

Lars-Henrik Schmidt:

Motto: "A Wise Person Cultures Himself"

(Talemåde hentet i det buddistiske palikanon: Attanung Damayanti Pantita)

Rektors talepapir ved indvielsen af Danmarks Pædagogiske Universitet den 3.11.2000

Om universitetets idé

Fortale

Ærede minister, ærede deltagere

Hvilket sært held, at det traf sig sådan, at en gammel gibsafstøbning af Hebe blev hjemløs, for hvad kunne have været en mere passende medgift for et nyt universitet end denne unge, slanke kvindeskikkelse, der nu pryder rektoratets repræsentationslokale.

Denne gamle, men klassiske repræsentation af ungdommen rummer et sindbillede på universitetets situation udstrakt mellem tung klassisk lærdomsforståelse og vor samtids lette bevægelighed. Lærdommen *juveniliseres* sammen med individualitetsformen: Vort opdrag er blevet *livslang kompetenceudvikling gennem læring*.

Jeg tilføjer - af hensyn til de iblandt os, der ikke er så velbevandrede i mytologien som vor minister - at Hebe, eller Juventa som romerne kaldte hende, blev skænket til Herakles, Herkules, (som guddommeliggørelse: evig ungdom), efter at han havde overstået sine umenneskelige prøvelser. Måske er det også et sindbillede på dansk pædagogik, at universitetet modtager Juventa endnu før vore prøvelser er rigtig begyndt. Om ikke umenneskelig så dog ufattelig tung er opgaven ikke desto mindre.

Lad mig også tilføje, at Platon har skrevet en dialog om Hebeelskeren, om *Filebos*, hvor det interessante er, at Sokrates forlader sin mæutiske metode (siden tyndslidt i den pædagogiske litteratur); han overskrider sin jordmoderpædagogik, for at blive instruktør af dialogen. Filebos har tre replikker, men lader sig stedfortræde, hvorigennem han udstiller Sokrates, og viser at for så vidt man følger den sokratiske rammefortælling, har Sokrates altid ret. Men der mangler noget, og med denne markering slutter dialogen.

Omtalte dialog er vel vor idehistories første markering af *divergensen mellem undervisning og læring*, og kan være værd at markere, når

det er 'læringens filosofi', der banker på døren. Danmarks Pædagogiske Universitet skal være et centrum for studiet af pædagogik, læring og kompetenceudvikling. Universitetet skal med andre ord skabe rummet for den fraværende dialog mellem Sokrates og Filebos. Universitetet skal diagnostisk forfølge betingelserne og formidle samtidens bud på denne fraværende dialogs *raison d'être*.

Følgelig er det et stort og tungt privilegium at få lejlighed til at tale om universitetets idé ved det første danske universitet, der er oprettet i det nye århundrede, det første danske universitet, som er skabt for at løse en bestemt opgave - der stort set eller overordnet set i det mindste kun har *niveau* og dermed kvalitet som rettesnor. Hvervet er faldet i mit lod: Jeg skal *inaugurere*, altså varsle om de opgaver universitetet og dets medarbejdere påtænker at udføre i lyset af de spor lovgivningen har lagt for dagen.

Det klassiske universitet var udmærket ved friprivilegier eller "fribreve", de fik af statsmagten. Jeg ønsker ikke at bruge for store ord, men Danmarks Pædagogiske Universitets formålsparagraf er vel et moderne *fribrev*. Problemet er blot, at finansieringen af et universitet ser anderledes ud i begyndelsen af 2000-årene end i 1200-tallets Europa. Det der engang var ejendomskab, handler i dag om ejerskab, om at få medejerskab til - som det hedder nu, hvor en virksomhed er afhængig af offentlige subsidier.

I det følgende skal jeg opholde mig ved universitetets idealitet og i forlængelse heraf markere Danmarks Pædagogiske Universitets realitet.

Vilkårene

Danmarks Pædagogiske Universitet er det første moderne universitet i Danmark. Også de danske universiteter begynder som "professionshøjskoler" - oprindeligt med teologi, jura og medicin; de bliver til mere end det ved at indføre et *studium generale*, som for de flestes vedkommende kommer til at fylde mere end professionernes studium. Dette fjerde fakultet, som tager sig af artes liberales - med trivium (sprogstudier, litteraturstudier og dialektik (logik og filosofi) og quadrivium (astronomi, aritmetik, geometri og musik) - tager efterhånden førerskabet. Man genkender her i konturerne det humanistiske felt og det realvidenskabelige felt. I princippet laver oplysningstidens universiteter ikke om på middelalderens universitetsstruktur. Men tiden omstiller dem.

Danmarks Pædagogiske Universitet er i dag *et artes liberales universitet*, som inviterer professioner - ikke et professionsuniversitet, der

supplerer sig med artes liberales. Heri består den anderledes moderne karakter. Hvor universiteter i almindelighed er sat til at være træge strukturer, som ikke lader sig overrumple af den første og den bedste "trend", er Danmarks Pædagogiske Universitet sat til at være følsom over for *tendenser* - uden at være til fals for trends.

Danmarks Pædagogiske Universitet er det første universitet, der skal reflektere det moderne vilkår, som består i, at *det universelle er det individuelle*, hvilket kan siges at få ganske uhørte konsekvenser for universitetsforestillingen. Der er nemlig ikke længere en modsætning mellem de to anførte poler. Der er *forskel*, men ingen *modsatning* mellem *globalisering* og *personalisering*.

Netop dette har vi også visse forudsætninger for at gøre og reflektere over i Danmark, fordi Søren Kierkegaard (den hidtil eneste internationaliserede "danske" filosof) på godt og ondt også er den første *moderne* filosof. Guderne skal vide, at han først sent er blevet folkeeje; men det er der mange grunde til. Han blev den første moderne filosof, fordi han var imod moderniteten. I den forstand var han reaktionær, men han var reaktionær, fordi han så det moderne projekt i øjnene; han reflekterede det, som det hedder på filosofisk, og netop ikke fordi han ville bevare noget.

Ganske vist er det ikke længere "mængden der er usandheden", som Kierkegaard formulerede det i 1848 i dedikationen til "hin enkelte". Det hævder han i den samme periode, som Karl Marx og Friedrich Engels slår den moderne verdens toner an, når de i *Det kommunistiske manifest* proklamerer, at den moderne verden (i form af bourgeoisiet) har tænkt sig kontinuerligt at revolutionere samtlige samfundsmæssige forhold. Man fik ikke ubetinget ret. I den første halvdel af det 20. århundrede kunne kulturkritikerne anskue modernisering som massificering, en *homogenisering*, hvilket giver ophav til såvel psykologi som sociologi. Pædagogikken var der før disse bestræbelser og får en ny chance, hvor det bliver klart at den moderne form for disciplinering handler om *heterogenisering*

Følgelig kan et pædagogisk universitet ubesværet bemærke, at der ikke bliver tale om et masseuniversitet, men derimod *et universitet for en masse individer*, hvis massekarakter er selve deres individualitet - deres *personskab*. I samtiden er folk så forskellige, at de er ens; det er i selve deres vilje til at være forskellige, at det ens finder sted, hvorfor personskabelse og egoisme ikke må forveksles. I løbet af de 150 år, der er gået siden Kierkegaard formulerede sin kritik af de moderne vilkår, er der gået inflation i problematikken. Massekarakteren truer ikke længere individualiteten. Tværtom. I forhold til Kierkegaard må samtidens problematiseringsformer konstatere, at det er 'hin enkelte' der er usandhed - ikke mængden.

Men for ikke at blive en refleksreaktion må der insisteres på, at pædagogikken skal være ophav til en ny dannelsesfilosofi. Samtiden er *selvdannelsens*, ikke den almene oplysning, ikke den kulturelle dannelse, ikke selvoplysningens æra. Et nyt ideal for, hvorledes man bliver sig selv, uden at blive sig selv nok er ved at tage form.

Selv har jeg - i mit socialanalytiske perspektiv - formuleret dannelsesidealet som *en individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse*. Overskridelsen står her for det æstetiske element. Tidligere var noget sådant sikret i kristendommens universalitetsfordring. I dag må vi være mere nøjsomme. Det er vel skæbnens ironi, at undervisningsministeren igen er blevet kirkeminister og derfor minister for det, man på udenlandsk kalder for "moral education". Netop en sådan bliver der brug for, når vi ikke længere kan forlade os på *ethos* og *demos*. Fællesskabet er ikke længere naturgivent; det er ikke længere forsamlingen. Fælligheden, socius må genskabes uophørligt.

Gemenhedens pædagogik

Fællesskabet bliver ikke længere med god grund reflekteret i åndens problematik eller i geniets førerskabsproblematik eller i offentlighedens problematik - noget vi alt sammen har bemærkelsesværdige eksempler på i dansk "intellectual history". Jeg hævder imidlertid, at det, der her gøres gældende, nok en gang rammes bedst af en gammel revyvis, der handler om kærlighed. Det redundante refrain går noget i denne retning: "Sådan er'ed jo, ja, sådan er'ed jo; det syns du, det synes jeg, - men vi syns det godt nok hver for sig!" Ikke sandt: "C'est comme ça", som man siger på fransk. Man behøver hermed ikke sige helt præcis, hvordan det er for *enhver* eller for *samlige* tilstedeværende. Man søger at ramme et vilkår, der gør sig gældende for *alle* - ikke nødvendigvis for enhver, ikke nødvendigvis for samtlige.

At hævde, at noget er almenhed, er 'for meget', at hævde, at noget gælder for et bestemt fællesskab er 'for lidt'. For dette *mellemværende*, for denne uophørlige gentilblivelse af fællesskabet har jeg selv i mange ord anvendt en god gammel dansk grundkategori, nemlig *gemenhed*. Indrømmet, mit held med at generalisere kategorien har været begrænset, men det er ikke desto mindre denne kategori, der tilsiger mig herefter ufortrødent men selvironisk at tale på gemenhedens vegne, hvormed jeg mener at fremme *ikke-uenigheden*, frem for enighed. Den ikke-uenige gemenhed må gentagende gentages. At tale på alles vegne - er ikke det samme som at have taget enhver eller samtlige i ed. Vi'et er en invitation, en entusiastisk forhåbning. Gemenheden er konfliktuel og konfliktualiteten er gemen: *Intet gement er mig fremmed*.

Gemenhed er en kategori, der adskiller sig fra begrebet almenhed og fra betegnelsen fælleshed; som sådan mæler den præcis et *mellemværende*, der artikuleres som nogen, og dermed som noget andet!

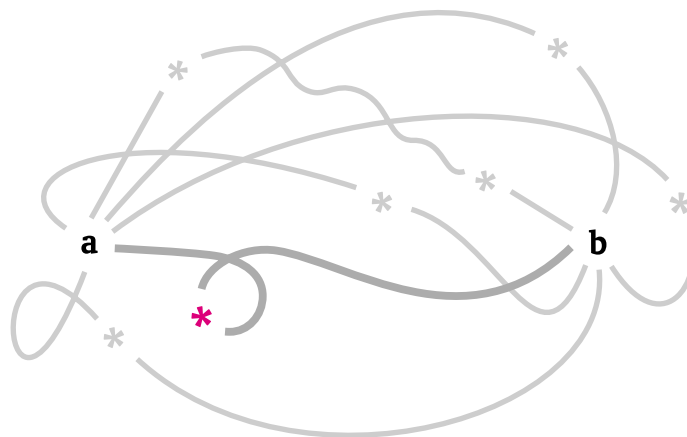
Visuel identitet

Når vi derfor proklamerer, at *pædagogik reflekterer et mellemværende*, er der tale om et søgt (måske vel søgt) slogan, der enigmatisk skal fastholde problematikken, hvor pædagogikken bliver til *såvel* teoridannelse *som* praksis. Netop derfor kan Danmarks Pædagogiske Universitet anskueliggøre sin dobbeltrolle.

At *pædagogik reflekterer et mellemværende* betyder så meget som:

- Pædagogik er et mellemværende mellem personer
- Pædagogik overvejer et mellemværende
- Pædagogik er et reflekteret mellemværende
- Pædagogik gør et mellemværende (et forhold mellem forhold) til noget andet (et forhold mellem ting) - altså *artikulerer* et mellemværende.
- Pædagogik gør et forhold mellem ting til et forhold mellem forhold
- Pædagogik spejler et mellemværende
- Pædagogik genspejler et mellemværende

Disse dimensioner er det, der går i igen som dén *dansen* vores logo repræsenterer



I vores dansende logo er det derfor asterisken, forbindelsen, der bærer det afgørende. Og som det første blandt forhåbentlig fantasifuldt mange er valget faldet på et fyndord af det sidste universalgeni.

“Enhver hører kun, hvad han forstår,” siger Goethe. Moderne læringsteori bekræfter dette, og på denne måde vil vi gerne knytte forbindelsen mellem de flagrende nyudviklinger og idehistoriens tyngde: Skal man høre for at forstå, eller skal man forstå for at kunne høre. Dette tragiske dilemma forbliver teoretisk uafgjort, men praktisk afgjort.

Filosofisk er der ikke så meget nyt under solen, men dokumentationsformerne har ændret sig radikalt. Tidligere ville den første asterisk blive opfattet som et visdomsord med reference til Goethes universalgeni. Det var kort sagt tilstrækkeligt at have Goethe som *hjemmelsmand*. I dag må det dokumenteres i almene teorier eller i generaliseringer af praksis. Netop derfor er det påfaldende, at Danmarks Pædagogiske Universitet omtales som *et empirisk funderet universitet*.

Vi må selvsagt reflektere praktiske, empiriske og eksakte *vidensidealer* og herved ligner vi andre universiteter, men vi er et universitet inden for et fagfelt med forskellige vidensidealer angående det samme genstandsfelt, og herved er vi forskellige fra andre, som kan - eller i det mindste har kunnet - divisionere i fakulteter.

Hos os bliver det (forhåbentligt) niveauet, der er universelt - ikke universitetet som sådant. Heri finder vi det højere ved en højere læreanstalt. At overskride sig selv mod det generelle, at universalisere sig er det afgørende.

**Kan et universitet være pædagogisk -
kan et universitet i det hele taget være dansk?**

Spørgsmålet om, hvorvidt det ikke er selvmodsigende at tale om et pædagogisk universitet og at tale om The Danish University of Education, vil selvfølgelig blive rejst.

Udmærkelsen må ligge hos niveauet og dermed det globale udsyn. Ikke den universelle viden i klassiske forstand er normdannende, men generaliserbarheden. Vi er ikke sat i verden for at hygge nationale interesser, men for at hygge vort potentiale. Der findes ikke en speciel pædagogik, der egner sig for os, men vi kan mene, at det der egner sig for os kunne være et interessant tilbud til andre. Så i stedet for at løbe halsende efter, hvordan andre gør, skal vi ubornert tilse, hvad der "funker" for os, men netop ubornert - og ikke selvtilstrækkeligt eller måske ligefrem høvent. På samme måde som individet i selvdannelsens personskab skal blive sig selv, men ikke sig selv nok, må det pædagogiske eller educationelle sikre, at Danmark og "det danske" ikke bliver selvtilstrækkeligt, og det er det universitet markerer til forskel fra en faghøjskole.

Den enkleste bestemmelse ligger i, at som studerende ved et universitet ved man ikke, hvad det er, man ønsker at vide. Det gør man i en skole, hvor man er præcise. Ved at være universitet skiltes der med, at forskningen er omdrejningspunkt - også for de uddannelser der baserer sig på forskningen. Princippet er åbenheden overfor det uventede.

Hermed står universitas (helhed, enhed), interessen for det der kunne være, i modsætning til det partikulære, som er interessen i at forstå, det som er. Derfor står dansk kultur egentlig i modsætning til europæisk civilisation på godt og på ondt. Vi står altså i et mellemværende eller blot i et forhold. Og når man skal begrunde eller argumentere for - altså forholde sig til det forhold, man er udspændt i, bliver man udspændt igen mellem argumentationstyper, der er overhistoriske og typer, der er historiske. Vi leder efter gemenheden igen - men nu udspændt mellem to gange almenhed og fællesskab.

Er viden da ikke per definition almen? Ødelægger ikke den mindste åbning universitetstanken? Nej, ikke nødvendigvis. Det anderledes princip er, at der må være en *vilje til generalisering* i spil. Tendensen til almengørelsen, accepten i fællesskabet, eller som sagt viljen til generaliseringen er det altafgørende, og det gælder i såvel filosofisk forstand (overskridelsen af det partikulære mod det universelle), som i historisk forstand, hvor det lokale globaliseres, kort sagt hvor det blot kulturelle *overskrides* mod det civilisatoriske, men også hvor man idealiserer en overhistorisk vidensform.

Det store spørgsmål er da, hvem er subjekter for denne generaliseringsvilje?

Dette hænger sammen med, hvem der er organisationscentrum i samtidens uddannelsessystem? Og svaret må lyde, at det er den enkelte, der *tager* en uddannelse og ikke de uddannelsesinstitutioner, der udbyder en uddannelse.

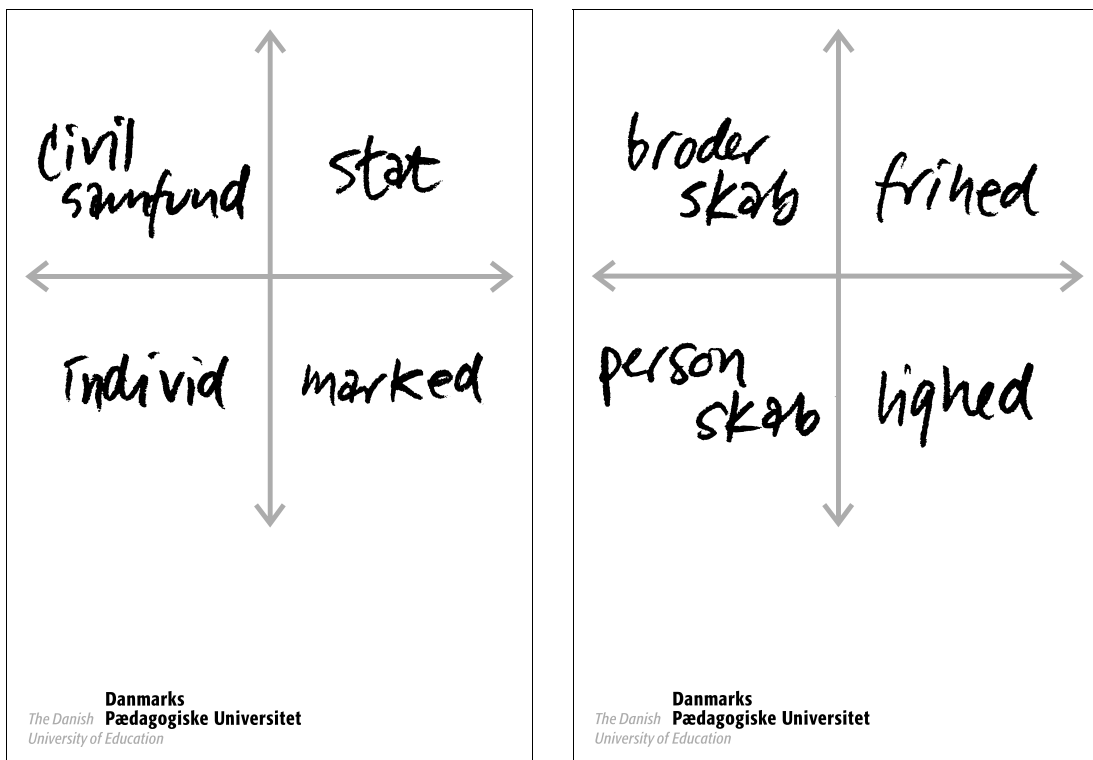
Af samme grund er det, at læring tendentielt har større bevågenhed for indeværende end undervisning, hvilket svarer til, at oplysningen taber terræn i forhold til dannelsen, Sokrates i forhold til Filebos. Det er nemlig en klassisk modstilling (ikke modsætning), som i fortællingens lys findes, når universitetet i Paris blev skabt af en sammenslutning af lærere men det var studenter der skabte Bolognas universitet. Materielstrukturens (dvs. bygningernes) afgørende betydning stammer først fra 1200-tallet i form af colleges i Oxford.

Denne simple modstilling er ikke identisk med andre modstillinger vi finder i den pædagogiske idehistorie, men den er *overlegen* i forhold til de nytilkomne. Og den får næring fra den store traditionsmodsatning i dansk uddannelsesfilosofi og politik, som skriver sig tilbage til det nationale kompromis i 1903, hvor det moderne gymnasium blev født i et kompromis, som stort set har holdt sig op gennem sidste århundrede, nemlig mellem det civilisatorisk orienterede elitefællesskab (selvbevidst i det almene om sine europæiske værdier) og det kulturelt orienterede folkefællesskab (i en stadig søgen efter fællesskabets værdier).

Vi derimod skal være gemene. I brændpunktet skal vi være gemenhedens universitet, hvor modstillingerne og konsekvenserne af dem er os klare og dermed farbare.

Men ved at tage dette på os, så kommer vi uvægerligt til at genopføre konflikten i insistering på, at der findes alternative, nemlig praktiske veje til det højeste niveau. Heri genoplever vi en klassisk dansk diskussion. Først havde vi *etatens* organisering, som så overlod meget til *civilsamfundet*, som så overlader det til *markedet*, og som i dag må overlade det til *individet*. Vi genfremstiller kort sagt de store modstillinger igen i disse år.

Den kan i mit socialanalytiske perspektiv illustreres med følgende kort.



I Danmark har vi kunnet leve i kraft af en uhellig alliance - for ikke at sige et kompromis - mellem de forskellige rationaler. Vi skal kunne slå bro mellem de to traditioner for et højkulturelt og et lavkulturelt kulturbegreb. Dette fremmedartede forhold bliver gentaget som en modstilling mellem to forskningsbegreber i loven for Danmarks Pædagogiske Universitet .

Danmarks Pædagogiske Universitet skal være den bro, der sikrer, at der findes en logik mellem de to gange to rationaler. Men denne gang er der ikke tale om et politisk kompromis - men om en tendens, der finder sit rationale i globaliseringspresset som sådan. De republi-

kanske dyder artikuleret som frihed, lighed og broderskab, er egentlig en moderniseret variation af de kristne dyder om tro, håb, og kærlighed. Men det nye er, at vi kan beskrive *broderskabet* som en anden men situationaliseret form for *lighed*, og at vi følgelig kan beskrive den moderne form for frihed som en insistering på den pædagogiske frihed med reference til en myndighed, som ikke er den offentlige. Vi kan beskrive broderskab som en ny form for lighed, og vi kan beskrive *personskab* (*den historiske orientering i det kulturelle*) som en ny form for frihed. Respekterer vi nu, at personskabet er blevet en vigtig del af det moderne uddannelsesbillede, gør vi sikkert klogt i ikke at forveksle det med en klassisk frihedsforståelse. Skolelovens tilsyneladende uskyldige anførelse af åndsfrihed, ligeværd og demokrati er kun en lokal reference til de moderne dyder, men det er også baggrunden for, at man kan diskutere et supplement med personskabet.

Hermed er *den overlegne konflikt* udpeget. Når vi - med et modisk udtryk - klikker på personskabets felt - og dermed tematiserer de andre felter set her ud fra - bliver det spillet mellem viden, dannelse, kvalifikation og kompetence. Dette modsvarer forholdet mellem oplysning, dannelse, selvoplysning, selvdannelse, som vi har diskuteret så ofte omkring pædagogikkens genrer. De store institutioner som etaten, folkeligheden, folket, individet finder deres plads her. Universitet, højskole/friskoler, arbejdsmarkedsuddannelser/oplysningsforbund og så individ og læringsarena, finder sted. Hvert af disse felter kan i sagens natur perspektivere de andre, og de kan perspektiveres af de andre. Sidste del vil forme sig som en kompensatorisk udgave - men ikke desto mindre konkurrerende udgave - af de andre felter set ud fra deres eget felt.

Vi mener dog at kunne give et kvalificeret bud på, hvor det brænder på inden for forskningsfeltet. Det er alt andet lige - og ufortalt ved denne anledning - personskabets felt, der er bærer af virtu (*Machiavelli*) - netop derved at det perspektiverer de andre og presser dem i balancen.

Danmarks Pædagogiske Universitet skal være stedet, som respekterer, at individualisering er gået i bund, og som betragter de andre som nødvendige - om end *perspektiverede*.

Det nye subjekt for pædagogik, læring og kompetenceudvikling skal ikke blive en *forbruger*, der konsumerer *mesterlæringsydelser*, men et personskab, der vil bruge sine muligheder - ikke de muligheder man fra samfundets side stiller til rådighed for brugeren.

Følgelig må det ny motto blive: *Hvad kan jeg gøre bedre for dig, for at gøre det bedre for mig*. Hermed har man nemlig gennembrudt fore-

stillingen om, at "jeg er til på din bekostning". I vor samtid er forudsætningen, at jeg ved at interessere mig for din forbedring har muligheden for selv at blive bedre. Det er min fordrende udfordring.

Det handler om, hvorledes pædagogikken kan formidle, at vi skal være til, og blive til som *ensemble*. Det skal udtrykke, at din gøren dig til er befordringen for min egen.

Derfor skal vi kappes, for legende at gøre den anden bedre.

Da vil striden ikke være en konkurrence, men en kappen, hvor dét at den anden ved ikke kun at gøre sit bedste, men ligefrem sit yderste, får *ensemblet* til at fungere.

Og hvor skal disse træf så tilfælde? Vi taler ikke her om et læringsmiljø, men vi foretrækker kategorien *læringsarena*, fordi det ikke kun er et hyggeligt område. Det er uhyggeligt uophørligt eller til staidighed at blive udfordret på sine værdier. Hvor et miljø er hyggeligt, om end omklamrende i sin bestialskehed, så er dog grundtonen ofte rar og hengiven. Arenaen signalerer, at vi ikke ikke bliver enige, men udlever det moderne limbo, ja *det juvenile* limbo af at være på vej, fordi den viden, vi har i dag, vil blive udfordret i morgen af nogen. Den hyggelige udgave af juveniliseringen finder vi i viljen til vækst - den uhyggelige i tvangen til udvikling. Hebeiseringen, juvenilisering - eller bare på dansk *ungdommeliggørelsen* - har også grebet vidensformen, som har måttet opleve at blive diskutabel i samme ombæring som *det moderne menneske aldrig bliver voksent* i og med det er juveniliseret i selve sin individualitetsform. Også på vidensformernes niveau er der kun tale om en våbenhvile. Arenaen er den alvorlige leg og den legende alvor, men vidensoverskridelse er dog aldrig blot sjov eller fornøjelig, og ingen har krav på succes. Arenaen tilsiger, at der er tale om en kappestrid, hvor man må gøre sig gældende. Et universitets tone skal sikre, at der bliver tale om en ædel kappestrid, det vil sige at fordringen til spillet mellem udspil er selve udfordringen.

Men disse arenaer er der flere af. Universitetet bliver blot en af mange læringsarenaer. Hvor det klassiske universitet havde oplysningen, højskolerne dannelsen, oplysningsforbundene selvoplysningen, ja, da står vi stadig famlende overfor, hvad det er for læringsarenaer, der skal matche *selvdannelsens epoke*. Et vægtigt bud vil sige, at det ender med forskellige rum for *mesterlæring*. Støttet af en ny tids teknologi for videnstilegnelse og vidensspredning vil den pædagogiske situation skifte karakter. Et sådant bud ville slå bro mellem de mange former for mestertænkning, fra visdomsformernes over de håndværksmæssige til de æstetiske.

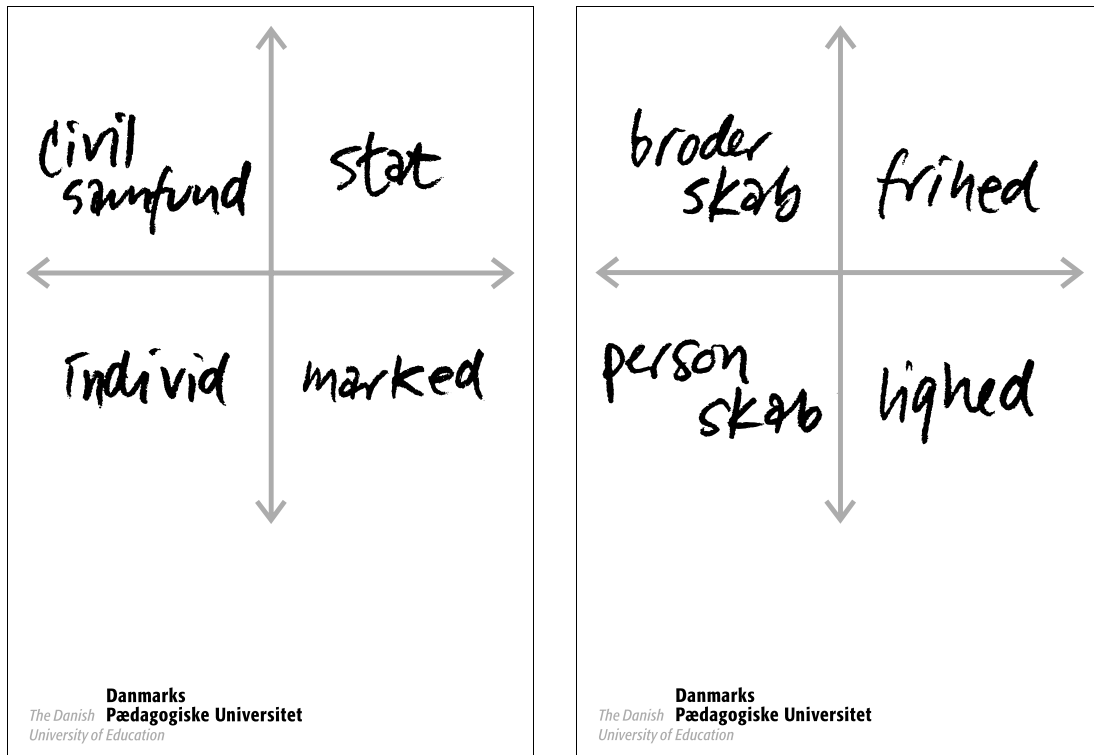
Men hvorefter alting er, så må pædagogikken til at indstille sig på, at det mellemværende den reflekterer er *den enkeltes selvforhold*. Det er det, læring og kompetenceudvikling indikerer. Noget andet end undervisning og kvalifikationstilegnelse, nemlig en uafsluttet proces. Det pædagogiske forhold er nemlig karakteriseret ved sin mangel på definitivitet. De pædagogiske hændelser er uafsluttede eller åbne, fordi de som handlinger kan genoptages i nye interpretationer. Dette stiller specielle krav til den pædagogiske forskning, fordi den må tænke i *tid*. Den pædagogiske intervention er til for at afhjælpe afmagt, men er selv afmægtig, fordi den ikke kan afhjælpe den andens *afmagt*. Det interessante er, at dette grundvilkår også er gældende for den pædagogiske forskning. Den præsenterer en viden, som af mange grunde ikke er definitiv, og den kan ikke løse de pædagogiske problemer, kun fremstille en viden, som kan afhjælpe. Dette vil om få år blive anset for pædagogikkens styrke - og ikke som for indeværende dens svaghed. Svagheden vendes til styrke, thi andre vidensfelter kommer til eller tvinges til en tilsvarende erkendelse, nemlig at der ikke findes videnskab om den enkelte *hændelse* - men at dette ikke forhindrer en i at fortælle om den, som nogens handlinger, hvilket gør det muligt at forske i den, og så må ambitionen være at forsøge at *generalisere* den vundne erkendelse eller indsigten som sådan.

Det at den enkelte hændelse bliver *interpreteret* som (nogens) handling tilsiger en principiel afmagt i omgangen med de pædagogiske interventioner. Pædagogikkens *ikke-definitivitet* eller principielle åbenhed er begrundet i dens forhold til det træf, vi nu om stunder kalder for *værdierne*.

Den pædagogiske refleksion vil aldrig kunne slippe af med værdierne, hvorfor vi må arbejde for og diskutere, hvorledes de bliver diskuterbare og testbare, så det rene "meneri" distanceres. "Meinungen" - som Hegel sagde - bliver let til "Meine Ungen". Og så har vi problemet. Vi vil gerne gøre det til noget vi har overtaget af den ene eller anden grund, men som mine bliver de let til "darlings". Her er det, at mening skal være det samme som invitation til gemenhed og dermed udfordring. Selvoverskridelsen finder sted igennem, at man ikke vil lyve, allermindst over for sig selv. Sådan nogenlunde formulerede Nietzsche *den intellektuelle ethos*. Det er denne vilje til begrundelse, som er overskridelsens mulighed, og som skal modvirke den kulturelle lukkethed. Også selvom vi ikke kan og ikke skal kunne slippe af med værdierne.

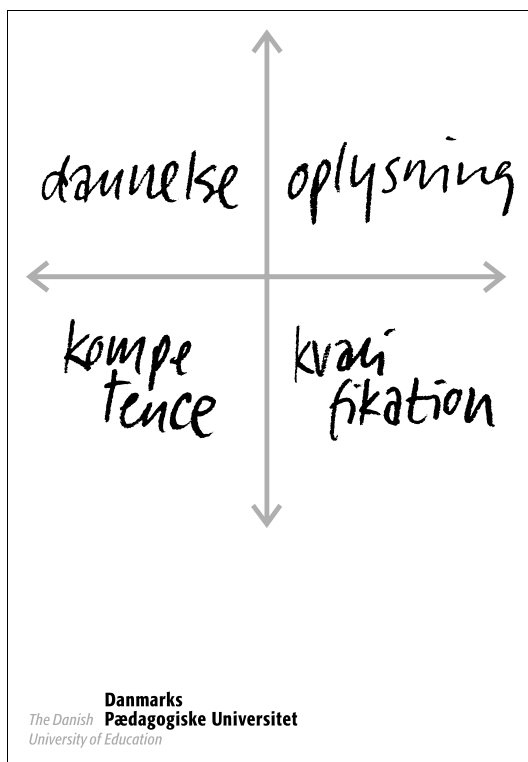
Hvad skal universitetet på disse præmisser? Hvordan indretter man et universitet som har personskabet som perspektiv på de tre andre felters præmisser, dvs. har sit specifikke perspektiv på etatens (skatteborgersuverænitetens), civilsamfundets (medborgerens) og

markedets (lønformens) interesser? Det er nemlig af de anførte grunde et universitet, som så har den pædagogiske myndighed og dermed udfordring af den etatistiske myndighed som sit perspektiv, og som har markedets og civilsamfundets modsætning som konflikt, fordi den store modsætning ikke længere er mellem det offentlige og det private (frihed 1 (staten) og lighed 1 (markedet) får konkurrence fra en lighed 2 (broderskabet) og frihed 2 (personskabet)). Den politiske økonomi blev født i billedet af en modstilling af staten og markedet. Sådan er det ikke længere.



Vi lærte om civilsamfundet fra dissidenterne i Østeuropa, men kun fordi vi mente at kende den. Vi har i de skandinaviske demokratier haft et modspil i folkelighedens selvorganiseringspraksisser. Men netop derfor har vi svært ved at forstå den ny horisont, hvor det er personskabet, der er det dominerende perspektiv. Hvor det er individet mod alt det andet, men frem for alt den *overlegne* modsætning mellem individ og stat, der overlejrer modsætningen mellem marked og civilsamfund.

Men dominansforholdet får betydning for vores organisation af vidensforhold. Vi er nødsaget til at se på, hvordan lærings- og undervisningsperspektivet overlejrer af vurderingen af definitivitet: Hvilke dele af vores viden står for fald og hvilke ikke? Vores oplysning står ikke i forfald i samme omfang som vore kvalifikationer og vores dannelse er ikke truet på samme måde som vores kompetence. Her har vi muligheden for at figurere samtidens konfliktfelt.



I samme ombæring som det bliver individet og personskabet, der udstikker perspektivet, bliver det også kompetencen, der bliver dominerende i vidensfeltet. Den *libertinære* pædagogik er den refleksion, som skal tackle dette mellemværende.

At kompetencen på samme måde som kvalifikationen kun er til stede for så vidt den udvikles, siger figurelt sig selv. Kvalifikationens artikulation som oplysning eller kompetence er noget andet. Kompetencens artikulation som dannelse eller som kvalifikation er igen noget andet. Men kompetencen vil ikke blive artikuleret som oplysning og kvalifikationer

ikke som dannelse. Det er dette kortets konstellation figurerer.

Den almindelige skepsis mod staten som bærer af den almene oplysning har i Danmark bevirket en modvilje mod en curriculumtænkning. Ideen om et alment curriculum bliver i stedet til en generalisering af læremål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Dette har som overgang fra kontrol til styring skaffet os evaluering på halss. Sidstnævnte trues i dag af *certificering*. I Danmark har vi valgt at investere i *evaluering*, og det er institutioner, der tager sig af det.

Danmarks Pædagogiske Universitet skal derimod satse på at samle den fagdidaktiske og den institutionsdidaktiske forskning omkring forskning i "curriculum-development". Vi vil derfor gerne bidrage til en forestående præcisering af de centrale kundskabs- og færdighedsområder, fordi vi mener, at man *ikke* kan lukke sig om sig selv længere.

Internationalisme

Viljen til forandring kommer ikke mindst fra erfaringen med internationale sammenligninger og "benchmarking". Vi hører alle om den lærende økonomi, om videnssamfundet, om ny økonomi og så videre. Det meste af det, vi hører, er varm luft, men *tendensen* er klar. Det er i bedste kantianske forstand *entusiasmen*, der er det afgørende, og som man bør lægge mærke til. Begejstring er ikke det værste

man har, fordi den i sin overskridelse er smittende og inviterende. Begejstringen har man netop ikke for sig selv. Vi vil gerne høre, hvordan de andre gør, og fortælle om, hvordan vi gør. Og denne invitation er ikke uvigtig al den stund, at politikerne er sikre i deres sag: "Education, education, education" lyder deres slogan, men vi må så i samme ombæring være opmærksomme på, at dette betyder en globalisering af og en konkurrence mellem læringsarenaerne. Danmarks Pædagogiske Universitet må derfor blive en *international* læringsarena. Det ligger i vores *opdrag*.

Men det handler dog ikke om, hvor mange udlændinge universitetet har ansat. Den enkle provinsialisme viser sig i en bornerthed - at man tror for meget på sine egne løsninger, men der findes også en *omvendt provinsialisme*, som man alt andet lige bør tage sig i agt for. Uddannelsespolitikken lider af denne fejlforståelse. Viljen til internationalisering handler ikke om, hvor mange studerende, vi kan tiltrække. Universitets sproget skal ikke være "broken english" for at kunne dokumentere adspurgthed. Det handler heller ikke om, hvor mange vi kan tiltrække. Det handler om, hvem der vil *udveksle* med os, invitere os, takke ja til invitationer fra os. Det handler frem for alt om, i hvilken grad vore ideer kan gøre sig gældende. Vore ideer er ikke så ringe endda. Det er bare de færreste, der kender dem. Den intellektuelle geografi ser helt anderledes ud end skolebøgernes. Viden har sin *videnspolitik*, hvor det ikke er "the best man who wins" med mindre man tager "best" forfængeligt. Det må være håbet, at "May the best man win" - som er kappestridens ethos - må slå igennem men dette håb, som hæver sagen over den naive realitet gøres til skamme. Den moderne vidensøkonomi har umuliggjort en traditionel 'state of the arts'-thinking. Tilgængeligheden er overvældende. Den overvældende information truer vores viden i samme grad, som en mangel på information ville være truende, og derfor er vidensregimerne og forskningsstrategierne det afgørende. Vi kan også gøre os gældende, vi skal også være et 'locus', således at vores 'eventualisms' ikke bliver 'on the side' men 'a real site'. Lad så blot denne situation være virtuel, men vores "cituation" skal være reel.

Lad os tage afsked med provinsialismen *og* tage afsked med den omvendte provinsialisme. Vi skal ikke finde vores *egen* vej - vi skal *vise* vejen eller rettere *en* vej, forhåbentlig en eksemplarisk vej.

Det unikke er, at vi går en anden vej, end man har gjort i lande, vi plejer at sammenligne os med. I de senere år er vi *ikke* just blevet begejstrede, men skuffede i sammenligningerne. Men det er ikke derfor vi går egne og andre veje denne gang. Det er, fordi vi tror på vores ide. Vi har skabt en anderledes forskningsfordeling, og vi har i tillæg inden for universitetets rammer oprettet et *Learning lab* med relativt stor autonomi for at give Danmarks Pædagogiske Universitet

en kickstart i opbygningsfasen og tiltrække andre end de traditionelle grupper opmærksomhed, samtidigt med at det traditionelle universitære internationale arbejde fortsætter ufortrødent. Vi indleder jo ikke uden forudsætninger. De fusionerende institutioner kender den pædagogiske forskning og dens agenter. 'Educationel research' er veletableret. Det har sine 'books', sine 'chairs' og sine 'journals'.

Imidlertid er der ikke tvivl om, at feltet i disse år er mærket af en vis usikkerhed omkring retningen og en vis orienteringsløshed i problemløsningen. Forestillingen om, at der vil opstå et *læringsparadigme* i samarbejde med "manegenereal philosophy" eller i samarbejde med kognitions- eller hjerneforskning, vil selvfølgelig have Danmarks Pædagogiske Universitets bevågenhed og bidrag. Feltet har sine 'encyclopedier', sine 'textgenrer'.

Danmarks Pædagogiske Universitet står altså ikke på bar bund, når vi vil sikre en international orientering via de eksisterende netværk. Håbet er, at den nationale sammenhæng vi kommer til at henvende os til på sigt vil give os den samme benefice, som vi allerede har internationalt.

Det forskningstunge universitet

Det står til diskussion, hvordan man bestemmer pædagogisk forskning. Vi befinder os i den *tragiske* situation, at det ikke kan være anderledes, end at resultater af vore bestræbelser kunne være anderledes. Her tænker jeg ikke på, at den forskningsteknologi, vi benytter os af er dutibel. Vore dokumentationsteknologier er uklanderlige nu om dage. Men det betyder noget mere alvorligt, nemlig i hvilket omfang vore resultater er testbare, altså om vores *generaliseringsbestræbelse* og ethos står til diskussion. Bestræbelsen er hævet over kundens og klienters tilfredshed. I forskningen bestræber man sig på at fremvise almene resultater, som ikke er bundet af situation, substans eller subjekt. Og det er dette forskningsbegreb Danmarks Pædagogiske Universitet skal evalueres efter. Men der er en hage.

Allerede i udgangspunktet må vi være forsigtige, thi det forlanges af os, at vi skal gennemføre en *videnskabeliggørelse* af pædagogikken, som det har taget den medicinske diskurs 50 år at gennemføre - og med hvilket resultat, i øvrigt? Medicinen er blevet *en empirisk videnskab*, men selve dens vilje til videnskabeliggørelse er det samme som dens dødsdrift. Den erfaring tager vi med os. På samme måde som der var en lægekunst før den videnskabelige medicin, er der jo en respektindgydende ansamling af veldokumenteret pædagogisk forskning, som udgør grundlaget for Danmarks Pædagogiske Universitets fremtidige virke. Vort spørgsmål er blot, hvorledes denne kvalitets-

sikres, fordi vi er sat i verden for at højne dens kvalitet og diskutere, hvordan vi arbejdsfordeler den.

I dansk pædagogisk forskning har det såkaldte *udviklingsarbejde* i overensstemmelse med dansk tradition og filosofi fyldt meget: Det har fungeret som en sikring af, at forskningen var relevant for den såkaldte praksis.

Udviklingsarbejdet er ikke Danmarks Pædagogiske Universitets *opdrag* - andet end netop i samarbejde med nogen som har denne *opgave*.

Danmarks Pædagogiske Universitet skal understøtte det udviklingsarbejde, som de pædagogiske CVU'er promoverer gennem *forsknings-tilknytning*.

'Forsknings-tilknytning' er kategorien for, at CVU'erne *ikke* er forskningsinstitutioner. Det betyder naturligvis ikke, at der ikke kan foregå forskning og kvalitetsmæssig konkurrencedygtig forskning ved CVU'erne, men de er ikke som institutioner forpligtet på forskningspligt og forskningsret. At deres uddannelse ikke er forskningsbaseret, men underbygget gennem en forsknings-tilknytning, sikres gennem et tæt samarbejde, hvor CVU'ernes medarbejdere kommer ved Danmarks Pædagogiske Universitet i kompetenceudviklingsforløb, og hvor medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitet kommer ud på CVU'ernes regi i samarbejdsrelation om konkrete undervisningsforløb eller til formidling eller som forskere i tilknytning til CVU'ernes udviklingsforløb.

Dette er så at sige en trafik, vi skal *til at udvikle* fremover. Vi ved endnu ikke, hvordan dette skal realiseres, men vi håber, at Danmarks Pædagogiske Universitet stadig vil være en attraktiv samarbejdspartner for CVU'erne al den stund, at vi i en overskuelig fremtid vil bevæge os på de samme baner. Men sammen med dette - og i fremtiden vigtigere for os - må vi sige, at der er tale om en aktuel ændring af forskningsbegrebet, hvor praksisforskning vinder frem og vil blive energien i samarbejdet mellem DPU - som er forpligtet på et mere klassisk forskningsbegreb - og så nye ideer om en mere praksisorienteret forskning. Her tænker jeg ikke på de udvandringer, vi for indeværende ser af forskningsbegrebet, når vi siger, at børn forsker eller definerer forskning som det at være nysgerrig og ikke nødvendigvis mener det samme til t2 som til t1.

Nej, sagen er mere alvorlig. Forskningen kan ikke længere defineres gennem den klassiske *objektgørelse*, fordi den ikke kommer til efterlods, men må være en del af et kybernetisk - det vi aktuelt kalder systemteoretisk - feedback.

I denne sammenhæng er den rekvirerede forskning et helt kapitel for sig, da undervisningsministeriet har valgt ikke at opretholde en sektorforskningsinstitution inden for sit ressort. Også dette er specielt og en del af den samlede idé. Sektorforskning er som bekendt sponsoreret universitetsforskning *uden for* universiteterne. I Danmarks Pædagogiske Universitets tilfælde betyder forskningsfriheden, at universitetet altid med reference for et *relevanskriterium*, der knytter sig til formålsparagraffen og til godkendte strategiplaner, kan undsige forskningsprojekter og kan beslutte sig for at påtage sig rene forretningsmæssige opgaver.

At den sponsorerede forskning vil fylde siger ikke noget om økonomiske interessers indflydelse men retteligen om, at det klassiske flow mellem forskning og undervisning er vanskelig at opretholde som modellen er forhånden. Der findes dygtige forskere, som er glimrende undervisere, og der findes dygtige undervisere, som er glimrende forskere, men sammenhængen er ikke nogen nødvendighed. Med massen af individer som nu og i en overskuelig fremtid er tvunget til *livslang kompetenceudvikling gennem læring*, er det klart, at der ikke længere er tilstrækkeligt med folk, som mestrer begge dele til fuldkommenhed. Jeg mener, vi skal fastholde det som et tilbud for den ansatte. Problemet er *rangordnen*, hvor forskningen har haft fortrinsret; men i dag må vi konstatere, at suveræn forskning (independent) prestigemæssigt må sidestilles med pålagt (sponsoreret) forskning - som også kan være forskningsledelse eller uddannelsesledelse - og med uddannelse samt med samfundstjeneste. I dag er der ikke stor prestige forbundet med at formidle din viden i husmoderforeninger og på konferencer, hvor den almindelige *'kursissis'* hærger. Forestillingen om, at *independent* forskning er mere værd end *sponsoreret*, at *undervisningen* er mere værd end *formidling* skyldes udelukkende en traditionel akademisk verdens foragt for penge. Min pointe er blot, at det har vi lagt bag os.

Pointen er nemlig, at alle disse rum er læringsarenaer for den nye herre: Den person som må kompetenceudvikle sig livslangt og bruger læring som medium. Et forskningsmiljø kan være en udmærket læringsarena, selvom forskerne selv er håbløse til at undervise eller formidle. Dette er en uforudset konsekvens af de postmoderne tider.

Al undervisning ved et universitet vil per definition være forskningsbaseret, men det er ikke længere indlysende, hvad det betyder. Det betyder ikke, at vi som i 60-ernes forskergeneration tænkte sig som forskere, der (også) underviste og så undervisningen som vores primære formidling. I dag kan man i en del af sit liv være forsker, sektorforsker, underviser og formidler, men man behøver ikke være det på en gang, og man må finde sit talent og være tro mod det samtidigt med, at man har den rige akademiske personlighed, *den orkestrerede person* som ideal. Det er universitetet, der er defineret som forsk-

ningsinstans ikke den enkelte, men den enkelte forsker er jo lige så enkelt som alle de andre enkelte og har sine livslange kompetenceudviklingsstrategier. Som forsker betragtede man sig som færdiguddannet - desværre er disse dage forbi. Embedsmandens tidsalder er lukket. Vi er dømt til udvikling.

Overbygningsuniversitetet

Og det er så også de potentielle studerende vi henvender os til. I den forbindelse er den første fordom, at der findes en faglighed, som man så skal "smøre noget pædagogik på", en fernisering så at sige, et forvokset pædagogikum, som bachelorer fra universitet - der hellere ville hellige sig en undervisningskarriere end en forskerkarriere - med fordel kunne tage.

En anden fordom er, at der er tale om en alternativ vej til en psykologuddannelse, fordi psykologuddannelsen - og som supplement her til psykologilæreruddannelsen - fylder meget i det samlede billede, fordi de er mere synlige end andre kandidater.

På en måde kan man sige, at Danmarks Pædagogiske Universitet har taget den fulde konsekvens af, at der ikke er automatisk overgang fra bachelor til kandidat, fra diplom til master.

Pointen med at være en postgraduat højere læreanstalt er, at vi ikke har vores egen naturlige fødekanal så at sige, fordi der ingen grunduddannelse er i huset. Det er begrundet i, at der findes mange veje, og at det just er det individuelle indstignings- og udstigningsniveau, der tæller. Med de høje krav vi stiller, må man være ikke kun studieforberedt men endog studievant, og derfor arbejder vi på at sikre, at professionsbachelorer får adgang til denne *præparation*.

At uddanne på ny

Danmarks Pædagogiske Universitet har i denne etableringsfase travlt med at udlægge sine efter- og videreuddannelsesaktiviteter. I hele første del af universitetets opbygningsfase bruges der kræfter på at indløse engagementer i forskning og uddannelse, som universitetet har (måttet) overtage fra de fusionerende institutioner.

Bortset fra det, vil Danmarks Pædagogiske Universitets kerneaktiviteter på uddannelsesområdet fremover blive masteruddannelser, kandidatuddannelser og en forskeruddannelse.

Masteruddannelse er en erhvervs- og professionsrettet uddannelse, som niveaumæssigt bygger oven på, hvad der svarer til en relevant diplomuddannelse. De er så at sige markedsorienterede på den ene

side, men også civilsamfundsorienterede i det omfang, vi opfylder uddannelsesbehov, som ikke ligger i kortene. Det er forbrugernes og brugernes uddannelse. Universitetet regner hermed at kunne servicere de pædagogiske professioner og deres arbejdsgivere.

Kandidatuddannelserne derimod forventes udformet som værende i en "højere sags tjeneste". Kombinationen af uddannelser udbudt i etatens interesse for at have det højeste niveau og den individuelle vilje til kompetenceudvikling. Når den relaterer sig til etaten, er det, fordi den skal autoriseres efterlods.

Forskeruddannelserne er den historiske sikring af, at vi kan gennemføre forskning på det højeste niveau, men også af, at vi kan sikre en rekruttering af den næste generation. Den enkelte er agent, men uddannelsessystemet er interessant.

Det er sværere at tale om masters, fordi de jo vil afhænge af kombinationen af vore kompetencer og de kompetencer, vi gerne vil udvikle, men det vil ikke komme bag på nogen, hvis vi får godkendt masters i både gamle og nye ting - de pædagogiske specialer, IKT-læring ect.

Universitets idé revisited

På hvilken måde provokerer dette koncept universitetets idé? Er vi ikke et rigtigt universitet?

De klassiske referencer skulle til for at antyde, at der ikke findes nogen universitetets idé. Hermed sagt, ingen kan tage monopol på den. Universitetet har udviklet sig gennem vores idéhistorie. I dag betyder det et niveau for en højere læreanstalt. Eksempelvis havde vi aldrig fået et naturvidenskabeligt fakultet uden de videnskabelige selskaber, som definerede deres indsats mod universitetet. Der er heller ikke nogen, der havde forestillet sig, at vi havde fået et pædagogisk universitet, hvis det ikke var fordi, modsætningen mellem læring og næring var blevet opløst. I renaissance allierede videnskaben sig med håndværket. I det nuværende tidehvert allierer forskningen sig med en ny økonomi. Intet nyt under solen, men lad os huske på, at der er en sol, nemlig viljen til sandhed, viljen til orden.

Vi "overførte" kæmper op ad bakke. Vi er ikke lige velkomne i alle miljøer og tiltroen til, at vi ikke knækker nakken, fordi vi ikke bøjer nakken, er vel udbredt.

Men fordi et universitet ikke var det værd, man troede, det var værd, kunne det jo godt være, at det var mere værd.

Tag den!

Lad mig som afslutning markere, at vi, for hvem det er faldet i vores lod at arbejde for at skabe et pædagogisk universitet i Danmark, står ydmyge over for opgaven, og alt andet lige er opmærksomme på, at der hviler kritiske øjne på os, fordi vi i udgangspunktet er en fusion af institutioner, som - efter kritikernes øjne - ikke kunne løse opgaven enkeltvis og formodentlig heller ikke i samarbejde. Men vi vil ufortrødent arbejde for at gøre Danmarks Pædagogiske Universitet mere værd, til et fuldbyrdet universitet, til et mere elegant universitet, end de skeptiske forventer, i forsøget på at nærme os det, de entusiastiske håber.

Og når vi er kommet os over de første børnesygdomme og textbook-examples på frustration, er vi forvisset om, at studenter og medarbejdere sammen med ledelse og bestyrelse vil dele ministerens entusiasme.

Danmarks Pædagogiske Universitets succes skal i første ombæring måles på den værditilvækst - den såkaldte "added value", der faktisk godt kan være den ny økonomis *merværdi* - vi kan give til den eksisterende forskning og til kvaliteten i professionernes arbejde. Næste ombæring handler om den internationale gennemslagskraft, og de to ombæringers tilsammen skulle gerne være med til at realisere visionerne om Danmark som foregangsland.

Vi vil ikke kun gøre vores bedste - vi lover at gøre vores yderste.

Det var alt.