

Klaus Holzkamp

Oversættelse: Vibeke Jartoft

Fiktionen om læring som produkt af pædagogiske læreplaner

Resumé

I 1993 udgav Klaus Holzkamp en omfattende bog om læring med titlen: *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Forud for udgivelsen holdt han et oplæg ved *Det 6. internationale kritisk psykologiske ferieuniversitet* i Wien i 1992. Temaet for seminaret var: *Læringsmodsatninger og pædagogisk handling*. Denne artikel er baseret på Holzkamps oplæg: *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse* og på den engelske oversættelse: *The Fiction of Learning as Administratively Plannable*.

I artiklen tager Holzkamp, med referencer til Foucault, udgangspunkt i en historisk analyse af skolesystemet. Herigennem viser han hvordan skolen, trods idealer om tildeling af lige muligheder for alle, tildeler eleverne ulige livschancer. Da undervisning ofte sidestilles med læring taler Holzkamp om en "undervisnings/læringskortslutning", som også karakteriserer størstedelen af de psykologiske læringsteorier. Det betyder, at de subjektive læringsinteresser generelt ekskluderes både fra uddannelsessystemet side og i de videnskabelige analyser. Holzkamp viser, hvordan undervisnings/læringskortslutningen og ensretningen af undervisningen/evalueringen ofte betyder, at eleverne ses som uvillige eller ude

af stand til at lære. I modsætning til de udbredte forståelser af læring som resultat af docerende og færdigpakket undervisning, sigter Holzkamp mod at udvikle en kritisk psykologisk forståelse af læring fra det lærende subjekts ståsted, standpunkt og perspektiv.

Nøgleord: læring, pædagogiske læreplaner, undervisning, skolesystemer, pædagogik, kritisk psykologi, subjektvidenskab.

Grundskoleloven, som blev fremlagt i 1920 af den tyske Weimarrepublik og introducerede skolepligten med fire års fælles deltagelse i grundskolen, kan ses som en afgørende milepæl på vejen til moderne skolegang. Med denne lovmæssigt forankrede skolepligt var den tidligere "undervisningstvang" blevet erstattet af "skoletvang" med pligt til at deltage i undervisning på offentlige skoler. Tidligere havde forældre overvejende været forpligtet til at give deres børn nogle (muligvis private) undervisningstimer.¹ Indførelsen af skolepligten tvang også staten til at tilvejebringe et tilstrækkeligt antal skoler af den krævede kvalitet (jf. f.eks. Nevermann & Schulze-Scharnhorst,

1 I Danmark er det dog stadig sådan, at det er undervisningspligten og ikke skolepligten, der er gældende.

1987, p. 82). Med den fælles grundskole blev "søjle-princippet", hvor børn fra forskellige sociale lag blev fordelt på forskellige uddannelsesstyper fra starten (helt fra forskolen), erstattet af "forgreningsprincippet", hvor denne adskillelse først fandt sted efter fire års fælles undervisning i grundskolen.

Skolepligt og grundskole var uden tvivl en væsentlig følge af arbejderbevægelsens kamp for at bryde uddannelsesprivilegier og for at demokratisere skolegang – et skridt mod bedre uddannelse for alle og således også for udvidede muligheder for kritik og protest. Sådanne demokratiseringsprocesser udvikler sig imidlertid altid modsætningsfyldt og fremprovokerer modforanstaltninger fra magthavernes side. Hvis man ser på udviklingen af uddannelses- og skolesystemet som helhed, viser det sig, at forsøg på at demokratisere uddannelse forblev indlejret i udviklingen af institutionelle magtstrukturer, som kontrollerer, kanaliserer og delvist desarmerer de kritiske og frigørende potentialer, som enhver virkelig viden indebærer.

I sine historiske studier om skolegenealogi siden statsamfundenes opståen (fra midten af det attende århundrede) analyserede Michel Foucault (1977) skolens bemægtigelse gennem dens indlejring i de nyligt formede magtstrukturer, samt de fundamentale ændringer dette indebar for skolens relation til samfundsmæssig magt. Mens "suverænenens magt" under enevældet virkede direkte og udefra på institutionerne, så var det ikke længere muligt med udviklingen af borgerlige, demokratiske forhold, hvor folket selv blev udråbt til hersker, og formel lighed for loven blev deklareret. Således udvikledes magtstrukturer hvor uligheder praktisk talt, (under den formelle lighedsgaranti) blev produceret og reproduceret automatisk – i Foucaults sprog, som følge af den "magtøkonomi", der er iboende "disciplinære institutioner" som f.eks. fængsler, hospitaler, militæret, fabrikker og skoler. Foucault kalder disse økonomiske magtstrukturer for et

strategisk kontrolarrangement uden udøvelse af direkte magt; det fungerer så at sige gennem individerne selv, der i deres umiddelbare interesse slår sig til tåls med eller deltager i det, dvs. hjælper med at underbygge præcis de disciplinære kontrolteknikker, som de selv er underlagt. Følgelig kan to forskellige, modsætningsfyldte bevægelsesformer skelnes i skolen: på den ene side de pædagogiske processer, hvor skolen i "relativ autonomi" (jf. Klafki, 1989, p. 22) søger at tilvejebringe en enhedsuddannelse og fremme intellektuel modenhed på linje med den selvforståelse, der blev formet af oplysningsidéer, og på den anden side "disciplinærprocesser", der indlejrer skolen i givne magtrelationer, som gennemsyrrer og former alle pædagogiske tiltag.

For at kunne forstå skolen som en disciplinær institution med sin egen magtøkonomi, må vi erkende den centrale funktion, den har fået tildelt inden for udviklingen af borgerlige livsbetingelser. Mens adgangen til bestemte erhverv og karrierer og de dermed forbundne livsmuligheder tidligere var klart forudbestemt, udviklede skolen sig i stigende grad til at blive den centrale transithal for beskæftigelses- og livsmuligheder: Den skal ved at planlægge uddannelsesoutputtet som formel og demokratisk lighed og ved tildeling af forskellige afgangseksaminer og adgangsbeviser styre og retfærdiggøre ulige adgang til erhvervskarrierer og livsmuligheder. Eksternt kræver dette en særlig koordinering mellem uddannelsessystem, legitimeringsvæsen og beskæftigelsessystem, hvis effektivitet imidlertid er noget omstridt og genstand for forskellige uddannelsesøkonomiske kontroverser. Jeg vil imidlertid lade det ligge nu. For at nærme mig emnet vil jeg i stedet kun beskæftige mig med den interne organisatoriske struktur, der er en følge af skolens administrativt-legitimerende "enhedsmaal", med de modsætningsforhold til den pædagogiske opgave, der følger i dens kølvand.

Da skolen skal producere kontaktkanaler til forskellige karrierer, er den også indven-

digt opdelt mellem forskellige administrative interventioner og “forskrifter” på karrierer, med forskellige skoleafgangskvalifikationer, der svarer til de professionelle karrierer. Der er for det første forskellige skoletyper (i Tyskland *Hauptschule*, *Realschule* og *Gymnasium*) eller relevante opdelinger inden for enhedsskolen (dog relativt gennem det pædagogiske princip om åbenhed og individualisering). *Gymnasiet* som overbygningsuddannelse sætter eleverne i stand til at skifte over til de højere klasser, som fører til de generelle kvalifikationer, der skal til for at få universitetsadgang. Disse praktisk talt horisontale typer og skolespor er – trods alle pædagogiske argumenter mod sådanne “oprykningssystemer” – ydermere opdelt i aldersinddelte klasser, som eleverne skal igennem nedefra og op for at opnå de endelige kvalifikationer i et bestemt spor, eller for at kvalificere sig til overgangen til “højere” skoleformer. (Foucault beskrev dette som “udviklingsorganiseringen”). I hver klasse undervises eleverne i en bestemt lektion af en “lærer” (skoleadministrationens “funktionær”) på en sådan måde, at enhver – på linje med kravene om chancelighed og retfærdighed – i princippet kan lære det samme. Det administrative kriterium for elevernes fremskridt er (sammen med den pædagogiske forudsætning om individuel støtte som kriteriet står i uopbævelig modsætning til) den kvantificerende bedømmelse af deres præstationer i overensstemmelse med karaktersystemet. Det officielle skolemål – “retfærdigt” at udpege elever til forskellige professionelle karrierer/livsmuligheder – kan dog kun opnås, når karaktergivningingen viser sig at være strengt sammenlignelig og/eller konsistent, dvs. når påstanden fremstår som bevist gennem, at alle elever har haft det samme undervisningsomfang som grundlag for al evaluering. Til dette formål iværksættes en lang række forebyggende foranstaltninger, såsom klassehomogenisering, disciplinærtimer (“eftersidninger”), overvågning etc., som Foucault har diskuteret indgående. Hele denne

skoledisciplinære magtøkonomi fungerer imidlertid kun under den forudsætning, at disse strategier fra skoleadministrationens og lærernes side også accepteres og godtages som rimelige og retfærdige af elever, forældre og offentligheden. Kun da kan sanktioneringen af det at halte bagefter og andre forsømmelser, som den mulige konsekvens ikke at kunne opnå kvalifikationer og erhverve forskellige titler, accepteres (og på denne måde bliver der ikke stillet spørgsmålstegn ved skolens mål om retfærdigt at tilskrive ulige livsmuligheder). Jeg har ikke til hensigt at forklare dette yderligere her, men vil i stedet fokusere på forståelsen af læring, som den institutionelt objektgøres i skolens disciplinære strukturer, der er rettet mod at planlægge det uddannelsesmæssige output.

II

Da skolen har fået den opgave at tildele eksamensbeviser og kvalifikationer til at tjene erhvervssystemet, er det oplagt, at læring må ses som noget, der direkte, administrativt kan planlægges: Kun da kan den tidligere beskrevne strategiske forberedelse af “udviklingsorganisationen” gennem undervisning og karaktergivning anses som mulig og rimelig. På tilsvarende vis: I skolens officielle, institutionelt fikserede forståelse bliver læring almindeligvis set som et direkte resultat af skolemæssig *undervisning*, og da undervisningen skal være mulig at planlægge administrativt, fremstår elevernes læring automatisk også som noget, der skulle være “medplanlagt”. Ud fra dette perspektiv ville læringssubjektet ikke være eleven, men læreren, som skal planlægge og gennemføre lektionerne på en sådan måde, at hans/hendes undervisningsbestrebelse er direkte målelige og kontrollerbare gennem den effekt, de producerer i eleverne. Jeg har kaldt en sådan administrativ læringsforståelse for undervisningslæring (*Lehrlernen*) (der side-stiller undervisning med læring). Dette skal nu belyses mere detaljeret.

På den ene side må begrebet om undervisningslæring som et produkt af undervisning opretholdes for at underbygge skolens mål med outputplanlægning, og på den anden side må begrebet tilpasses de konkrete strategiske krav om skoledisciplin; i denne sammenhæng betyder det, at den opnåede læringsmængde stemmer overens med den forventede undervisningsmængde – minus forstyrrelser (altså med en *ceteris paribus* klausul, dvs. “alt andet lige”). Der er således taget højde for to mulige typer af forstyrrelser: For det første forstyrrelser, som det er skolens eller administrationens institutionelle ansvar at undgå ved at sikre, at eleverne alle udsættes på samme måde eller på sammenlignelig måde for lektioner organiseret af lærerne. Dette kræver først og fremmest, at eleverne er til stede i timerne. For at imødegå denne forudsætning er ansvaret for tvungen skolegang skiftet fra at være statens til at være forældrenes. De må sørge for, at eleverne er *fysisk til stede* i skolen (dvs. ikke er fraværende eller pjækker, ikke forlader skolen på eget initiativ, etc.). Hvis forældrene ikke opfylder denne pligt, sættes en gradueret serie af forskellige administrative midler i værk, kulminerende med at politiet² bringer barnet i skole. Udover elevernes fysiske tilstedeværelse skal deres “mentale” tilstedeværelse også sikres; de er forpligtede til at give hver lektion deres fulde og udelte opmærksomhed. Hvis de taler i løbet af timerne uden at få besked på det, sludrer med sidekammeraterne, kigger ud ad vinduet, dagdrømmer og så videre, bliver de potentielt udsat for en række sanktioner og disciplinære foranstaltninger fra lærerne, der som “funktionærer” for skolens administration er berettigede til at benytte disse midler. Lærerne kunne ganske vist i givne tilfælde afstå fra at benytte sådanne midler, men de udgør stadig en konstant, disciplinær trussel over for eleverne.

2 I Danmark er det de sociale myndigheder, der varetager denne funktion.

Derudover er der yderligere pædagogiske bestræbelser på at udelukke forstyrrelser for at sikre sammenligneligheden af undervisningsresultaterne; disse omfatter sikringen af, at alle elever har den samme mængde forhåndsviden. Et middel til dette mål er at holde klasseårgangen homogen ved for eksempel at flytte elever op eller få dem til at gå en klasse om. Dertil kommer, at lærere, som følge af deres professionelle uddannelse, forventes at behandle alle elever ens, hverken favorisere eller afvise endsige forfordele nogen, men tillade alle at nyde det fulde udbytte af deres pædagogiske anstrengelser. (Selvom alle på en eller anden måde ved, at dette ikke er realiserbart og modstiller sig alle pædagogiske nødvendigheder om individualisering og intern differentiering af undervisningen, så kan denne indsigt ikke tillades at få nogen systematisk effekt på officiel skolepolitik, hvis det administrative skolemål ikke skal anfægtes.)

Hvis det lykkes helt at forebygge disse forstyrrelser (hvilket officielt antages at være muligt) og forudsat, at man kun regner med *den type* forstyrrelser, skulle lærernes aktiviteter, ifølge denne tankeform, producere de samme læringsresultater og de samme optimale standpunkter hos eleverne, dvs. de samme karakterer. Men sådan er det tydeligvis ikke. For hvis det var tilfældet, ville skolen ikke opfylde sit mål med at tildele elever forskellige uddannelses- og erhvervskarrierer i overensstemmelse med differentierede bedømmelser, dvs. den ville som udgangspunkt ikke kunne indfri sin samfundsmæssigt pålagte funktion som autoritet til fordeling af ulige livschancer. Her kommer den anden type forstyrrelse i den organisatoriske model for skoleadministration ind i billedet. Man antager, at selv om skolen på lovformelig vis har givet alle elever de samme chancer for læring gennem det samme forbrug af undervisning, vil der ikke desto mindre stadig være forskelle i præstation (i karakterer). I overensstemmelse med denne tankeform er skolen imidlertid ikke ansvarlig for disse for-

skelle; de er forårsaget af de forskellige forudsætninger som eleverne allerede har opnået forud for skolegangen eller uden for skolen. Ud fra denne tankegang kan sådanne forskelle føres tilbage til forskellige, gunstige udviklingsbetingelser i hjemmet (afhængig af det sociale lag), dvs. "socialiseringsbetingelser" uden for skolen, men også til forskelle i elevens "naturlige" forudsætninger. Da denne udlægning meget effektivt befrier skolen for ethvert muligt ansvar, foretrakkes den generelt, hvilket også reflekteres i hverdagens skolesnak om elevers forskellige niveauer af "begavelse" (som har overlevet alle videnskabelige indvendinger). Med sådanne begavelsesideologier bliver det godt nok antaget, at der forekommer reelle forskelle i begavelse hos eleverne (for en uddybelse af denne problematik: se Holzkamp, 1992). Men faktisk bliver de omtalte karakterforskelle reelt *fremstillet* gennem skolen: Lærerne bliver (af forskellige mekanismer) tilskyndet til og i sidste instans forpligtet til at udnytte hele karakterskalaen i deres egne klasser og levere en spredning af karakterer, der fordeler sig omkring en central tendens (i overensstemmelse med en mere intuitiv normalfordelingsmodel). I Berlin bliver lærerne yderligere pålagt at give en karakteroversigt for hver klasseopgave.

Således hviler hele den disciplinære skoleorganisation på forestillingen om denne sidestilling af undervisning/læring, dvs. på antagelsen om, at en bestemt undervisningsindsats uundgåeligt producerer en tilsvarende læringseffekt (minus "naturlige" forskelle i "begavelse"). Som følge heraf behøver man officielt kun at tale om eller diskutere læreplaner, undervisningsmål eller pædagogiske opgaver, mens man tager den tilsvarende læringseffekt for givet. For eksempel taler man i de aktuelle skoleregulativer nærmest ikke om læring, men generelt kun om pædagogiske opgaver, uddannelsesmål, læringsmål etc. og således – antages det – også om læring. Ligeledes fastslår den første paragraf i Berlinerskoleloven om "Sko-

lens formål", at "målet må være at udvikle personligheder, der er i stand til definitivt at modsætte sig Nationalsocialismens ideologi og alle andre politiske doktriner, der aspirerer til diktatur, såvel som at organisere stat og civilsamfund på basis af demokrati, fred, frihed, menneskelig værdighed og ligeberettigelse mellem kønnene". Lignende passager kan findes i de enkelte (gamle) forbundslandenes forfatninger i det tidligere BRD, hvor den højt elskede frase *opdrage til* har en central plads: Opdrage til "uafhængig, kritisk bedømmelse, selvstændige handlinger og kreative aktiviteter"; "til frihed og demokrati"; "til tolerance, agtelse for menneskelig værdighed og respekt for andres overbevisninger", etc. Sådanne hensigtserklæringer sætter sig igennem i de enkelte fagspecifikke læreplaner, som konsekvent taler om "læringsprodukter", hvor de mener "undervisning eller undervisningsmål". Således bliver "læringsmål" i den generelle rammeplan for Berlins skoler ofte lige frem betegnet som relevante "færdigheder". I rammeplanen for musik på 5.-10. classes niveau finder vi for eksempel under overskriften "læringsmål": "Eleverne kan – analysere og fortolke diastematiske, rytmiske og harmoniske processer – udvikle og ændre musikalske strukturer – harmonisere og arrangere melodier, synge og spille musikstykker." I rammeplanen for latin i gymnasiet oplistes blandt andet følgende erklæringer som "obligatoriske læringsmål": "Indsigt i romernes tilegnelse af græsk kultur ... evne til at se filosofi som middel til at mestre livet". Disse obligatoriske læringsmål antages at være opnåelige gennem følgende læringsindhold: "Filosofiske grundproblemer (liv og død, legeme og sjæl, magt og ret), "dekorum" og 'utile' i deres etiske og æstetiske dialektik".

Eksemplificeret på denne måde er sidestillingen af undervisning/læring ikke kun et ubestridt grundlag for skoleorganisering; den bliver også ukritisk accepteret i offentlige skoledebatter, og bliver således sjældent heller

genstand for politiske disputer om skolen og skolereformer. Her drejer debatten sig også næsten ensidigt om problemet med, hvilke pædagogiske mål og hvilket pædagogisk indhold, der bør realiseres i skolen, og kontroverserne mellem venstreorienterede og konservative positioner bliver tilsvarende kvalificeret af dette “uddanne til ... hvad” spørgsmål. Ligeledes bliver debatterne om nødvendigheden og muligheden for at reformere skolesystemet (i 1970erne og i dens gentagelse fra midt-1980erne) grundlæggende centreret omkring læreplaner/curricula og problemer med deres revision. Andre spørgsmål henviser til graden af social adgang og åbenhed i organiseringen af skolekarrierer, såsom i kontroverser om alternativerne til et tredelt skolesystem eller en enhedsskole, hvorved der for nylig har været en voksende interesse for skolens forhold til dens socio-økologiske miljø (se f.eks. Braun & Odey, 1989). Ideen om læringsprocesser som værende mulige at planlægge administrativt, (dvs. muligheden for at transformere politisk vedtagne undervisningsmål og organisatoriske retningslinjer ind i eleveres læringsresultat) er imidlertid en del af et tankesæt, som deles af alle politiske partier og uenigheden starter først derudover.

I det følgende vil ideologien, der sidestiller undervisning/læring – eller som vi har kaldt den, undervisnings/læringskortslutningen – blive grundlæggende anfægtet. Dette indebærer en udfordring af postulatet om, at læring er mulig at planlægge administrativt, som ligger til grund for denne ideologi og som præger organiseringen og den samfundsmæssige funktion af skolen. Citaterne fra uddannelseslovene og de officielle læreplaner var tænkt som en introduktion til dette problemområde og som tegn på de formulerede uddannelsesmåls tomhed og tvivlsomhed, set fra den skolevirkelighed, som alle kender på en eller anden måde. Hvis skolen hele tiden har “uddannet til” demokrati, respekt for menneskelig værdighed, kreativitet, fred, ligeberettigelse mellem køn-

nene og solidaritet, hvorfor har den så endnu ikke formået at skabe de perfekte mennesker, den stræber efter at frembringe? Og på trods af, at vi til stadighed har været “læringsmål” for en sådan uddannelse, hvorfor er vi så stadig ikke i stand til at analysere diastematiske, rytmiske og harmoniske forløb eller forstå filosofi som en praktisk guide for vores livsførelse? Noget må helt sikkert være galt med de pædagogiske mål, med skolerne, med os – eller med alle tre. Så, for at komme videre med disse spørgsmål, må vi tage et nærmere kig på denne sidestilling af undervisning/læring, eller mere præcist på dens iboende forståelse af menneskelig læring, dens implikationer og dens begrænsninger. Hermed nærmer jeg mig mine overvejselsers centrale pointe.

III

For at nærme os denne pointe, må vi først acceptere, at subjektet for de pædagogiske læringsprocesser ikke (som det implicit antages i skolen) er læreren, som skal fuldbyrde læringen på eleverne. Eleverne er snarere deres egne subjekter for læring. Når først man har udtalt det, synes det selvfølgelig, men fra skoleofficiel side bliver det som nævnt ikke desto mindre systematisk ignoreret. Men hvad betyder det nærmere?

Indledningsvist må vi skelne mellem læring som en intenderet aktivitet og incidentiel læring – eller som man også kunne kalde det – medlæringseffekten, som næsten ledsager alle handlinger. Man kan næsten ikke gøre noget uden, at man derved “lærer” et eller andet. Men da vi har sat os for at diskutere den subjektive side af undervisningslæring, som den er organiseret af skolen – *det institutionelle læringskrav* –, er vi her optaget af *intenderet læring*. Spørgsmålet er imidlertid, om det faktisk, at skolen kræver, at eleverne lærer, også sikrer – som det antages i det pædagogiske undervisningslæringsbegreb – at de intenderet vil overtage disse krav, dvs. automatisk har *lyst til* at lære, det der kræves. At stille dette

spørgsmål, er det samme som at benægte det. Ydre krav og subjektive intentioner er selvsagt forskellige ting. Intentionen om at lære er ikke allerede indlejret i kravet om at lære, men subjektets selvstændige beslutning om at lære er nødvendig, hvis læringskravene skal føre til læringsaktiviteter. Mere præcist udtrykt, så må det lærende subjekt have *grunde* til at overtage læringskravene som *sine egne* læringsinteresser, eller – som vi udtrykker det – som *sin egen læringsproblematik*.

For rigtigt at forstå, hvad der her menes med “læringsproblematik”, må man erkende, at selvfølgelig udgør alle problematikker, et subjekt møder i sin livspraksis ikke en læringsproblematik. Der er mange modsætninger, dilemmaer og problemer, som ikke kræver læring, men som kan løses gennem umiddelbare handlinger: De er i denne betydning uspecifikke handlings- eller mestringsproblematikker. De bliver kun “læringsproblematikker”, når subjektet på den ene side ikke direkte kan overvinde en bestemt handlingsproblematik, men på den anden side anticiperer muligheden for at klare den ved at indskyde en læringsfase. Således er læringsprocesser adskilt fra primære mestringsaktiviteter; de er reelt en omvej eller læringsløjfe, og læringsprocessen vil have opnået det intenderede resultat, når handlingsproblematikken, som ikke kunne klares uden læring, nu kan mestres. Således er enhver læringshandling altså tilknyttet en “referencehandling” (Bezugshandlung, jf. Dulish, 1986, p. 151), som strukturen af den bestemte læringshandling afhænger af.

Af dette følger, at de handlingsproblematikker, der måtte føre til en læringsproblematik, på ingen måde behøver at være fremmedbestemte, som for eksempel af pædagogiske læringskrav. Således kan jeg være stødt på vanskeligheder, som jeg ønsker at overvinde gennem læring, i mangfoldige kontekster, uden at nogen nødvendigvis har stillet mig en tilsvarende læringsopgave. På den anden side – og det er afgørende her – behøver jeg ikke nød-

vendigvis at tage et læringskrav på mig som min egen læringsproblematik. Jeg kan også ignorere eller omdefinere den som, for mig, værende en handlingsproblematik, dvs. jeg kan håndtere kravene, sat af andre (skolen), som *læringskrav* ved at klare dem på andre måder end ved faktisk at lære. Dette fører til det afgørende spørgsmål om, hvilke grunde jeg kan have til at overtage en handlingsproblematik (inklusive fremmede læringskrav) som min egen læringsproblematik. Og hvilke grunde kan jeg have til *ikke* at tage et læringskrav på mig og i stedet omfortolke det mere som en handlingsproblematik, som kan klares uden læring? For at belyse disse spørgsmål vil jeg vende tilbage til vores kategorielle skelnen mellem motivation og (indre) tvang (jf. Holzkamp-Osterkamp, 1976, p. 65 ff. og 347 ff.; Holzkamp, 1983, p. 412 ff.) og pege på det faktum, at der i princippet findes *to* mulige former for eller typer af læringsbegrundelser, afhængig af i hvilken grad de kan anticiperes som muligheder for at udvide rådigheden over mine livsbetingelser/min livskvalitet, eller om de snarere tjener til at afværge yderligere begrænsninger og trusler mod disse muligheder.

Hvis en læringshandling, fra et subjektstandpunkt, er begrundet i den øgede rådighed over mine livsbetingelser/min livskvalitet, som kan opnås gennem den, og i den betydning er *motiveret*, så må jeg, når jeg møder bestemte læringsproblematikker, umiddelbart opleve eller være i stand til at forudse den indre *sammenhæng mellem den udvidede adgang til verden gennem læring, den øgede indflydelse på mine livsbetingelser og deres forbedrede subjektive kvalitet*. Således er “læringsmotivation” i vores forståelse indbegrebet af handlegrunde, som først og fremmest generelt er begrundet i en interesse i at udvide og forbedre indflydelsen på ens livsbetingelser og deres subjektive kvalitet, hvorved – og det gør det til begrundelser for læring – den øgede indflydelse og forbedrede livskvalitet må være mulig at erkende som en implikation ved læring. Jeg vil være

“motiveret” for at påtage mig anstrengelserne og risikoen ved læring ud fra den præmis, at i læringsprocessen vil jeg opnå indsigt i virkelige betydningssammenhænge og dermed udvide handlemuligheder, som samtidig giver mig forventninger om en udvidelse af min subjektive livskvalitet: Læringshandlinger, der motivationelt er begrundet på denne måde, er følgelig så godt som altid af *udvidende* natur.

Hvis jeg anlægger det synspunkt, at mine læringshandlinger kan begrundes motivationelt, indebærer det altid, at jeg har (eller har haft) muligheden for at afstå fra at lære, hvis jeg ikke var motiveret. Dette peger dog også på det principielt tilstedeværende alternativ, at jeg kan have gode grunde til at realisere læringskrav, selvom der ikke kan forventes nogen øget rådighed over mine livsbetingelser eller min livskvalitet, men at jeg ved ikke at lære eller ved at nægte at lære kunne forvente yderligere begrænsninger i mine aktuelle handlemuligheder. Således har jeg gode grunde til at føle mig *tvunget* til at lære, selvom der ikke er nogen *motiveret* grund til mine læringshandlinger (der altid indebærer alternativet om “ikke-læring”). På den måde er jeg imidlertid samtidig afskåret fra perspektiver på en fælles rådighed over livsbetingelserne og kastet tilbage til mig selv, kontrolleret af umiddelbare trusler og behov. I dette tilfælde, er mine læringsgrunde altså ikke udvidende, men *defensive* (som vi vil udtrykke det her).

Dette begreb om udvidende/defensive læringsgrunde kaster nyt lys over forholdet mellem læringsproblematikkerne og handlings- eller mestringsproblematikker, som læringsproblemerne er udskilt fra. Mens læring, der er udvidende begrundet og umiddelbart rettet mod at øge indflydelsen på ens livsbetingelser/livskvalitet som en udvidende adgang til verden, der kan opnås ved at lære (som forklaret ovenfor), så er denne forbindelse overvejende forsvundet i defensiv læring. Her drejer det sig for mig primært om ved hjælp af læring at afværge det af magtinstanserne

forårsagede truende tab af de givne handlemuligheder. Således er den lærende tilgang til verden (da man gennem læringstilgangen ikke umiddelbart kan fjerne den førnævnte trussel) sekundær i forhold til overvindelsen af truslen: “Læring” er her kun nødvendiggjort, fordi – og for så vidt – at jeg derigennem kan undgå de truende begrænsninger af mit råderum. Ret beset ville den dominerende intention med en defensivt begrundet læring således ikke reelt være at overvinde en *læringsproblematik*, men at mestre en primær handlingsproblematik, som følger af et læringskrav. I en sådan læringskonstellation vil jeg kun være interesseret i at undslippe denne situation så hurtigt som muligt, uden at ødelægge mine aktuelle handlemuligheder/min livskvalitet.

Denne forskellige begrundelsessammenhæng indebærer forskellige orienterings- og forløbsformer af henholdsvis defensiv og udvidende læring: Da defensiv læring ikke er rettet mod indholdet, men mod at undvige mulige trusler, der affødes af læringskravet, er den mindre rettet mod læringsgenstanden og mere mod at afværge disse trusler ved at *demonstrere læringsresultater*. Jeg er her ikke interesseret i at lære noget (jeg ikke kan se, hvad jeg skal bruge til), men i at mestre de forhåndenværende krav ved kun at lære på en sådan måde og akkurat så meget, som jeg behøver. Jeg er overvejende ydrestyret; og ved at demonstrere hhv. læringsprocesser og -effekter tilpasser jeg mig gnidningsløst de forventninger, der påtvinges mig af tredjepart. Selvom læringsdemonstrationer endda kunne forbindes med nogen læringsaktivitet, er de ikke struktureret og syntetiseret af sagens indhold, men er præget af kravene i den aktuelle situation. Selve dynamikkerne ved sådanne situationer indebærer, at jeg når det er muligt – fordi jeg ikke er interesseret i sagsområdet – vil forsøge at erstatte læringsdemonstrationer med ren simulation, dvs. uden at trænge efter virkelig læring. Defensiv læring er således ydrestyret og løsrevet fra sagsligt indhold.

Begrundelseskonstellationerne er præcis de modsatte i udvidende læring. Her retter jeg ikke primært mine læringsaktiviteter mod ydre krav, men mod de sagslige nødvendigheder, der opstår i processen med at gennemtrænge den læringsgenstand som er “problematisk”, dvs. delvist utilgængelig, for mig. Hvert nyt skridt fremad mod tilegnelse af læringsgenstanden bringer nye problemer, der kræver at jeg forholder mig kritisk til og re-orienterer min aktuelle måde at lære på. Således er udvidende læring også altid en proces til undgåelse af ensidighed, fiksering, forkortelser, afveje, blindgyder, osv. i tilnærmelsen af genstanden; den kan ikke komme videre gennem efterfølgelse af lineære læreplaner eller forudsete læringsmål, da genstandens særegenheder, til hver en tid, og på uforudsigelige måder, kan “gribe forstyrrende ind”. Faktisk fører sådanne forsøg ofte netop til *ensidighed, fiksering* etc., som skal overkommes gennem udvidende læring. Dette indebærer, at den målrettede læringsproces i virkeligt, produktiv-udvidende læring altid er komplementeret af en egentlig modsat læringsbevægelse: en bevægelse af (midlertidig) de-fiksering, opnåelse af distance og overblik, tilbagetrækning og kontemplation. Dette kan (i overensstemmelse med Galliker, 1990) kaldes *affinitiv læring*: at tillade henvisningskonstellationer (slægtskabsforhold, inddeling i ligheder, referencer til fortiden, etc.), som bidrager til, at jeg kan erkende den indre organisering af de betydningssammenhænge, som læringsgenstanden er indlejret i. I sådanne kontemplative, affinitive læringsfaser kan jeg, ved at læne mig tilbage og tillade mine tanker at vandre, tage de overordnede sammenhænge i betragtning, som tillader mig at overvinde ensidigheden og “snæversynet” ved direkte målrettet læring. Derefter kan jeg – i bevidst rettede “definitive” læringsfaser – nærme mig læringsgenstanden på et nyt kompleksitetsniveau, indtil affinitive læringsfaser igen vil blive nødvendige som følge af de vanskeligheder, der viser sig på dette nye niveau. Således er

en vekslen mellem affinitive og definitive læringsfaser ikke uvæsentlige, men et grundlæggende træk ved det at tilnærme sig genstanden i sagsinteresseret og sagsorienteret udvidende læring.

IV

Efter at have skitseret de væsentlige dimensioner ved læring fra et subjektstandpunkt, kan vi nu vende tilbage til vores generelle spørgsmål og relatere disse subjektive dimensioner ved læring til det skoleofficielle undervisnings-læringskoncept, som er forbundet med den administrative planlægning af skoleoutput. Hvilke præmisser for udvidende eller defensiv læring kan udledes af de disciplinære strukturer til organisering af skoler og undervisningstimer, som vi med Foucault har fremanalyseret? I analysen af dette spørgsmål er det blevet klart, at gennem erkendelsen af de pædagogiske undervisnings-læringskoncepter, som på en mentalt kortsluttet måde sidestiller læringskrav med elevernes overtagelse af kravene, “normaliseres” læring i skolen på mange måder i retning af “defensiv læring”, der strækker sig fra blot at demonstrere læring og dens resultater til helt at simulere læring. Da jeg allerede har diskuteret dette spørgsmål andetsteds (1991), vil jeg her nærme mig det fra en anden vinkel. Da skolen mange gange tilbyder emner, som eleverne finder interessante og værd beskæftige sig med, antager jeg, at de (uanset normaliseringspresset) nødvendigvis fra tid til anden vil være motiverede for at komme til at kende mere til et område for at gå dybere ind i problemfeltet; dvs. (i vores begrebsforståelse) at lære udvidende. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan skolen reagerer på disse forsøg på udvidende læring. Min tese (baseret på mit tidligere arbejde) er, at læring – som følge af den skoleofficielle undervisnings-lærings-kortslutning – kun kan opfattes som en variabel, der er afhængig af undervisning. Dette implicerer imidlertid, at eleverne ikke indrømmes en ægte lærings-

interesse: Deres egne læringsproblematikker og de udvidende læringsaktiviteter, der følger i deres kølvand, bliver ikke "regnet med", og de forbundne genstandsrettede orienteringer, tendenser og processer af selvforståelse i den lærende tilgang til genstanden bliver ikke anerkendt. Således må det faktum (som er mere eller mindre pædagogisk erkendt) officielt nægtes af skoledisciplinen, nemlig at den skoledisciplinære organisering af undervisningen og de tilhørende interpersonelle klasseværelsesindretninger permanent *hæmmer og forstyrrer* elevernes mulige, genstandsrettede, udvidende læringsbestrebelse. I skolen ignoreres den empiriske verden af produktiv læring officielt og kan derfor på dette plans ikke respektere de lærende *som* lærende. Det skal nu vises mere detaljeret.

Lad os antage, at et problem, der er blevet præsenteret af læreren i en klasse, har forvirret og interesseret mig så meget (som elev), så jeg har overtaget det som *min* læringsproblematik: Jeg vil altså prøve at finde ud af, hvor mine vanskeligheder med det ligger, re-aktualisere, hvad jeg allerede ved om det, fundere over den generelle kontekst, det måtte høre til – alt dette i overvejelserne over særlige muligheder og afvisningen af andre, indtil jeg har fundet adgang til den spændende problematik i det mindste så langt, at den ikke forsvinder igen og jeg kan vende tilbage til den senere. Dette betyder imidlertid, at jeg gradvist bevæger mig ud over de officielt givne skolearrangementer og således fremprovokerer forstyrrelser og/eller sanktioner fra henholdsvis skolens/lærerenes side.

På det mest overfladiske plan, er jeg allerede her i strid med den tidsdisciplinære 45-minutters undervisningstime. Skoleklokken vil måske snart ringe til frikvarter og undervisningen vil brat blive afbrudt, frikvarterets hurlumhej begynde og mit indledende forsøg på at klarlægge problemet blive standset, før jeg faktisk vil kunne komme i gang. Hvis jeg beslutter at blive ved mit bord i pausen og

tænke over problematikken (og måske tage et par noter), vil gårdvagten sende mig ud i skolegården – og den næste time vil handle om noget helt andet.

Mens jeg forfølger min læringsproblematik og er mentalt optaget af den, vil jeg endvidere uundgåeligt være mindre opmærksom i den igangværende time. Så netop fordi jeg faktisk er begyndt at lære noget, kan jeg ikke vise mental tilstedeværelse, som (bortset fra fysisk tilstedeværelse) er en central forudsætning for læring i skolemæssig betydning; jeg er "uopmærksom", og læreren har selv fremkaldt denne mangel på opmærksomhed ved at vække min interesse i et bestemt problem. Konsekvensen er, at når læreren følger undervisningens ritualer og stiller mig et spørgsmål, kan jeg ikke svare. Jeg har (som læreren ud fra sit perspektiv må se det) "ikke været opmærksom". Måske har jeg i stedet for at følge undervisningen endda tankefuldt kigget ud ad vinduet et stykke tid, og læreren har lagt mærke til det (hvilket er grunden til at han/hun "udvælger" mig). Resultatet er, at jeg irettesættes af læreren, som skriver en note om det, eller (hvis jeg gentagne gange er "uopmærksom") skriver det i klasseprotokollen. Hvis jeg sandfærdigt svarer og siger (hvilket almindeligvis ikke falder mig ind): "Jeg beklager, men jeg tænkte stadig over de ting, du sagde i den forrige time; skal jeg i stedet fortælle, hvad mit problem med det er?" ville klassen sandsynligvis modtage det med brølede latter som ved en provokerende joke, mens læreren ville se det som "et friskt svar", "uforskammet" e.a. og irettesætte mig igen, men mere skarpt denne gang. Det, der uden for skolen kunne være begyndt som en fælles samtale, hvoraf begge parter kunne have lært noget, bliver i realiteten umuligt, fordi det er objektivt uforeneligt med forskrifterne for, hvordan undervisning skal være.

Når vi nu tager i betragtning, at udvidende læringsaktiviteter, der er rettet mod en dybere forståelse af genstanden, på nogle tidspunk-

ter uundgåeligt kræver *kommunikation med andre*, så kan yderligere komplikationer for udvidede læringsbestræbelser forudses. Hvis jeg sidder fast et bestemt sted og antager, at en anden ved noget om det og kunne hjælpe mig videre, så ville det at tage verbal kontakt til den person svare til den indre logik i læringsprocessen, dvs. være en grundlæggende del af tilnærmelsen til genstanden. Men hvis jeg (som elev) forsøger at involvere min sidekammerat i diskussionen på dette tidspunkt (så stille som muligt), så “snakker jeg med sidemanden” – for læren vil det være endnu en indikator for min uopmærksomhed, som måske endda vil blive noteret i min protokol. Så skal jeg stille læreren spørgsmålet? Selv hvis jeg rækker min hånd op, som standardpraksis kræver, og venter til jeg bliver spurgt, så vil læreren normalt ikke tillade sådanne spørgsmål eller besvare dem – selv ikke hvis måden, jeg spurgte på, viste, at jeg allerede havde en dybere forståelse for sagen, og han/hun faktisk gerne ville hjælpe mig. Hvis læreren på denne måde tillod sig at blive trukket ind i en elevs udvidende læringsinteresse, så kunne han/hun ikke opfylde de administrative krav, om at læreren først og fremmest og nødvendigvis må holde klassen “i et fast greb” for at fremme skolens disciplinære undervisnings-læringsprocesser og elevbedømmelser (da alle de andre elever så retfærdigvis også kunne forvente lærerens engagement i deres specifikke læringsinteresser).

Når vi nu inkluderer det aspekt, at menneskelig læring er formidlet gennem genstandsmæssige, kumulerede erfaringer, opnår vi yderligere indsigt i de skoleadministrative formers forhindring af udvidende, udviklende, sagsinteresserede læring. Som følge af den centrale skoledisciplinære strategi om at isolere eleverne for at garantere “sammenlignelig” og “ensartet” bedømmelse forhindres ikke blot kommunikationen mellem eleverne officielt (i det mindste i alle bedømmelsesrelevante konstellationer), men også de tilladte hjælpemidler

i undervisningen og ved eksaminer bliver overvejende reduceret og i bedste fald kun tilladt på begrænsede og ensrettede måder (for eksempel de samme ordbøger til alle). Dette ignorerer det faktum, at genstandsadækvat, udvidende læring ikke kun kræver udviklingen og brugen af specifikke kommunikative muligheder med relevante, kvalificerede eksperter, men også en gennemskuelig og disponibel organisering af de genstandsmæssige midler og ressourcer, der er nødvendige for en sådan lærende undersøgelse af verden. På denne baggrund bliver det klart, hvor rigtigt og systematisk elever i “disciplinært” organiseret undervisning, afskæres fra at oparbejde og dyrke en sådan genstandsmæssiggjort viden af indhold og ressourcer. Selv det at levere ensartede midler til alle elever, vender kravet om en lærende genstandseksplorering på hovedet. Dette gælder tilsvarende for alle undervisningsmidler, der bruges i klasseværelset, fra tavle til projektorer og multimedieudstyr. Det er nemlig en del af udvidende læring, at jeg i udviklingen *selv* opbygger en struktur af information og ressourcer, der passer til læringsproblemets indhold, som samtidig muliggør en rimelig brug af det, jeg allerede har lært. Da lærerne her forudbestemmer midlerne, ressourcerne og medierne, der skal bruges, bliver det igen gjort klart for eleverne, at *læreren* er det egentlige subjekt for deres læring, og at elevernes *egne* læringsproblematikker og den *for dem* nødvendige individuelle organisering af midler/ressourcer ikke tæller. Samlet set indebærer dette, at skolen for at opfylde sin funktion om at sikre sammenlignelige og standardiserede præstationsbedømmelser accepterer forhold, hvor eleverne grundlæggende hæmmes i en lærende udvikling af meningsfulde og tilgængelige relationer til verden.

Måden hvorpå skolens disciplinære organisering griber ind i de subjektive forudsætninger og implikationer for udvidende læring – og dens funktion – bliver endog mere tydelig, når vi på den ene side erindrer os den afgørende

relevans *affinitiv læring* har i opnåelsen af en bredere adgang til og forståelse af verden og på den anden side fremhæver, hvordan denne mulighed radikalt ignoreres i den måde, hvorpå undervisningen organiseres.

Hvis man for at underbygge dette ser på de forskellige niveauer af disciplinære arrangementer og kneb, bliver særligt den nævnte funktion ved de (i bredere betydning) *tidsdisciplinære* konstellationer og forskrifter, der indeholder og begrænser affinitive læringsfaser, særlig indlysende: De synes på den mest effektive måde at fremme overvågningen og kontrollen af ikke blot elevernes synlige aktiviteter, men også af deres tanker. Allerede den elementære tidsenhed "skoletime", de strenge tidsmål for arbejdet i klassen, men også undervisningsorganiseringen, der er struktureret af lærerens spørgsmål og opråbningsrækkefølgen, skal sikre den fulde udnyttelse af den til rådighed stående tid, dvs. elevernes kontinuerlige mentale tilstedeværelse. Hvis de på den ene eller anden måde "spilder tid", er for langsomme eller overskrider de tidsmæssige rammebetingelser, så har dette, på grund af den skoledisciplinære organisering, en direkte indflydelse på bedømmelsen af deres præstation – sammen med de truende implikationer sådanne devalueringer indebærer. Således bliver hurtig opfattelse og opgaveløsning, kort reaktionstid i opgavefuldførelsen og lignende skolediscipliner, ophøjet til en abstrakt værdi uden nogen indholdsrelatering, som umiddelbart influerer på, om eleven går videre eller bliver tilbage. Ved at øge eller sænke tidspresset (fx i tests) kan skoleprocedureerne for udvælgelse blive vilkårligt strammet eller løsnet. At ekskludere elever fra normalklasserne, ved eksempelvis at placere dem i specialklasser eller specialskoler er ofte begrundet i deres "langsomhed" (herved reproduceres timelængden typisk som kriterium i psykologiske tests, som befæster de udvælgende eller ekskluderende skolemålinger, når det efterspørges). Alt dette tjener på ingen måde elevernes læringsinteresser endsige

lærernes pædagogiske intentioner, men støtter direkte skoledisciplinens organisatoriske interesser og tilpasser yderligere eleverne til henholdsvis deres evaluerbarhed og anvendelighed.

Udover at underkaste eleverne fastsatte tidsmønstre synes skolens tidsdisciplin også at passe til kravene om at synkronisere elevernes og lærernes aktiviteter i klassen: elevernes mentale processer skal, så fuldstændigt som muligt, indsmigre sig lærerens modsvarende direktiver. Eleverne forventes at være konstant opmærksomme, ustandseligt klar til at svare på de spørgsmål, læreren måtte stille næste gang, og kun tænke på det, læreren lige tænker, dvs. at undertrykke flowet af egne impulser, tanker eller følelser – eller endnu bedre, slet ikke at have dem. Med disse disciplinære tidsmønstre og synkroniseringer bliver eleverne forfulgt af den undervisning, de forventes at følge: De skal ikke tildeles nogen som helst plads eller noget rum til at tænke på noget andet, at drive væk, at disengagere sig, forlade området eller undvige undervisningens kropslige og mentale kontrol, end ikke kun et øjeblik (i det mindste ikke ud fra de disciplinære strategiers udformning).

Alt dette medfører, at potentielle affinitive læringsfaser i sammenhæng med de sagsinteresserede udvidende læringsaktiviteter også må undertrykkes i skolen. De tilsidesættes med undergravende forsvarsmanøvrer og sanktioneres på tilsvarende måde, da de også (selvom de er læringsrelaterede og kun midlertidige) indebærer en befrielse fra tidsdisciplinær organiseret læring, et produktivt sidespring fra pointen, en dvælen i egne tanker etc. Mere præcist udtrykt: Fra skoledisciplinens standpunkt fører abstrakte forsvarsmanøvrer og affinitive læringsfaser (i deres forskellige kombinationer og overgange) til de samme "forseelser", nemlig til uopmærksomhed, dagdrømmeri, smøl, vandren rundt i klassen, snak, utilgængelighed, forhærdelse etc. Alle skoledisciplinens institutionelle arrangementer og mål er ubarmhjertigt

rettet mod at kalde eleverne til orden, banke dem på plads, nagle dem til deres pladser, med et "opmærksomt" ansigt rettet mod læreren og således uddrive selv den sidste rest af egne tanker og refleksioner. Ud fra skoledisciplinens former er det åbenbart "utænkeligt", at elever som "melder sig ud", trækker sig tilbage, indimellem er utilgængelige, "dagdrømmer" eller forlader lokalet, ikke *nødvendigtvis* har til hensigt at forstyrre undervisningen og provokere lærerne, men måske bare vil lades i fred for at få styr på nogle ting inde i hovedet. (Hvis skolen officielt ville anerkende og institutionelt tage hensyn til dette, altså ville kunne give eleverne luft til liv og læring, så ville en sådan afskaffelse af de faktorer, der hæmmer udviklingen af affinitiv læring samtidig forhindre betingelserne for den førnævnte "abstrakte" "melden sig ud" af de elever, som ikke lige er fanget af den aktuelle læringsproblematik).

Dette kaster lys over et centralt dilemma ved skoledisciplin:

Undervisnings/læringsplanlægningen og dens tilknyttede strategier producerer på stadig nye måder det modsatte af intentionen – såsom modstand, vægring og bedrag fra eleverne side – som en slags hævn (mere korrekt som en skoleoverlevelsestrategi) og reaktion på en disciplinær organisation, som ser sig berettiget til at ignorere og underkende deres subjektivitet (igen mere korrekt: må ignorere elevernes subjektivitet, på grund af de samfundsmæssige skolemåls planlagte output). (jf. mine udredninger om "modstandslæring"/ "widerständiges Lernen", 1987). Det betyder, at forfinelsen af skoleplanlægning, inklusive de tidsdisciplinære forsøg på ensretning af elevernes mentale processer, på ingen måde vil sikre modsætningsfri "følgagtighed" i timerne, men snarere vil give anledning til forskellige kropslige og mentale undvigelsesmanøvrer, så som at "melde sig ud", holde en lav profil, indre tilbagetrækning, individuelle eller fælles manøvrer for at fjerne lærerens opmærksomhed fra sig selv (i det mindste midlertidigt), men

også til de, med eller imod skolen, konstant truede forsøg på at få plads til refleksion, afstand og overblik (dvs. forsøg på at undslippe den disciplinære kontrol). Så jo mere konsistent lærerens (samvittighedsfulde) bestræbelser på at herske over elevernes tanker er, jo større er variationen af elevernes "utilstedelige" subjektive impulser, som har netop én ting til fælles: ønsket om at unddrage sig for at kunne holde skansen eller, i det mindste, ikke gå helt ned. Da lærerne for at kunne undervise på de "foreskrevne" måder hele tiden må forsøge (retrospektivt eller profylaktisk) at forpurre sådanne forsøg og tøjle eleverne (og således foranledige dem til stadig nye og mere raffinerede modstands- og undvigelsesmanøvrer), så resulterer det i den halvsjulte uorden, blandingen af stress, kedsomhed, mistro, pres, bestikkelse, fjendtlighed og opportunisme, som grundlægger skolelivets hverdag.

Hvis man tager muliggørelsen af affinitive læringsfaser som et kriterium, kan vi tilspidset fremhæve, hvad jeg (som elev) under en planlæggende, overvågende, normaliserende skoledisciplin mangler for at lære, som det ville være i min egen interesse: fraværet af trusler, stress og pres, dvs. muligheden for tillid, og frem for alt indebærer dette: fred og ro – kvaliteter, som systematisk hæmmes under den planlæggende, kontrollerende, normaliserende skoledisciplin.

Så vidt jeg husker, lyder den første sætning i Pestalozzi's dannelsesroman *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (*Hvordan Gertrud underviser sine børn*): "Mennesket må have ro." Lærernes støtte, skolens midler og indretning etc. kunne udelukkende være til nogen nytte for mig, når grundbetingelserne frem for alt var givne, dvs. når jeg ikke hele tiden blev tvunget, hårdt trængt, presset i defensiven og således måtte trække mig, simulere og samtykke i enhver situation for at overleve, men frit kunne forholde mig til skolens tilbud. (Alverdens pædagogiske videnskab og didaktik vil forblive forgæves, hvis den ikke bygger på disse grundlæggende

forudsætninger.) På denne baggrund imponerer skolen som et (formodet) højsæde for læring, snarere som et højsæde for misrøgtet mennesskelighed og deri en misrøgtet læringskultur (jf. Rumpf, 1987 og Zimmer, 1987, s. 376). Men som indikeret ovenfor hviler evnen til at ændre situationen ikke på den individuelle lærer eller elev. Her har vi snarere at gøre med den subjektive side af præcis den skoledisciplin, som ved at reproducere sin samfundsmæssige funktion ("retfærdigt" at fordele ulige livschancer), nødvendigvis også reproducerer misrøgtet af sin læringskultur.

V

For rigtigt at kunne vurdere det ovenstående må man huske på, at jeg her kun har beskæftiget mig med den aktuelle realitet af vores "normalskole", nemlig forskellen mellem dens pædagogiske opdrag og den "teori" om læring, der er iboende dens disciplinære organisation. Jeg har hverken diskuteret de indsigter, der kan opnås gennem den progressive, pædagogiske videnskabshistorie, eller de mangfoldige perspektiver, der peger ud over den aktuelle skole, som er blevet åbnet af skolereformbevægelsen. Således er spørgsmålet om, hvilken indflydelse disse reforminitiativer har haft på den aktuelle skole også udeladt, ligesom spørgsmålet om hvilke spor de har efterladt, eller hvordan sådanne reformbestrebelse gentagne gange er blevet administrativt neddæmpet, vendt på hoved og udvandet også er udeladt. Af samme grund har jeg ikke diskuteret spørgsmålet om, hvorvidt skolereformbegreber, forudsat at de blev optimalt realiseret, rent faktisk ville være tilstrækkelige til at udvikle skolen som et sted for udvidende læring, eller om hvorvidt dette ville kræve at se mere radikale reformer i øjnene. Disse spørgsmål overstiger omfanget af denne artikel. Jeg har behandlet de konsekvenser, som vores subjektvidenskabelige analyse af institutionelle læringsforhold kunne have for skolereformdebatten, detaljeret i den sidste del af min bog om læring (1993).

Litteratur

- Braun, K.-H., & Odey, R. (1989): *Die Schule und das Leben oder: Gesellschaftliche Interessenswidersprüche, pädagogische Verantwortung und die "Öffnung der Schule*. I: Ermert, K. (red.), *Was bedeutet heute pädagogischer Fortschritt?* Loccumer Protokolle, 8 (p.150-173) Evangelische Akademie Loccum Rehburg-Loccum.
- Dulisch, F. (1986): *Lernen als Form menschlichen Handelns*. Bergisch Gladbach.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (8. Auflage 1989). Frankfurt/M. Engelsk: *Discipline and punish: The birth of the prison*. London, Penguin.
- Galliker, M. (1990): *Sprechen und Erinnern*, Göttingen.
- Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/M. (Studienausgabe 1985)
- Holzkamp, K. (1987): *Lernen und Lernwiederstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*. Forum Kritische Psychologie, 20, p. 5-36.
- Holzkamp, K. (1991): *Lehren als Lernbehinderung?* Forum Kritische Psychologie, p. 5-22.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M, Campus.
- Holzkamp, K. (1992): *"Hochbegabung": Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung?* Forum Kritische Psychologie, 29, s. 5-22.
- Klafki, W. (1989): *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft*. I: Braun, K.H., Müller, K. & Odey, R. (red.): *Subjektivität – Vernunft – Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik* (s. 4-33), Weinheim og Basel.
- Nevermann, K.; & Schultze-Scharnhorst, E. (1987): *Kommentar zum Berliner Schulverfassungsgesetz*. I: *Berliner Recht für Schule und Lehrer*, 2. Bind (3. opl.) udgivet af: Der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Berlin, Redaktion Mayer, W., Jaksch, J.K. og Will, K. (K 210-1 til 107).
- Osterkamp, U. (1976): *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik*

- und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse.* (4. Opl. 1990), Frankfurt/M. Suhrkamp.
- Rumpf, H. (1987): *Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur,* Weinheim.
- Zimmer, G. (1987): *Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung.* Frankfurt/M.