

Reformpædagogik har måske nok spillet en rolle som refleksionskategori i pædagogikken, så længe undervisningen blev udøvet med autoritet og disciplin, og så længe terperi og elevpassivitet var dagens orden, men i dagens skole og uddannelsessystem synes den på grund af sin refleksagtige karakter ikke at kunne levere relevant information, ja, den synes ligefrem at stå i vejen for reflekterede pædagogiske overvejelser over opdragelse, undervisning og læring.

Reformpædagogikkens endeligt?

* Reformpædagogikken betragtes almindeligvis som enten en progressiv kritik af den fremherskende pædagogik, eller som det sted, hvorfra pædagogikken finder grundlaget for sin selvkritik. Tiden synes moden til at overveje, om forskellen progressiv/regressiv er en relevant ledeforskel, når det gælder en skelnen mellem reformpædagogik og pædagogik, eller om reformpædagogikken ved sin refleksagtige – når de vil det ene, så vil vi det andet – reaktion, har udspillet sin rolle.

Reformpædagogik er ikke en ny foreteelse, den opstår i forlængelse af og som konsekvens af, at skolen vinder almen udbredelse i første tredjedel af 1800-tallet. Det er min påstand, at reformpædagogikken fra sine tidligste udformninger i midten af det nittende århundrede har været kendetegnet ved at ville det, som skolen ikke er og heller ikke kan være, hvis den skal kunne udfylde sin funktion.

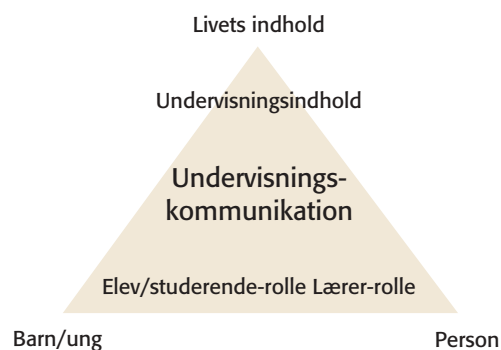
Ved overgangen fra det feudale bonde- og håndværkersamfund til industrisamfundet sættes undervisning og uddannelse i institutionaliseret form på den politiske dagsorden. I Danmark får vi den første skolelov i 1814, og i løbet af den første tredjedel af 1800-tallet får så at sige alle europæiske lande hold på et skolevæsen. Institutionaliseret opdragelse og undervisning blev historisk set netop indført, da samfundene ikke længere kunne forlade sig på den socialisering, der nærmest skete af sig selv, ved at børnene levede med i det daglige liv i familien, landbruget og håndværket. Industrisamfundet satte fokus på undervisning og uddannelse i institutionaliserede rammer.

Ud fra en generel betragtning kan man sige, at reformpædagogikken i dens forskellige udformninger ønsker at bringe den omverden, som skolen ved sin udifferentiering har adskilt og distanceret sig fra, ind i skolen. Skolen bør ifølge reformpædagogikken have mere kontakt med den virkelige verden uden for skolen, og indholdet i undervisningen bør være autentisk og virkelighedsnært. Barnet – reformpædagoger taler helst ikke om elever – skal sættes i centrum for undervisningen, og dets naturlige behov og egne erfaringer skal gives plads i skolen. Læreren skal ikke udfylde en særlig lærerrolle, men være tilstede i samværet med børnene som et helt menneske. Logikken synes kort sagt at være den, at når skolen bliver for meget skole, så må det skoleagtige præg afvejes af det, som ikke er skole.

Men hvad er undervisning? Undervisning er en social foreteelse. Undervisning kan ikke udføres i ensomhed. Forstås det sociale som kommunikation, så kan undervisning defineres som den specielle form for kommunikation, der har til hensigt at forandre individer. At dét er undervisningens intention, indebærer ikke en påstand om, at det altid sker og slet ikke en påstand om, at det sker i den intendede retning. Det er nemlig ikke den undervisningsmæssige kommunikation,

men de enkelte individer, der er bestemmende for, om de ændrer sig eller ej, og hvordan de i givet fald gør det.

Undervisning kan med andre ord betegnes som et socialt system, der afgrænses af en trekants tre sider. Trekanten illustrerer al kommunikations to betingelser, nemlig at kommunikation består af (mindst) to parter, her elev(er) og lærer(e) samt af et indhold. Ved indhold forstås de faglige temaer, som fremstilles i undervisningens kommunikation. Trekanten markerer en grænse mellem et indenfor og et udenfor i forhold til den undervisningsmæssige kommunikation. Det skal dog ikke lede til den misforståelse, at undervisning så består af subjekter, nemlig elever og lærere, der snakker sammen om noget. Undervisning er i denne forståelse kommunikation, og i forhold til kommunikationen er elever og lærere omverden. Med en sådan afgrænsning bliver det muligt at skelne mellem et undervisningens indreperspektiv (selvreference) og et undervisningens ydre perspektiv (fremmedreference).



Eksempelvis er det almindeligt kun at betegne børn som elever, og unge som studerende i den undervisningsmæssige kommunikation. Udenfor, i kommunikationen i undervisningens omverden, omtales de ikke som elever og studerende, men som børn og unge. Tilsvarende for læreren, der udenfor binder en bredere vifte af forventninger til sig som person og for det undervisningsmæssige indhold, der udenfor kan omfatte alle mulige temaer i livets indhold, jævnfør det kendte og traditionsrige motto om ikke at lære for skolen, men for livet, der netop grunder sig i en skelnen mellem skole og liv. Reformpædagogikken er netop kendetegnet ved at ville introducere det, som ikke er skole eller undervisning i skolen og undervisningen. Det er barnet, der skal sættes i centrum for un-



Af professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, DPU

dervisningen, læreren skal fremstå som et helt menneske og indholdet skal, som nævnt, være livets indhold.

Reformpædagogik har til alle tider søgt enten helt at afskaffe skolen, så børnene kunne lære det, de måtte have brug for, i verden uden for skolen, eller at gøre skolen mere lig den verden, der er uden for skolen. Nyere eksempler på det første er Nils Christies bog 'Hvis skolen ikke fantes' fra 1971 og Ivan Illichs bog 'Det skoleløse samfund' fra 1972. Hertil kommer i disse år ideen om mesterlære som situeret læring, der er stærkt kritisk over for skolastisk, det vil sige skolemæssig, undervisning, og som slår til lyd for læring i sociale praksisfællesskaber, sådan som det kendes fra tiden før undervisningens institutionalisering. Man kan her tale om reformpædagogik orienteret mod det førmoderne.

Den fremherskende form for reformpædagogik har i det seneste kvarte århundrede været orienteret mod erfaringspædagogik og denne pædagogiks ideer om, at undervisning skal tage sit udgangspunkt i elevens egne erfaringer og behov. En af de fremtrædende skikkelser i denne reformpædagogiske bølge var den tyske sociolog Oskar Negt. Negt var – helt i tråd med den reformpædagogiske logik – kritisk over for skolens adskillelse fra det omgivende samfund. Han sammenlignede således skolen med en 'ghetto' eller en 'ø-tilværelse', og han slog til lyd for, at denne 'ghettokarakter' måtte ophæves gennem udvikling af en nær forbindelse mellem skolens læreprocesser (reformpædagoger anvender helst ikke ordet undervisning) og livet uden for skolen, og ved at læreprocessernes form i skolen knyttes til de iagttagelses- og tilegnelsesformer, som i særlig grad kendetegner børns måde at lære på. En anden prominent skikkelse i denne bølge var den tyske pædagog Thomas Ziehe, der helt på linie med denne tankegang blandt andet pegede på, at undervisningen i skolen burde tilrettelægges sådan, at børnene (ikke eleverne) kunne forbinde undervisningstilbuddet med situationer, de selv har erfaringer fra uden for skolen. Der er her tale om en moderne antropocentrisk orienteret reformpædagogik, der har som sit ønske at sætte barnet i centrum. Denne orientering kommer i disse år blandt andet til udtryk i antropologisk inspireret forskning i børnekultur med det særlige sigte at identificere et ægte børneperspektiv. Det sker ud fra en forestilling om, at den konkrete pædagogik så kan udformes på grundlag af et kontinuerligt kendskab til børnelivet.

Forskellen mellem reformpædagogik og pædagogik er en asymmetrisk forskel, der som andre asymmetriske forskelle er kendetegnet ved at angive en retning, nemlig en retning mod det ønskede, det bedre, det foretrukne, og ved at den foretrukne side gøres til norm for de videre bestræbelser: eleverfaringer eller faglighed, læring eller undervisning, personlighed eller (lærer)rolle, det ægte barn

eller (elev)rolle. Sådanne forskelle er garanteret varighed, man kan nemlig til staidighed holde en diskussion åben om, om det nu er den ene eller den anden side, der skal veje tungest. I praksis er det vel almindeligst, at resultatet bliver et eller andet midt imellem, så selv om det ikke var meningen med at styre efter idealet, at resultatet skulle blive middelmådigt, så kan man måske sige, at det er al styrings skæbne. Men man kan jo ikke have et sådant middelniveau som ideal. Idealer eller værdier, som det hedder i dag, vil altid søge opad. Netop dette, at idealer og værdier har denne karakter, garanterer deres varighed, også selvom der kan iagttages forbedringer, for disse forbedringer er jo blot middeltilstande, ikke idealtilstande. Det begrundes asymmetriske forskelles Sisyfos-agtige karakter.

Risikoen er imidlertid, at diskursen ikke rokker sig ud af stedet, og hvad værre er, så forhindrer asymmetriske forskelle ved deres enten/eller-appeal os i at tænke skole og undervisning på en analytisk måde, der er på højde med et moderne, komplekst videnssamfunds problemstillinger. Den evige diskussion af konkurrerende normer og idealers respektive fortræffelighed koncentrerer al – eller i alt fald al for megen – opmærksomhed om undervisningens normative aspekt og lader de spørgsmål, der drejer sig om, hvordan opdragelse og undervisning overhovedet er mulig under forskellige betingelser, så som elevernes aktuelle habitus, skolens organisering, klassekvotienter, lærerallokering osv. osv., som jo kunne være anderledes, stå mere eller mindre ubesvarede hen eller overladt til teknokraters fikse fix. Det reformpædagogiske ideal om at gøre skole og undervisning til det, skole og undervisning ikke er, og ikke kan være, stiller sig i vejen for videnskabeligt orienterede, analytiske overvejelser over skolens og undervisningens muligheder og begrænsninger: hvad kan undervisning, og hvad kan den ikke, hvad egner særlige undervisningsformer sig i særlig grad til, og hvad egner de sig ikke til, hvilke undervisnings- og organisationsformer stimulerer særligt forskellige faser i elevernes eller de studerendes læring, etc.

Reformpædagogik har måske nok spillet en rolle som refleksionskategori i pædagogikken, så længe undervisningen blev udøvet med autoritet og disciplin, og så længe terperi og elevpassivitet var dagens orden, men i dagens skole og uddannelsessystem synes den på grund af sin refleksagtige karakter ikke at kunne levere relevant information, ja, den synes ligefrem at stå i vejen for reflekterede pædagogiske overvejelser over opdragelse, undervisning og læring. Hertil er der brug for refleksionskategorier, som ikke afviser opdragelse og undervisning som intenderede arrangementer, men som bidrager med information til forståelsen af undervisningens kompleksitet, og mulighederne for reduktion af denne kompleksitet. Sådanne refleksionskategorier findes snarere i en videnskabeligt baseret pædagogik end i en normativt baseret pædagogik. ▲