

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

Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Af professor Karsten Schnack, Institut for curriculumforskning, DPU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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