraderingen af det naturvidenskabelige element i uddannelsen osv. – var så overvældende, at den overskyggede alt andet.

Under forudsætning af, at anekdoten har noget på sig, kan den muligvis udsige andet og mere – nemlig at almindelsesmålet er under udfordring. Jeg vil argumentere for, at almindelsesbegrebet – hvis det ses i sammenhæng med den uddannelsespolitiske kontekst, i hvilken den dobbelte reform er blevet til – er blevet fixeret på nye måder. Fra at være spændt for en vogn, der gjaldt det nationale fællesskab, kan det forstås som et begreb, der er nok gælder fællesskabet, men mere (eller blot tillige?) et fællesskab som national konkurrerende enhed i en global økonomi. Med andre ord skal her lægges vægt på almindelse og aktuelle politiske forestillinger om uddannelse. Jeg vil gøre det ved at se på almindelse i de tre store transnationale policystrømninger inden for uddannelse – demokrati- og social retfærdighed-forestillingen, human kapital-forestillingen og markeds- og accountability-forestillingen. Endelig vil jeg med et perspektiv lånt fra statsvidenskabsmanden Ove K. Pedersen beskrive begrebet i drift mellem velfærdsstat og konkurrencestat. Det overordnede spørgsmål er, om vi kan taget for givet, at vi – trods Harry Haues grundige beskrivelse af begrebet – taler om det samme almindelsesbegreb?

Begrebet almindelse

Harry Haue konstaterer i den korte, definatoriske artikel på web-udgaven af Den store Danske, at almindelse oftest bruges i relation til de gymnasiale uddannelser. Almindelse omfatter såvel principper for stofudvælgelsen som forestillinger om elevernes læring (Haue 2009). Videre definerer Haue almindelse som en kompetence, altså noget tillært, der sætter eleverne i stand til »reflektere over den enkeltes eget forhold til medmennesker,

natur og samfund.« Almendannelse sker ved undervisning i »de almene dele af de videnskaber og fag, som et samfund har brug for«. Det er det stof, der bibringer evnen til denne refleksion. Disse to aspekter af begrebet – samfundsaspektet og individaspektet – viser dermed hen til, hvad man i statsvidenskaben kalder den dobbelte ydelse, nemlig at en offentlig ydelse på én gang har en alment orientering (henvendt på 'public at large') og en specifikt og brugerorienteret orientering (den individuelt enkelte). I tilfældet almindelsen er spændingen dog trukket i retning af det samfundsmæssige: Det er den enkeltes refleksion inden for rammer, der binder sammen i samfundet. Det understreger Haue andetsteds ved blandt fem målestokke for almindelse at nævne, at begrebet skal være i dialog med bærende værdier i samfundet (Haue 2004:10).

Men begrebet har tillige ifølge Haue følger for uddannelsens opbygning:

Almendannelse er et entalsbegreb, som derfor forudsætter en uddannelse, der udgør en helhed og en enhed [...] Den uddannelses-tænkning, der ligger til grund for brugen af almindelse, har givet de danske gymnasiale uddannelser en særlig udformning, som grundlæggende adskiller sig fra ungdomsuddannelserne i den anglo-amerikanske del af verden, hvor eleverne kan kombinere forskellige kurser, herunder også erhvervsrettede, uden hensyn til uddannelsens enhed og helhed.

Almindelse skal give et samlende perspektiv på uddannelsens opbygning. Det samlende som princip skal kunne spejle sig i såvel uddannelsen indhold som dens form. For tætte bindinger til konkrete hensyn synes at kunne virke fragmenterende. Haue krediterer således H.C. Ørsted for at være den, der importerer begrebet fra Tyskland og citerer ham for ordene, at det »ikke saa meget er Mængden af Kundskaber det kommer an paa at erhverve i den lærde Skole, men det Fornuftens Stempel, som skal sættes paa Kundskaberne« (citeret efter Haue 2007).

Det almindennende synes med andre ord at betyde, at der skal være et bestemt gennemgående perspektiv for uddannelsens aktiviteter – her formuleret med det formål at sætte elevens i stand til at reflektere over den enkeltes relation til medmennesker, natur og samfund, men gøre det på basis af ‘en fornuft’, der relaterer sig til, hvad samfundet vedkender sig som bærende værdi. Det er dette sidste – centralperspektive ‘almene fornuft’ – der her er interessen. Blot udvider jeg fokus: Det gælder nu ikke blot den fornuft, der fremstår af stoffet, men den fornuft, der gælder selve den politiske uddannelsesbegrundelse, sådan som den kan læses af policy bag den dobbelte reform. Man kunne kalde det den politisk prioriterede almene fornuft. Hvad betyder skift i den politiske fornuft for en forestilling om almindennelse? Jeg undersøger det ved først at se reformen gennem tre kendte og velbeskrevne uddannelsesperspektiver, dernæst at se de tre perspektiver som strømninger, der indgår i en ny national forestilling om stat.

Almindennelsen, to reformer og tre transnationale strømninger

Hvad der legitimerer et uddannelsessystem studeres bedst gennem konflikterne og bruddene omkring det. Disse kan studeres på mange niveauer, men gennemgående for de senere års uddannelsesdebat er, at det transnationale får større og større gennemslag. I det følgende er den dobbelte reform af de danske gymnasiale uddannelser fra henholdsvis 2005- og 2007-casen. Reformen er studeret som en transformation, der reflekterer transnationale tendenser (Hjort 2010, Raae 2011). Det skal give den analytiske distance til almindennelsesbegrebet som særligt nordisk fænomen, jf. Haue. 2005-reformen eller indholdsreformen vil blive læst som et brud med hidtidig dansk uddannelsespolitik hvad uddannelsesestækningen angår. 2007-reformen som et brud med uddannelsespolitikken hvad uddannelsesstyringen angår, men med implikationer for uddannelsesestækning, som overses.

Telhaug, Mediås og Aasen finder, at man inden for uddannelse kan tale om en særlig nordisk model, hvor integration af samfundets medlemmer i et fællesskab står specielt højt på dagsordenen, hvor lighed er en fremherskende værdi og hvor klasseloyalitet er underordnet det fælles projekt (Telhaug e.a. 2006). De finder, at modellen grundlægges og får ledende funktion fra Anden Verdenskrig og frem til omkring 1970, dvs. en periode, hvor socialdemokratiske partier står relativt politisk udfordret i de nordiske lande. Skolen tildeles solid rolle og høj status som et velfærdselement i den politiske agenda og i den offentlige bevidsthed: Uddannelse betragtes i forlængelse af sociale og moralske principper – det gælder om at fremme lighed i muligheder som middel til reel lighed, og klasseloyalitet er underordnet loyaliteten mod det fælles projekt. Skolepolitikken indgår i det fagstyre, der blev kendetegnende for udviklingen af velfærdsmodellen i de nordiske lande – en ambition om på videnskabelig grund at udvikle redskaber, der sikrede stabil økonomi som fundament under fællesskabet. I den internationale litteratur om uddannelsespolitik betegnes denne policystrømning *demokrati- og social retfærdighedsperspektivet* (se fx Bell & Stevenson 2006). Den prioriterede almene fornuft har udviklingen af fællesskabet som guidende mål, økonomien som middel. Som sådan ligger den fint i forlængelse af det almindelsesperspektiv, Haue beskriver.

I det lys bliver 2005-reformen interessant. Det er ikke almindelsen, der rykker frem i opmærksomhedsfeltet – jf. også anekdoten nævnt ovenfor. Den forskel, der begrunder reformen, er snarere uddannelsens kompetenceorientering. Et nyt, overordnet mål for uddannelsen er udvikling af elevernes studiekompetence, dvs. deres »evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale«, som der står i gymnasiebekendtgørelsen. Kompetencebegrebet er grundelsen for adskillige nykonstruktioner i uddannelsen. Kompetencebegrebet – der dog muligvis anvendes en smule flertydigt i selve lovsteksten men står klart i det udviklingsprogram, der lagde om til reformen – er et signal

om nye for såvel stofvalg som elevernes læring. Allerede herved relaterer kompetenceorienteringen sig til almindannelsesbegrebet, jf. ovenfor.

Kompetencebegrebets rødder er imidlertid alternative set i relation til det tidligere omtalte uddannelsesperspektiv. Kompetencebegrebet skal henføres til *humankapital-perspektivet* på uddannelse. Grundtanken bag humankapitalteorien er, at den enkelte gennem uddannelse forbedrer sin arbejdskrafts omsættelighed og dermed sin værdi på arbejdsmarkedet. På samfundsniveau er teorien, at også den nationale økonomi vinder ved uddannelse af arbejdskraft. Uddannelse bør derfor ses som en investering med afkast både for den enkelte og for samfundet. Dog er ikke al uddannelse lige værdifuld – ifølge humankapitaltilgangen bør uddannelserne først og fremmest orienteres efter arbejdsmarkedets behov. Humankapitalperspektivet har med andre ord som mål de bedste forudsætninger for økonomisk vækst – hertil er uddannelse middel.

To veje fører frem til kompetencebegrebet. Den ene er problemet vedrørende kvalifikations holdbarhed. Kvalifikation skal som begreb formidle mellem arbejdsmarkedsgenererede behov og uddannelse (Kern og Schuman 1970). Men kvalifikationsbaserede teorier er løbet ind i problemer: Kvalifikationsanalyser ser på det aktuelle behov, og med et arbejdsmarked i stadig hurtigere omstilling vil der ofte kunne opstå samsvarsproblemer. Den anden er diskussionen om ny global arbejdsdeling. Vi kender det fra *Mandag Morgen's* økonomiske analyser fra 1990'erne, hvor innovation ses som forudsætning for at kunne opretholde Danmarks høje levestandard. Til forskel fra kvalifikationsbegrebet, der udgår fra det konkrete arbejde, udgår kompetencebegrebet fra individet, dvs. individets potentielle formåen i relation til et arbejde og løser – som begrebskonstruktion! – både holdbarheds- og innovationsproblemet (Ellström 1992: 29f). Gennem transnationale organisationer som OECD spredes begrebet og dermed uddannelsesperspektivet også til Danmark. Men læg mærke til, at kompetencebegrebets begrundelse er økonomisk.

Det begreb om almindannelse, der er beskrevet som guidende uddannelsesopbygning samt forestillingen om elevernes læring, er nu under udfordring af en fornuft, der har den økonomiske vækst som mål.

Anden del af gymnasireformen fandt sted i 2007 i forbindelse med den danske strukturreform. Umiddelbart syntes sigtet nationalt – det gjaldt sammenlægning af kommuner, nedlægning af amter og opbygning af regioner. Man kan imidlertid med lige så stor ret anskue strukturreformen først og fremmest ses som en styringsreform (Pedersen 2008). Institutioner – herunder gymnasiet – 'frisættes' til markedet, dvs. er afhængige af, hvorvidt de kan tiltrække elever – en såkaldt deregulering. Samtidig re-reguleres de, idet der styres ved kontrakter og indikatorer på resultater.

Denne strømning, som styringstransformationen indskriver sig i, er beskrevet i litteratur om uddannelsespolitik under betegnelsen *markeds- og accountabilityperspektivet*.

I modsætning til de to øvrige er dette ikke et eksklusivt uddannelsesperspektiv, men snarere et generelt styringsperspektiv henvendt på det offentlige. Sit idémæssige udgangspunkt tager det i en liberalistisk funderet kritik af indholdsmæssig uddannelsesstyring: Skal staten gøre sig til dommer over den gode uddannelse? Samtidig fremhæves dog det nødvendige i styring med henblik på at sikre resultater, hvilket ses som et spørgsmål om produktivitet. Teknisk arbejdes der ad to veje. Dels frit valg-vejen. Udover at det frie valg er et politisk mål i sig selv, anses det for at fremme diversitet i udbuddet. I forlængelse af denne frit-valg-vej er indikatorer dels brugerens kvalitetsmærkning eller varedeklaration, dvs. grundlag for et informeret valg, dels produktivetsvejen. Her udgør indikatorsystemet den teknologi, der skal afløse regel- eller budgetstyring, og som skal fremme institutionernes selv-læring. Den indirekte kontrol, som konkurrence frembringer på et marked eller gennem markedslignede arrangementer, væves sammen med den direkte kontrol. Nøglebegrebet er accountability. Skønt accountability kan gå i mange retninger – såvel mod marked som mod nationale mål – forud-

sætter princippet standardisering, sådan at sammenligninger kan foretages.

Også fra markeds- og accountabilityperspektivet udfordres almindannelsens fornuft. Som vi så før, gælder almindelsesbegrebet et bestemt princip for stofudvælgelse og en bestemt forestilling om læring, som igen i én eller andet grad refererer til fælles bærende værdier i samfundet – altså en forestilling om, hvori gode uddannelse består, som overkrider den effektive eller produktive uddannelse. I lyset af markeds- og accountabilitystrømningen vil kritik af et begreb om almindelse for statsligt formynderi ligge snublende nær.

I perspektivet af demokrati- og social retfærdighed ser den guidende fornuft uddannelse som middel til udviklingen af fællesskab. Det kan være på godt og ondt, for fællesskab aktualiserer altid diskussionen om fællesskabets grænser, hvad ikke mindst i Danmark har været tydeligt i de senere år. Set i humankapitalperspektivet ser den guidende fornuft uddannelse som middel til økonomisk vækst. Her risikerer man at spænde almindelsen for for konkrete hensyn, der kan true uddannelsens helhed og enhed, jf. definitionen indledningsvis nævnt. Markeds- og accountabilityperspektivet afviser derimod en samlende fornuft iboende uddannelsen. Her er intet samlende perspektiv uden for det perspektiv, individet selv og på egen hånd etablerer.

Almindelse og konkurrencestatens scenarium

Nu er en analyse som den ovenstående jo en rekonstruktion af perspektiv*forskelle*, sådan som de indgår i en aktuel transformationsproces. Den aktuelle tingenes tilstand vil nærmere skulle forstås som et multiplum af samtidigt tilstedeværende, konkurrerende lag, som kan tildele eventuelt endog konfliktuerende positioner legitimitet. Det gælder også positioner på uddannelsens funktion i samfundet og i den forbindelse almindelse. Man kan med en vis ret tale om legitimitet både 'fra neden' og 'fra oven'.

Legitimitet fra neden beskriver de historisk-kulturelle antagelser, det vi uden videre tager for givet. Legitimitet fra oven vil da gælde den legitimitet, som intenderede og ekspliciterede reforminitiativer udgør. Skal reformer opleves som legitime, må de i et vist omfang kunne rationaliseres i forhold til givne kulturelle antagelser og selvfølgeligheder, men som reformer vil de også ændre dem. Der vil opstå nye selvfølgeligheder – en transformation er i gang. I et land som Danmark, hvor folkelighed, uddannelse, demokrati og fællesskab siden Grundtvig og højskolebevægelsen og siden den socialdemokratiske velfærdsudbygning har udgjort centrale værdier omkring en folkelighed, er det nærliggende, at almindelse som et samlende begreb stadig nyder anerkendelse. Men hvad sker, når det konfronteres med et økonomiens primat, hvad enten det er i form af tættere sammenknytning af uddannelse og produktion eller uddannelsens brugerorientering? Meget tyder på, at det i sådanne situationer bliver en slags både-og-logik, der bestemmer udfaldet. I dette tilfælde vil det sige, at de to strømninger, som vi har set udtrykt i henholdsvis 2005- og 2007-reformen faktisk *oversættes og sammen med* tidligere forestillinger om uddannelse kommer til at indgå i en ny forestilling, der – på trods af de indbyrdes konflikter, en analyse vil kunne rekonstruere – udgør en slags samlende horisont for kommende reformer. Det begreb, jeg vil betjene mig af og som man kunne se som afgørende i den ny horisont, kalder Ove K. Pedersen konkurrencestaten. Konkurrencestaten er en overlejrende statsform, dvs. den sammenkæder så at sige eksisterende institutionaliserede værdier i et perspektiv, der har udviklingen af den nationale konkurrencedygtighed i et globaliseret marked som mål. Det spørgsmål, der her stilles, er, hvor de offentlige ressourcer bedst ledes hen for at styrke konkurrenceevnen i en globaliseret økonomi. Efter at staterne har konkurreret på omkostningsniveau, på teknologi, på arbejdsmarkedsstrukturelle arrangementer synes konkurrencen ifølge Pedersen nu at gælde den institutionelle omstillingsevne – dvs. evnen til hastig omstilling af økonomiske, politiske og kulturelle institutioner med det formål at trimme den nationale konkurrenceevne.

Herved er vi tilbage ved, hvad jeg skrev om legitimitet fra oven og fra neden. Stor kapacitet til reformer forudsætter, at grundlæggende kulturelle antagelser ikke rystes for voldsomt. Pedersen redegør for et unikt træk ved flere små økonomier, som i særdeleshed synes at gælder for Danmark, men vel tillige for de øvrige nordiske lande: Som følge af en relativt homogen befolkning og fælles erfaringer af politisk udsathed udvikles over tid økonomiske, politiske og kulturelle institutioner præget af gensidig tillid på tværs af klasser (Pedersen 2011:112ff). Det er en proces, man kan forestille sig understøttet af den lange opbygning af den socialdemokratiske udgave af velfærdssamfundet, hvor, som Telhaug e.a. konstaterede, det fælles projekt aktivt blev sat over klasseloyaliteten.

Uddannelsespolitikken er én – og bestemt ikke den mindst væsentlige – af de politikker, som har potentiale i henseende til et sådant fællesprojekt. Herunder kunne talen om almindelse som enheds- og helhedsskabende meget vel finde en ny, aktuel begrundelse. Men i konkurrencestatens scenarium er en almen dannelsesfornuft ikke båret af moralske eller sociale motiver *eller* udfordret af en økonomisk vækstteori *eller* af holdninger angående økonomisk rationel ydelse og frit valg-filosofi. I et sådan scenarium er den båret af en flerhed af disse tendenser i kombinationer. Det er den og det skal den være, fordi institutionel konkurrenceevne forudsætter omfattende legitimitet, dvs. meget, der kan genkendes og anerkendes til trods for forandringer. Først under sådanne vilkår kan den usikkerhedsoplevelse, der er forbundet med høj grad af forandring, kompenseres.

Haue bruger i sine foredrag at nævne, at bedst som man tror, at almindelsesbegrebet er forsvundet ud af den nationale debat, kommer det igen. Det kan han meget vel få ret i også i dette scenarium. Men måske er det umærkeligt – og uden det er blevet debateret – blevet spændt for et nyt og ganske anderledes projekt?

Litteratur

- Bell, L. & H. Stevenson (2006): *Education Policy. Process, Themes and Impact*. New York: Routledge.
- Haue, H. (2004): *Almendannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2007): The Didactics of Distory and the Dducational Policy in Denmark. Five Lectures. Historiedidaktik og uddannelsespolitik i Danmark. Frem forelæsninger. *Gymnasiepædagogik* 65. Odense: IFPR, Syddansk Unversitet
- Haue, H. (2009): Almendannelse, i: http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/almendannelse
- Hjort, K. (2010): Non Sense – Danish Upper Secondary School Reform 2005, i: *International Journal of Education* no. 10 July
- Kern, H. & M. Schumann (1970): Industriearbeit und Arbeiterbewusstsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewusstsein. *Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland* bd. 8, Frankfurt a. M.
- Pedersen, D. (2008): Strukturreformens styringspolitik – en overskridende dynamik I: Pedersen, D., C. Greve & H. Højlund: *Genopfindelsen af den offentlige sektor. Ledelsesudfordringer i reformernes tegn*. København: Børsens Forlag.
- Pedersen, O.K. (2011): *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Raae, P.H. (2011): *Implementeringsledelse* (under udgivelse i Gymnasiepædagogikserien på IFPR, Syddansk Universitet)
- Telhaug, A. O., O. A. Mediås og P. Aasen (2006): The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the past 50 years, i: *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 50, nr. 3.

Gymnasiebekendtgørelsen, BEK nr 692 af 23/06/2010



Jan Trost

Om social interaktion

Termen social interaktion har många homonymer. I detta kapitel kommer jag att behandla en av dem och det är en som passar mitt teoretiska perspektiv, och således också mig, en variant av vad som vanligen kallas *symbolisk interaktionism*¹.

Social interaktion sker inte bara genom våra samtal eller att vi skriver till varandra. Det sker genom gester och minspel. Det sker genom vårt sätt att klä oss, som Stone påpekat². För att nämna några exempel som grund för det fortsatta resonemanget.

När jag var barn frågade jag ofta min nio år äldre bror om en mängd saker som jag funderade över eller inte förstod; han var ju så klok. Inte sällan fick jag till svar: »Tyst, jag tänker!«. Det gjorde mig i många år konfunderad: han tänkte! Hur gör man då? Den frågan ställde jag mig ofta. Jag tänkte ju inte och förstod inte alls hur man gör. Men det lät fint och viktigt och då skulle han inte störas. De som tänker, dem ska man inte störa. Långt senare förstod jag att det var att tala med sig själv. Det är en sorts social interaktion. Jag återkommer till tänkandet, den sociala interaktion vi har med oss själva.

Socialfilosofen Georg Herbert Mead sägs inte sällan vara den som grundade det vi nu kallar symbolisk interaktionism men många föregångare och samtida fanns, t.ex. William James, Charles Horton Cooley, Jane Addams, Adam Smith, Georg Simmel och Max Weber kan nämnas. Vad gäller social interaktion har Mead fått en slags kultstatus men det mesta av det som används för

att förstå vad han menade med bland annat social interaktion är anteckningar gjorda av hans studenter, anteckningar som sedan samlats i ett par böcker³.

Liksom så många andra utgår jag här i min analys från det Mead anses ha sagt vid sina föreläsningar för cirka 80 år sedan. Mead talar om ett triadiskt interaktionssystem och det är den idén som sedan gammalt funnits inom den ganska gamla traditionen. Mead lär ska ha sagt något i stil med »...the relation of the gesture of one organism to the adjustive response made to it by another organism, in its indicative capacity as pointing to the completion or resultant of the act it initiates (the meaning of the gesture being the response of the second organism to it as such, or as a gesture).«⁴

Detta innebär enligt mitt sätt att tyda det Mead anses ha sagt och i förhållande till att han byggde en hel del av sina resonemang och sitt teoretiska perspektiv på ungefär samma tradition som hans lärare James samt t.ex. sina samtida Addams och Cooley.

Man kan tolka detta citat på olika sätt och enligt min mening finns det bara ett sätt som passar in i den tradition i vilken Mead levde och verkade. Och det ska jag försöka reda ut och klargöra.

Låt mig först säga några ord om Cooleys spegeljag⁵. Han menar med det att försöka metaforiskt göra det lättare för oss att förstå ungefär samma sak som Mead gjorde något senare. Med spegeljaget, »the looking-glass-self«, avsåg han att vi inte kan veta något om andra människor än det vi själva föreställer oss om dem, vår perception av dem och våra tolkningar av det vi perceperar. På samma sätt kommer spegeln in som illustration att vi ser oss i spegeln och ser då vad andra ser av oss. Självgillade Cooley inte sin metafor eftersom den, liksom alla andra metaforer, är en förenkling av föreställningen som man försöker illustrera med metaforen. Det viktiga i detta sammanhang är att vår perception, vår varseblivning, är vars och ens och att ingen sanning, ingen »riktig« bild, finns utan endast vår varseblivning och vår tolkning.

Av såväl Cooleys som Meads resonemang följer att vi var och en av oss har vår egen varseblivning och därmed sammanhäng-

ande tolkning av andra människor och deras apparition och handlingar. Av detta i sin tur följer att, för att använda Meads språkbruk, de gester som den ena gör kan uppfattas av andra och tolkas i förhållande till situationen som de andra befinner sig i. Den situation i vilken de befinner sig är, att med Thomas teorem, den situation som de *definierar* att de befinner sig i. Thomas teorem, »If men define situations as real, they are real in their consequences«⁶.

Själva termen, och också begreppet, kom cirka tio år tidigare i *The Polish Peasant in Europe and America*⁷ men definitionen som den citerats ovan kom 1928.

Med andra ord, det sätt å vilket jag uppfattar företeelser i min omgivning får konsekvenser för hur jag betar mig, hur jag handlar. Om jag uppfattar dig som trevlig så blir det en sanning för mig just då och jag handlar därefter. Jag kanske betar mig vänligt och uppskattande mot dig. Om du uppfattar mig på samma sätt, dvs. som trevlig, så kommer vi kanske båda konstatera att vår »personkemi« är bra. Men om jag uppfattar dig som arrogant så betar jag mig förmodligen helt annorlunda och då uppfattar du mig som otrevlig – oavsett om du från ditt eget perspektiv var trevlig eller inte. Och ingen av oss skulle säga att personkemin var bra.

Detta för oss till vad man kan läsa ut ur såväl idén med ett spegeljag som med den Meadska idén om ett triadiskt interaktionssystem nämligen att vår sociala interaktion är »ensidig«. Ensidig i den meningen att min interaktion med dig är min interaktion och din interaktion med mig är din interaktion. Vi har ingen gemensam interaktion utan varsin.

Detta kan förefalla en smula märkligt. Men är alls inte det.

Man kan se vår sociala interaktion på följande sätt. För enkelhets skull tänker vi oss två personer; den ene kallar vi Person och den andra kallar vi Andre. Person gör något, säger något så. Det är den första delen i det triadiska systemet för Person. Andre svarar på något sätt, genom att säga något. Det är den första delen i Andres triadiska system. Person varseblir Andres svar, han varseblir att Andre säger något. Det är den andra de-

len i Persons triadiska system. Person tolkar svaret som vänligt och uppmuntrande. Det är den tredje delen i Persons triadiska system. Och så fortsätter Person att interagera med, eller vis à vis, Andre. Andre varseblir ett leende och vad Person säger; det är den andra delen av Andres triad, och så tolkar Andre denna varseblivning som positiv – så fortsätter de med att interagera var och en för sig och samtidigt med varandra. Men de interagerar inte tillsammans. Var och en interagerar för sig.

Det triadiska systemet består således av de tre delarna:

- egen utförd aktivitet,
- varseblivning av den andres eller de andras responser på personens aktivitet, och
- tolkning av det varseblivna. Tolkningen är en bedömning av innehållet eller betydelsen för aktören i det varseblivna.

Person har sin serie av triader (aktivitet, varseblivning och tolkning) och Andre har sin serie. Man kan då säga att de kommunicerar med varandra med hjälp av vars och ens serie av triader. Denna kommunikation med de skilda serierna av interaktionstriader kan vara mer eller mindre effektiva i den meningen att varseblivningarna hos aktörerna ibland kan vara i överensstämmelse med sändarens och ibland inte.

Låt mig ta ett exempel från min egen forskning, ett gammalt och i mitt tycke bra exempel. Vid mitten av 1960-talet utförde jag och mina medhjälpare en intervjuundersökning av ett slumpmässigt urval av nygifta par. Vi intervjuade båda i paret och var för sig. Detta var innan samborna kommit som socialt fenomen – dessförinnan fanns bara enstaka sammanboende par som inte var gifta med varandra och termen sambo fanns inte, inte heller begreppet, inte förrän sju à åtta år senare. Då konstruerade vi⁸ den termen i slutet av 1970-talet.

Bland annat frågade vi om den intervjuades intressen av att läsa böcker, dansa, lyssna på musik, spela kort mm. Dessutom frågade vi om vilka sådana intressen maken/makan hade. Resultaten visade att många uppgav att maken eller maken hade

intressen som de själva menade sig ha. Ett exempel, nästan alla kvinnor menade att de själva tyckte om att dansa och de menade att också maken gjorde det. Få män angav att de tyckte om att dansa. Vi ska här komma ihåg att detta skedde innan samborna kommit och därför hade de två i paret inte känt varandra så länge som de som gifter sig numera har.

Vi intervjuade samma par fem år senare och då visade resultaten att överensstämmelsen inom paret inte ökat utom för dans. För alla andra intressen som vi frågade om var efter ytterligare fem års interaktion med maken inte kännedomens större. Här är uppenbart att varseblivningen av intresset för dans så småningom blev alltmer i överensstämmelse med »verkligheten«. I andra avseende blev den så i avsevärt mindre utsträckning.

Ovan antydde jag att jag skulle återkomma med några funderingar kring tänkandet. Man kan säga att tänkandet är att interagera med sig själv. Vad vi då gör är enligt min mening att vi agerar vis à vis oss själva, vi varseblir vårt eget agerande och vi tolkar det. Det första agerandet kan vara att vi så att säga säger något, känner något, luktar något eller ser något. Detta något, agerandet, varseblir vi och sedan drar vi slutsatsen att det var något bra eller kanske något dåligt, kanske dumt. Så fortsätter vi med våra serier av triader och kommer kanske med en slutsats, en konklusion. Vi har då gått igenom en »tankegång«.

Av detta kan vi dra några slutsatser. En av dem är att ju fler symboler vi har att interagera med, att tänka med, desto lättare är det för oss att tänka. Med ett stort aktivt ordförråd, med stort aktivt känsleregister, med nyanserade luktorgan, med nyanserat färgseende, för att ta några exempel, kan vi interagera mera nyanserat med såväl oss själva som med andra och således ju lättare har vi att tänka.

Igen, av detta kan man dra några slutsatser. För min del tycker jag att kan det vara lämpligt att till exempel framhålla betydelsen av undervisningen i våra skolsystem, från koltåldern till universitetsnivån. Den betydelse som här framstår är i synnerhet språkinläringen. Och då tänker jag inte endast på s. k. främmande språk utan också på modersmålet. Jag avser också den i

traditionell mening icke-språkliga undervisningen i färdighetsämnen sådana som sång och musik, konst, slöjd, för att nämna några exempel. Med hjälp av alla de symboler som vi på detta sätt bibringar oss kan vi tänka ännu bättre än eljest. Och vi ska komma ihåg, som jag påpekat ovan, att våra känslor finns med när vi tänker – och att vi nästan alltid tänker.

Noter

1. Denna term tillkom mer eller mindre av ett misstag (Blumer, 1937) men fick snabbt fotfäste inom sociologin och närliggande vetenskaper.
2. Stone (1962 (1972, s. 87 ff)).
3. Mead (1934 (1967), Strauss (1956 (1977)).
4. Enligt den version man finner i Strauss (1956 (1977, s. 209-210).
5. Cooley (1902 (1922)).
6. Thomas & Thomas (1928, s. 572).
7. Thomas & Znaniecki (1918-20)
8. Vi är i detta sammanhang huvudsekreteraren i Familjelagssakkunniga Lars Tottie och jag. Vi satt en kväll och resonerade om det besvärliga i att tala och skriva om »sammanboende par som inte var gifta« eller andra långa och krångliga formuleringar. Vi kom fram till att ordet sambo kunde vara bra och dessutom har det samma språkliga konstruktion som det gammelsvenska ordet för grannar, nabo. Det är ju till yttermera visso ett ord som fortfarande används på såväl danska som på norska. Mycket snabbt kom sedan den termen att bli allmän i Sverige.

Litteratur

- Blumer, Herbert, 1937. i ett kapitel i Emerson P. Schmidt (red.): *Man and Society*, New York: Prentice Hall.
- Cooley, Charles Horton, 1902 (1922). *Human Nature and the Social Order*, New York: Scribner's.
- Mead, George Herbert, 1934 (1967). *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Stone, Gregory P., 1962 (1972). *Appearance and the Self*, i Arnold M.

Rose (ed.): *Human Behavior and Social Processes*, London: Routledge & Kegan Paul.

Strauss, Anselm L., (ed.), 1956 (1977). *George Herbert Mead on Social Psychology*, Chicago: University of Chicago Press.

Thomas, William I. & Dorothy S. Thomas, 1928. *The Child in America*, New York: Knopf.

Thomas, William I. & Florian Znaniecki, 1918-20. *The Polish Peasant in Europe and America*, Boston: Houghton Mifflin.



Arja Virta

Historiekultur, kulturarv, historiebruk – informella möten med det förflutna

Individen kan möta historien eller historier på flera sätt och även lära sig historia på olika sätt och via olika kanaler. Vid sidan av skolundervisningen och formellt lärande finns det ett antal faktorer som påverkar vår syn på det förflutna. De vardagliga mötena kan ha anknytning till flera olika begrepp, till exempel historiens närvaro (the presence of history), kulturarv, historiekultur och historiebruk. I det följande diskuterar jag dessa begrepp och olika former av informell historieförmedling och försöker dra slutsatser om deras värde för lärande och undervisning i historia.

Begreppen

Historiens närvaro är ett slags paraplyuttryck som beskriver den historiska dimensionen i vardagen, kulturen och samhället och som är historiskt konstruerade. Historiens närvaro syns i många former: värderingar, uppfattningar, traditioner och vanor. Det kan handla om mat, bostad, kläder eller vardagliga föremål. Detta påminner om begreppet *kulturarv* som kan anta både mentala och materiella uttryck. På ett helt annat sätt möter man historien i kulturprodukter eller underhållning, i t.ex. historiska spelfilmer, tv-serier romaner, tecknade serier eller dataspel. *Historiekultur* är också ett samlande begrepp för olika former där historien används, uttrycks, behandlas och produceras i samhäl-

let (se t.ex. Aronsson 2000; Karlsson 2004). Det finns flera olika definitioner för historiekultur och begreppet är omfattande. I den tyska historieteoretiska litteraturen har historiekultur en stark politisk innebörd. Då och då syftar det endast på historien utanför akademiska kretsar (Salmi 2001). Den anglosaxiska litteraturen använder ofta begreppet *public history*, som också är ett brett begrepp och omfattar både historiens politiska och populära betydelser i kulturen (Jordanova 2000).

Historien kan användas och även missbrukas på olika sätt som ofta inte har mycket med vetenskapen historia att göra. Klas-Göran Karlsson (2004) har skapat en typologi av olika typer av historiebruk: den vetenskapliga, existentiella, moraliska, ideologiska och tiggande. Det kan vara fråga om att t.ex. legitimera, skapa identitet, rehabilitera eller söka efter sanning.

Det är även vanligt att använda historia för att få ekonomiska fördelar – att skaffa pengar genom att utnyttja människors historiska intresse och behov av identitet. Historiska spelfilmer eller historiska romaner kan ha skapats för att tjäna pengar men de kan trots det även ha identitetsskapande funktioner. En variant av det kommersiella bruket av kulturarv och historia är upplevelseresor, historiska festligheter eller historiemarknader där man försöker återskapa gångna tiders atmosfär. Turism bygger i mångt och mycket på kulturarv. Praktiskt taget alla orter lyfter i sin turistinformation lokala sevärdheter och minnesplatser. Ett tydligt sådant exempel är de viktigaste antika platserna som länge varit föremål för massturism. Där används historien påtagligt. Vid sidan av minnesmärken och muséer lockas turister också av historisk *kitsch* som marknadsförs som souvenirer. (Jordanova 2000; Salmi 2001).

Historien används också i konsumtionskultur när företagen brukar sitt kulturarv eller allmänna idéer om historia i varumärken och annonser. Företagen har börjat skapa sin nisch med hjälp av historien. Det finns handböcker som hjälper dem att använda historia och skapa reklam som lyfter fram företagets egen historia (t.ex. Schug 2010). Det är inte bara i annonser som de kan visa sin historia. Företagen kan rikta blicken bakåt och börja åter-

producera klassiska produkter. En produkt kan marknadsföras genom att visa på dess historia redan i produktens namn, etikett eller förpackning – eller genom att använda historia i annonser som uttrycker kopplingar till historia (Seidensticker 1995; Virta 2007). Stilmöbler och smycken som är kopior eller inspirerade av forntida smycken säljer bra. En porslinsfabrik kan till exempel återbörja tillverka gamla modeller av kaffekoppar och tallrikar.

Det är svårt att dra en tydlig linje mellan bruk och missbruk av historia. Missbruk kan det sägas vara då man skapar ensidiga historietolkningar och använder historia som ren propaganda. Lowenthal (2000) använder begreppet *Heritage*. Han menar att det är historiens karaktär av »amatörvetenskap« som är orsaken till att historien ofta brukas och missbrukas för att främja ideologier och ekonomiska intressen – det är så många som har tillgång till historia och menar att historien är betydelsefull.

Sammanfattningsvis, vi har många olika sätt att använda och bemöta historien på, och individuella motiveringar kan ha olika utgångspunkter, från kunskapsintresse till identitetssökande, eskapism och fantasi. Vi kanske inte tänker på att de flesta av våra möten med historia eller det förgångna är lärande. Den tid vi till exempel använder till historisk underhållning känns kanske inte som inläring. Vi märker inte nödvändigtvis vardagens historiska rötter. En utflykt till familjens hemtrakt eller barndomsmiljö kan innebära nostalgi, längtan efter gemenskap och jakten på sina rötter. Relationen till tiden, platsen och människorna som levde förr kan vara mer emotionell än kognitiv. Vad har då historieundervisningen att göra med dessa olika former av historiekultur? Relationen är som så ofta mångbottnad.

Historieundervisning, informellt lärande och historiekultur

Att lära sig historia och/eller förstå historia är en kognitiv process som bäst kan förstås som en sociokulturell företeelse. Individens historiska medvetande formas inte bara av den akademiska

historien eller skolundervisningen, utan också av olika intryck som ingår i historiekulturen och kulturarvet. Kunskaper blandas i regel med värderingar, känslor och otydliga minnesbilder, särskilt då vi kommer till begreppet historiskt minne. Allt detta kan beskrivas som ett informellt lärande, medan skolundervisningen representerar ett mer formellt lärande. Den organiserade undervisningen och kulturarvsförmedlingen i muséerna kan anses som nonformellt lärande. Detta är inte samma sak som det informella lärande som ofta sker i mindre strukturerade former. Källorna till informellt lärande är många. Det är fråga om familjen, »atmosfären« i samhället, men också om kulturproduktion. Särskilt under de senaste årtiondena har kulturförmedlingen med historiskt innehåll blivit allt intensivare. Trots detta händer det troligen ganska ofta att de intryck/upplevelser av historien som eleverna har med sig då de kommer till lektioner förbises i skolundervisningen.

Det kan vara svårt att tydligt skilja mellan olika former av historiskt lärande, det formella och informella – och det är inte heller nödvändigt. På samma sätt är det omöjligt att definitivt säga vad som är riktig eller oriktig historia. Det finns alltid eller åtminstone nästan alltid olika perspektiv och olika sätt att tolka historia. Olikheter kan berika varandra.

Framförallt är det viktigt att notera att skolundervisningen inte är en isolerad bit av historiekulturen utan en del i historiekulturen. Målsättningar och innehållsval i läroplanerna och ämnesplanerna återspeglar de värderingar och ideologier som är aktuella i samhället. Historieundervisningen har då och då, särskilt i diktaturer, mycket ofta missbrukats för ideologiska ändamål. I unga stater har historieundervisningen ofta fått rollen att skapa och berätta »den stora berättelsen« om nationens utveckling. Historieundervisningen har haft och har i viss mån fortfarande rollen att skapa elevernas identitet – och nuförtiden mer och mer medverka i demokrati-fostran.

Men trots att historieundervisningen har en viktig och helt acceptabel funktion att vara en del i fostran till medborgarskap,

demokrati och jämställdhet, har den även en viktig roll när det gäller att ge eleverna färdigheter att kritiskt granska de sätt historia kan användas på. Det är viktigt att eleverna förstår historiens karaktär som ett kunskapsområde och mångdimensionellt skolämne. Detta innebär också att förstå de olika sätt som historien existerar på i vardagen och de olika sätt den kan förfälskas. Därför kan historia inte undervisas som en rad fakta utan mer och mer som centrala begrepp och olika mentala redskap som man kan använda för att hantera historisk information med – utan att glömma människan i historien. Historien handlar ju om människor och görs av människor.

Historiekultur och skolundervisning har vissa drag som utvecklats åt samma håll: båda utnyttjar mer och mer ny teknologi och båda är tydligt visuella. Båda kan använda narrativa format och mikrohistoriska teman. Vardagens historiekultur kan vara känslostark och försöka skapa upplevelser samt visa på den s.k. vanliga människans öden och erfarenheter. Även lärare och läromedelsförfattare kan använda empati och upplevelser för att konkretisera historien för barn och ungdomar. Här kan historiekulturen berika historieundervisningen i skolan och ge stöd åt dess konkreta, visuella och upplevelsefyllda sida.

Samverkan är viktig mellan undervisning och andra former av historiekultur. Om eleverna på sin fritid sysslar med historien – ser spelfilmer, dokument eller spelar historiska dataspel, kan de kanske inte knyta an innehållet till sitt sammanhang. Då är historieundervisningens uppgift att skapa referensram och sammanhang för få eleverna att förstå och tolka företeelsen. Det är viktigt att få eleverna att förstå hur samhället och vardagslivet är historiskt betingat och konstruerat, hur historien är närvarande och lever, hur den används och hur dess företeelser kopieras och uttrycks i nutiden. Samtidigt är det viktigt att påpeka att historien inte lever som någonting neutralt utan den kan användas för att främja olika ändamål. Det är en viktig förmåga att kunna känna igen några olika former av historiebruk.

Att få nytta av informellt lärande i historia

Som en didaktisk slutsats kan man konstatera att det är relevant att anknyta vardagens historiekultur till skolundervisning och ta hänsyn till de informella processer som har bidragit till historiemedvetande. Elevernas intresse för historia tänds ofta just av dessa informella källor – antingen kulturarv eller historiekulturens underhållande produkter. Även många historielärare och andra yrkeshistoriker har i början hittat historien med hjälp av vardaglig och/eller populär historiekultur. Den kan också vara en grund på vilken en individ kan skapa sig ett mer kritiskt förhållningssätt. Särskilt viktigt är det att läraren själv förstår de olika historiekulturer som kan finnas i ett samhälle och en skola.

Om eleverna gång på gång får märka att den historia eller det kulturarv de har lärt sig trivas med eller uppskatta utanför skolan ingenting eller väldigt lite har med skolans historieundervisning att göra, kan det vara en björntjänst för elevernas historiska intresse och tänkande.

Litteratur

- Aronsson, Peter (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Jordanova, Ludmilla (2000). *History in Practice*. London: Arnold.
- Karlsson, Klas-Göran (2004). *Historiedidaktik: begrepp, teori, analys*. I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lowenthal, David (1998). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge: Cambridge University Press 1998. (1. upplaga 1996.)
- Salmi, Hannu (2001). *Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot*. I Kalela, Jorma & Lindroos, Ilari (red.) *Jokapäiväinen historia*. Tietolipas 177. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Schug, Alexander (2010) *History Marketing. Använd företagets historia i kommunikation och marknadsföring*. Stockholm: Ekerlids Förlag. (1. upplagan i Tyskland 2003).

Seidensticker, Mike (1995). *Werbung mit Geschichte. Ästhetik und Rhetorik des Historischen*. Köln: Böhlau Verlag.

Virta, Arja (2007). Historical consciousness at the marketplace? The use of history in the promotion of economic interests. *Jahrbuch. Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, 123-139.



Lilli Zeuner

Motiver for videregående uddannelse

Sker der en moralsk dannelse i de gymnasiale uddannelser?

For ca. 200 år siden skrev Immanuel Kant i sin lille bog *Om pædagogik*, at »vi lever i disciplinerings, kulturens og civiliseringens tidsalder, men langt fra i moraliseringens tidsalder (s. 33). Og hvad mente han nu med det? Han mente, at den pædagogiske indsats omkring år 1800 kunne føre til en tæmning af vildskaben, en udvikling af den generelle dygtighed og en tilpasning af eleven til et samfund, der havde brug for indsigt og gode omgangsformer. Men hvorfor var der ikke nogen moral. Med moral mente Kant, at mennesket har en sådan karakter, at det vælger sig gode formål, dvs. formål, der billiges af alle, og som samtidig kan være hvermands formål. Dette sidstnævnte element blev ifølge Kant ikke udviklet i den opdragelse, der fandt sted på hans tid.

Er det blevet bedre med den moralske dannelse siden da. Harry Haue (2003) skriver i sin disputats *Almendannelse som ledestjerne*, at »almendannelsen stod stærkere ved årtusindskiftet end nogensinde« (s. 535). Hos Haue er almindannelsen belyst gennem en diskursanalyse, hvor skrifter af en lang række gymnasiale aktører bliver analyseret med henblik på at finde frem til, hvilken opfattelse af almindannelse, de repræsenterer. Almindannelsen bliver hos Haue det symbolsk generaliserede medium, som gør det muligt at forbinde gymnasiet med en omverden i rivende udvikling. Haues diskursanalyse viser, at der er mange bud på, hvad almindannelsen går ud på. Det kan være kompetenceudvikling, socialisering, udvikling af ansvarlighed, forberedelse til

demokrati etc. Men spørgsmålet er, om vi dermed er nået frem til det element i opdragelsen som Kant kalder moralsk dannelse.

Ser vi ned over Haues diskursanalyse er der en klar tendens til, at de gymnasiale aktører (lærere, ledere, faglige repræsentanter, embedsmænd etc.) opfatter almendannelsen som et element, der skal forberede eleverne på at kunne deltage i samfundet på anden vis end ved blot at anvende den faglige viden. De elementer, som disse aktører primært fokuserer på, hører hjemme under den form for opdragelse, som Kant kalder kultivering og civilisering af det enkelte individ. Der er dog også aktører, som lægger vægt på fællesskabsprocesser, og så bevæger vi os måske i retning af den moralske dannelse. Betyder det, at disse aktører lægger vægt på, at eleverne bliver forment til at kunne sætte sig gode formål, som kan være fælles for alle? Og hvis de gør, hvad bliver så konsekvensen?

Det afgørende spørgsmål er herefter, hvad der rent faktisk kommer ud af de opdragelses- eller dannelsesprocesser, som de unge udsættes for i skolen og de gymnasiale uddannelser. Stopper processen fortsat ved kultiveringen og civiliseringen, eller ser vi tendenser til, at de unge påtager sig at forfølge almene formål, som billiges af alle? Dette spørgsmål kunne man forsøge at besvare ved at spørge de unge om deres ideer for fremtiden. I hvilken grad tænker de på at formulere gode formål til gavn for alle og med støtte fra alle? Når de unge tænker på deres egne fremtidsperspektiver i form af uddannelse og profession, hvad vil de så, og hvordan begrundes deres valg? Skal det være til gavn for dem selv eller til gavn for mennesker i det hele taget? Hvad siger eleverne i de gymnasiale uddannelser?

Drømme og realiteter i uddannelsesvalget

Uddannelsesvalget kan ikke længere forstås som ét afgørende valg (Gambetta, 1987), men derimod som en række af mikrovalg (Rosenthal, 2006). Der vælges studieretninger, gymnasiefag, temaer, fagkombinationer, uddannelser etc. I denne proces ind-

går fortidens drømme, aktuelle planer og fremtidige visioner. Derfor må gymnasieelevernes tanker om uddannelse ses som elementer i en proces, der indeholder både drømme og realiteter for fremtiden.

Denne skelnen mellem drømme og realiteter er ganske udtalt, når man i dag spørger elever fra de gymnasiale uddannelser¹ om, hvad de gerne vil efter afslutningen af deres gymnasietid. Mange af dem er klar over, at de tænker ud fra barndommens drømme om et voksenliv, og at de nok skal til at tænke i nogle mere realistiske fremtidsvisioner. Det kan være svært at komme ind på de uddannelser, man drømmer om, det kan være svært at finde arbejde, eller måske kan drømmen ikke finansieres i det virkelige liv. Gennemgående er der en indholdsmæssig sammenhæng mellem disse to synsvinkler, men studievalget er mere realistisk end drømmen.

Relationen mellem drøm og studievalg kan formuleres i en matrix, hvor venstre side repræsenterer drømmen, mens højre side repræsenterer de mere realistiske forventninger. Man kan drømme om at komme rundt i verden, men mere realistisk er det måske at læse psykologi. Man kan drømme om at blive filminstruktør, men være klar over, at man hellere må vente lidt og se sig om efter et mere realistisk valg. Man kan drømme om at blive politiker, men dog være klar over, at man hellere må tage en uddannelse, hvor man fx læser statskundskab. Man kan drømme om at blive psykolog, men måske indse, at det er mere realistisk med jura eller journalistik.

Spørgsmålet er så, om disse tanker om fremtiden bliver begrundet i ønsker for dem selv eller i ønsker for fremtidens samfund og menneskelige interaktion? Er de begrundet i deres egen kultivering og civilisering, eller er de moralsk begrundede?

Motiverne for valget af uddannelse og profession

Motivet er den impuls, som bevæger mennesket til at handle. I denne sammenhæng er det den tanke, som bevæger eleven til at

tage en given uddannelse. Traditionelt skelnes der mellem indre og ydre motiver, hvor de indre motiver kommer fra individet selv og kan være behovsstyrede, mens de ydre motiver kommer fra en ydre regulering og kan være brugsorienterede eller udviklingsorienterede (Ryan & Deci 2000). Denne skelnen kan sine steder forekomme relevant, men i denne sammenhæng synes det mere relevant at skelne mellem individorienterede motiver og moralsk orienterede motiver for valg af uddannelse. Skal uddannelsen være til gavn for individet selv eller til gavn for helheden?

Når man spørger eleverne om, hvem deres fremtidsplaner skal være til gavn for, tegner der sig en klar distinktion mellem at se uddannelse som værende til gavn for eleven selv og uddannelse som værende til gavn for helheden. Motiverne² eller de tanker, der sætter eleverne i bevægelse med henblik på videre uddannelse, grupperer sig i det store og hele om to kategorier. Mange elever svarer, at »det skal være til gavn for en selv«. I nogle tilfælde kommer svaret prompte, og i andre tilfælde lidt mere tøvende. Det kan fx uddybes med at »der skal også være plads til at have en familie« eller »det skal være sjovt«. En ung mand, som drømmer om en uddannelse ved politiet udtrykker det således: »Der skal være afveksling og mulighed for bevægelse. Det må ikke være for ensformigt«. En anden drømmer om at komme til USA og få arbejde med udvikling af spil i underholdningsindustrien. Men denne type af argumenter, hvor eleven forfølger egne behov, kan modstilles af argumentet om at kunne gøre noget for andre: »Det skal være til gavn for de mennesker, jeg skal arbejde med«. Eleverne vil gerne hjælpe andre, fx i det pædagogiske arbejde med unge med adfærdsproblemer. »Jeg vil gerne uddanne mig inden for den pædagogiske sektor enten på et pædagogseminarium eller på en diakonhøjskole, hvor man bliver uddannet på en kristen baggrund.« En elev, som ser sig selv som en fremtidig advokat, forklarer: »Man må kunne gøre noget, der gavner, hjælper folk, sørger for at tingene er i orden. Man skal kunne hjælpe folk til at forstå. Det er vigtigt at kunne argumentere i en retssal«. Og den elev, der ser sig selv som journalist, begrundet dette med, at »man skal kunne hjælpe andre, snakke med andre, være en menneskekender«.

Men hvor kommer nu disse motiver fra? Det kan være fra familien, men det kan også være fra undervisningen. Nogle siger: Det ligger i familien. »Der er mange læger i min familie«. Eller hvis man vil uddannes i pædagogik, så kan det skyldes, at »både min far og min mor arbejder inden for den pædagogiske sektor«. »Min bror er i gang med den uddannelse«. Her bliver bevæggrunden underbygget af traditionen. Den bliver ureflekteret. I andre tilfælde fornemmer man en klar sammenhæng mellem undervisningen og uddannelsesmotiverne. Klassen har haft en studietur til USA, og nu er vejen banet for en interesse for at arbejde med it-spil – gerne i USA. Der har fx i samfundsfagsundervisningen været fokus på konfliktløsning i den globale verden, og nu satser eleverne på militære uddannelser med henblik på at kunne gå ind i fredsbevarende processer. Der har været fokus på samarbejde i undervisningen, og nu satser eleverne på at komme til at arbejde med mennesker i pædagogik eller i musik. Der har været fokus på undervisning i demokrati og medborgerskab, og nu satser eleverne på en uddannelse inden for statskundskab etc. Der har været fokus på brug af it-redskaber, og nu satser eleverne på at kunne få en uddannelse inden for sundhedsplanlægning for derefter at kunne være med til at løse de store problemer omkring fordeling af ressourcer i sundhedssektoren.

Konklusion

Eleverne i de gymnasiale uddannelser tænker ud fra såvel personlige som moralske motiver. For den enkelte elev ville det være naivt ikke at tænke på, hvad en uddannelse kan føre til med hensyn til oplevelser og personlig udvikling for eleven selv og med hensyn til indkomst for den familie, han eller hun engang skal forsørge, men det er ikke altid her, vi finder hovedmotivet. Faktisk er drivkraften meget ofte et ønske om at kunne løse nogle generelle problemer og dermed gøre noget, som er til gavn for almenvellet, for samfundet, og måske endda for menneskeheden. Måske er det ikke blot de gymnasiale aktører, som i deres

diskurs sætter almindelsen med kompetencetænkningen og kreativiteten på dagsordenen. Måske sker der nok så meget det, at elevernes praktiske tænkning i stigende grad antager en moralsk karakter. Måske er uddannelserne i deres indhold og form ved at antage en karakter, som gør det muligt at give eleverne en dannelse, hvor der bliver plads til det moralske aspekt. Er vi ved at bevæge os ind i moraliseringens tidsalder, hvor de unge bliver trænet i at forholde sig til mennesker på lokalt plan og menneskeheden på globalt plan?

Noter

1. Følgende citater er fra en interviewundersøgelse, som jeg for øjeblikket er ved at gennemføre i forbindelse med et udviklingsprojekt om anvendelsesorienteret undervisning, som er iværksat af Region Syddanmark. Der er tale om nogle foreløbige uddrag fra interview med elever i 1.g. En egentlig analyse vil blive offentliggjort i 2012.
2. Begrebet motivation kommer af det latinske ord *motio* og betyder at bevæge. Motivet er altså bevæggrunden, og motivationen er den igangsættende begrundelse for en handling. Hvis vi beskæftiger os med uddannelse, så er motivationen for at tage en uddannelse den igangsættende begrundelse.

Litteratur

- Gambetta, D. (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Haue, H. (2003) *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kant, I. (2000/1802) *Om pædagogik*. Århus: Klim
- Rosenthal, E. C. (2006) *The Era of Choice. The Ability to Choose and its Transformation of Contemporary Life*. London: The MIT Press
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) »Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions« in *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Jørn Aarup-Kristensen

Lærebogsforfatteren Harry Haue. En begyndelse

Harry Haues karriere som gymnasielærer begyndte samtidig med 1971 reformens implementering. For at bevare historiefaget som centralt i Gymnasieskolen havde fagets venner måttet acceptere, at fagets formål blev rettet mod problemløsning, og at metode blev både mål og middel. I kølvandet på 68-vendingen var den kronologisk sammenhængsforståelse ikke nogen salgbar vare. Den pædagogiske tilrettelæggelse fik betegnelsen »knudetovsprincippet«. Fordybelse i de enkelte områder med anvendelse af kilder underkastet metodisk behandling kom i centrum. Det afgørende var løsning af et problem med de metodiske værktøjer, og udvælgelsen af emner skete ud fra en balance mellem elev- og lærerinteresser. Det ene var i princippet lige så godt som det andet. At få det til at give mening var den opgave, som Harry Haue som ung gymnasielærer på Mulernes Legatskole skulle være med til at løse. Det gode ved modellen var, at den gav rum for elevernes interesser, og det var efter Harrys opfattelse et stort fremskridt.

I løbet af de første år efter 71-reformen blev det mere og mere klart for bestyrelsen i Historielærerforeningen at dette tilfældighedsprincip ikke kunne være konstituerende for undervisningsfaget som centralt i Gymnasieskolen. Som jeg erindrer det mundede drøftelserne ud i et bestyrelsesseminar på Grand Hotel i Odense, hvor et udspil til en løsning skulle tage form. Resultatet blev det bekendte *Noter om historie og undervisning* nr. 49 fra 1976. Dette

nr. af *Noter* er stadig interessant, fordi det også er en kommentar til den aktuelle debat om faget historie.

Et citat af Elsa Gress angav den problemstilling, som bestyrelsen ønskede at tage fat på. »Nutidens unge er slettere udrustet end mellemkrigstidens unge. De forstår med andre ord ikke, at den globale sammenhæng ikke kun går på tværs rent geografisk og i nutiden, men på langs ned gennem tiden, at fortiden er hos os og i os, og at intet kan forklares uden den«. Efter bestyrelsens mening måtte der lægges større vægt på historiens brede linjer og helhedsopfattelser, således at de problemer, der blev udtaget til behandling i undervisningen, blev valgt på et meningsfuldt grundlag. Hvis faget fortsat skulle stå centralt måtte der arbejdes både i bredden og i dybden, både synkront og diakront og induktivt og deduktivt. Den tilgang forekommer ikke at være blevet uaktuel.

Men hvordan skulle det i praksis lade sig gøre. Der var sidst i 70'erne grøde i udgivelsen af kildemateriale til afgrænsede problemstillinger, men hvad med materiale, der egnede sig til arbejde med oversigt og helhedsopfattelser. Forlagene forsøgte sig med kortfattede udgaver af eksisterende lærebogssystemer, men lærebogssystemerne var skrevet til en anden tid og et andet formål. Der måtte et nyt greb til.

Et nyt greb var netop noget der interesserede Ole Jellingsø. Den senere rektor ved Sønderborg Statsskole var et mangesidet talent. Han var konsulent for Undervisningsministeriet i byggesager, han var fast instruktør på pædagogikumskurser i historie og han var konsulent for Munksgaards Forlag i historie og ligeledes anmelder af skolebyggerier i Gymnasieskolen. I alle disse beskæftigelser havde Ole J. et stadigt og stædigt fokus på elevens synsvinkel.

Da Ole Jellingsø i 1977 henvendte sig til Harry Haue, Jørgen Olsen og undertegnede med en opgave, så var det ikke noget, man overvejede at sige nej til. Opgaven var at skrive en fremstilling af den nyere tids Danmarkshistorie under hensyntagen til de aktuelle overvejelser over fagets stilling. Fra begyndelsen pointerede Ole J., at vi hele tiden skulle have eleven med i overvejelserne.

Opfordringen blev indledningen til et vældig frugtbart og personligt berigende samarbejde mellem de tre forfattere. En række udgivelser blev resultatet. Men den første opgave var noget særligt. Vi organiserede fra begyndelsen arbejdet således, at vi på skift holdt møder hos hinanden. Det blev til ganske mange ture mellem Odense og Kolding, og helt uproblematisk var det ikke, for Harry havde to gravhunde med de sigende navne Castor og Pollux, som de ikke lød. Specielt Jørgen Olsen havde de en for-kærlighed for at ville gnave i. Drøftelserne af de fremlagte udkast var fordomsfri og ligefrem, så det var bare om at komme hjem og skrive om. Under hele processen var Ole J. en kritisk medlæser, som satte vores selvtillid på prøve med bemærkninger som: »Det kan ingen elev forstå«. Ikke desto mindre havde vi rigtig gode møder med Ole J og forlagsdirektør Peter Hartmann.

Det ny Danmark 1890-1978. Udviklingslinjer og tendens, udgivet i 1979, var resultatet af projektet. Bogen blev til på baggrund af den økonomiske krise og bevidstheden om den prægede vores arbejde. I bogens forord hed det med et af Harrys yndlingsciterer nemlig som følger:

»En mand bader aldrig to gange i den samme flod« skal den græske filosof Heraklit have udtalt ca. 500 år før Kristi fødsel. Han mente dermed at alle begivenheder i virkeligheden er nye og kun tilsyneladende gentagelser. Næste gang manden stiger ned i floden, vil både han selv og floden være forandret. Kun så grundlæggende forhold som strømmens retning og menneskets overlevelsestrang er uforandret.

Denne nye oversigt over Danmarks nyere historie er blevet til i erkendelse af, at det ikke er tilstrækkeligt at supplere de allerede foreliggende bøger med de sidste års begivenheder, men at en del af den allerede beskrevne udvikling skal behandles på ny, fordi vi selv har forandret os.

Problemer, der for 5-10 år siden blev opfattet som væsentlige, forekommer måske i dag mindre centrale. I lyset af vore aktuelle samfundsproblemer stiller vi også nye spørgsmål til karakteren af det samfund, som vore forfædre og -mødre levede i.

Fra begyndelsen var vi enige om fremstillingen skulle være bygget op om en beskrivelse af de grundlæggende økonomiske forandringer – en erhvervsmæssig-økonomisk hovedlinje. På den baggrund skulle den statslige, politiske og kulturelle udvikling sættes i sammenhæng.

Hvis et sådant trio-samarbejde skal lykkes, er det vigtigt at være opmærksom på hinandens særlige kompetencer. Harry Haue er en overordentlig flittig forfatter, og han holdt med sit hurtige tempo bestemt os andre til ilden. Harry vil hellere skrive hurtigt og derefter skrive om to, tre gange. Harrys omfattende viden om det agrare samfunds grundvilkår og om de folkelige bevægelers Danmark var en stor fordel. Kombineret med Jørgen Olsens omfattende og præcise viden og sans for nye og spændende angrebsvinkler var der et godt fundament for en solid fremstilling.

Det ny Danmark 1890 – 1978 ramte et behov og kom i flere udgaver og oplag, men den hørte også til i en bestemt tid. Det kan illustreres på flere måder. 1) I dag vil ingen elev drømme om en bog uden billeder. Det går ganske enkelt ikke. 2) Efter i nogle år at have tjent på gymnasierne endte en del af de sidste oplag som grundbøger for nye studerende på universitetet. 3) I en af Nils Malmros' film lider en af personerne af søvnløshed. For at understrege alvoren i sit problem holder hun en bog frem og siger: »Ikke engang et kapitel i den her kan få mig til at sove«. Bogen var selvfølgelig *Det ny Danmark*. Vi fik nu ikke royalty, men at blive sat i gabestokken tog Harry med et grin.

Efter min opfattelse kom arbejdet med denne første grundbog til at sætte sig spor i Harry Haues opfattelse af gymnasiefaget historie. Der er brug for en struktur, og ud fra den aktuelle situation er der nogle begivenheder og forløb som er vigtigst. Sansen for den synkrone og diakrone tilgang blev skærpet, og sansen for undervisningsfagets stadige dynamik kom i fokus.

Efter at vi i 1979 havde afsluttet arbejdet med *Det ny Danmark* trængte Jørgen Olsen og jeg til en puster inden arbejdet med *Det gamle Danmark* kunne gå i gang, men Harry kastede sig straks på egen hånd ud i et nyt projekt. Projektet fik betegnelsen *Historien bag os*, og i forordet til bogen skrev Harry Haue:

Hvis historien skal være et redskab for os i hverdagen, er det vigtigt, at vi stifter bekendtskab med netop de forhold i fortiden, som vi i den aktuelle situation har brug for at få forklaret og uddybet.

En logisk konsekvens heraf er at arbejde os baglæns ned gennem historien – eller med andre ord – at grave os ned herfra, hvor vi står og lag for lag undersøge vor fortid.

Ideen var altså at arbejde os tilbage fra Elektronikalderen til Jernalderen. På vore daglige ture til og fra Nordfyns Gymnasium i Sønderødskov diskuterede vi projektet. Jeg lagde ikke skjul på min dybe skepsis til fremgangsmåden. Mit argument var, at det der gør historie spændende er, at vi søger forklaringer på den fremadrettede udvikling, og det kan Søren Kierkegaard-citatet: »Livet skal forstås baglæns, men leves forlæns« ikke lave om på. I anvendelse blev bogen ikke nogen rigtig succes.

Men Harry Haue gjorde forsøget, og det var modigt og også klargørende for Harry selv. Uden modet og energien til at forsøge noget nyt kan vi let ende i en statisk gentagelse. Det er ikke en grøft, som Harry vil snuble ned i. Som den handlingens mand Harry også er, drog han hurtigt konsekvensen af sin egen vurdering og udgav i 1986 *Verden gennem tiderne*, som gav en struktureret fremadskridende fremstilling af verdenshistorien.

Efter disse to arbejder har Harry stået som eneforfatter eller medudgiver til en hel række af gode materialer til brug i gymnasiet. Ikke kun bøger, men også de elektroniske medier blev draget ind i undervisningen.

På baggrund af den store erfaring som underviser, lærebogsforfatter og dannelsesforsker var det helt naturligt, at Harry fik en central placering i udformningen af bekendtgørelse og vejledning for faget historie i gymnasiet i 2005-reformen. Bekendtgørelsen er en rigtig god ramme for et levedygtigt og dynamisk fag i gymnasieskolen.



Forfatterliste

Steen Beck: Lektor, ph.d., IFPR, Syddansk Universitet. Kollega med Harry Haue.

Torben Spanget Christensen: Lektor, ph.d., IFPR, Syddansk Universitet. Kollega (samfundsfagsdidaktik) med Harry Haue.

Erik Damberg: Uddannelseschef, IFPR, Syddansk Universitet. Kollega med Harry Haue.

Elisabeth Erdmann: Professor Dr., Otto Friedrich Universität, Bamberg. Formand for Det internationale Selskab for Historiedidaktik, hvor Harry Haue er medlem af bestyrelsen.

Jørgen Gleerup: Lektor, mag.art. ved IFPR, Syddansk Universitet. Er mangeårig kollega med Harry Haue og deler interessen for de frie skoler med ham.

Aase H. Bitsch Ebbensgaard: Ekstern lektor, ph.d., IFPR, Syddansk Universitet. Har haft Harry Haue som ph.d.-vejleder og har arbejdet sammen med ham om historiedidaktik.

Ove Korsgaard: Professor i pædagogik på DPU, Aarhus Universitet. Central Grundtvigforsker.

Heidi Eskelund Knudsen: Ph.d.-stipendiat på IFPR, Syddansk Universitet. Har Harry Haue som hovedvejleder.

Ellen Krogh: Professor, ph.d., IFPR, Syddansk Universitet. Kollega (danskfagets didaktik) med Harry Haue.

Erik Lund: Tidligere 1.amanuensis ved læreruddannelsen på Høgskolen i Østfold. Har præget norsk historiedidaktik.

Finn Hauberg Mortensen: Professor, institutleder, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet. Tidligere institutleder for Harry Haue på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og senere for IFPR, Syddansk Universitet

Peter Mortimore: Professor, tidligere leder af Institut for Education, University of London og tidligere H.C.Andersen gæsteforsker på IFPR, Syddansk Universitet. Har været en spændende samarbejdspartner for IFPR og for Harry Haue.

Jørn Henrik Petersen: Professor, dr.phil. og lic.oecon., Center for Velfærdsstatsforskning, Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet. Mangeårig kollega med Harry Haue.

Peter Henrik Raae: Lektor, ph.d. på IFPR, Syddansk Universitet. Kollega med Harry Haue.

Jan Trost: Fil.lic., fil.dr., Professor Emeritus i sociologi, Sociologiska institutionen, Uppsala Universitet. Svoger til Harry Haue.

Arja Virta: Professor i historie- og socialfagsdidaktik, Turku Universitet. Næstformand for Det internationale Selskab for Historiedidaktik, hvor Harry Haue er medlem af bestyrelsen.

Lilli Zeuner: Lektor, ph.d., IFPR, Syddansk Universitet. Kollega med Harry Haue.

Jørn Aarup-Kristensen: Tidligere rektor for Nordfyns Gymnasium, hvor Harry Haue var ansat indtil 1998. Lærebogsforfatter sammen med Harry Haue.