



NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

Hvad er en fri skole?

- om friheden i de frie skoler





NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

Hvad er en fri skole?

- om friheden i de frie skoler

Redaktion Henrik Ottosen,
Heidi Buxbom Junker & Laust Riis-Søndergaard
© Nationalt Videncenter for Frie Skoler, december 2013

Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse.

ISBN 978-87-93167-00-1

Nationalt Videncenter for Frie Skoler
Svendborgvej 15
5762 Vester Skerninge
www.videnomfrieskoler.dk

Indhold

Forord.....	7
Af Laust Riis-Søndergaard, seminarielærer ved Den frie Lærerskole og konstitueret leder af Nationalt Videncenter for Frie Skoler.	
Hvad er en fri skole? Om friheden i de frie skoler	16
Af Henrik Ottosen, lektor ved UC Lillebælt, Læreruddannelsen i Jelling, og projektmedarbejder i Nationalt Videncenter for Frie Skoler	
Det uægteste glimmer - friheden til at være fri for prøver.....	27
Af Lone Ree Milkær, projektmedarbejder ved Nationalt Videncenter for Frie Skoler	
Hvad skal vi med de frie skoler? Fragmenter til spørgsmålet om de frie skolars samfundsmæssige betydning	45
Af lektor ved UC Syddanmark Leo Komischke-Konnerup, medlem af styregruppen for Nationalt Videncenter for Frie Skoler	
Vidensformer og uddannelsespolitik	53
Af lektor Jørgen Gleerup, Syddansk Universitet, og medlem af styregruppen for Nationalt Videncenter for Frie Skoler	

”Hvad nu det store Folk Kineserne vilde sige, hvis de, som ikke er meget nysgjerrige og knap veed, vi er til, virkelig fik at vide, at vi Danske, der hidtil, især med vore Examener, saa mange som muligt og i saa mange forskjellige Ting som muligt, har baaret os saa kinesisk ad, som muligt.”

N.F.S. Grundtvig

Forord

Mellem frihed og nødvendighed

Af Laust Riis-Søndergaard, seminarielærer ved Den frie Lærerskole og konstitueret leder af Nationalt Videncenter for Frie Skoler.

Fortællingen om oprettelsen af Nationalt Videncenter for Frie Skoler og de første tre år af centerets virke rækker længere tilbage end til den konkrete opstart ved indvielsen den 24. september 2010.

I skrivende stund – december 2013 – er vi i gang med at afrunde den første 3-årige bevillingsperiode, før NVFS fra 1. januar 2014 fortsætter i en ny konstruktion i samarbejde med Læremiddel.dk. Der er hermed etableret et nyt grundlag, hvor der kan arbejdes videre med projekter, der kan fremme viden om frie skoler, folkeskolen, livsoplysning, folkelig oplysning og dannelse.

Artikelsamlingen i denne publikation med titlen 'Hvad er fri skole? Om friheden i de frie skoler' er den sidste af en række udgivelser, som centeret har publiceret i den første bevillingsperiode. Det er fire omfattende artikler, der fra forskellige positioner undersøger 'det frie' og kommer med bud på, hvordan det kan forstås og omsættes, hvad det kan bidrage til i et moderne individualiseret og globaliseret samfund, og endelig hvad 'det frie' og ustyrlige er oppe imod og afhængigt af, hvis det fremover skal kunne opfattes som andet end løs nostalgisk bragesnak fra en svunden tid.

I forhold til oprettelsen af NVFS i 2010 og specifikt relateret til artikelsamlingen i denne publikation forekommer det relevant at trække nogle hovedlinjer frem om, hvordan de frie skoler – herunder også Den Frie Lærerskole – har forsøgt at etablere systematisk indsamling af viden om de frie skolars virke, og hvordan de store ord om frihed og de paradokser, der knytter sig dertil, er forsøgt bearbejdet af de frie skoler selv. Ved at sætte NVFS ind i en større fortælling, der knytter sig til de frie skoler, bliver centerets virke ikke blot et nutidigt tankeeksperiment eller et projekt på baggrund af en 3-årig bevilling, men i virkeligheden realiseringen af et dybt funderet ønske i de frie skoler. I den akademiske tradition er det forbeholdt universiteterne at tilrettelægge og formidle forskning. Der er kun i begrænset omfang forsket i emner, der relaterer sig til de frie skoler og det folkelige arbejde. Men i de senere år er der opstået en interesse for at undersøge og få ny viden om de frie skoler.

Fyrtårne

I fortællingen om de frie skoler og de folkelige kredse mødes man ofte et begreb som 'fyrtårn'. Det forstås i denne sammenhæng her som en fri skole, der i samtiden har fået en særlig status og symbolværdi i befolkningens bevidsthed eller blot inden for egne indforståede rækker. 'Fyrtårne' er pejlemærker, som både ses og høres. Et sådant 'fyrtårn' var f.eks. Askov Højskole i en lang periode op igennem det 20. århundrede. Der blev lyttet til forstandere og lærere fra Askov, når de ytrede sig i skrift og tale. Det er naturligvis kun et lillebitte billede af sandheden om højskolernes betydning i samtiden. Der findes mange flere såkaldte 'fyrtårne' både institutionelt og på det personlige plan. (Undskyld alle andre 'fyrtårne', der opfatter sig selv som sådanne). 'Fyrtårne' var en slags afgørelsesinstanser for rigtigt og forkert, sandt og falsk osv., især når det drejede sig om folkelige, moralske og eksistentielle spørgsmål, civilsamfundets anliggender og demokratiets og folkestyrets tilstand. Sådant var det for de frie skoler, men sikkert også for befolkningen og politikerne i almindelighed. Når 'fyrtårne' kunne få denne status, skyldes det ikke mindst, at fænomenet var tilknyttet det personlige, den personlige integritet, troværdighed og tillid til personens dømmekraft.

Ny virkelighed for de frie skoler

Dette tilstrækkelighedsbillede krakelerede i 1970'erne og endeligt ved slutningen af det 20. århundrede, hvor vi samtidig erfarede afslutningen på en roligt glidende transformationsproces fra landbokulturen over industrikulturen til et åbent refleksivt videnssamfund. Fra politisk side blev der op igennem 1990'erne stillet større og større krav til de frie skoler om at kunne dokumentere og ekspliciterede deres skolearbejde og udbyttet af bestræbelserne. Som eksempel den nye lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (nu frie fagskoler), der trådte i kraft den 1. januar 2001. Her blev det som noget nyt krævet: "at en fri kostskoles virksomhed skal tilrettelægges ud fra et selvvalgt værdigrundlag, og at bestyrelsen skal tilrettelægge en plan for skolens årlige evaluering af virksomheden i forhold til værdigrundlaget".⁽¹⁾ 340 skoler skulle nu i gang med at indkredse og nyfortolke deres værdier og grundlagstænkning. Hvor man tidligere kunne 'nøjes' med at have 'fyrtårne' – et skolesyn og et udsyn til omverdenen, der byggede på et menneskesyn – så skulle der nu tænkes i værdier, der kunne evalueres og beskrives i et alment forståeligt sprog. Senere kom dette krav også til de frie grundskoler, der dog hele tiden har haft et lovkrav om at skulle 'stå mål med'.

Hårdt sat op kan man sige, at fyrtårnemetaphoren og det personlige incitament efterhånden blev erstattet af en udefrakommende instans, en større politisk bevågenhed med dertilhørende redskaber til at indhente viden om, hvordan noget virker efter hensigten. Den generelle politiske udvikling har i stigende grad gjort dokumentation af de frie skolers berettigelse nødvendig.

I 2013 har den offentlige og politiske opmærksomhed på de frie skoler aldrig været større, hvad angår de frie skolers placering i det samlede uddannelsesbillede, skolernes økonomi og skolernes modydelser og forpligtelser over for prioriterede indsatsområder i samfundet. "Noget for noget", som det politiske slogan hed i begyndelsen det 21. århundrede. Dette er senere blevet understøttet af stigende politiske krav om synliggørelse, forskellige tests og evidens. Det er denne virkelighed, som Nationalt Videncenter for Frie Skoler har arbejdet inden for i de sidste tre år og nu fortsætter med fra 1. januar 2014, hvor formålet for det kommende NVFS er formuleret således:

Videncentrets formål er at tilvejebringe systematisk, evidensbaseret viden om de frie skolars hele pædagogisk-didaktiske praksis og skolekulturelle virksomhed. Skolernes frihed er via traditionen og lovgivningen defineret som frihed til i vidt omfang selv at afgøre forhold vedrørende pædagogik, økonomi samt kriterier for læreransættelse og elevoptag. I lyset af dette grundsyn er Videncentret en meningsfuld udfordring og drivkraft for frie skolars fortsatte udvikling og bidrager med evidensbaseret viden til at opkvalificere og styrke skole- og kulturvirksomhed i de frie skoler og i Danmark generelt.

(...) Nationalt Videncenter for Frie Skoler favner en bred vifte af frie skoler i frihedstraditionen. Der er i 2013: 540 frie grundskoler, 260 efterskoler, 70 højskoler og 12 frie fagskoler.(2)

Hvordan har de frie skoler søgt at bearbejde og udvikle egen skolekultur og udfordringerne til denne?

Idémæssige kraftcentre

Inden for de frie skoler er der i nyere tid søgt etableret idémæssige kraftcentre som en slags 'fyrtårne' for frie skoler og den folkelige oplysning. Pladsen tillader ikke at udfolde alle initiativerne fuldt ud. Nedenstående er blot nogle hovedlinjer i et forsøg på at sætte det eksisterende Nationale Videncenter for Frie Skoler ind i denne fortælling.

Nordens Folkelige Akademi (NFA), der begyndte sin virksomhed på Fontinbjerget i Kungälv, Sverige, i 1968 og senere blev flyttet til Göteborg, var et forsøg på at praktisere Grundtvigs vision fra 1838, hvor han udfoldede tanker om "Nordens Videnskabelige Forening" og et fælles lærdomssæde for hele Norden. Grundtvig forestillede sig "en lærd højskole", et hjemsted for dybtgående videnskabelige studier og drøftelser mellem studerende. Ifølge Grundtvig skulle der arbejde 300 videnskabsmænd over 30 år til "Ære, Gavn og Glæde" for hele menneskeslægten. Denne vision blev aldrig realiseret, eller i hvert fald har den kun i beskedent omfang set dagens lys. NFA lukkede på en kedelig udviklingstendens i 2004. Men det er værd at minde om, at det faktisk lykkedes igennem 35 år at gennemføre et gedigent nordisk folkeoplysningsarbejde som tusinder af nordiske folkeoplysere, lærere og ledere i de frie skoler hentede dyb inspiration i. Der blev drøftet nye pædagogiske idéer og kulturelle strømninger i Norden og verden udenfor. Den nordiske fortælletradition fik nyt liv. Fremtrædende nordiske forskere mødtes om aktuelle temaer inden for de humanistiske og naturvidenskabelige fagområder.

NFA var et naturligt samlingssted med et veletableret sekretariat. Ikke mindst for de små nordiske folk – færinger, islændinge, samer, ålændinge og grønlandere – blev akademiet en særlig mulighed.

Forskning i det frie

Lignende ambitioner lå bag visionerne og realiseringen af Den Frie Lærerskole. Allerede i 1943 bliver tankerne om en fri nordisk lærerskole byggende på Grundtvigs menneskesyn, viden-skabssyn og skoletanker drøftet, og Den Frie Lærerskole bliver oprettet i 1949 af de frie skoler. Meningen var, dengang som i dag, at danne og uddanne lærere til de frie skoler. Senere kom der også et stigende behov for at kunne udbyde efter-/videreuddannelse og for at få etableret et Arkivet og Biblioteket for det Folkelige Arbejde (ABFA), som kunne danne grundlag for en forskningsdel. Bibliotekets opgave var at samle og opbevare trykt materiale om de folkelige bevægelser for derigennem at medvirke til at stimulere forskningen i bevægelsens historie og fornyelse af den folkelige tradition. Begrebet 'de folkelige bevægelser' var som udgangspunkt tænkt som de bevægelser, der var et resultat af Grundtvigs tanker om skole-, kirke- og samfundsliv. Bag oprettelsen af ABFA i 1985 stod Den Frie Lærerskole, Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark, Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler, Dansk Friskoleforening samt Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger. Fra 1988 kom biblioteket på finansloven under Kulturministeriet, og senere, i 1992, blev biblioteket suppleret med et forskningscenter, der kom til at hedde Nornesalen og beliggende ved Den Frie Lærerskole. Den nye institutions bagland og styrelse blev i 1994 yderligere suppleret med Foreningen af Grundtvigske Valg- og Frimenigheder.

Ifølge vedtægterne skulle Nornesalen:

- indsamle, registrere og opbevare arkivalier
- etablere og vedligeholde en bog- og tidsskriftssamling
- iværksætte og forestå forskning med henblik på at belyse centrale problemstillinger inden for den grundtvigske tradition og virkningshistorie.

Nornesalen blev organiseret med tre afdelinger: A) et bibliotek (Biblioteket for det Folkelige Arbejde), B) et arkiv og C) en forskningsafdeling (Forskningscenter for Folkelig Livsoplysning). Endvidere blev der ansat henholdsvis en bibliotekar, en arkivar og en forskningsleder.

I den første fase af Nornesalens levetid var der en prioritering af aktiviteter, der omhandlede forskellige relationer til det internationale. I den sidste fase ønskede styrelsen en kursændring, så aktiviteterne mere afspejlede prioriteringer mod den hjemlige situation inden for 'det folkelige', og at Nornesalen blev placeret mere centralt i bevidsthed og hverdag såvel hos folk i baglandet som hos forskerne i den relevante del af forskningsverdenen.

Nornesalens levetid fra 1992 og frem til 2001 blev turbulent med lederskift og interne drøftelser, der omhandlede, om Nornesalens aktiviteter skulle ligge ved Den Frie Lærerskole i Ollerup eller i København. Nornesalen endte med at blive splittet på dette spørgsmål. Slutresultatet blev, at Nornesalen fortsatte i Ollerup, men med en reduceret styrelse bestående af medlemmer fra Dansk Friskoleforening, Foreningen af Grundtvigske Valg- og Frimenigheder og Den Frie Lærerskole. Splittelsen fik endvidere den følgevirkning, at Kulturministeriet fratog Nornesalen den årlige bevilling på 2,3 millioner, da man ikke længere anså Nornesalen for at være bredt nok funderet, og der var også begrundet tvivl om, om udlånet og brugen af Nornesalen var solide nok.

Videns- og Studiecenter for Fri Skole

Nornesalen fortsatte på vågeblus uden økonomisk støtte og måtte helt og aldeles lukke i 2002, da det forventede tilskud fra Biblioteksstyrelsens del af tips- og lottomidlerne ikke blev udløst. Men tilbage stod spørgsmålet, hvad man skulle stille op med den omfattende bogsamling og arkivalierne. Dette førte til et nyt tiltag fra 2003 under navnet Videns- og Studiecenter for Fri Skole. Formålet med den selvejende institution blev beskrevet på følgende måde:

- Virke for og støtte forskning og formidling vedrørende centrale problemstillinger inden for frie skoler og frie menigheder
- Drive Biblioteket for det Folkelige Arbejde
- Samle, registrere og formidle arkivalier vedrørende frie skoler
- Skabe interesse for samlingerne ved at stille dem til rådighed for offentligheden og forskning.

Pædagogisk diplomuddannelse i de frie skolers tradition og pædagogik

Motivationen til at få institutionen til at fortsætte efter Nornesalens nedlæggelse var ikke blevet mindre nødvendig af det stigende krav og pres på de frie skoler om dokumentation. Endvidere blev der i denne periode på Den Frie Lærerskole udviklet en pædagogisk diplomuddannelse i 'De frie skolers tradition og pædagogik', som også kunne have glæde af et videncenter. Denne formelt kompetencegivende diplomuddannelse bygget op med 6 moduler blev godkendt i Undervisningsministeriet i juni 2002 som en forsøgsordning, der skulle udvikles i samarbejde med det daværende Skårup Seminarium og med en forskningstilknytning til Syddansk Universitet. For første gang i Den Frie Lærerskoles historie blev der her indledt et konkret formelt samarbejde med en offentlig uddannelsesinstitution og dermed opfyldelse af andre kompetencekrav og eksamen. Formålet med den pædagogiske diplomuddannelse var:

”At udvikle viden om og erfaring med beskrivelse og vurdering af praksis inden for den frie danske skoletradition med henblik på kvalificering af de frie skolers kernebegreber samt nyfortolkning af den folkelige oplysning, dannelse og demokrati i lyset af modernitet og globalisering”.⁽³⁾

Uddannelsesinitiativet fra Den Frie Lærerskole blev bakket varmt op af Dansk Friskoleforening, Efterskoleforeningen, Folkehøjskolernes Forening i Danmark og Frie Fagskoler. I 2008 blev diplomuddannelsen akkrediteret i et samarbejde med University College Lillebælt, og den er i 2013 godkendt som en landsdækkende pædagogisk diplomuddannelse.

Friskolearkivet

I 2010 blev Videns- og Studiecenter for Fri Skole ændret til den selvejende institution Friskolearkivet. Styrelsen består af 5 medlemmer. Dansk Friskoleforening og Den Frie Lærerskole har hver især ret til at udpege én person til bestyrelsen. Formålet med Friskolearkivet er:

- at samle, registrere, opbevare og formidle arkivalier fra friskoler og Den frie Lærerskole og skabe interesse for samlingerne ved i forsvarligt omfang at stille dem til rådighed for offentligheden og forskning.
- at arbejde for bevarelse af „Biblioteket for det Folkelige Arbejde” ved overdragelse af ejerskabet til ny ejer eller ved forsvarlig opmagasinering. Biblioteket for det Folkelige Arbejde kan udlånes helt eller delvis til en ansvarlig driftsinstitution.
- At samle og registrere gråt materiale, der vedrører friskolernes folkelige liv.

Samlingerne i Friskolearkivet rummer arkivalier fra friskolerne, Dansk Friskoleforening og Den Frie Lærerskole og fra personer, foreninger og institutioner med tilknytning til de folkelige bevægelser. Håndbogssamlingen i arkivet består af bøger, der omhandler det folkelige arbejde igennem de seneste 200 år. Arkivet benyttes af studerende, private og forskere fra hele Danmark og udlandet.

Afsluttende til fortællingen om, hvordan de frie skoler har arbejdet målrettet på at etablere fælles selvstændige platforme og kraftcentre for at kunne undersøge og udvikle de frie skoler og den folkelige oplysning, vil jeg nævne et initiativ, som aldrig blev realiseret, men som på papiret så visionært, inspirerende og perspektivrigt ud.

Nordisk-Europæisk Akademi

På Askov Højskole blev der i 1998 og i 2000 arbejdet med planer om at skabe et Askov Folkeligt Akademi – uden held og uden støttemuligheder. Fra sommeren 2004 indtil nu tilskyndet af lukningerne af institutioner som Nordens Folkelige Akademi og Nornesalen begyndte et tredje initiativ.⁽⁴⁾ Op til Askov Højskoles 140-års fødselsdag i efteråret 2005 kom det til at se lysere ud for Akademiet, som nu med støtte fra Nordisk Råd, vedtægter og bestyrelse samt stærke samarbejdspartnere fik et klart koncept. Samarbejdspartnere var Fritid og Samfund i Aarhus, det daværende CVU Sønderjylland, Dansk Kunstnerråd, Støtte- og Rådgivningscentret ved Aarhus Universitet, SGI-Danmark og en række enkeltpersoner. Hertil kom nordiske partnere i alle landene og i forbindelse med en større ansøgning til EU's Grundtvig 1-program også en række europæiske partnere og deres mange kontakflader til hele verden. Navnet på det nye kraftcenter blev Nordisk-Europæisk Akademi – Internationalt Center for Folkeoplysning, Uddannelse og Forskning. Det primære mål var at bidrage til at udfolde en intensiveret dialog mellem den nordiske grundtvigsk prægede folkeoplysning og de bredere europæiske humanistiske traditioner for oplysning og dannelse, hvor de nyere internationale pædagogiske teorier med alment sigte og den udøvende kunsts menneske- og livssyn skulle stå centralt.

Det ambitiøse projekt på højde med Grundtvigs tanker i 1838 om et fælles lærdomssæde for hele Norden strandede på manglende finansiering.

Nationalt Videncenter for Frie Skoler

Sidste skud på stammen er Nationalt Videncenter for Frie Skoler, der blev indviet den 24. september 2010 med en 3-årig bevilling i ryggen samt partnermedfinansiering frem til den 31. december 2013. Formålet med NVFS har flere fælles træk med de øvrige initiativer, der er beskrevet, men der er også markeringer i formålet og intentionerne, som er meget anderledes:

”NVFS er oprettet for at fastholde og styrke de frie skolers arbejde og udvikling i Danmark og den frihedstradition disse skoleformer er udtryk for. Formålet er at tilvejebringe systematisk, evidensbaseret viden om de frie skolers pædagogiske praksis og generelle skolevirksomhed – også med henblik på at denne viden kan tilføre den almene pædagogiske diskussion om skolevirksomhed i Danmark – f.eks. i folkeskolen – nye og udviklende dimensioner. Det er tillige centrets formål at styrke og udvikle grund-, videre- og efteruddannelse af lærere med henblik på det særlige lærerarbejde i de frie skoler.”⁽⁵⁾

Det nye og anderledes i intentionerne

Der skal tilvejebringes ”(...) systematisk, og evidensbaseret viden (...)”.

Skoler omfatter nu også folkeskolen, og i formålet fremhæves det at ”styrke og udvikle grund-, videre- og efteruddannelse (...)”.

Videncenteret indgår i en række af nationale videncentre, der er oprettet i tilknytning til professionshøjskolerne, som videncentrene juridisk hører ind under. Den Frie Lærerskole vil ikke juridisk kunne oprette et Nationalt Videncenter for Frie Skoler og få denne type bevilling, som det har været tilfældet her. Det er altså nødvendigt at indgå i et partnerskab med en professionshøjskole.

Det markant nye ligger således i organiseringen. Ligesom Den Frie Lærerskoles samarbejde med en professionshøjskole om at udbyde en pædagogisk diplomuddannelse i 2002 er NVFS også et partnerskab mellem to professionshøjskoler: UC Syddanmark, UC Lillebælt og Den Frie Lærerskole. Denne juridiske forankring medfører, at Nationalt Videncenter for Frie Skoler følger professionshøjskolernes nye ramme for kvalitetssikring og kvalitetsudvikling, som Professionshøjskolernes Rektorkollegium har vedtaget som fælles videndeling og videnformidlingssystem. Det er udfoldet i kategorier som: pålidelighed, konsistens, gyldighed, originalitet, relevans, robusthed og innovation.

For helhedens skyld skal det understreges, at Nationalt Videncenter for Frie Skoler i organiseringen har Følgegruppen som den helt grundlæggende forudsætning for organisationen. Følgegruppen består af alle de frie skoleformer. I det nye grundlag for NVFS for 2014-2017 er Følgegruppen endvidere blevet repræsenteret med 2 personer i Forretningsudvalget, der er NVFS' øverste ledelse.

”Forretningsudvalgets medlemmer er rektor for University College Lillebælt (eller en repræsentant udpeget af rektoren), forstanderen for Den frie Lærerskole, samt to repræsentanter fra de frie skolers foreninger.”⁽²⁾

Det fremadrettede perspektiv

Som det fremgår af fortællingen, har der i de frie skoler og folkelige kredse været en del ihærdige initiativer for at konkretisere idéen om et fælles sted, hvor der kunne frembringes og reflekteres over ny viden om de frie skoler. I NVFS' første periode er det yderligere betonet, at det ikke kun er viden, som vi kender den fra den akademiske forskning ved universiteterne, men en mere anvendelsesorienteret viden i form af udviklingsarbejde, der i højere grad er i vekselvirkning med praksis på skolerne. I dette lys har den første bevillingsperiode været en interessant og frugtbar nyskabelse med mange udfordringer undervejs med baggrund i forskellige kulturer, der skal samarbejde.

Inden for de frie skoleformers egne rækker er der dannet omfattende personlige og institutionelle netværk, som det har taget tid at få etableret. Det er alle skoleformerne, der er repræsenteret, og ikke kun de frie skoler, der vedkender sig den grundtvigske tradition. Der er i den første periode gjort gode erfaringer med undersøgelsesdesign samt projektilrettelæggelse og -gennemførelse – herunder også modstand mod at arbejde evidensbaseret og under stærkt tidspres.

Alle projekter og artikler, der er bearbejdet i bevillingsperioden, er tilgængelige på NVFS' hjemmeside, www.videnomfrieskoler, og kan benyttes frit ved angivelse af kilde. NVFS's holdbarhed på den lange bane og værdien af det, der bliver produceret i centerets regi, skal ikke vurderes her. Men de frie skoler har nu et Nationalt Videncenter for Frie Skoler, som har den forudsætning indbygget, at der skal finde et afbalanceret samarbejde sted mellem de frie skolekulturer indbyrdes og i forhold til det formelle og kompetencegivende uddannelsessystem – herunder folkeskolen.

Nærværende publikation, 'Hvad er fri skole? Om friheden i de frie skoler', er den sidste udgivelse fra NVFS i tilknytning til den første 3-årige bevillingsperiode.

Som det blev fremhævet i starten af forordet, går artiklerne dybt ind i forståelsen af det frie og de paradokser, der knytter sig til frihedens afhængighed og markedskræfternes indflydelse på, hvordan der kan handles på et frihedsbegreb. Hvordan udmøntes friheden på en værdibaseret skole, der også skal have 'kunder i butikken'? Hvilken betydning har de menneskelige fællesskaber for dannelsen til medborger? Hvilke samfundsmæssige opgaver vil de frie skoler kunne forpligte sig på? Hvordan kan de frie skoler tage del i de forvandrings- eller transformationsprocesser, der finder sted i menneske- og samfundslivet i øjeblikket? Der rejses mange spørgsmål, men der er også mulige svar og handlingsforslag i de tankevækkende artikler, vi har samlet i publikationen.

God læselyst.

Noter og henvisninger:

- 1 Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2001.
- 2 Grundlaget for NVFS i den nye bevillingsperiode fra 1. januar 2014 til 2017.
- 3 Uddannelsesstyrelsen, 13. juni 2002.
- 4 Henning Dochweiler, formand for NEA på dette tidspunkt. Tidligere forstander på Askov Højskole og Hans Jørgen Vodsgaard, idehistoriker og koordinator i etableringsfasen af NEA.
- 5 Forretningsorden for NVFS' første bevillingsperiode.



Hvad er en fri skole? Om friheden i de frie skoler¹

Af Henrik Ottosen, lektor ved UC Lillebælt, Læreruddannelsen i Jelling, og projektmedarbejder i Nationalt Videncenter for Frie Skoler

”Frihed og bundethed hænger sammen.” Sådan starter forstander Jørgen Carlsen sin klumme ’Etisk set’ i Kristeligt Dagblad den 30. september 2013. Han causerer over frihedsbegrebet og prøver at få hold på, hvad frihed er for en størrelse. Indledningsvis fremhæver han, at ”den mest elementære forståelse af frihed består selvfølgelig i at kunne gøre, hvad man vil”. Frihed forstås her som den ubegrænsede livsudfoldelse. Overføres denne forståelse af frihedsbegrebet til de frie skoler, kunne man forledes til at tro, at en fri skole ikke har nogen forpligtelser overhovedet – at en fri skole ikke skal stå til ansvar for nogen. En fri skole skal imidlertid både stå til ansvar over for en lovgivning, som den er formuleret i lov om frie grundskoler og lov om frie kostskoler, og over for den gruppe af mennesker, som danner bagland for skolen, og som typisk er organiseret i en forældrekræds og en skolekræds. Jørgen Carlsen problematiserer den elementære forståelse af friheden og sætter spørgsmålstegn ved, om man overhovedet kan leve ”et givende menneskeliv uden at være bundet til nogen eller noget, man holder af, sætter pris på og tillægger betydning?”.

1 Nedenstående kapitel er skrevet med inspiration fra nogle korte skriftlige input, som medlemmerne af Nationalt Videncenter for Frie Skoler's følgegruppe udarbejdede i januar 2013. I følgegruppen repræsenterer medlemmerne de forskellige frie skoler's skoleforeninger, men de synspunkter, som kommer til udtryk i kapitlet gennem forskellige citater, er helt deres egne og repræsenterer ikke nødvendigvis skoleforeningernes holdninger. Ansvar for indholdet i kapitlet er forfatterens og Nationalt Videncenter for Frie Skoler's. Hvor intet andet er angivet, stammer citaterne fra følgegruppens skriftlige input.



Et frihedsideal, der stræber efter at gøre sig fri af alt og alle og passe sig selv og holde sig for sig selv, betegner Jørgen Carlsen som en mareridtstilstand. Jørgen Carlsen påpeger da også, at friheden slet ikke består i at være fri for enhver binding, men "måske består den langt snarere i at være sig selv gennemsigtig – herunder at besidde indsigten i, hvem og hvad man er bundet af". Friheden rummer altså friheden til at give afkald på ubundetheden og vælge de andre. I skole-spørgsmål er friheden dermed ikke at kunne gøre, hvad man vil, men skolerne skal heller ikke være bundet til at gøre, hvad f.eks. samfundet, staten, markedet eller forskellige organisationer dikterer. Friheden består i, at skolens bagland selv kan definere, hvilke værdier og holdninger der skal kendetegne skolen, og dermed hvilke holdninger der skal imprægnere, som Jørgen Carlsen udtrykker det, børnenes, elevernes eller de unges tilværelse med betydningsfuldhed. Hvilke holdninger de skal forholde sig til eller kunne "holde om, holde af, holde fast ved og holde sig til" som borger i et moderne, globaliseret, demokratisk samfund. Jørgen Carlsen slutter af med at pointere, at "uden holdepunkter er man som en drage, der hjælpeløst flakser ned mod jorden, fordi linen er bristet. Uden jordforbindelse ingen himmelflugt. Uden bundethed ingen frihed. Det er frihedens paradoks i en nøddeskal".

En skoles frihed til selv at definere, hvilke holdninger og værdier skolens virke skal hvile på, har lovgivningsmæssigt rod i grundlovens § 76, hvor der står: "Alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen. Forældre eller værger, der selv sørger for, at børnene får en undervisning, der kan stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er ikke pligtige at lade børnene undervise i folkeskolen." En fri skoles undervisning skal altså stå mål med folkeskolens, og som det står i loven om frie grundskoler, skal skolerne "i hele deres virke forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre", og i lov om frie kostskoler står der, at disse skoler "tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse". Bundetheden til en dansk, demokratisk skoletradition er tydelig, og man kan sige, at det overordnede formål med både folkeskolen og frie skoler har samme retning for skolevirket, nemlig en personlig og demokratisk dannelse og at tilbyde en undervisning og læring, der er adækvat med de krav, et givent samfund og en samfundsudvikling stiller. Men vejen til målet kan der være forskellige opfattelser af, og det er vejen til målet, de frie skoler har frihed til selv at definere. I Vesteuropa har den demokratiske udvikling været kendetegnet ved, at beslutninger blev truffet ved frie afstemninger, og at flertallets beslutninger herefter havde gyldighed. Samtidig har der i Vesteuropa imidlertid været stor forskel på, hvordan der efter en flertalsbeslutning blev taget hensyn til det mindretal, der måtte være opstået. Skulle dette mindretal betingelsesløst indordne sig flertallets beslutninger, eller sikrer man mindretallet nogle rettigheder og frihedsgrader, der betyder, at mindretallet ikke mere end højst nødvendigt må indordne sig flertallets beslutninger? Thorstein Balle og Margaretha Balle-Petersen skriver i 'Den danske friskole'², at der ved konstitueringen af det danske demokrati i 1848/49 blev kæmpet for mindretalsretten "i en sådan grad, at ikke blot fik mindretallet lov til at mene og handle, som det ville i modsætning til flertallet men flertallet (statsmagten) skaffede dem også økonomisk støtte til at udfolde deres mindretalsopfattelser". Videre skriver Balle og Balle-Petersen, at mindretalsbeskyttelsen i Danmark "er en mindretalsret, som bliver lovfæstet – f.eks. i skolelovene. Mindretallet skal ikke stå med hatten i hånden over for flertallet, men kan stå på sin politiske såvel som økonomiske ret", og tilhørsforholdet til mindretallet må ikke kontrolleres af flertallet eller staten. Dette understreges af Claus Diedrichsen fra det tyske mindretals skoleforening, når han skriver, at "mindretallets skoler er åbne for forældre, der ønsker deres børn i denne skole [...]. Der findes således ingen sindelagskontrol, jævnfør København-Bonn-Erklæringens punkt: 1. Bekendelsen til tysk nationalitet og tysk kultur er fri og må ikke af myndighederne bestrides eller efterprøves". På forbillig demokratisk vis åbner grundlovens § 76 for, at selvom folkeskolens formål bestemmes af

2 Dansk Friskoleforening, 1996.

Folketinget, hvor borgere i Danmark via et repræsentativt demokrati har indflydelse på love og regler for folkeskolen, er det muligt, at en gruppe af mennesker har et andet syn på personlig og demokratisk dannelse end flertallet og en anden forståelse af, hvad adækvate krav er i den tid, man lever i. På skoleområdet har der på denne måde været en meget lang tradition for at sikre mindretalssynspunkter på områder som læring, undervisning, opdragelse og dannelse.

De frie grundskolers og de frie kostskolers frihed legitimerer sig som ovenfor beskrevet i en demokratiopfattelse, hvor forældreretten og mindretalsretten er centrale, og friheden udfolder sig i praksis på 4 områder: A) Skolerne har idémæssig/pædagogisk frihed. Dvs. at de frie skolers bagland selv kan definere det grundlag, der skal drives skole på, og de værdier, som man finder vigtige at møde eleverne med. Værdierne kan tage udgangspunkt i religiøse, filosofiske eller politiske holdninger eller retninger. Hans Jørgen Hansen, sekretariatsleder for Foreningen af Kristne Friskoler, skriver, at "åndsfriheden er fundamentet for denne tradition. Åndsfrihed forstået på den måde, at når vi f.eks. gerne vil have frihed til at oprette kristne friskoler, så må vi også give andre samme frihed til at gøre det samme ud fra deres overbevisning – så længe den samme frihed ikke udnyttes til at nedbryde det system, som giver denne frihed". Om friheden til selv at beskrive og definere metoder og indhold i undervisningen skriver Hans Jørgen Hansen, at skolerne "er meget optaget af at følge tendenser og trends, der præger de lokale (konkurrerende) folkeskoler. De fleste af skolerne følger da også Fælles Mål og har kun i begrænset omfang selv formuleret fagmål og lavet alternative læreplaner". Finn Pedersen fra Frie Skolers Lærerforening skriver, at "et andet udtryk for friheden er de talrige 'protestskoler' der oprettes. Disse skoler er vel i virkeligheden 'folkets skoler', idet folket her, ofte i civil ulydighed (og uden fælles overbevisning), manifesterer ønsket om lokale skoler". Skolerne kan selv definere, om særlige undervisningsmetoder eller -miljøer skal kendetegne skolerne pædagogiske praksis, og skolerne kan også selv bestemme, om de vil tilbyde folkeskolens afgangsprøver, andre prøveformer eller eventuelt slet ikke tilbyde prøver. Højskolerne har hidtil holdt sig fri af det formelle kompetencegivende uddannelsessystem, men flere højskoler tilbyder forberedelseskurser til det formelle uddannelsessystem. B) Skolerne har økonomisk frihed. Der er i hvert fald meget vide rammer for, hvordan skolens økonomiske ressourcer kan anvendes. En konsekvens af den økonomiske frihed er, at de frie skoler er underlagt markedsvilkår. En fri skole kan derfor låne penge på almindelige markedsvilkår, men kan også gå konkurs, og de frie skoler skal ud på markedet og tiltrække elever. C) Skolerne har ansættelsesfrihed og kan ansætte, hvem de vil, som undervisere. Lærere i de frie skoler behøver ikke at være læreruddannede, men er det ofte. Lone Ree Milkær har for Nationalt Videncenter for Frie Skoler lavet en undersøgelse af læreres uddannelses- og dannelsesbaggrund³. på frie skoler og her vist, at den typiske lærer på en fri grundskole eller efterskole er en kvinde mellem 35 og 44 år. Hun har en mellemlang videregående uddannelse, og hun er også af etnisk dansk oprindelse og har selv gået i folkeskolen. Omkring ansættelsesfrihed spørger Hans Jørgen Hansen, sekretariatsleder for Foreningen af Kristne Friskoler, retorisk: "Er det for eksempel åndsfrihed at sortere i ansøgere ud fra deres religiøse eller ideologiske overbevisning? Kan det forsvares i et demokratisk samfund? Ja, det kan det! Hvis der skal være frihed til at oprette og drive skoler, der stemmer overens med forældrenes overbevisning, så skal der selvfølgelig også kunne stilles krav til dem, der søger ansættelse på skolerne. Hvis ansøgerne ikke kan acceptere det, så må de søge stilling i folkeskolen. Åndsfriheden skal sikre respekt for forældrenes valg, når de vælger at oprette en friskole ud fra en bestemt overbevisning – herunder en kristen friskole". D) Skolerne har frihed til at bestemme elevgruppens sammensætning og kan også bestemme, at en elev ikke længere kan gå på skolen. Anette Ingemansen fra Efterskoleforeningen skriver imidlertid, at "reelt indebærer lovens krav om åbenhed klare begrænsninger i skolernes mulighed for at stille optagelsesbetingelser.

3 For uddybning se Lone Ree Milkær, 'Uddannelse og dannelse på frie skoler og efterskoler', Nationalt Videncenter for Frie Skoler, 2013.

Det er vigtigt, at vi i skoleformen er opmærksomme på, om vi i hele vores praksis er til strækeligt inkluderende og dermed gør vores til at bevare elevfriheden”.

De frie skoler er som ovenfor nævnt de skoler, som lovgivningsmæssigt hører under lov om frie grundskoler og lov om frie kostskoler. Frie grundskoler er en broget flok af skoler, som er organiseret i forskellige skoleforeninger. De største skoleforeninger på grundskoleområdet er Danmarks Privatskoleforening og Dansk Friskoleforening. Dertil kommer Foreningen af Katolske Skoler i Danmark, som er en selvstændig forening under Danmarks Privatskoleforening, Lille-skolerne, Foreningen af Kristne Friskoler, tyske mindretalsskoler og Sammenslutningen af Frie Rudolf Steiner Skoler i Danmark. De frie kostskoler er organiseret i Efterskoleforeningen, Høj-skoleforeningen og Frie Fagskoler. Frie Fagskoler er nok den mindst kendte gruppe af frie kostskoler. Christian Legarth fra Frie Fagskoler skriver, at ”i 2011 besluttede skoleformen, at lægge det forældede ’husholdnings- og håndarbejdsskolerne’ bag sig. Konceptet for hamskiftet kan bl.a. udledes af navnet ’Frie Fagskoler’ og sloganet ’Den praktiske vej til uddannelse, arbejde og liv’”. Ud over disse skoler og foreninger findes der Private Gymnasier og Studenterkurser, som har deres egen lovgivning, og Den Frie Lærerskole, der uddanner lærere til de frie skoler. Klaus Eusebius Jakobsen fra Private Gymnasier og Studenterkurser, skriver, at de private gymnasier er en meget broget flok, og at han egentlig ikke tror, ”at mange af skolerne opfatter sig som frie skoler, da regelsættet på gymnasieområdet er meget stramt; men mange af skolerne opfatter sig som private i den mere gammeldags forstand. En egen økonomi, en ret til at tilrettelægge tiden uden for undervisningen selvstændigt”.

Pædagogikkens og frihedens paradoks

At friheden kun eksisterer i bundetheden, og at frihed er noget, man opdrages til, er et pædagogisk paradoks, som tager udgangspunkt i den tanke, der med oplysningstiden vandt frem i den moderne vestlige samfundsudvikling, nemlig at menneske er noget, man dannes til, og ikke noget, der på forhånd er givet – menneskelivet er uafgjort. Med oplysningstiden vinder den opfattelse frem, at mennesket kan frigøre sig fra den naturtvang og fatalisme, som det tidligere var styret af, og individualismen vinder frem, så mennesket får øje på, at det også kan frigøre sig fra de sociale sammenhænge, det tidligere har været bundet af. Det bliver i oplysningstiden naturligt at bestemme mennesket normativt. Det vil sige, det begynder at give mening at sætte mål for det enkelte menneske og dermed diskutere frihed og dannelse på et nyt grundlag. Fremtiden er ikke givet, men en mulighed. Det giver mening at begynde at diskutere, hvad et frit menneske er, og hvordan man kan udvikle børn og unge til frie autonome og myndige borgere.

Kant og Rousseau var to tænkere fra oplysningstiden, som deltog i diskussionen og gav hvert sit bud på, hvordan man kunne opdrages til frihed. På mange måder er Kant og Rousseau blevet eksponent for to grundopfattelser af frihed og dannelse i den pædagogiske tænkning⁴.

Rousseau mente, at sansning og fantasi går forud for forstanden, og at al undervisning derfor måtte tage udgangspunkt i det enkelte individ og naturen. Menneskelig udvikling sammenlignes i tænkningen ofte med et frø, der skal spire, gro og udvikle sig til en blomst i fuldt flor, og at dette kan ske, hvis barnet får lov til at udfolde sig frit, uden at omgivelserne forstyrrer og påvirker barnets opvækst for meget. Som pædagogisk tradition kan tænkningen kaldes en

4 For yderligere uddybning se Jens Rasmussen, ’Pædagogik og kunstig intelligens’, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1989, kap. 2.

civilisationskritisk tradition, da det er civilisationen eller kulturen med dens traditioner, normer, regler, religion, forudbestemte fagrækker, kanontænkning m.m., der forhindrer barnet i at udvikle sig frit.

I den anden tradition ville Kant med udgangspunkt i fag og kultur udvikle den frie borger. Opfattelsen er, at det er ved at beherske bestemte kulturteknikker, at man bliver livsduelig og fri. Forstanden og fornuften går forud for sansningen. Barnet bliver via skole og fag ført ind i kulturen og lærer de nødvendige kulturteknikker at kende. Denne tradition kunne også kaldes den *civilisationsoptimistiske* tradition, da det er ved at tilegne sig og beherske civilisationens eller kulturens traditioner, regler, fag m.m., at barnet kan udvikle sig og blive et frit menneske. Fag er bærere af kulturens traditioner og skal derfor læres. Kurt Ernst, der er formand for Danmarks Privatskoleforening, fremhæver fagenes betydning i sin beskrivelse af privatskolerne og betegner privatskolerne som "fagenes skole". Han skriver, at privatskolerne også i dag synes, "at der er sund fornuft i den faglige organisation af skolen [...] hvad enten vi ser på det med psykologen Gardners, atomfysikeren Bohrs, kunstnerne Jorns eller Mozarts, filosofen Savaters eller Vorherres øjne. Fag er fortsat en meget forstandig måde at forsøge at overskue verden og livet – herunder skolelivet – på". Samtidig fremhæver Kurt Ernst, at "privatskolerne er holdningsskoler, hvor de enkelte skoler har alle muligheder for ved siden af fagligheden at satse på livskundskaben som et fag i en eller anden forstand. Der er plads til K.E.Løgstrup, når han siger: 'Formålet med at holde skole er tilværelsesoplysning'. Skolens hovedopgave er at give eleverne del i den oplysning om deres tilværelse og deres verden, der er givet med vor kulturoverlevering". Kurt Ernst markerer således en syntese mellem en Kant- og en Rousseautradition. Han refererer selv til Klafki⁵ dannelseseori om material (Kant) og formal (Rousseau) dannelse og skriver, at "privatskolerne har således i det mindste mulighed for ikke at gøre dannelsespektivet til en 'enten – eller' – men en 'både – og –overvejelse".

Grundtvig ville en menneskealder senere oplyse til frihed og selvstændighed gennem livsoplysning og folkelig oplysning. Grundtvig mente hverken, at undervisningen skulle tage udgangspunkt i eleven eller faget, men mente, at det var elevernes levede liv i et folkeligt fællesskab, der dels skulle kastes lys over, dels skulle være omdrejningspunktet i undervisningen. Fag og den enkeltes liv skulle være input til dette oplysningsarbejde. Eleverne skulle gennem dagligdagens samliv opleve, at åndslivet og demokratiet var en realitet på højskolen, og dette kunne ske i et rum af åndelig frihed og ligeværdighed. Respekten for forskelligheden skulle være grundlæggende og det, der konstituerede fællesskabet. Sammenhængskraften skulle ligge i, at der var frihed til forskellighed – friheden forstået som gensidigt respektfuld frihed og ikke en ligegyldig relativisme – at alt er lige gyldigt og dermed ligegyldigt. Eleverne skulle udvikle sig til ansvarlige mennesker, der tog aktivt del i livet omkring dem – altså myndige, autonome borgere. Grundtvigs tanker genspejles hos Christian Legarth fra Frie Fagskoler, når han skriver, at "på frie fagskoler betragtes livet som et fag med fokus på, at eleven gennem praktiske gøremål tillærer konkrete handlekompetencer, som kan bruges i både hverdags-, uddannelses- og arbejdsmæssig sammenhæng".

1900-tallets reformpædagogik har sat begreber som handlekompetence, demokratisk dannelse, emancipation og kulturel frisættelse på den pædagogiske dagsorden. I folkeskolens formål fremhæves det, ved at eleverne skal opnå tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. Eleverne skal være medbestemmende og tage medansvar. Reformpædagogikken må karakteriseres som en elevcentreret, civilisationskritisk pædagogisk retning, der gerne vil etablere antiautoritære skolemiljøer og læringsrum. Lilleskolerne er udsprunget af den reformpædagogiske tradition. Crilles Bacher, bestyrelsesmedlem af Lilleskolernes forening,

5 Wolfgang Klafki var en tysk didaktiker, der med sin teori om kategorial dannelse har præget den danske pædagogiske tænkning meget. Se f.eks. W. Klafki, 'Dannelseseori og didaktik', Forlaget Klim, 2002.

skriver om etableringen af Lilleskolerne, at "intentionerne [og frihedssynet] var en pædagogisk forståelse, der byggede på, at det enkelte barn skal udvikle sine egne iboende (kreative) evner som lærerne og skolen skulle sætte så få rammer for som muligt. Andre af lilleskolerne havde i 70'erne en mere bevidst formuleret venstreorienteret politisk pædagogisk strategi, som skulle opdrage eleverne i en socialistisk ånd". "På nuværende tidspunkt er det primært vægningen af de kunstnerisk/musiske fag, små klassekvotienter og en relativ individualiseret tilgang til eleverne, der bredt sagt er karakteristiske for skolerne".

Med ungdomsoprøret i slutningen af 60'erne og den kulturelle frisættelse, som den tyske pædagogik professor Thomas Ziehe beskriver i 1980'erne⁶, kan man tale om, at kampen for øget personlig frihed, som startede med oplysningstiden og har kendetegnet udviklingen af de moderne vestlige samfund, er ført til ende, og at frisættelsen er gennemført. Samtidig er det blevet tydeligt, at denne frigørelse ikke nødvendigvis fører til frihed. Jørgen Carlsen påpeger i indledningen, at frisættelsen i lige så høj grad kan føre til en mareridtstilstand. I en opvækst, hvor børn og unge ofte hverken i hjemmet eller i skolen møder kulturelle stødpuder, som de kan forholde sig til, når de skal finde ud af, hvem de selv er, og hvem de gerne vil være, kan de muligheder, som frisættelsen har åbnet for, synes uoverskuelige og føre til handlingslammelse og konformitet i højere grad end frihed og selvstændighed. Mange unge har en opfattelse af, at antallet af valgmuligheder for livsbane og karriere nærmest er uendeligt. Knud Illeris et al.⁷ viser imidlertid, at social placering og livsmønstre stadig i vid udstrækning videreføres fra forældre til børn, og at "den enkelte får let det indtryk og ikke mindst oplevelsen af at ansvaret er ens eget, og det gælder 'bare' om at træffe de helt rigtige valg, der passer til netop ens egen personlighed". Når unge så vælger noget, de ikke kan magte, "oplever de [...] i dag meget stærkt, at de selv har ansvaret, for de har jo selv valgt det". Livet opleves af mange og ikke kun unge i perioden omkring årtusindskiftet som enormt frigørende, men også som enormt krævende.

For efterskolerne gælder det, at skolelivet i denne virkelighed byder sig til som en meningsfuld hverdag. Det er med begreberne 'værdier' og 'hverdag', at efterskolerne samlet formulerer deres alternativ til folkeskolen – og til den hverdag, unge i øvrigt lever. Alexander von Öttingen et al. beskriver i bogen 'Dannelse der virker'⁸, hvordan unge efter et efterskoleophold oplever, at den ufrihed, bundethed eller tvang, der fulgte med efterskoleopholdet, ikke blev oplevet som begrænsende, men tværtimod som udvidende på en for eleverne ukendt måde. Et efterskoleophold handler altså "ikke om at have et frirum for at blive bekræftet i det, man allerede ved og kan, men om at få muligheder for at bringe sin frihed i spil på nye socialt forpligtende og ansvarliggørende måder".

6 Se Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch, 'Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser', Politisk Revy, 1983.

7 Knud Illeris et al., 'Ungdomsliv', Samfundslitteratur, 2009.

8 Alexander von Öttingen et al., 'Dannelse der virker', Klim, 2011.

Kan et menneske være frit? Forholdet mellem menneske og kultur

I slutningen af 2012 og begyndelsen af 2013 bragte Friskolebladet fire artikler om den branding-værdi, der ligger i at være fri skole. I den anden artikel i serien interviewes forfatteren Knud Romer, og han udtaler, at "for mig at se skal friskolen blandt andet lære børn at indse, i hvor høj grad vi er ufrie mennesker". "Vi får at vide, at alt står os frit, men sagen er, at friheden er relativ". "Du kan kigge på dine handlinger, og du finder hurtigt ud af, at de er forudbestemte. Ufrie. Men du kan også kigge på dem som frie valg, der er styret af din vilje".

Den kompromissøgende kan hurtigt svare, at mennesket både er frit og ufrit, og så er det uddebatteret. Jeg er enig med Knud Romer, men jeg vil dog lige dvæle lidt ved spørgsmålet med hjælp fra Anthony Giddens' tanker om forholdet mellem menneske og kultur (struktur). Frit oversat siger Giddens⁹, at kultur dannes i en kontinuerlig vekselvirkning mellem individ og struktur (kultur). Kultur giver mennesket en ramme at handle inden for samt en identitet og et fællesskab. Den fritager mennesket fra den byrde at skulle tage stilling til alt, og den giver os mennesker en fælles kontekst, der gør, at vi kan fungere sammen. Giddens fastholder, at det er mennesket, der skaber kulturen, men at menneske og handling må ses i tæt sammenhæng med struktur, og at de er gensidigt betingede. Giddens opererer med en strukturdualitet, hvor mennesket både er struktureret og strukturerende, historieskabt og historieskabende. Størstedelen af de handlinger eller aktiviteter, mennesket foretager sig i hverdagen, er rutineprægede og tilbagevendende og styret af en praktisk bevidsthed, hvor mennesket grundlæggende er kyndigt og vidende. Den praktiske bevidsthed er et sæt af tillærte handlemønstre, der så at sige ligger på ryggen og har karakter af en førrefleksiv habitus. Den praktiske bevidsthed er knyttet til dagligdagen. Menneskelig handling finder således sted i en kontinuerlig strøm af adfærd, som er bundet til den praktiske bevidsthed. Heri ligger det ufrie. Ud fra dette kan man sige, at man som menneske i højere grad handler i forhold til en kendt fortid end en ukendt fremtid. Skismaet i dette er, at det oftest er fremtiden, handlingerne egentlig retter sig imod, men som menneske giver man ikke uden videre opbyggede forestillinger og handlemønstre fra sig – vi kæmper derimod for at bevare en vis helhed (konsensus) i vores omverdensforståelse.

Mennesket handler hele tiden inden for bestemte strukturer, men i det øjeblik disse strukturer mister deres legitimitet, og den praktiske bevidsthed ikke længere er handleanvisende eller kommer i krise, er mennesket tvunget til at nydefinere strukturerne, den praktiske bevidsthed og dermed også dagligdagen. Giddens siger, at mennesket bliver nødt til at reflektere over sin hverdag og med sin diskursive bevidsthed, som han kalder det, bearbejde denne hverdag og opstille nye handleperspektiver. Heri ligger det frie. Når man forsøger at kortlægge en kultur og beskrive særlige handlemønstre, som kendetegner den pågældende kultur, kan man undersøge, om der historisk har lejret sig en form for arkæologiske lag af handlemønstre i en gruppe af mennesker. At man inden for en given kulturel ramme kan påvise, at særlige handlemønstre har gjort sig gældende i fortid, er ikke ensbetydende med, at de samme handlemønstre også vil gælde i fremtiden. Det kommer an på menneskets valg. Det frie ligger i, at man i mødet med en skolekultur, andre mennesker eller en folkelighed kan definere og gennemføre nye måder at handle på. Nydefineringen vil dog altid ske med den træghed, der ligger i den praktiske bevidsthed.

9 Se også Lars Bo Kaspersen (red.), 'Klassisk og moderne samfundsteori', Hans Reitzels Forlag, 2000.

De frie skolers særlige udfordringer med at være fri

Selvom der i Danmark er en meget lang tradition for frie skoler, og hjemlen til at drive frie skoler er nedfældet i grundloven, er de frie skolers frihed dog ikke af den grund sikret og accepteret, hverken hos alle politisk valgte beslutningstagere eller i den brede del af befolkningen. Især efter årtusindskiftet har skolernes frihed været under pres. F.eks. har lovens krav om, at de frie skolers undervisning skal stå mål med folkeskolens, ikke tidligere medført nævneværdig detaljestyring eller kontrol, men i 00'erne er det i love og bekendtgørelser på det frie skoleområde blevet pointeret, at frie skoler skal fastsætte bindende slut- og delmål som folkeskolens. Crilles Bacher fra Lilleskolerne skriver, at "Lilleskolerne står overfor udfordringer på flere felter". "Ikke mindst de internationale komparative færdighedstest af alle arter og indførsel af nationale test på forskellige alderstrin har i offentligheden sat spørgsmålstejn ved lilleskolernes egen forståelse af dannelses- og uddannelsesprocessen. Ikke fordi det er et stort problem for de nuværende elever; men en del yngre og nye forældre kan blive forført af påstanden om, at en god skole kun måles på eleverne præstationer i test". Tidligere er det ikke blevet præciseret, at hovedsproget i de frie skoler skulle være dansk. Med de tyske mindretalsskoler i Sønderjylland har det været fuldt ud accepteret, at hovedsproget kunne være et andet end dansk, men i forbindelse med lovrevideringerne på skoleområdet i midten af 00'erne er det indskrevet i lovgivningen, at hovedsproget skal være dansk, og de tyske mindretalsskoler nævnes som den eneste undtagelse. Kravene til den tilsynsførende, som en fri grundskoles forældrekreds eller bestyrelse vælger til at vurdere, om skolens undervisning står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er skærpet både i form af krav om certificering af den tilsynsførende og i form af en øget detaljeringsgrad i de områder, som den tilsynsførende skal have fokus på i sit tilsyn. Kravene er ligeledes blevet skærpet for de skoler, der vælger at gennemføre selvevaluering i stedet for at vælge en tilsynsførende. Det sidste område, som skal nævnes her, er dalende tilskud fra staten til de frie skoler. Tilskud giver ikke i sig selv frihed, men har alligevel stor betydning for de rammer, der kan opstilles for frihedens udfoldelse. Finn Pedersen fra Frie Skolers Lærerforening mener, at "den største[udfordring] er nok økonomien, ikke mindst med de, fra forskellig politisk side forsøg på at stigmatisere skolerne som 'de stærke forældres skoler'. "fremtiden kan gå flere veje, - enten en reel udsultning af de frie skoler, så der bliver tale om 'de riges skoler' eller en øget statslig kontrol, som i realiteten vil fjerne friheden". Finn Pedersen slutter af med at skrive, at det er "vigtigt, at få etableret en form for konsensus, om at de frie skoler er et alternativ og ikke en konkurrent til folkeskolen". Jesper Fich fra Foreningen af katolske skoler deler bekymringerne for følgerne af en stram økonomi for de frie skoler. Han skriver, at "de katolske skoler vil ikke primært være til for de i forvejen privilegerede. Derfor er vi bekymret over at forældrebetalingen i disse år stiger, og i praksis gør det umuligt for nogle forældre at vælge en katolsk skole. Det er vigtigt, at de katolske skoler – som andre skoler i øvrigt – har en elevsammensætning som ikke er væsentligt forskelligt fra det omgivende samfund".

Friheden er også under pres fra de frie skoler selv, når skolerne f.eks. overtager folkeskolens fællesmål som retningslinjer for undervisningen og ikke udnytter de frihedsgrader, der trods alt er til at definere egne mål for undervisningen og dokumentere og argumentere for, at disse egne mål står mål med folkeskolens. Friheden forsvinder, hvis den ikke bliver udnyttet og brugt. Øget pres fra statsmagten, økonomien og manglende elevtilgang kan føre en pragmatisme og en tilpasning med sig hos skolerne og de forskellige skoleformer, som kan føre til, at skolernes egenart forsvinder, og at forskellen de frie skoler imellem og mellem grundskolerne og folkeskolen bliver utydelig. Denne tendens kan forstærkes af, at de offentlige skoler får mere selvstyre, og at tilskud bliver tildelt som taxametertilskud. På gymnasieområdet skriver Klaus Eusebius Jakobsen fra Private Gymnasier og Studenterkurser, at "vi står først og fremmest over for den udfordring, at det offentlige gymnasium er blevet selveje gymnasier og at der nu er et taxametersystem for både de private og de offentlige".

Denne udvikling kunne også slå igennem på grundskoleområdet, og de frie skoler ville ikke længere stå som i alternativ til de offentlige skoler og uddannelser, men ville blive én blandt mange.

Et tredje pres på de frie skoler kommer fra den brede del af befolkningen og denne befolkningsgruppes forståelse af frihedsbegrebet og dermed forståelse af, hvad en fri skole er. I de ovenfor nævnte fire artikler i Friskolebladet om den brandingværdi, der ligger i at være fri skole, interviewes studieleder ved Center for Medievidenskab på Syddansk Universitet Bo Kampmann Walther i den første artikel. Han siger, at "ovenpå den økonomiske krise, der satte ind i 2008, er 'frihed' som brandingfænomen faktisk blevet et belastet ord. Nok har friheden sejret, men historien viste os, at friheden sejrede sig selv ihjel. Forestillingen om den personlige dannelse, selvrealiseringen og individets frie udfoldelse [...] har med den globale finanskrisen fået nogle slemme ridser i lakken". Bo Kampmann Walther påstår, at det er et frihedssyn, som de frie skoler traditionelt har stået for, og for friskolernes vedkommende siger han, at de har præsenteret sig som et alternativ til folkeskolen, og på den baggrund bliver valg af friskole opfattet som et tilvalg på baggrund af et fravalg. "Det kan kommunikativt nemt få karakter af et fravalg, hvor man ekskluderer sig selv og i stedet står med et fællesskab, der lukker sig om sig selv". Han konkluderer, at hvis frihedsbegrebet skal kunne bruges til at brande de frie skoler, må det handle om, at friheden kun er mulig, når man forpligter sig på fællesskabet. Det "handler om, at man i friskolen køber en billet til frihed i fællesskab. At det er skolen, hvor man vælger fællesskabet til og lærer om frihed i fællesskabet". Det er interessant, at Bo Kampmann Walther bruger et frihedsbegreb, som Jørgen Carlsen beskriver som en mareridtstilstand, og som er hentet fra den økonomiske verden, til at beskrive de frie skoler. Det er et frihedsbegreb, som måske nok kan forklare nogle dimensioner af den økonomiske krise, men som ikke magter at gribe om den opfattelse af friheden, som faktisk gør sig gældende i de frie skoler både lovgivningsmæssigt, historisk og i de frie skolers skoleforeninger¹⁰. Det fremherskende frihedsbegreb i de frie skoler er det, som Bo Kampmann Walther angiver som en mulig revitalisering af frihedsbegrebet, nemlig at frihed og bundethed hænger sammen. Jeg bruger her Bo Kampmann Walther som eksponent for et frihedssyn, som ofte bruges til at karakterisere de frie skoler med, men som ikke yder de frie skolers forvaltning af friheden retfærdighed, og som gør det tydeligt, at skolernes frihed og opbakning til at opretholde denne frihed i høj grad afhænger af, om det lykkes at kommunikere de frie skolers frihedsbegreb ud til den brede del af befolkningen og beslutningstagere.

Birthe Linddal Jeppesen, der er sociolog og fremtidsforsker, fremhæver i det tredje interview i Friskolebladets artikelserie, at de frie skoler har en stor udfordring i at ville møde deres elever med et frihedsbegreb, som tager udgangspunkt i bundetheden, når mange elever, forældre, unge og voksne "opererer efter et langt mere individualistisk frihedsbegreb" og, som Bo Kampmann fremhæver, i højere grad foretager et tilvalg på baggrund af et fravalg. Friheden bliver her brugt som en frihed fra og ikke en frihed til at gøre noget. Frihed fra skolelukninger, frihed fra de børn, der ikke er rigtige at lege med, frihed fra de unge eller voksne, som har andre holdninger og interesser end mig selv. Bekymringen for, at de frie skolers frihed sættes under pres, når skolerne vælges på baggrund af et fravalg, udtrykkes af Crilles Bacher fra Lilleskolerne, når han skriver, at "tidligere tiders meget brede politiske tilslutning til det danske friskolesystem ser i disse år ud til at være sværere at opretholde, når andelen af børn i friskolerne stiger. I dette politiske univers er det et problem for lilleskolerne, at der er så mange problemer med at få nogle af landets folkeskoler til at fungere ordentligt". Finn Pedersen fra Frie Skolers Lærerforening skriver, at "de frie skolers berettigelse er funderet i en stærk folkeskole, som de frie skoler kan være et alternativ til. Det kræver, at folkeskolen ikke fortsat bliver en politisk kampplads,

10 Jørgen Carlsen, Privatskoleforeningens årsberetning 2012 og 2013, mit speciale fra cand.pæd.-studiet om efterskolernes historie er eksempler, som viser, at det er frihed som bundethed, der er og altid har været den udbredte frihedsopfattelse i de frie skoler.

men en institution som styrkes og plejes”. ”Hvis de frie skoler bliver befolket med forældre, som hovedsageligt har deres børn på frie skoler, fordi alternativet – folkeskolen – er blevet offer for så store besparelser, at det eneste sted man kan sikre sine børns skolegang med en anstændig kvalitet er på det frie skoleområde, så er det yderst problematisk”. Han skriver videre, at friheden til at lave frie skoler oprindeligt var tænkt som en mindretalsbeskyttende foranstaltning i grundloven. De frie skolars mangfoldighed, hver enkelt skoles værdimæssige ståsted og dermed skolernes frihed kan på lang sigt kun sikres, hvis skolevalget er et aktivt tilvalg. Frihedens bundethed skal være en til valgt bundethed og ikke en påtvunget.

Litteratur

Alexander von Öettingen et al., *Dannelse der virker*, Forlaget Klim, 2011.

Jens Rasmussen, *Pædagogik og kunstig intelligens*, Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, 1989, kap. 2.

Knud Illeris et al., *Ungdomsliv*, Samfundslitteratur, 2009.

Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, 2000.

Lone Ree Milkær, *Uddannelse og dannelse på frie skoler og efterskoler*, Nationalt Videncenter for Frie Skoler, 2013.

Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch, *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, Politisk Revy, 1983.

Thorstein Balle og Margaretha Balle-Petersen, *Den danske friskole*, Dansk Friskoleforening, 1996.

W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*, Forlaget Klim, 2002.

Friskolebladet nr. 17 + 18 2012 og nr. 1 + 2 2013.



Det uægteste Glimmer – friheden til at være fri for prøver

Af Lone Ree Milkær, projektmedarbejder ved Nationalt Videncenter for Frie Skoler

I Danmark har vi som bekendt undervisningspligt og ikke skolepligt, og dette er grundlæggende baggrunden for de undervisningstilbud, som går under samlebetegnelsen frie skoler. Denne betegnelse dækker frie grundskoler, efterskoler, højskoler og husholdnings- og håndarbejds-skoler. På Undervisningsministeriets hjemmeside kan man i en definition af skolerne læse: "Fælles for undervisningen i de frie skoler er, at undervisningen kan tilrettelægges friere end i for eksempel folkeskolen. Skolerne vælger selv deres værdigrundlag. Skolernes undervisning kan for eksempel bygge på et religiøst livssyn, en bestemt pædagogik eller tage udgangspunkt i et særligt interesseområde"¹¹.

Men hvad ligger der mon i, at "undervisningen kan tilrettelægges friere"? På grundskoleområdet betyder det bl.a., at nogle skoler vælger at samlæse klasser, dvs. f.eks. undervise 0., 1. og 2. klasse sammen, eller de vælger at undervise i andre fag end dem, der er gældende for folkeskolen, f.eks. kulturfag, som kan være en sammenblanding af flere forskellige andre fag. Eller skolerne vælger, som mange grundtvig-koldske friskoler, ikke at undervise i kristendoms-kundskab eller historie, fordi de mener, at det af Undervisningsministeriets fastlagte indhold, som de efter loven skal "stå mål med"¹², ikke stemmer overens med det værdigrundlag, skolen ellers drives efter. 'Frie skoler' dækker over en underskov af forskellige undervisningstilbud, lige fra katolske privatskoler over internationale højskoler og musikefterskoler til Lilleskoler og friskoler i mindre provinsbyer over det ganske land. Friheden i det at være en fri skole kan bruges meget forskelligartet¹³.

Et nedslag i brugen af frihed i de frie skoler er netop fokus i denne artikel, som handler om skoler med alternative afgangsprøver. For Grundtvig er der ingen tvivl om, at eksamener ikke er en del af den vision, han har for folkehøjskolen, når han f.eks. taler om "vor barnagtige Beundring af den uægteste Glimmer under Solen, 'en glimrende Examen'"¹⁴ og på den måde rammer spørgsmålet om eksamen eller ej i hvert fald lige ned midt i diskussionen om, hvad viden og dannelse er i den grundtvigianske optik, som mange frie skoler ser verden igennem.

11 www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Anden-uddannelse-og-undervisning/Efterskoler/Frie-skoler, 20/4 2013.

12 Se lov om friskoler og private grundskoler m.v., dec. 2011, § 1, stk. 2: "Frie grundskoler giver undervisning inden for børnehaveklasse og 1.-9. klassetrin, som står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen." Se i øvrigt også grundloven § 76: "Alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen. Forældre eller værger, der selv sørger for, at børnene får en undervisning, der kan stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, er ikke pligtige at lade børnene undervise i folkeskolen."

13 Foryderlige litteratur om de enkelte skoleformers historie og udviklingse bl.a. Frandsen, Johs. Nørregaard, Gjesing, Knud Bjarne, Haue, Harry: Mere end en skole. De danske efterskoleers historie. Syddansk Universitetsforlag, 2012. Larsen, Christian (red.): Realskolen gennem 200 år. Kundskaber og erhvervsforberedelse. Danmarks Privatskoleforening, 2010. Uddannelse, årg. 39. De Frie Grundskoler. Undervisningsministeriet, 2006.

14 Foryderlige litteratur om de enkelte skoleformers historie og udviklingse bl.a. Frandsen, Johs. Nørregaard, Gjesing, Knud Bjarne, Haue, Harry: Mere end en skole. De danske efterskoleers historie. Syddansk Universitetsforlag, 2012. Larsen, Christian (red.): Realskolen gennem 200 år. Kundskaber og erhvervsforberedelse. Danmarks Privatskoleforening, 2010. Uddannelse, årg. 39. De Frie Grundskoler. Undervisningsministeriet, 2006..

Skoler med alternative afgangsprøver

På nogle efterskoler og frie grundskoler har man valgt at definere sin egen afgangsprøve i stedet for enten folkeskolens afgangsprøve (FSA) efter 9. klasse eller folkeskolens 10.-klassesprøver efter 10. klasse (FS10).

Lige netop i forhold til den afsluttende evaluering af undervisningen i grundskolen er der lovgivningsmæssigt ret vide rammer for friheden. I friskoleloven står der, at "eleverne på en fri grundskole, der giver undervisning på 9. klassetrin, aflægger folkeskolens afgangsprøver, medmindre skolen har meddelt Ministeriet for Børn og Undervisning, at den ikke afholder prøverne"¹⁵. Ligeledes står der i lov om frie kostskoler, at "Elever i 10. klasse kan indstille sig til prøver"¹⁶, men der er intet krav om, at de faktisk gør det.

Dette betyder, at man både på frie grundskoler og på efterskoler kan tilbyde FSA og FS10, men at man ikke behøver det, samt at skolerne ikke behøver at have godkendt eller oplyse ministeriet om, hvilke andre evalueringsformer end folkeskolens prøver de vælger at benytte til evaluering af elevens samlede udbytte af undervisningen. De skal selvfølgelig stadig "stå mål med" folkeskolens tilbud i forhold til krav til kvaliteten af undervisning og er ligeledes underlagt de almindelige krav til evaluering af den samlede undervisning og skoledrift. Desuden er der den undtagelse for disse skoler, at man skal til optagelsesprøve, hvis man ønsker at komme ind på en ungdomsuddannelse.

På landsplan har i alt 30 frie grundskoler¹⁷ meddelt, at de ikke ønsker at afholde FSA efter 9. klasse, og 28 almindelige efterskoler (det vil sige skoler, som ikke retter sig specielt mod elever med særlige behov) tilbyder en 10.-klasse, som ikke afsluttes med FS10. Det er en forholdsvis lille del af de ca. 500 frie grundskoler og de ca. 250 efterskoler, som ikke afslutter med en FSA eller en FS10. Når det alligevel er interessant at sætte fokus på disse skoler, er det, fordi de er eksempler på skoler, der eksperimenterer og bruger friheden i friskoleloven til at tænke anderledes om skoledrift. Tendenserne inden for uddannelsesverdenen går generelt i retning af målbarhed og umiddelbar sammenlignelighed, både på nationalt og på internationalt plan. Blandt andet derfor kan det være frugtbart at rette blikket mod skoler, der står fast på at stå udenfor, og som ikke har valgt at anvende de officielle og umiddelbart sammenlignelige evalueringsformer. Ved at rette blikket mod de skoler, som gør noget helt anderledes, spejles den almene praksis, og der lægges op til refleksion. Selvom det er en forholdsvis lille procentdel af det totale antal skoler, drejer det sig om et empirisk felt med 58 skoler (eller ca. 10 %) med en anderledes og eksperimenterende praksis. En tidligere undersøgelse fra Nationalt Videncenter for Frie Skoler har desuden vist, at der arbejdes seriøst og kvalificeret med de udfordringer, der ligger i at definere evaluering ud fra helt andre kriterier end de givne i det officielle system¹⁸.

Ifølge den norske uddannelsesforskerforsker Jørgen Frost er der generelt alt for lidt reflektivt fokus på evaluering i skolen i dag:

15 Lov om friskoler og private grundskoler m.v., § 8 a.

16 Lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), § 2, stk. 4.

17 13 Steinerskoler, 2 Lilleskoler og 15 friskoler.

18 Se Milkær, Lone Ree (2012): Pædagogisk praksis, evaluering og udvikling i udskolingen på de prøvfri skoler – pilotprojekt. Nationalt Videncenter for Frie Skoler.

Paradoksalt nok er betydningen af evaluering undervurderet i skolen i dag. Samtidig med at samfundets interesse for skolens resultater er øget, har skolen ikke i tilsvarende grad taget sig tid til at drøfte evaluering på interne præmisser. Man har i stedet hovedsageligt accepteret den pålagte eksterne evalueringsform og primært rettet blikket mod de resultater, som forekom, og benyttet evalueringen summarisk. Myndighedernes kritiske blik på skolens resultater har været så stærkt, at skolen næsten er holdt op med at tænke evaluering selv.

Jørgen Frost, 'Evaluering – i et dialogisk perspektiv' (2009)¹⁹.

Det er noget af en påstand, at betydningen af evaluering er undervurderet i skolen i dag, men det er i hvert fald korrekt, at det er myndighedernes og offentlighedens blik på skolens resultater, som har fået lov til at dominere debatten i de senere år – også i Danmark. Men på 58 skoler i Danmark har man ikke accepteret den pålagte eksterne evalueringsform, men praktiserer en anderledes form for evaluering.

I arbejdet med dette felt har der vist sig nogle problemer med at sprogliggøre den praksis, som finder sted på skolerne. For det første er der selve betegnelsen for den undervisnings- og evalueringspraksis, som ikke indeholder en afslutning med FSA og FS10. Den almindelige betegnelse, også ude på skolerne selv, har været 'prøvefri skoler'. Dette er dog faktisk misvisende, idet skolerne ikke er generelt fri for prøver, men udelukkende fri for de af ministeriet definerede prøver. Begreber som 'alternativ afgangsprøve' eller 'anderledes afgangsprøve' bliver brugt i stedet, men mange synes, at den første betegnelse lugter lidt for meget af rundkredspædagogik og guitar-spil, mens den anden måske er for intetsigende: anderledes end hvad? I artiklen vil betegnelsen 'alternative afgangsprøver' blive brugt, idet prøverne ses som fungerende som et alternativ til FSA og FS10.

Den følgende artikel skal handle både om efterskoler og frie grundskoler, selvom der selvfølgelig er en hel del, der overordnet set adskiller de to skoleformer. Efterskolerne er kostskoler²⁰, med hvad deraf følger af specifikke dannelses- og uddannelsesmuligheder. Desuden tilbyder alle efterskoler med alternative afgangsprøver prøverne i 10. klasse og derfor som alternativ til FS10, hvorimod grundskolerne alle har prøven som et alternativ til 9. classes FSA. Fokus i denne artikel ligger på efterskolernes og grundskolerne fælles praksis i forhold til at tilbyde eleverne alternative prøveformer – og altså mere på det fælles end på det, der adskiller skoleformerne.

19 Jørgen Frost (2009), Introduktion, s. 7-19, i Frost, Jørgen (red.), Evaluering – i et dialogisk perspektiv (min oversættelse).

20 Se Oettingen, Alexander von, Komischke-Konnerup, Leo (2011): *Dannelse, der virker. Efterskolens pædagogik*. Forlaget Klim.

Efterskoler uden FS10:

For eksemplets skyld starter dette afsnit med en beskrivelse af en fuldstændig fiktiv efterskole, som kunne ligge i Vestjylland. Her ser udbuddet af undervisning således ud:

På efterskolen Rybjergholm er der 4 10.-klasser. Skolen udbyder udelukkende undervisning på 10. klassetrin. Som elev på skolen kan man vælge fire forskellige linjer: drama/musik, outdoor, science og 10project. Der er cirka lige mange elever på hver linje, men man har i de senere år oplevet øget søgning til 10project og science.

10project er den nyeste af linjerne og har været et tilbud på skolen i 2 år. Efterskolen oprettede den for at tiltrække ressourcerstærke elever, som gerne vil noget helt andet med deres 10.-klasse, og de oplever, at det også er denne elevgruppe, som søger den anderledes 10.-klasse. På linjen er der fokus på innovation og projektarbejdsformen, og eleverne kan vælge fag fra de andre tre linjer, som de så kan kombinere med arbejdet på 10project. Man har fokus på, at eleverne skal have kompetencer, som gør, at de selvstændigt kan styre en proces fra idé til produkt. Netop produktudvikling er vigtigt i 10project – det er ikke bare noget, vi leger. Eleverne skal i løbet af året arbejde med produkter, som skal være konkretiseret i forbindelse med den afsluttende prøve. Et produkt kan være alt fra en teaterforestilling eller en fotoudstilling til et samarbejde med en lokal virksomhed eller udvikling af et undervisningsforløb i kajakroning. Der er i løbet af året fokus på forskellige formidlings- og projektformer, således at eleverne kommer rundt om forskellige temaer og arbejdsmetoder.

Til den afsluttende prøve skal eleverne præsentere et 'afgangsprojekt', samtidig med at hele årets arbejde bedømmes i en portfoliomappe. Eleverne arbejder i grupper på afgangspjektet i 4 uger, og efterfølgende får de en karakter og en skriftlig udtalelse, som lægger vægt på både faglig præstation og evnen til projektledelse og samarbejde.

Rybjergholm Efterskole kunne godt have eksisteret. Denne case er bygget på feltarbejde på fem forskellige efterskoler med alternative afgangsprøver og på researcharbejde på de andre skolers materiale og hjemmesider. Den er medtaget indledningsvis for at give en fornemmelse af, hvad det er for en slags skoler og klasser, der tales om. Det kunne også godt have været en efterskole udelukkende med alternative afgangsprøver, men langt den største del af skolerne har den ene eller anden slags kombination af tilbuddene: 9. med FSA, 10. med FS10 og 10. med alternativ afgangsprøve. Og selvom der selvfølgelig er forskel på den konkrete tilrettelæggelse af undervisning og prøver på den enkelte skole, er der alligevel så mange fællestræk ved den måde, den alternative evaluering tænkes på, at det giver mening med en fælles beskrivelse som Rybjergholm.

For at give et overblik over skoler med alternative afgangsprøver i efterskolelandskabet er der i samarbejde med Efterskoleforeningen lavet en spørgeskemaundersøgelse, som er udsendt til 226²¹ skoler. Det er, så vidt vides, første gang, at et sådant overblik er forsøgt, og fordelingen af efterskolerne med alternativ afgangsprøve skal derfor behandles lidt mere uddybende i det efterfølgende.

131 skoler har besvaret skemaet, og af dem oplyser 26²², at de tilbyder forløb med alternativ afgangsprøve på deres skole. 19 skoler oplyser, at de overvejer at udbyde forløb med alternativ afgangsprøve inden for 2 år, og 3 skoler, at de tidligere har gjort det.²³

21 Skemaet er ikke udsendt til special- eller ordblindееfterskoler. Disse vurderes at ligge uden for projektets problemstillinger.

22 En gennemgang af skolernes hjemmesider viser desuden, at 2 efterskoler yderligere tilbyder alternative forløb, men disse skoler har ikke besvaret spørgeskemaet. Derfor kommer det totale antal af efterskoler med alternative forløb op på 28. Analysen af spørgeskemaundersøgelsen forholder sig dog til de 26, der har svaret bekræftende på, at de har prøvofri forløb.

23 Det skal bemærkes, at der i undersøgelsen er brugt betegnelsen 'prøvofri' og ikke 'alternativ', jf. diskussionen i tidligere afsnit om, hvilke konnotationer de forskellige betegnelser har.

Figur 1.



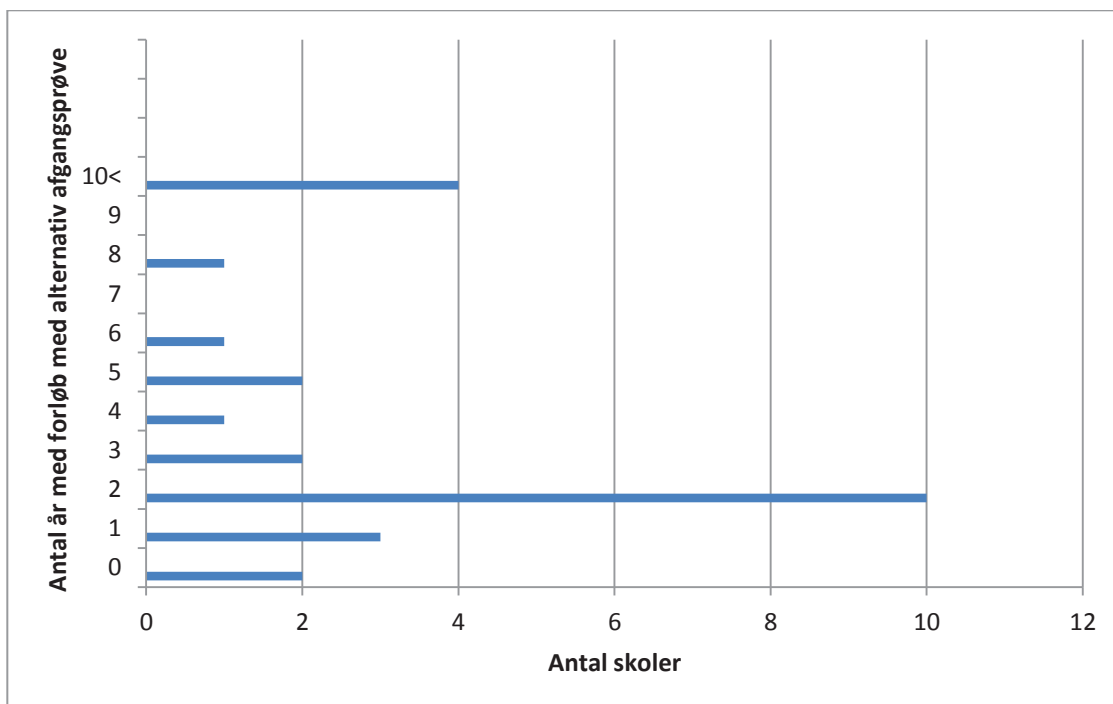
Svarprocenten i spørgeskemaundersøgelsen ligger lige over 50, og det er selvfølgelig ikke meget, men det vurderes, at de skoler, som har svaret, at de er prøvefri eller overvejer at blive det, er nogenlunde dækkende for populationen. Overvejelserne bag at sende spørgeskemaet til alle almene skoler, selvom fokus for undersøgelsen er på skoler med alternative afgangsprøver, har været muligheden for at få et bredere billede. Det vil nemlig og være interessant at få oplysninger om de skoler, som overvejer at indføre alternative forløb, og dem, som har afskaffet den traditionelle afgangsprøve.

Af skolerne med alternative forløb tilbyder langt de fleste disse på 10. klassetrin. En enkelt skole har svaret, at de tilbyder forløb både i 9. og 10. klasse. Alle efterskoler med alternative afgangsprøver ligger desuden i Jylland²⁴.

Som det ses af nedenstående diagram, er det forholdsvis nyt at tilbyde alternative forløb på langt de fleste skoler, idet 10 skoler har angivet, at de har tilbudt forløbene i 2 år. 2 skoler har svaret 0 år på spørgsmålet, og dette tolkes, som at de tilbyder forløbene fra det kommende skoleår. 3 skoler har svaret, at de haft forløb med alternative afgangsprøver i 1 år.

24 Efter at denne undersøgelse er lavet, har i hvert fald én skole på Fyn desuden indført 10. klasse med alternativ afgangsprøve.

Figur 2.



Men næsten lige så interessant, som at 26 skoler tilbyder alternative forløb, er det, at 19 af de adspurgte skoler har svaret, at de overvejer at udbyde alternative forløb inden for de næste 2 år. Langt de fleste af disse overvejer at tilbyde undervisning på 10. klassetrin. Dette kan give et fingerpeg om en tendens inden for efterskolen. Det er selvfølgelig ikke givet, at skolerne rent faktisk ender med at tilbyde de prøvfri forløb, men hvis alle gjorde det, ville det give næsten en fordobling af antallet af efterskoler med prøvfri forløb. Denne bevægelse har været i gang i nogle år, og Efterskoleforeningen oplevede f.eks. for nogle år siden stor tilslutning til en konference om erfaringer fra skolerne med alternative afgangsprøver. Spørgsmålet er, om denne udviklingen kan sige noget om den generelle udvikling af fortolkningen af friheden i praksis på de fire skoler?

Frie grundskoler uden FSA:

Det efterfølgende afsnit om de frie grundskoler starter, som i afsnittet om efterskolerne, med en beskrivelse af en helt fiktiv friskole, som kunne have ligget i Midtjylland:

På Simmelbjerg Friskole afsluttes skoleforløbet med en alternativ afgangsprøve i stedet for FSA. Sådan har det været, siden skolen blev oprettet i 1972. Skolen ligger i en lille by i Midtjylland og har ca. 200 elever fra 0. til 9. klasse. I både indskoling og på mellemtrinnet har man – som på mange andre frie grundskoler – flere anderledes undervisningsuger end i folkeskolen, hvor eleverne bliver præsenteret for tværfagligt projektarbejde.

I overbygningen har skolen fokus på projektarbejde, og eleverne arbejder med et større projekt i både 7., 8. og 9. klasse. I 7. laves projektet i grupper og har fokus på den studietur til Tyskland, som 7. klasse altid er på. Eleverne forbereder oplæg om hvert et tema i tilknytning til turen og fremlægger det efterfølgende for de andre overbygningselever på skolen. I 8. klasse laves der et selvstændigt projekt, som skal indeholde en form for medieformidling inden for et tema valgt af overbygningslærerne i fælleskab med eleverne. Projektet i 9. klasse er inden for et helt selvvalgt emne og formidlet på en måde, der passer til temaet. De arbejder på at forberede projektet i 3 måneder og har i forbindelse med afslutningen 4 uger til udelukkende at arbejde med afslutningsprojektet. 9. klasse fremlægger deres projekter for forældre og resten af skolen.

Eleverne får både karakterer (dog kun i 8. og 9.), en skriftlig udtalelse og en mundtlig evaluering for deres projekter. I 9. klasse får eleverne ud over en fagudtalelse i hvert fag desuden en 'skoleudtalelse', som beskriver deres udvikling på skolen og kompetencer inden for forskellige områder som f.eks. samarbejde og ledelse. At skolen ikke skal afholde FSA, gør, at der hvert år er tid til at lave en teaterforestilling, hvor hele overbygningen deltager. Mange af eleverne fra Simmelbjerg Friskole fortsætter på en efterskole i 10. klasse, hvor de tager en FS10, og de fleste fortsætter på en ungdomsuddannelse.

Simmelbjerg Friskole kunne – som Rybjergholm Efterskole – have eksisteret. Casen omhandler en friskole (og ikke en Lilleskole eller privatskole), idet den overvejende del af de frie grundskoler med alternativ afgangsprøve er friskoler. Der findes på landsplan 30 frie grundskoler, som har meddelt Undervisningsministeriet, at de ikke ønsker at afholde FSA. Det drejer sig om 15 friskoler, 13 Steinerskoler og 2 Lilleskoler. Langt de fleste af skolerne har udelukkende undervisning til 9. klasse, men nogle enkelte tilbyder også 10. klasse. Steinerskolerne tilbyder undervisning inden for en særlig pædagogisk filosofi, som bl.a. indeholder, at eleverne modtager skriftlige 'vidnesbyrd' i stedet for karakterer og prøver.²⁵

Da der i lovgivningen ikke ligger nogen rammer for, hvordan den konkrete evaluering af undervisningen skal foretages, giver det selvfølgelig et væld af forskellige konkrete prøveformer. Ikke to friskoler er ens (igen er Steinerskolerne undtaget, fordi de har et system, der er mere fælles orienteret, selvom deres praksis heller ikke er fuldstændig ens), men alligevel er der en del fællestræk ved den måde, man vælger at evaluere og strukturere undervisningen på. Alle frie grundskoler med alternative afgangsprøver arbejder – mere eller mindre struktureret – med projektorienteret og tværfaglig undervisning. På en skole arbejder man f.eks. med projektorienteret undervisning i et samlet forløb for 8.-9. klasse, hvor der er 'projektfag' på skemaet 6 timer om ugen. I løbet af 8. og 9. klasse har eleverne 10 projektfag inden for på forhånd definerede faggrupper (2 x dansk/kristendom, 2 x naturfag, 2 x fremmedsprog, 1 x historie/samfundsfag, 1 x matematik, 1 x musisk forløb og et selvvalgt projektemne i 9. klasse). Det sidste projekt afsluttes med en projektuge og efterfølgende fremlæggelse for klassekammerater og forældre.

25 Læs eventuelt mere om Steinerskoler her: Jensen, Niels Rosendal et al. (2012): *Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skolers læringspraksis i 9. til 12. klasse*. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Derudover er der på denne skole også fastlagt, hvilket produkt projektet skal munde ud i, og hvilken arbejdsform og hvilket fokus der er for projektarbejder. F.eks. ser det i årsplanen for to af projektforsløbene i 9. klasse således ud:

Figur 3.

Styringsfag	Produktkrav	Arbejdsform	Projektfokus
Naturfag	F.eks.: Skriv en rapport	F.eks. gruppevis, delt op efter drenge og piger	Gruppearbejde Planlægning af processen
Dansk	F.eks.: Lav en udstilling	F.eks. to og to	Problemformulering At arbejde problemorienteret

Ovenstående er et eksempel på et forholdsvis stramt styret forløb, hvor der er lagt faste rammer for både fag, formidling og indhold. På en anden friskole arbejdes der ligeledes med sam-læste klasser, således at 8. og 9. har undervisning sammen. I 9. klasse skal eleverne aflevere 3 projektopgaver. Det første projekt skal være om et valgfrit naturvidenskabeligt emne, og de to andre skal være kreative, forstået på den måde at emnerne skal være motoriske, auditive og/eller visuelle. Alle opgaver fremlægges for en på forhånd defineret målgruppe, som ofte er klasse-kammerater eller yngre elever. Samtidig med projektarbejdet føres en logbog. På denne friskole ligger fokus meget på proces og ikke så meget på produkt i forbindelse med projektarbejdet.

Form og struktur for de alternative afgangsprøver

Som man kan se af ovenstående figur 2, der viser, hvor længe efterskolerne har haft alternativ afgangsprøve, er det et forholdsvis nyt fænomen inden for denne skoleform. Kun 4 efterskoler har kørt med dette system i mere end 10 år, hvorimod 10 kun har haft klasser med alternativ afgangsprøve i 2 år. Der er ingen tvivl om, at denne fordeling også er et billede på, at nogle få skoler har eksperimenteret med dette, og at andre siden er fulgt med, da man har set, at det godt kunne lade sig gøre. På friskolerne er billedet noget mere broget. En enkelt skole har været uden officielle afgangsprøver siden midten af 1850'erne, nogle er oprettet i 1970'erne og har haft alternativ afgangsprøve siden starten, andre har indført prøverne efter forældreønske i 1980'erne, og endelig er der skoler, som følger en bestemt pædagogik og derfor altid har haft egendefinerede afgangsprøver.

På en efterskole, hvor man har haft en 10. klasse med alternativ afgangsprøve i ca. 10 år, beskriver en lærer baggrunden for udviklingen af klassen:

Det var noget, der blev snakket meget om i huset her. Det, der var med til at starte det, var nok ønsket om at kunne evaluere eleverne på en anden måde. At det er klart, at så var man nødt til at lave en anden hverdag for at kunne opfylde det ønske, det var at kunne evaluere på anden vis.

Efterskolelærer

Udgangspunktet for udviklingen af tilbuddet på denne efterskole var altså evalueringsformen, og heraf fulgte automatisk en anderledes strukturering af undervisningen. På andre efterskoler er det den anden vej rundt, hvor ønsket om muligheden for en anderledes undervisningsstruktur fører en alternativ afgangsprøve med sig, fordi det passer bedre sammen. Hvis man på en efterskole ønsker meget fokus på musik og teater og ønsker en mulighed for at integrere det meget i undervisningen eller bruge flere timer på disse fag, som f.eks. på denne musik- og teaterefterskole:

Jeg siger altid, når nogen spørger mig, hvorfor denne efterskole blev til noget, så siger jeg: Jamen da jeg havde oplevet plancheudstillingens genvendigheder tilstrækkelig mange gange, og det var ligesom det maksimale, du kunne skrue det op til, altså det var det vildeste, der kunne foregå på en skole, det var en plancheudstilling, og ellers så kørte det jo fuldstændig traditionelt folkeskoleskema, og så var der en gymnastikopvisning.

Forstander på en efterskole

I forhold til begrundelsen for at have meddelt Undervisningsministeriet, at man ikke ønsker at tilbyde FSA eller FS10 på sin skole, så ser alle de omtalte skoler, både friskoler og efterskoler, det som en praktisering af frihedsbegrebet i de frie skoler. Nogle frie grundskoler ser den alternative prøvepraksis som værende mere i tråd med den grundvigske skoleopfattelse end den officielle praksis og mener, at man er nødt til at sige sig fri for FSA for at være en ægte grundtvigsk friskole. Også på efterskolerne kan der ligge grundtvigianske overvejelser bag opbakningen til de alternative afgangsprøver, som denne efterskoleleder, som siger om at være med i sit første totalteaterprojekt på en efterskole, som hos ham gødede jorden for tanken om en skole med alternative afgangsprøver:

Det fik en hel skole til at ånde på en anden måde, og vi udnyttede efterskolerummet optimalt. Og det hang for mig at se sammen med hele den grundlæggende opdragelse, jeg havde fået. Jeg er jo vokset op i et grundtvigsk miljø og hele skoletanken og -ideen, ikk' også.

Efterskoleleder

I efterskoleverdenen var indførelse af en statsanerkendt eksamen i 1967 anledning til en voldsom diskussion, men i dag har næsten alle efterskoler FS10, også dem, der sideløbende har 10.-klasser med alternative afgangsprøver. Der er ikke nogen tvivl om, at Grundtvig ikke syntes, at eksamener

var en god idé. I hvert fald ikke for den vision, han havde for folkets dannelse via højskolen, hvor det vigtigste ikke var "Eksamens-stads", men "noget man kan have Nytte og Fornøjelse af i Livet", som det ses af nedenstående citat.

Derfor blev det ogsaa Skik i Danmark, og er saa endnu, at naar En af vore Bekendtiere har taget sine Examener. da lykønsker vi ham, ingenlunde med hvad han har lært, som vi godt veed, han skal ikke løbe langt med. men vi lykønsker ham med at have overstaaet de lærde børnesygdomme, ligesom Kopper, Mæslinger og Kighoste, og vil han ikke endelig være lærd Skolemester da raader vi ham i al Oprigtighed til at lægge al Eksamens-Stadsen paa Hylden og lægge sig efter noget, som man kan have Nytte og Fornøjelse af i Livet.

N.F.S. Grundtvig, 'Lykønskninger til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Højskole', 1847

Når det drejer sig om spørgsmålet om den bagvedliggende pædagogiske tænkning, der er forbundet til de alternative afgangsprøver, er lærerne på friskolerne delt i to grupper. Nogle lærere har udelukkende søgt job på netop denne friskole, fordi de mener, at alternative afgangsprøver er det eneste rigtige, og karakterfrihed er en nødvendighed for at kunne arbejde med børn og unge menneskers kompetenceudvikling på en ordentlig måde. Andre er havnet på en skole med alternativ afgangsprøve lidt ved et tilfælde, men finder sig godt til rette der og kan se, at afgangsprøveformen giver nogle muligheder, som et almindeligt system med FSA og FS10 ikke giver. På efterskolerne, som i forvejen tilbyder et alternativt læringsrum i forhold til grund- og folkeskolen²⁶, er lærerne ligeledes delt i deres begrundelser for at være tilhængere af de alternative prøver. På langt de fleste efterskoler er forløbene med alternative afgangsprøver forholdsvis nye, og en del af de lærere, som underviser, har været med i hele forberedelses- og planlægningsfasen og har derfor naturligt nok en ejerskabsfølelse til hele projektet.

Alle skoler, som tilbyder forløb med alternative afgangsprøver i stedet for FSA eller FS10, gør det, fordi de synes, at det er et fuldt fagligt forsvarligt tilbud, som giver eleverne brugbare, hvis ikke bedre, kompetencer. På de frie grundskoler med alternativ afgangsprøve mener de i hvert fald, at de tilbyder eleverne en bedre evaluering af deres kompetencer, end de får ved FSA, og efterskolerne mener, at de alternative prøver er lige så gode som eller bedre end FS10. Som nævnt har de fleste efterskoler et kombineret tilbud, hvor 10. klasse med alternativ afgangsprøve er ét tilbud ud af flere forskellige tilbud inklusive 10. klasse med FS10 og 9. klasse med FSA. Det er interessant, at ingen efterskoler tilbyder 9. klasse uden FSA. Adspurgt om dette siger forstanderne på skolerne, at det har de såmænd aldrig tænkt over, og nogle enkelte bliver provokeret af spørgsmålet til at reflektere over skolens forhold til prøver eller ikke prøver.

De fleste efterskoler vil gerne tiltrække ressourcestærke elever til deres tilbud med alternative afgangsprøver. Efter at have haft udelukkende fremgang siden 1970'erne havde efterskolerne for første gang i 2011 en nedgang i elevtallet²⁷. Dette skærper selvfølgelig konkurrencen om eleverne på de enkelte skoler, og klasserne eller skolerne med de alternative prøveformer skiller sig ud fra mængden.

Efterskolerne gør meget ud af at signalere, at man ikke skal vælge det alternative forløb, hvis man tror, at det er en lettere måde at afslutte sit skoleforløb på. Tværtimod stiller de måske endnu højere krav på disse forløb end på de almindelige 10.-klasseforløb. En efterskole skriver det kort og præcist på denne måde på skolens hjemmeside: Anderledes 10. kl. er vores "højskoleklasse," og det er for dig, der søger faglige og kreative udfordringer.

26 Se Oettingen, Alexander von, Komischke-Konnerup, Leo (2011): *Dannelse, der virker. Efterskolens pædagogik*. Forlaget Klim.

27 Se Nielsen, Sophus Bang (2011): *Tal om efterskolen*. Efterskoleforeningen, august 2011.

De stærke og de svage elever

Som tidligere nævnt bygger alle skolerne, både efterskoler og grundskoler, deres undervisning og efterfølgende alternative afgangsprøve op omkring projektorienteret undervisning. Fælles for opfattelsen af, hvad projektarbejde er, at det er: eksplorativt (det vil sige, at eleverne på egen hånd skal søge viden og oplysninger), tværfagligt (eleverne skal kombinere flere former for faglighed i samme proces), reflektivt (eleverne skal bearbejde den viden, de opnår) og formidlet (eleverne skal på den ene eller anden måde formidle deres viden og refleksioner over denne). Den generelle opfattelse er, at den projektorienterede undervisning styrker elevernes selvstændighed og evne til samarbejde og til at arbejde tværfagligt. Derudover gælder det, især på efterskolerne, at man ser projektarbejdsformen som egnet til at forberede sig til at skulle studere på en ungdomsuddannelse. En lærer på en efterskole beskriver grundstenene i 10. klasse med alternativ afgangsprøve således:

Et nøgleord – og det er jo selvfølgelig frygtelig fortærsket – det er ansvar for egen læring. Vi prøver at leve det meget ud i klassen. Et andet nøgleord er at forberede dem på at studere videre, altså studieegnhed. Og det vil sige, at blandt andet betyder det, at eleverne arbejder meget i deres studiegrupper. Både i den almindelige dagligdag i forbindelse med deres almindelige undervisning i klassen, men også at de er forpligtede på en anden måde, tror jeg, end mange andre klasser på, at mødes hver aften i deres studiegrupper og evaluere, hvad er der sket i dagens løb, og hvad de skal have kigget på til i morgen.

Lærer, efterskole

På denne efterskole ses både selvstændigheden og studieegnheden som afgørende kompetencer, eleverne skal have med, når de afslutter skoleåret. Konkret arbejdes der uden traditionelle fag på skemaet i projektperioderne i 10.-klassen uden fs10. Her arbejder hele klassen sammen under en fælles overskrift, som f.eks. 'science matters', det fysiske menneske, identitet eller 'at gøre en forskel'. Under den overskrift byder de forskellige lærere ind med deres forskellige faglighed, og eleverne arbejder sammen i mindre studiegrupper om det konkrete projekt. Hver projektperiode løber over 3-4 uger, og hver periode afsluttes med et produkt, der præsenteres for de andre i klassen. De andre elever har mødepligt til hinandens fremlæggelser. Arbejdet starter med en brainstorm i plenum, hvor alle forholder sig til f.eks. en af de ovenfor nævnte overskrifter. Derefter skal eleverne selvstændigt tænke i udvikling af projektet:

Så får de sådan et A3-papir med 5 bobler på, og overskrifterne, det er viden, indhold, relation, form, og det er råstof. Og det er en individuel proces. Nu skal du formulere, hvad du har lyst til at arbejde med. Det kan godt være, at de siger: 'Jeg vil gerne lave en film.' Så siger vi: 'Jamen det er fint. Så start du med at prøve at definere noget om en film.' Indholdsboblen skal altid udfyldes også. De er nødt til at vide, hvad filmen skal handle om.

Efterskolelærer

Herefter hænges A3-papirerne op på væggen, og eleverne finder på baggrund af disse sammen i mindre grupper og arbejder videre på en konkret projektbeskrivelse. Læreren siger, at der stilles høje krav både til elevernes evne til at samarbejde og til at arbejde selvstændigt.

Grundskolerne arbejder ligeledes projektorienteret, når de tilrettelægger alternative afgangsprøver og fordrer nogle af de samme kompetencer som på efterskolen, selvom man på grundskolerne eksplicit lægger mere vægt på, at de alternative prøver skal give rum til at værdsætte forskellige kompetencer, ikke bare de boglige. Men der kan være en fare for, at den forholdsvis ensartede tilgang til projektarbejdsformen og fokuset på det eksplorative, det tværfaglige, det reflektive og formidlingen kan favorisere en bestemt type elev, som har overblik, evner at organisere sit eget arbejde og finder sig godt til rette i projektarbejdsformen. Dette er muligvis et større problem i

grundskolen end på efterskolerne, hvor eleverne bevidst vælger et enkelt år med en alternativ evalueringsform. De fleste af eleverne interviewet i forbindelse med denne artikel, som har valgt et år i en 10.-klasse på en efterskole med alternativ afgangsprøve, betragter 10. klasse som et år, hvor man både kan eksperimentere og dygtiggøre sig inden for bestemte retninger, også de boglige. Under alle omstændigheder er det i mange tilfælde et anderledes bevidst valg gjort af et ungt menneske og dets forældre, som i forvejen har valgt at bruge et år i 10. klasse. I grundskolen kan der være helt andre grunde til, at eleverne går på en skole med alternativ afgangsprøve, f.eks. geografi eller familietradition, og det vil næsten altid være forældrenes valg og et valg, som ofte er foretaget, da børnene var meget yngre.

På grundskolerne er det dog ikke det generelle indtryk hos lærere og ledere, at den alternative afgangsprøve favoriserer bestemte typer af elever. Det kan godt være, at der ikke er så mange praktisk udførte opgaver, som formen ideelt lægger op til, men holdningen er, at evalueringsarbejdet er tilrettelagt, så det tilgodeser både fagligt stærke og svage elever:

På den ene side kan jeg godt se argumentet med, at det favoriserer de stærke elever, fordi de er selvhjulpne, de elsker den her projektform, de går bare i gang, og de trives med at stå frem. (...). Men på den anden side synes jeg også, at jeg har oplevet, at eksamens- og karaktersystemet kan gøre så ondt på de elever, som ikke er særlig gode til det. (...). Så jeg synes, at det er svært, for jeg kan godt se, at de stærke elever, de kan rigtig godt lide den form her, men jeg tror også, at de ville trives med eksamensformen og sidde med deres 10- og 12-taller. Det, jeg tror, man kan med den måde her (den alternative projektorienterede prøveform) – og det kræver rigtig meget af læreren, og det skal man være klar over – det er, at man kan give nogle af de svage elever nogle succesoplevelser. Det bilder jeg mig i hvert fald ind (...).

Lærer, friskole

Pointen her er, at de stærke elever også ville trives med at få anerkendelse i et system med karakterer og eksamen, mens de svage elever kun ville få nederlag. Læreren her mener, at der med den alternative afgangsprøve er en mulighed for at anerkende de bogligt svage elever for andre kompetencer, som f.eks. evnen til at samarbejde eller til at tilrettelægge arbejdsprocesser. Praksis viser dog, at det er en udfordring at styre projektarbejdet hen i en ikkeakademisk retning, hvor produktet bliver andet end en skriftlig opgave med illustrationer²⁸. Derudover ligger der i formidlingskravet ofte et eller andet performancekrav, der forudsætter, at eleven kan formidle sin viden og sine færdigheder mundtligt på en forståelig måde over for en nærmere defineret målgruppe. Men der er selvfølgelig forskel på, hvor godt tilpas eleverne befinder sig med at performe på den måde, den alternative afgangsprøve fordrer. På en efterskole siger en lærer f.eks. om de fremlæggelser, som ligger i slutningen af ethvert 3-4-ugers projektforsløb:

Lærer: *Vi prøver meget at opfordre dem til at lave alternative fremlæggelser. Det kan være at gøre det andre steder, eller det kan være at bruge andre rum i huset. Og det lykkes i større eller mindre grad. Nogle år er de meget åbne for det.*

Interviewer: *Hvis du nu har teater som linjefag, så bruger de meget det?*

Lærer: *Ja, og det opfordrer vi dem meget til at bruge de der ting. Men der er meget forskel på, om de tør de der ting.*

I dette udsagn ligger, at der er forskel på, hvor godt eleverne føler sig hjemme i eller tør leve op til de krav om performance, der implicit stilles, når lærerne meget opfordrer til at formidle kreativt.

28 Se Nielsen, Sophus Bang (2011): Tal om efterskolen. Efterskoleforeningen, august 2011.

Evaluering af læring ved alternative prøver

Lærer og ledelse på de skoler – både efterskoler og frie grundskoler – som vælger at tilbyde forløb uden fsa eller fs10, har selvfølgelig brug for evaluering af læringen, af de kompetencer, eleverne opnår, og af undervisning som arbejdsredskab, lederne har brug for, at skolen evaluerer sin undervisning, og eleverne har selvfølgelig stadig grundlæggende brug for, at deres præstationer, kompetencer og udvikling bliver evalueret. I forbindelse med de alternative prøver kan det være frugtbart at se nærmere på de typer af evaluering, der ligger i det forskellige prøveformer.

Man kan groft opdele evaluering i henholdsvis summativ og formativ evaluering. Summativ evaluering lægger vægten på opsummering af kompetencer – hvad har eleven lært i dette forløb? – og foregår oftest ved tests og eksamener. Det er den evalueringsform, som er lettest at synliggøre, idet resultaterne ofte knyttes direkte til et pensum. Det almene karakter- og eksamenssystem er et udmærket eksempel på summativ evaluering. Den formative evaluering lægger vægt på elevens mulighed for videreudvikling af kompetencer. Undersøgelser har vist, at formativ evaluering er en af de mest effektive metoder til at fremme elevpræstationer²⁹, idet denne type evaluering kan ses som et led i Vygotskijs zone for nærmeste udvikling³⁰, hvor der lægges vægt på balancen mellem elevens evne til at lære selv og den assisterede læring. Et eksempel på dette ses i denne friskolelærers overvejelser om, hvordan tilbagemeldingen på en opgave skal være:

Altså ét er, at man selvfølgelig anerkender alt det gode, der er i den opgave, de nu har afleveret, men man skal også hele tiden have med, hvad det så er for et arbejds punkt, de skal have med til næste gang. Altså man skal vælge et eller andet ud, så man kan sige, at det her skal du have fokus på i den næste opgave. Og så skal man også huske at anerkende det næste gang: Nu har han sørme husket at sætte kommaer i hele stilen!

Lærer, friskole

I den formative og summative evaluering kan man også tale om henholdsvis evaluering af praksis og evaluering af evne til praksis. De alternative afgangsprøver i denne undersøgelse er som hovedsag eksempler på formativ evaluering, hvor man har større fokus på evnen til praksisudøvelse (gør eleven sit bedste for at forstå og undersøge relativitetsteorien?) end på selve praksisudøvelsen (forstår eleven relativitetsteorien?). I praksis er det ikke muligt fuldstændigt at skelne mellem de to evalueringsformer. En evaluering af elevens mestring af projektarbejdsformen kan f.eks. godt fungere summativt: Er der en problemformulering og en konklusion, og er projektplanen fulgt på den måde, vi gerne vil have det på vores skole? Hvis en klasse arbejder overvejende med den formative evaluering, er der aspekter, som eleverne får med, f.eks. den arbejds- og formidlingsform, der ligger i en summativ prøve, ifølge denne lærer:

Altså man skal være klar over, hvad man får ud af at gå til eksamen. Der er rigtig mange gode ting, man kan få ud af det. Man får overblik over, hvilket pensum man har haft, og over, hvad det egentlig er, der forlanges, at jeg kan. Hvad det betyder at skulle formidle noget ene mand, og man arbejder med kendt og ukendt pensum og sådan nogle ting.

Lærer, friskole

Der behøver ikke at være nogen modsætning imellem at bruge den summative og den formative evaluering. Tværtimod kan de som evalueringsredskaber supplere hinanden. På nogle grundskoler bruger man forskellige slags tests som summativt evalueringsredskab sideløbende med de

29 Stærh, Lars Stenius (2009): De nationale test i et pædagogisk perspektiv. I: Carsten Bendixen & Svend Kreiner (red.), Test i folkeskolen. Hans Reitzels Forlag, København.

30 Vygotskij, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. Cambridge, ma.

alternative afgangsprøver. Lærerne på grundskolerne er generelt tilhængere af brugen af tests og ser dem som en naturlig del af den løbende evaluering af undervisningen³¹. Diskussionen om karaktergivning indskrives sig også i forholdet mellem summativ og formativ evaluering. Praksis i den forbindelse er meget forskellig på skolerne. Nogle grundskoler giver slet ikke karakterer, men udelukkende mundtlige eller udførlige skriftlige tilbagemeldinger, andre giver karakterer for afleverede projekter, men ikke for afgangspjektet, og endelig er der nogle, som giver karakterer for alle projekter, samtidig med at eleverne får en udførlig skriftlig tilbagemelding.

På en efterskole, hvor den alternative 10.-klasse er forholdsvis ny, har man valgt at tage den formative evaluering med ind i selve undervisningen og gøre den til en kompetence, man gerne vil give eleverne. 'Evaluering' er her en komponent i den proces- og projektorienterede undervisning.

'Evaluering' skal udvikle elevernes evne til at:

- forholde sig konstruktivt til deres proces
- lære af deres erfaringer
- give og modtage konstruktiv feedback
- blive bevidste om egne kompetencer og udviklingsmuligheder.

Dette opnås, ved at eleverne:

- arbejder med forskellige evalueringsværktøjer
- reflekterer over såvel deres succeser som deres fejl
- dokumenterer og formidler deres proceserfaringer og vurderer disse i et fremadrettet perspektiv
- giver hinanden konstruktiv feedback på såvel proces som produkt
- dokumenterer deres individuelle kompetenceudvikling³².

Friheden fra FS10 giver her efterskolen mulighed for at tænke evaluering ind i undervisningen på en helt anderledes måde og at arbejde med den formative evaluering på et helt andet plan.

31 Milkær, Lone Ree (2012): Pædagogisk praksis, evaluering og udvikling i udskolingen på de prøvofri skoler – pilotprojekt. Nationalt Videncenter for Frie Skoler.

32 Citat fra efterskolens hjemmeside, 20/4 2013.

At se fremad i livet

Unge mennesker i dag er ikke i tvivl om, at samfundet overordnet set ønsker, at de skal skynde sig at komme igennem uddannelsessystemet, så de kan yde i stedet for at nyde. Derfor er det interessant, at det ser ud til, at flere og flere vælger at gå i en 10.-klasse, hvor de ikke får et eksamensbevis, der er anerkendt af selvsamme samfund.

Et gruppeinterview på en efterskole i Vestjylland tegner dette billede af elever, der vælger et år i en 10.-klasse uden FS10 (eleverne har ikke gået på skolen mere end et par måneder, så interviewet handler nok mere om forventninger end om erfaringer):

Der er flere piger end drenge i klassen, og de kommer fra hele landet, dog flest fra området i en radius af 50 km omkring skolen, især fra den nærliggende større provinsby. Nogle har søskende eller bekendte, der har gået på skolen før, og har hørt godt om den. Andre har fundet den via efterskoleforeningens hjemmeside. Den vigtigste motivation for valg af netop denne efterskole er linjefagene – ikke den alternative afgangsprøve eller projektarbejdsformen. For de fleste af de unge er det slet ikke afgørende for valget af efterskolen, at der ikke er FS10.

Det var først, da vi læste om det inde på hjemmesiden, at vi opdagede, at der ikke var nogen prøver her, og man ligesom kunne få et år, hvor man ikke skulle følge et pensum, og at det var meget frit, og man kunne ligesom selv vælge, hvad man ville lave under de her overskrifter. Så alle kunne være med, og der er mange forskellige mennesker på en gang. Og måske også nogle andre typer end på min gamle skole.

Pige, 10. klasse, efterskole

Jeg fandt faktisk først ud af, da jeg kom her, at vi ikke skulle til eksamen. (...) Jeg synes faktisk, at det er rart, at vi ikke skal til eksamen igen. Jeg kan godt lide det, og jeg kan godt lide at fremlægge, men jeg synes, at det rart, at der ikke er det der pensum. Det er jeg som nævnt tilfreds med.

Dreng, 10. klasse, efterskole

Eleverne ser det som en fordel, at der er en øget grad af fleksibilitet, når der ikke skal følges et bestemt pensum, og de trives med selv at have indflydelse på, hvad de bruger tiden på. Der er blandt eleverne en forventning om, at der på skolen er en udpræget grad af 'ansvar for egen læring'.

De ser desuden undervisningen som øvelse i, hvordan det bliver at skulle videre i undervisningssystemet, men måske som en slags beskyttet kravlegård, hvor man også kan slappe lidt af. De alternative afgangsprøver bidrager også til denne opfattelse:

Det er også meget rart at få et friår, inden vi skal videre. Fordi så kommer der også eksamen, og det bliver hårdt og så videre, men man kan lige slappe af og komme lidt ned. Fordi det bliver jo lidt hårdt bagefter.

Pige, 10. klasse, efterskole

Det er egentlig ikke, fordi de synes, at de lærer noget, som er mindre værd, når de ikke skal tage en FS10, men de forventer, at det giver dem noget andet. De forventer at blive mere klar til at gå i gymnasiet, at have udviklet sig personligt og være blevet bedre til at samarbejde og acceptere andre, som måske ikke er ligesom dem selv.

Men vi har jo også mange projekter, og det styrker jo en på en anden måde, end hvad en eksamen kan give os. Det forbereder os videre ud i livet. Vi bliver styrket, fordi det, vi vil fremad i livet, det bliver vi hjulpet til.

Pige, 10. klasse, efterskole

Den personlige udvikling og evnen til at fungere i et fællesskab knyttes ikke sammen med lige netop denne efterskole, men mere med hele efterskoleoplevelsen og kunne for så vidt have været knyttet til en anden efterskole end denne. Alligevel er det for eleverne vigtigt, at efterskoleåret bliver et frirum, hvor de kan koncentrere sig om noget andet end præstationer i eksamensforstand. De vil gerne have det sjovt uden at spille tiden, og det synes de, at de kan på den pågældende efterskole. Der er stor forskel på elevernes ambitionsniveau og målrettethed. Lidt stereotypt sat op kan man sige, at her både er de målrettede piger, som gerne vil blive bedre til engelsk og udvikle deres evner til samarbejde, inden de skal på gymnasiet, og drengene, som gerne vil spille guitar, egentlig synes, at det var nok med eksamen i 9. klasse, og ikke ved, hvad de skal efter 10. klasse. Dette er generelt for de 5 efterskoler, hvor der er lavet interviews med elever i forbindelse med denne undersøgelse. Det er heller ikke de interviewede lærere eller leders indtryk, at klasserne med alternative afgangsprøver tiltrækker en speciel målgruppe, andet end at der er enighed om, at det er elever fra den velfungerende del af efterskolespektret, der søger til klasserne uden FS10.

Både flere og færre skoler med alternative afgangsprøver

Skolerne med alternative afgangsprøver er et godt eksempel på, hvordan friheden i de frie skoler kan anvendes til også at tænke fundamentalt anderledes. Selvom der tegner sig et forbavsende ensartet billede af udformningen af de prøver, der bruges på skolerne, både friskoler og efterskoler, viser praksis, at lovgivningen giver mulighed for at tilrettelægge undervisning og evaluering på en måde, som man på den enkelte mener stemmer bedre overens med det syn på undervisning og pædagogik, skolen bygger på. Det er tydeligt, at der er en udvikling i gang på dette område, og at denne udvikling er et indlæg i den generelle diskussion af kompetenceudvikling og -evaluering, som raser i den danske undervisningsverden i disse år (og vel egentlig altid har gjort). Både stagneringen (eller det lille fald) af antallet af friskoler uden FSA og stigningen over de sidste par år af efterskoler uden FS10 er en del af denne diskussion. Det er i øvrigt interessant, at efterskolerne vælger afgangsprøven fra efter 10., og at de frie grundskoler gør det efter 9. I lov om frie kostskoler § 5 a står der: "Eleverne på en efterskole, husholdningsskole eller håndarbejds-skole, der giver undervisning på 9. klassetrin, aflægger folkeskolens afgangsprøver, medmindre skolen har meddelt Undervisningsministeriet, at den ikke afholder prøverne." Dette er stort set enslydende med friskolelovens § 8 a, som er citeret ovenfor. Der er altså muligt for efterskolerne at fravælge FSA efter 9. klasse, men ingen har gjort dette.

Anvendt litteratur:

Frandsen, Johs. Nørregaard et al. (2012): Mere end en skole. De danske efterskoleers historie. Syddansk Universitetsforlag.

Frost, Jørgen (2009): Introduktion, s. 7-19, i Frost, Jørgen (red.), Evaluering – i et dialogisk perspektiv. Dansk Psykologisk Forlag.

Grundtvig, N.F.S. (1872/1847): Smaaskrifter om den historiske Høiskole af Nik. Fred. Sev. Grundtvig. Lykønskninger til Danmark med det danske Dummerhoved og den danske Høiskole. 1847. I Kommission hos Karl Schønberg. Kjøbenhavn.

Jensen, Niels Rosendal et al. (2012): Didaktisk analyse af Rudolf Steiner skoleers læringspraksis i 9. til 12. klasse. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

Larsen, Christian (red.) (2010): Realskolen gennem 200 år. Kundskaber og erhvervsforberedelse. Danmarks Privatskoleforening.

Lov om folkehøjskole, efterskole, husholdningsskole og håndarbejdsskole (frie kostskole)

Lov om friskole og private grundskole m.v.

Milkær, Lone Ree (2012): Pædagogisk praksis, evaluering og udvikling i udskolingen på de prøvofrie skole – pilotprojekt. Nationalt Videncenter for Frie Skole.

Nielsen, Sophus Bang (2011): Tal om efterskolen. Efterskoleforeningen, august 2011.

Oettingen, Alexander von, Komischke-Konnerup, Leo (2011): Dannelse, der virker. Efterskolenes pædagogik. Forlaget Klim.

Uddannelse (2006), årg. 39. De Frie Grundskole. Undervisningsministeriet.

Stærh, Lars Stenius (2009): De nationale test i et pædagogisk perspektiv. I: Carsten Bendixen & Svend Kreiner (red.), Test i folkeskolen. Hans Reitzels Forlag, København.

Vygotskij, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. Cambridge, MA.



Hvad skal vi med de frie skoler?

Fragmenter til spørgsmålet om de frie skolers samfundsmæssige betydning

Af lektor ved UC Syddanmark Leo Komischke-Konnerup, medlem af styregruppen for Nationalt Videncenter for Frie Skoler

De frie skolers opgave er – ikke mindst gennem grundloven – stærkt forbundet med spørgsmålet om den demokratiske og humane stat – og i forlængelse heraf: et humant og demokratisk samfund. Det er denne samfundsmæssige opgave, som frie grundskoler og frie kostskoler er fælles om, og det er på skolernes vilje og evne til at løfte denne opgave, at deres samfundsmæssige betydning skal vurderes – og ikke på, hvor mange elever der tilmelder sig skolernes kurser. Og den opgave bliver det samfundsmæssigt set stadig vigtigere at fastholde og udvikle i en tid, hvor det øvrige skole- og uddannelsessystem mere og mere fjerner sig fra forestillingen om mennesket og menneskelivet. Ikke blot for nutidens og fremtidens elever på skolerne er det vigtigt, at man ikke mister blikket for denne opgave – men for os alle og derfor også for staten.

Skolens afhumanisering

Hvis man forsøger at se på de frie skolers opgave i et samfundsmæssigt perspektiv og ud fra, hvad der egentlig er betydningsfuldt for samfundet, kommer man ikke uden om at diskutere den udvikling, der i snart mange år har præget folkeskolen og resten af uddannelsessystemet. Der er tale om en udvikling, der bliver stadig tydeligere, ikke mindst når man ser på folkeskolen. Med ændringen af folkeskolens formålsparagraf i 2006 bliver det næsten ulideligt klart, hvilken rolle man ønsker, at skolen skal spille i samfundet. Ingen har udtrykt dette så klart og præcist som professor Ove Kaj Pedersen, Copenhagen Business School, i en artikel i magasinet 'Asterisk': "Skolen skal producere 'soldater' til nationernes konkurrence i en stadig mere globaliseret verden." Ove Kaj Pedersens pointe står ikke alene, men bliver underbygget af den aktuelle politiske diskussion om folkeskolen og lærernes opgave: Folkeskolen bliver set som et særdeles vigtigt instrument i udviklingen af samfundets økonomiske sammenhængskraft. Den skal primært levere nyttige, tilpasningsdygtige og omstillingsparate borgere, der tilmed individuelt tager ansvar for deres egen livslange uddannelse og kompetencemæssige opgradering. Derfor drejer folkeskolen sig ikke længere om elevens "alsidige personlige udvikling", men blot om elevens "alsidige udvikling". Den menneskelige person er røget ud til fordel for eleven, der er under uddannelse livet igennem – et skole- og uddannelsesliv, der i stigende grad forsøges opbygget på læringsteorier om hurtige, smertefri og gnidningsløse fleksible læringsprocesser, positiv psykologi og 'flow'. Livslang læring taler man så om – og mener i virkeligheden livslang umyndighed. Skole og uddannelse sigter derfor ikke længere mod at bidrage til den menneskelige person, der lever og lider, tvivler og tror, kæmper og fester, fødes og dør i det liv, der ikke leves af sig selv – menneskelivet – men i stadig højere grad mod tilpasningsdygtige individer. Og Løgstrup kan godt pakke sammen, når han taler om skolens formål som tilværelsesoplysning. At folkeskolens opgave ikke længere kan forstås som en indføring i menneskelivet og de etiske spørgsmål, der altid knytter sig til dette praktiske liv, understreges af de forestillinger om professionalitet, der i dag knytter sig til lærerens pædagogiske praksis i folkeskolen: Læreren skal være ekspert i undervisning. Det siger sig selv, at lærere skal være dygtige til at undervise, til at lære fra sig – hvad ellers? Men hvor man tidligere lagde stor vægt på, at læreren også var en dannet person, et menneske, der kendte til og forstod, at menneskelivet ikke alene kan forstås ud fra samfundets og statens nødvendigheder, men også må forstås ud fra menneskets særlige lærings- og dannelsesmulighed, så skal læreren i dag som ekspert primært kende til og kunne anvende effektive undervisningsmetoder, kunne dokumentere sine resultater og efterfølgende sortere eleverne

efter gode og dårlige læringspræstationer. Lærerens pædagogiske praksis knyttes i stigende grad til en forestilling om sikkerhed, sikker viden, 'metoder, vi ved, der virker', og frakobles derfor klart og tydeligt fra forestillingen om mennesket og dets liv. Det liv, der ikke bygger på sikkerhed, men på frihed og tvivl. Og når læreren bliver til ekspert i undervisning og reduceres til underviser, får det konsekvenser for de børn og unge, der har behov for pædagogisk hjælp til at blive sig selv som mennesker og borgere. Den kendte tyske didaktiker Wolfgang Klafki gør opmærksom på, at tysk læreruddannelse forsømmer at udvikle det, han kalder pædagogisk forståelse hos fremtidens tyske lærere. Begrebet pædagogisk forståelse peger på, at læreren må kunne se på barnet eller den unge i skolen med et dobbelt blik. Han må kunne se, at eleven ikke blot er elev, men også menneske. Det er en af Klafkis centrale pointer, at en skole, der alene vil se eleven og ikke mennesket i barnet eller den unge, heller ikke forstår eleven. Når læreren bliver til ekspert i undervisning, forbliver eleven alene en elev – og ikke også et menneske. Klafki gør derfor med rette opmærksom på, at der er en sammenhæng mellem udviklingen af en ensidig undervisningsekspertise i lærernes uddannelse, og hvad man kunne kalde en afhumanisering af skolen. Hvis man ser udviklingen i den danske folkeskole og de krav, der politisk stilles til det uddannelsessystem, som skal levere fremtidens lærere til folkeskolen, kan man frygte, at udviklingen af pædagogisk forståelse ikke længere blot forsømmes i Tyskland, men også på sigt vil blive forsømt i Danmark. Under overskriften om læreren som ekspert i undervisning er folkeskolen som folkelig dannelsesinstitution under afvikling. En skole, hvor undervisning og samvær ikke længere primært skal bidrage til at elevernes fremtidige liv som både frie, selvbestemmende mennesker og medbestemmende, solidariske borgere, kan ikke være alment dannende og derfor heller ikke folkelig. I den forstand kan man diskutere, hvorvidt man endnu kan tale om en folkeskole. Og lad mig for god ordens skyld slå fast: Det er altså ikke lærerne i folkeskolen, der er skyld i denne tvivl. Ansvar for afviklingen af folkeskolen finder vi i de skole- og uddannelsespolitiske svar, der enten aktivt bidrager til eller stiltiende accepterer, at pædagogikken spændes for en snæver økonomisk-politisk praksis.

Den, som flaskehalsen peger på ...

Men hvordan kan det være et betydningsfuldt spørgsmål for de frie grundskoler og de frie kostskoler, om folkeskolen er under afvikling som en alment dannende og folkelig skole? Det har f.eks. tidligere højskoleforstander Knud Hansen givet et svar på. Et svar, der ganske vist kommer fra en anden tid, men som ikke desto mindre på mange måder igen er blevet sørgeligt aktuelt. I en artikel fra 1963 peger Knud Hansen på en betydningsfuld sammenhæng mellem udbredelsen af eksperter og teknokratisering på den ene side og afviklingen af frihed og demokrati på den anden: "Specialisterne er i vore dage ikke blot nyttige tjenere, de er mere end det, de er i færd med – på mange områder i hvert fald – at udvikle sig til at blive det moderne samfunds ypperstepræster (...) vi skubber ansvaret fra os og overlader det til de sagkyndige. Men det er ikke nogen ufarlig ting at gøre det. At skaffe sig af med ansvaret er nemlig til syvende og sidst det samme som at skaffe sig af med friheden og at skaffe sig af med sin demokratiske ret til at tage del i samtalen. Det var denne situation, frygten for friheden og frygten for ansvaret, der i sin tid i 30'erne førte til det nazistiske diktatur i Tyskland (...) Hvad der truer os, er ikke et politisk enevælde, men et teknokratisk enevælde, et specialistenevælde. Og det truer os, fordi vi flygter for ansvaret og jo dermed i virkeligheden frygter fra friheden."

Nu kan man næppe med rimelighed påstå, at lærerne og andre pædagogisk professionelle i disse år betragtes med den respekt, som vi almindeligvis forbinder med ypperstepræster. Tværtimod er der for tiden tale om en omfattende mangel på respekt for disse pædagogisk professionelle. Men hvad der er vigtigt i denne sammenhæng, er, at Knud Hansen henleder vores opmærksomhed på, at et øget fokus på udvikling og anvendelse af eksperter og teknologi har en pris. Vi mister ansvaret for det fælles menneskelige liv og derfor i sidste ende også den menneskelige frihed, der er fundament for et demokratisk og humant samfund. Og når folkeskolen og resten af uddan-

nelsessystemet i disse år af staten i stigende grad bliver tvunget til at tilrettelægge undervisning og samvær ud fra statens behov for økonomisk konkurrencekraft i et globalt perspektiv og ikke ud fra en forestilling om alles lige ret til deltagelse i menneskelige fællesskaber og retten til alsidigt at udvikle sin menneskelige person – altså ikke blot de evner og interesser, der efterspørges, men i princippet alle menneskelige evner og interesser – så peger flaskehalsen på de frie skolars institutionelle opgave som helt afgørende for både staten og samfundet. Hvordan nu det?

De frie grundskolers og de frie kostskolers institutionelle opgave

Når man taler om de frie skoler som institutioner, støder man straks på spørgsmålet om skolerne frihed. En frihed, der især angiver et bestemt forhold til staten. Det er en udbredt opfattelse, at de frie skolars frihed primært er en frihed fra staten, men også fra samfundets forskellige krav og forventninger om at levere samfundsnyttige kundskaber og færdigheder. Det kan naturligvis ikke ganske afvises, at de frie skolars frihed også kan bestemmes negativt. Men det forekommer både besynderligt og bekymrende, hvis frie skolars frihed alene bestemmes som en frihed fra noget. Jeg vil derfor her forsøge at vende sagen en smule på hovedet og tale for, at frie skolars frihed altid primært må være en frihed til noget, og at dette noget ganske naturligt også omfatter samfundets forskellige krav og forventninger – og i særdeleshed også omfatter staten.

Da de frie grundskoler og de frie kostskoler i 2006 fik et nyt hovedsigte, blev det slået fast, at skolernes institutionelle opgave er at forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre, og opgaven er bundet til begreberne livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, og derved bekræftes det samtidig, at skolerne er dannelsesinstitutioner: Skolernes undervisning og samvær skal bidrage til elevernes etiske, kulturelle og politiske dannelse. Hvordan en sådan undervisning konkret kan tænkes, tilrettelægges og praktiseres, er et interessant spørgsmål, som vi ikke skal forfølge yderligere her. Afgørende er det i denne sammenhæng, at frie skoler forstås som dannelsesinstitutioner og derfor ikke blot skal bidrage til den enkeltes individuelle dannelsesprojekt, men samtidig også skal bidrage til en samfundsmæssig dannelse. Sagt på en anden måde: De frie skoler bliver af staten forpligtet til at bidrage til samfundet med etisk, kulturel og politisk sammenhængskraft. Hvorfor? Fordi staten og samfundet har behov for mennesker og borgere, der forstår, at menneskelivet er et fælles og praktisk liv, der ikke leves af sig selv, men i medspil og modspil med andre. Der skal mere end blot økonomisk sammenhængskraft til for at få et moderne demokratisk samfund til at hænge sammen. Dermed peger de frie skolars hovedsigte på det, der er afgørende, når man taler om de frie skolars frihed – nemlig grundlovens § 76. Her slås det fast, at staten ikke har monopol på dannelse, og at landets borgere kan oprette og drive deres egne skoler – blot disse ikke leverer en ringere undervisning end den, der finder sted i statens skoler. Der er således mere tale om en generelt betydningsfuld indskrænkning af statens virksomhed og ikke så meget om frie skolars frihed fra staten. Selvom grundlovens § 76 ikke umiddelbart kan siges også at gælde for højskolerne, som ikke omfattes af undervisningspligten, er der alligevel tale om en bestemmelse, der peger på, at alle frie skoler idémæssigt og institutionelt har en fælles opgave.

Vi står her over for et grundlæggende demokratisk princip, som skal modvirke en ensidig statslig opdragelse af både nuværende og fremtidige borgere og i stedet muliggøre frie dannelsesprocesser uden statens direkte medvirken eller indgriben. Set på denne måde er frie skolars historie ikke så meget historien om at forblive fri for staten og dens virksomhed – det er måske i højere grad historien om kampen for at fastholde et demokratisk princip, der både er betydningsfuldt for den enkelte, for samfundet og for staten. Altså et princip, der ikke frigør skoler, men i stedet forpligter skolerne både på en særlig samfundsopgave og en folkelig dannelsesopgave. Anlægger

vi en sådan betragtning, kan frie skolers institutionelle betydning formuleres som permanent at bidrage til spørgsmålet om menneskets forhold til samfundet og staten – ikke ud fra et hvilket som helst perspektiv, men ud fra den demokratiske dannelsesopgave, som formuleres i de frie skolers lovgivning. Sammen med princippet i grundloven formulerer dannelsesopgaven de frie skolers institutionelle opgave og peger på skolernes samfundsmæssige betydning. Som dannelsesinstitutioner er de ikke frie fra hverken staten og samfundet. De er tværtimod uhjælpeligt bundet til en opgave, der er af største betydning for samfundet og staten – og det, uanset hvilke politiske og pædagogiske misforståelser der i disse år har vind i sejlene.

Mennesket behøver et fællesskab for at danne sig

De frie skolers berettigelse skal således hverken findes i spørgsmålet om 'kunder i butikken' eller i deres frihed fra staten. Skolernes samfundsmæssige berettigelse må findes i deres institutionelle opgave og dermed i deres dannelsesmæssige betydning. En sådan dannelsesfilosofisk sammenhæng mellem menneskets dannelse og staten finder vi hos den tyske nyhumanist Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Nu havde Humboldt naturligvis ikke begreb om frie skoler i Danmark – og da slet ikke demokrati. Alligevel kan hans dannelsesteori være med til at kaste lys over spørgsmålet om frie skolers aktuelle og fremtidige samfundsmæssige betydning.

For Humboldt er det en helt central pointe, at det enkelte menneske for at danne sin menneskelighed behøver et fællesskab, et samfund. Mennesket danner ikke sin menneskelighed isoleret fra andre menneskers praktiske liv. Humboldt beskriver nemlig dannelsesprocesser som livlige og frie vekselvirkningsprocesser mellem mennesket og dets 'verden'. Det er evnen og viljen til at indgå i disse frie og livlige processer, der kendetegner det dannede menneske. Disse processer har i første omgang karakter af fordybelser i eller koncentrationer om enkelte områder af 'verden', og derfor er der altid en risiko for at 'fare vild' og blive 'fagidiot' – eller 'nørd', ville man vel sige i dag. Man kan være nok så dygtig uden af den grund at være dannet. Hvor fagidioten eller eksperten har fordybet sig i et eller flere enkeltområder, så har det dannede menneske samtidig også udviklet sansen for det almene og kan forbinde enkeltområder til meningsfulde sammenhænge. Først i udviklingen af sansen for det almene i det særlige og evnen til at forbinde og skabe sammenhænge kan man tale om en dannelse, hvor den enkelte bliver sig selv som en særegen og selvstændig person. Den enkeltes dannelsesproces kan dog aldrig blive ved sig selv, men må samtidig også altid overskride sig selv, forbinde sig med og bidrage til andres menneskelige dannelse, bidrage til andres humanisering. På den måde bliver dannelsen til en almen dannelse, fordi den forbinder hvert enkelt menneskes dannelsesproces med andre menneskers dannelsesprocesser.

På den måde er mennesker, der danner sig, altid forbundet med og afhængige af menneskelige fællesskaber. Humboldt formulerer her en forestilling om dannelsesfællesskaber, hvor den enkelte udtrykker sin særegne og unikke personlighed og samtidig forsøger at tilegne sig den andens særegne kvaliteter. Dette møde mellem særegne og unikke personligheder kan alene blive et dannende møde, hvis det hviler på en særlig anerkendelse. Det menneske, der danner sig, må anerkende den andens ret til ligeledes selvstændigt at realisere sin menneskelighed, altså anerkende den andens ret til også at indgå i frie dannelsesprocesser. Dannelsesprocesser, som Humboldt beskriver dem, handler således ikke blot om den enkeltes individuelle dannelse og heller ikke om at blive ens, at blive som den anden eller de andre. Det drejer sig om at åbne sig for den anden og de andre, at skabe forbindelser og sammenhænge. Og det er gennem disse åbne forbindelser og sammenhænge, at mennesket bliver sig selv – både som menneske og som borger.

Staten som garant for frie dannelsesprocesser

Egentlige dannelsesprocesser lader sig altså kun realisere i frie og åbne fællesskaber, og alment dannet bliver man kun gennem deltagelse i disse dannelsesfællesskaber. Humboldt omtaler disse frie fællesskaber som nationen og peger derved på nationen som et offentligt og kulturelt dannelsesfællesskab – et fællesskab, hvor individer i livlig og handlende vekselvirkning med hinanden og verden bestandigt er i færd med at danne sig og dermed bidrager til humaniseringen af verden og menneskeheden.

Humboldt er klar over, at denne forestilling om en dannelsesoffentlighed er helt afhængig af en stat, der garanterer en helt basal sikkerhed. Uden statslige sikkerhedsgarantier lader frie dannelsesprocesser sig ikke gøre. Hvis det menneske, der skal danne sig, samtidig også skal bruge sine kræfter på at sikre sig mod fjender af enhver art, kan det ikke for alvor indgå i frie dannelsesprocesser. Mennesket skal bruge sine kræfter i dannelsesprocessen og ikke på at skabe sikkerhed. Statens opgave er således at tilvejebringe den fornødne sikkerhed i forhold til den frie dannelse, og staten er derfor aldrig et mål for dannelsen, men i stedet et middel for dannelsen. Staten skal alene sikre et offentligt rum, hvor borgerne kan deltage i en fælles kulturel praksis. Det er altså ikke statens opgave at tage initiativ til eller regulere deltagelsen i disse offentlige dannelsesprocesser. Dannelsen må være fri, og derfor er det for Humboldt helt afgørende, at staten ikke fratager borgerne hverken friheden eller ansvaret for dannelsen. Hvis staten griber ind i de frie dannelsesprocesser og dikterer bestemte formål eller metoder for dannelsen og derved påtvinger mennesket f.eks. bestemte moralforestillinger eller dyder, vil der ske en omfattende fremmedgørelse, som ikke blot vil skade det enkelte menneske, men også nationen og i sidste ende staten selv. Resultatet vil blive en stat og et samfund, der har mistet evnen til at producere sammenhænge og derfor står i fare for at blive fragmenteret og derfor meningsløst. I forlængelse af Humboldts dannelsesidé ligger det ligefor at pointere: Et samfund uden mening, uden en mangfoldighed af forskellige sammenhænge og produktive meningsstrukturer kan hverken være human eller demokratisk. En human og demokratisk stat må derfor sikre, at frie dannelsesprocesser kan finde sted, ved at skabe betingelser eller rammer for, hvad vi her i Danmark vel sagtens ville kalde folkelige fællesskaber.

Humanisering af staten

Det er nemlig hos Humboldt en betydningsfuld pointe: at den moderne og humane stat har brug for det menneske, der er i stand til at indgå i frie og fælles dannelsesprocesser. Kun det dannede menneske er i stand til offentligt og fælles at diskutere, hvad formålet med staten egentlig er, og især hvor grænserne for statens virksomhed går. Humboldt peger her på et produktivt vekselvirkningsforhold mellem folkelige fællesskaber på den ene side og staten på den anden side: Staten sikrer det folkelige fællesskab og dets frie dannelsesprocesser, og det folkelige fællesskab påtvinger staten sin folkelighed (dvs. menneskelighed) og gør derved staten og dens virksomhed stadig mere menneskelig, stadig mere human.

Medborgerskabets glemte færdigheder

Hvis vi ser på frie skolars pædagogiske praksis ud fra denne sammenhæng mellem det menneske, der har behov for at danne sig, og den stat, der har behov for mennesker, der danner sig, møder vi – som jeg ser det – kernen i de frie skolars frihed. Frie skoler har hverken fået frihed til at distancere sig fra staten eller frihed til at lukke sig for samfundet. Frie skoler har ikke frihed til at blive ladet i fred. Tværtimod har de påtaget sig pligten til at fastholde og udvikle et demokratisk-humanistisk projekt. At stat og samfund i disse år udvikler sig mere og mere i modstrid med dette projekt, kan ikke være en undskyldning for, at frie skoler udvander eller forlader deres dannelsesopgave for at tilpasse sig markedet eller et stadig mere flydende samfunds tvangsindividualiserede og afmægtige individers private interesser og behov.

Selvom det er rigtigt, at frie skoler opererer på markedslignende vilkår, så er de ikke private virksomheder, og de kan ikke henvises til sig selv som en del af dansk erhvervsliv, når de skal legitimere sig over for samfundet. Frie skoler kan ikke forstås som private forretninger – og når der alligevel er nogle, der gør, som om de er det, kan man diskutere, om de overhovedet taler som frie skoler. Mens de frie skoler i Danmark netop er knyttet til et begreb om frihed, er erhvervslivet knyttet til markedets lovmæssigheder og derfor til et begreb om nødvendighed. Frie skoler er offentlige institutioner, der har en institutionel opgave. Det er denne samfundsmæssige opgave, som frie skoler er fælles om – og den opgave bliver det samfundsmæssigt set stadig vigtigere at fastholde og udvikle. Ingen tvivl om, at de frie skoler gør meget godt for deres elever. Også min egne børn har nydt godt af deres fri- og efterskoleophold (og jeg håber på, at deres efterskoleophold på et tidspunkt også vil gøre dem nysgerrige over for højskolen). Her har de levet og oplevet menneskelige fællesskabers dannende betydning – og her har de fået lov til helt konkret at erfare, at der er andet og mere end private særinteresser og behov på spil i et menneskeligt liv. Jeg håber, at også mine børns børn engang får den mulighed. At de får denne mulighed, forudsætter dog, at frie skoler ikke blot opbevarer idéen om mennesket inden for deres egne mure, men at de offensivt, offentligt og innovativt vil sætte fokus på og eksperimentere med det, som den polskengelske sociolog Zygmunt Bauman har kaldt ”medborgerskabets glemte færdigheder”. De frie skoler har gennem deres lange og betydningsfulde historie ofte kæmpet for deres frihed til at være fri for staten. Stillet over for konkurrencestatens forestilling om økonomisk sammenhængskraft som det eneste, ’der virkelig virker’, må de frie skoler vende deres frihed på hovedet og insistere på, at staten uden de frie skolars almene dannelses- og formidlingskraft ikke længere kan være en human og demokratisk stat. Det er den afgørende udfordring til de frie skoler i disse år. Spørgsmålet er nu blot: Vil de frie skoler i fremtiden offentligt og fælles vedkende sig deres samfundsmæssige opgave og ansvar – eller vil de stiltiende overlade staten og samfundet til at fortsætte på en kurs, hvor intet peger på, at målet er et stadig mere human og demokratisk samfund? At de frie skoler har kræfter, vilje og fantasi til at tage denne opgave på sig, er aldeles afgørende – som allerede nævnt – ikke blot for nutidens og fremtidens elever på skolerne – men for os alle og derfor ikke mindst for staten.

Litteratur

Asterisk, nr. 55, november 2010: Skolen skaber 'soldater' i nationernes konkurrence. Artikel om Ove K. Pedersen i magasinet. Aarhus Universitet/Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Bauman, Z. (2006): Kritikken – privatiseret og afvæbnet. I: Jacobsen, M. Hviid (red.) (2006): Baumans mosaik. Essays af Zygmunt Bauman om etik, kritik og utopi 1990-2005. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Benner, D. (2005): Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik. Aarhus: Klim.

Hansen, K. (1963): Folkeopdragelse i nutiden. Dansk Udsyn, 43. årgang, 1963.

Humboldt, W. von (2002): Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staaates zu bestimmen. I: Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.) (2002): Wilhelm von Humboldt: Wärke in fünf Bände, Band 1, (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Husted, J. (1999): Livsoplysning i et filosofisk perspektiv. I: Tidsskriftet Kvan, nr. 55, 1999.

Klafki, W (2004): Pædagogisk forståelse: En forsømt opgave i læreruddannelsen. I: Klafki, W. (2004): Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst. København: Hans Reitzels Forlag.

Oettingen, A. von (2006): Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik. Aarhus: Klim.

Valentin Jensen, I. (2010): Skolens undervisning – for livet og folkeligheden. I: Komischke-Konnerup, L. & Hansen, Niels Buur (red.) (2010): Specialundervisning på hovedet – almene pædagogiske synspunkter. Aarhus: Klim.



Vidensformer og uddannelsespolitik

Af lektor Jørgen Gleerup, Syddansk Universitet, og medlem af styregruppen for Nationalt Videncenter for Frie Skoler

Med omstillingen af den danske uddannelsespolitik fra en nationalkulturel orientering i retning af den globale vidensøkonomi er der indledt et opbrud i vores vidensforestillinger, der på én gang bringer nye vidensformer i spil og aktualiserer nogle meget gamle forståelser af, hvad viden, læring og pædagogik vil sige. Den uddannelsespolitiske nyorientering tager sin begyndelse i slutningen af det 20. århundrede, og den kan følges i de ministerielle institutions- og uddannelsespolitiske redegørelser fra midt i 1990'erne og frem. Her veksles der i de første redegørelser mellem begreberne kvalifikationer og kompetencer, hvor kvalifikationer er et kendt begreb i uddannelsesverdenen, der kan siges at dække den viden, der kan indlæres og reproduceres rent kognitivt, dvs. nærmest er at betragte som en ting, der kan formidles via bøger, instruktion og tavle, som vi kender det fra den traditionelle klasseundervisning. Kompetencebegrebet er relativt nyt i en dansk uddannelsessammenhæng, men er vundet voldsomt frem de sidste år, hvor det vel ikke kan siges endnu at være fuldt ud defineret, men tager sigte mod brugen og brugbarheden af viden. Kompetencer udvikles gennem øvelse og er i den forstand tæt forbundet med håndteringen af ikkeviden eller evnen til at variere sit videns- eller kundskabsrepertoire i stadig nye situationer, som vi traditionelt set kender det fra at øve regnestykker, der hele tiden er nye, men med nogle genkommende træk – eller måske mere aktuelt fra børns og unges mange øvetimer ved computerspil. Her optræder viden ikke som en given ting, men nærmere som noget processuelt, et mere eller mindre tavst handlingsberedskab, der stadig udvikles og forfines. Til disse to vidensforståelser føjer sig et tredje, der formelt set blev formuleret i den borgerlige regerings uddannelsespolitiske handlingsplan, *Bedre Uddannelser* fra 2002, nemlig innovation, hvor videnstilegnelsen og brugen af den skal sigte mod at skabe nye løsninger. Her er altså tale om en overskridende viden eller vidensdannelse, der derfor er vanskelig at beskrive, men som der ikke desto mindre menes at være stærkt brug for i den globale vidensøkonomi, hvorfor der nu tænkes meget i designmodeller herfor.

Som antydnet indledningsvist er disse vidensformer ikke ganske nye, selvom de umiddelbart kan fremtræde som sådan. Allerede den græske filosof Aristoteles skelnede mellem forskellige vidensformer, hvor hans begreber om f.eks. episteme og techne til en vis grad kan sidestilles med, hvad der nu forbindes med kvalifikationer og kompetencer (Gleerup, 2004). Så langt skal vi dog ikke gå tilbage her, hvor jeg i stedet vil se på de tre fokusområder, som har kendetegnet den moderne videns- og læringsteoretiske udvikling fra 1960'erne og frem (Scharmer, 2001), og som synes at korrespondere med de tre aktuelle uddannelsespolitiske videnskav. I det følgende vil jeg således forsøge nærmere at beskrive, hvad der videns- og læringsteoretisk kan gemme sig bag de aktuelle uddannelsespolitiske krav om kvalifikationer, kompetencer og innovation, og i forlængelse heraf også give nogle bud på, hvad det måtte kunne betyde for de frie skoletraditioner eller måske rettere det samarbejde mellem de formelle og de frie skoletraditioner, som der i dagens Danmark synes at være stærkt brug for. Det overordnede håb for artiklen er således at kunne bidrage til ikke bare at dæmpe den strid, der for tiden synes at lure mellem det formelle og det frie skolesystem vedrørende spørgsmålet om skolernes sociale ansvar (jf. f.eks. Grundtvigsk Forums *Konference om de frie grundskolers sociale ansvar*, Vartov, den 2. maj 2012), men også at give nogle bud på nye samspilsformer mellem de to for Danmark så karakteristiske skoletraditioner.

Eksplicit viden

Claus Otto Scharmer (2001) har givet en beskrivelse af tre overordnede faser inden for moderne videns- og læringsteori, der som ovenfor sagt synes at matche ganske godt med de tre videns- og læringskrav, der er sat i spil med den moderne uddannelsespolitik. I industrisamfundet og herhjemme, ikke mindst i 1960'erne, var der fokus på, hvad Scharmer kalder for 'eksplicit viden', og her er det den videnskabelige viden med dens strenge krav om ikke bare fuldt ud at eksplicitere den viden, der præsenteres, men også måden, hvorpå den er blevet til, der indtager førerpladsen. I Danmark er det i 1960'erne, at vi for alvor møder dette krav om videnskabelig viden i uddannelsesverdenen, f.eks. i gymnasiet, hvor det klassiske dannelsesgymnasium fra 1903 skiftes ud med, hvad der er blevet kaldt for grengymnasiet, ligesom den teoretiske side på de erhvervsrettede ungdomsuddannelser, der er såkaldte vekseluddannelser, begynder at dominere over den praktiske uddannelsesdimension, som vi kender fra mesterlæren (Gleerup, 2006). Hermed aktualiseres den positivistiske videnskabsteoris ønske om en moderne civilisation byggende på en sikker videnskabelig viden til erstatning for overtro eller blot traditionsformidlet viden, hvad der i 1960'erne faktisk betød et ret så stærkt brud med de tre klassiske ungdomsuddannelsestraditioner i Danmark: latinskolen, mesterlæren og højskolen med dens livsoplysning³³. Og denne udvikling er fortsat, hvor vi på så at sige alle områder i uddannelsesverdenen har set den teoretiske viden marchere frem, omend undervejs en del omdiskuteret, ikke mindst i sygeplejerskeuddannelsen, hvor der fra såvel praktisk som teoretisk hold har lydt klager over, at de nyuddannede sygeplejersker ikke er godt nok rustede til at omsætte deres teoretiske viden til en professionel praksis. Alligevel ved vi, at de uddannelsespolitiske krav om, hvad der nu betegnes som 'evidensbaseret viden' eller mere populært 'sikker viden', vinder stadig stærkere frem, og for Scharmer er det da også en pointe, at de tre vidensformer, han behandler i sin historiske oversigt, ikke afløser, men supplerer hinanden. Som ovenfor sagt betragtes eksplicit viden nærmest som en ting, der kan lagres i bøger, på hjemmesider osv., og som kan indlæres rent kognitivt og testes ret simpelt som mere eller mindre udenadslærte kvalifikationer, hvorfor vi kan sige, at arbejdet med denne i såvel undervisning som praksis kræver enkle eller blot endimensionelle infrastrukturer som bøger, hjemmesider osv.

Processuel viden

Omkring 1980'erne kommer der inden for moderne videns- og læringsteori fokus på, hvad Scharmer betegner som processuel eller tavs viden. Bl.a. forsøgene med at skabe kunstig intelligens, hvor man populært sagt fylder computere med, hvad kloge mennesker kan eksplicitere, at de ved, og alligevel kun får dumme maskiner ud af det, tydeliggør, at vi som mennesker kan mere, end vi umiddelbart kan eksplicitere. En central figur her er professionsforskeren Donald A. Schön, der i 1983 udsender det efter sigende mest læste værk i den moderne uddannelsesverden: *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (på dansk: 2004). Schön gør op med den positivistiske tankegang om, at al ny viden bliver til i de videnskabelige laboratorier for derefter at blive regelsat som baggrund for praksis, den såkaldte tekniske rationalitet, der sætter et skarpt skel mellem teori og praksis, hvad der jo for øvrigt er baggrunden for de hierarkier, vi møder inden for såvel forsknings- og uddannelsesverdenen som mellem de forskellige professioner, hvor de stærkest videnskabeligt baserede betragtes som de fineste. Som led i dette opgør efterlyser Schön en ny 'praksisepistemologi', dvs. en ny teori om, hvorledes viden bliver til i praksis, og i den nævnte bog udkaster han de første skitser til en sådan med baggrund i analyser af nogle professionelle cases. Schön anerkender, at professionelle har en teoretisk baggrund, men han hævder, at de har mere

33 Ole Vig Jensens uddannelsespolitiske redegørelse fra 1997 fremhæver disse tre uddannelsestraditioner som baggrund for den sammenlignende uddannelseskulturelle analyse, der i redegørelsen foretages mellem Danmark og de såkaldte asiatiske dragelande: Sydkorea, Taiwan, Hongkong, Singapore og Japan.

end det, idet han finder, at professionelle i deres daglige arbejde agerer på baggrund af et "professionelt repertoire", som han beskriver som "teori-i-praksis" eller "teori-i-handling". Professionelle har gennem deres praksis fået sat erfaringer på deres teoribaggrund, så denne bliver levende og kan varieres efter situationen, hvad der svarer lidt til, hvad systemteoretikeren Gregory Bateson i sin læringsteori har betegnet som det andet læringsniveau, hvor man gennem øvelse kan opbygge evnen til intuitivt at kunne variere i rækken af de videnselementer, man har med sig (Gleerup, 2005). Det kender vi fra den professionelle lærer, der trods en grundig forberedelse ikke i selve undervisningssituationen er låst af sin plan, men forstår at variere og tilpasse sin undervisning efter elevernes reaktioner. Schön kalder denne evne for "refleksion-i-handling", altså en nærmest kropslig foreteelse, og beskriver den som en dialog med situationen, hvor den professionelle indstiller sig på de relevanskriterier, der opstår undervejs. Professionelle udvikler sig, hævder Schön, i spændingsfeltet mellem deres faglige rigiditet og de relevanskriterier, de møder under udøvelsen af deres praksis, hvad der er et synspunkt, vi også kan møde hos den tyske systemteoretiker Niklas Luhmann (2006), der siger, at lærere udvikler sig i spændingsfeltet mellem reduktion og variation. Enhver faglig indsigt er ud fra hans forståelse en reduktion eller et særligt billede af virkeligheden, men professionelle forstår at levendegøre og variere dette billede ud fra de konkrete udfordringer, de står over for i deres arbejdssituationer. De har et vidensberedskab, der omfatter det at kunne håndtere ikkeviden og dermed refleksion-i-handling, hvad der pædagogisk og uddannelsespolitisk er sat på spidsen af uddannelsesforskerne Michael Fullan, Peter Hill og Carmel Crévola, der i deres bog med den lovende titel *Breakthrough* (2006) skelner skarpt mellem 'prescription' og 'precision'. Det første begreb sigter til brugen af faste og forudgivne undervisningsmanualer, mens det sidste går på underviserens evne – eller, hævder forfatterne, faktisk pligt – til præcist at kunne variere deres undervisning efter de enkelte elevers behov. Dette, understreger de, er der stærkt brug for under senmodernitetens vidensøkonomi, hvor vi i undervisningssystemerne verden over ikke længere kan tillade os at ekskludere de omkring 20 % af en ungdomsårgang, som i tidligere samfund blev samlet op af de mere manuelle fag eller arbejdspladser. Det er jo da som bekendt også i Danmark nu det aktuelle uddannelsespolitiske hovedtema, hvorledes vi skal få disse sidste 20 % med, og som nævnt i indledningen er det nu ved også at udvikle sig til et stridspunkt for diskussionen af forholdet mellem de formelle og de frie skoletraditioner vedrørende deres sociale ansvar.

Hvis vi skal undgå det og i stedet gøre os håb om at få en frugtbar dialog i gang mellem de to for Danmark så karakteristiske skoletraditioner, som der vel, omend i mere eller mindre eksplicit grad, er lagt op til med programmet om en Ny Nordisk Skole, så skal der nok ruskes lidt i de traditionelle diskurser, der omgiver dette felt. Den klassiske skelnen mellem den sorte og den levende skole spøger stadig, selvom den blev formuleret som et opgør med latinskolen for nu snart nogle århundreder siden og som sådan er lagt død i såvel den formelle som den frie skoleverden, og måske gør den det endog nu med fornyet ret, jf. f.eks. tidens mange tests. Men det vil næppe være klogt at videreføre denne skelnen som en simpel dualisme mellem, hvad der ovenfor er beskrevet som henholdsvis eksplicit og processuel viden, der med Schön kan siges at være forbundet i det, han kalder for et repertoire, og som der vel også sigtes til med det moderne begreb om kompetencer, der siger, at kvalifikationer skal være tilegnet på en brugbar måde. Med Fullan et al. må vi sige, at opgaven for moderne undervisere på såvel formelle som frie skoler består i at kunne agere så præcist og elevfølsomt eller elevdifferentieret som muligt uden at svigte den faglighed, som de skal formidle, og det er her, at problemstillingerne melder sig. Det er således en pointe for Schön, at der er faglige grænser eller rigiditeter for professionelles variationssevne, hvad vi da også møder i den aktuelle debat om inklusion, hvor en eller to såkaldt vanskelige eller svage elever menes at kunne rummes inden for en normal undervisning, men næppe ti, og på den baggrund skifter den aktuelle diskussion om socialt ansvar arena fra det pædagogiske eller videns- og læringsteoretiske felt til at blive et spørgsmål om frihed – eller rettere: forældres frihed til at vælge skole for deres børn. Får vi frie eller private forældrebetalte skoler, hvor kravene til lærernes variationsgrad er relativt beskedne, og vil det efterlade det formelle skolesystem med uløselige opgaver, samtidig med at idégrundlaget for de frie skoler står i fare for at erodere? Det ville være et ulykkeligt fremtidsscenario, men disse uddannelsespolitiske spørgsmål skal blot foreløbig anslås her, hvor vi knap er kommet i gang med afsnittet om, hvad der skal forstås ved processuel viden og læring. Inden vi går videre med disse overordnede spørgsmål, skal vi således runde en anden teori, der som Schöns også er opstået ud fra ønsket om en ny praksisepistemologi, men denne gang i en social udgave. Det er Jean Lave og Étienne Wengers teori om situeret læring (2003).

Social læringsteori

Jean Lave og Étienne Wenger har forsøgt at revitalisere vores forestillinger om mesterlæren, der som tidligere beskrevet herhjemme kom under pres i 1960'erne. De er for deres første udgivelser blevet kritiseret for at reducere læring til den socialisation, vi kender fra før- og tidligt borgerlige samfund, hvorfor der så egentlig slet ikke er brug for skoler, ligesom det læringsmæssige resultat af børn og unges socialiserende omgang med de voksne er, at de bliver som disse, hvad der jo ikke er nok i et moderne samfund, hvor uddannelse gerne skulle række videre. De to forskere har hver især svaret på denne kritik og udviklet videre herudfra, men her vil jeg holde mig til Étienne Wengers bog fra 1998, der i den danske oversættelse fra 2004 hedder *Praksisfællesskaber*.

Det er en pointe for Wenger, at mennesker ikke lærer ved at få ny viden puttet ind i hovedet, men gennem social deltagelse i, hvad han betegner som praksisfællesskaber. Det er faktisk ingen helt ny opfattelse, men indirekte tematiseret gennem det, man i undervisningsverdenen traditionelt har kaldt for 'den skjulte læreplan', der netop sigter til det afgørende i, om elever kan magte at deltage i den skolekultur, der skal bibringe dem den ønskede viden og læring. Wenger har sammen med Jean Lave (2003) lanceret udtrykket læring gennem 'legitim perifer deltagelse', som vi kender fra måden, hvorpå børn lærer nye lege, hvor de typisk starter med blot at se på, indtil de som nybegyndere af de legende børn tildeles en beskyttet eller legitim perifer rolle i legen, hvorfra de så gennem den praktiske deltagelse kan udvikle deres fortrolighed med legens regler og elementer og på den måde blive stadig mere legekompente. I undervisningsverdenen er dette læringsprincip blevet kopieret i, hvad der betegnes som søskende- eller mentorordninger, hvor der skabes bånd mellem yngre og ældre elever, så mødet med skolekulturen for de nytilkomne kan lattes. Wenger taler ikke om skolekulturer, men om praksisfællesskaber, der er konkrete og uformelle og afgørende for de deltagendes læring, hvad vi jo bl.a. kender fra betydningen af de børnefællesskaber, der hurtigt dannes i og omkring klasser af børnene selv, og som der nu også arbejdes mere formelt didaktisk med i de kommunale skolesystemer, som vi har set i f.eks. Odense, hvor der er dannet børne- og ungdomsfællesskaber.

Praksisfællesskaber er vigtige, siger Wenger (2004), da de er afgørende ressourcer for dannelsen af 'mening' og 'tilhørsforhold' som baggrund for, hvad han kalder for en stadigt "emergerende identitetsdannelse", dvs. en på én gang personlig og social udvikling. Mening beskriver han som et dualitetsforhold mellem deltagelse og reifikation eller tingsliggørelse, hvad vi fra børnenes univers kender fra f.eks. mærkevarers meningsgivende betydning for den sociale deltagelse, mens vi fra undervisernes synsvinkel kan hæfte os ved deres vanskeligheder med at kalde elevdeltagelse frem omkring de læremidler, der præsenteres. Wengers dualitetsbegreb er her vigtigt, da det sigter mod at skabe den rette balance eller et gensidigt supplerende og styrkende samspil mellem deltagelsesformer og reifikationer, hvad der kalder tankerne hen på det begreb om præcision, som ovenfor blev præsenteret med reference til Fullan et al., og med sigte på det øgede behov under senmoderniteten for en differentieret og fleksibel undervisningspraksis. Hermed er vi tilbage ved spørgsmålet om variationsbredden hos underviseren, eller når vi taler skoleformer, om de rammer, de hver især tilbyder herfor. På en efterskole med kostafdeling, værksteder osv. er der således rige muligheder for at skabe levende dualiteter mellem deltagelsesformer og reifikationer, hvad der også kan kaldes for 'didaktisk fantasi', og hvor f.eks. et tema om Panamakanalen naturligt og elevengageret hurtigt kan føre over i spørgsmål om havdybder, dykkerklokker, vandtryk osv., hvorved også fagene fysik og historie bliver aktualiseret på en for eleverne vedkommende og meningsfyldt måde (Jensen, 2011). De frie skoler i Danmark har således ikke deres særlige kvalitet alene i kraft af en forældrebetaling, men især fordi de tilbyder en ret så omfattende og kompleks kombination af praksisfællesskaber som meningsgivende baggrund for undervisning og læring, hvad det formelle skolesystem ikke har helt de samme muligheder for, men på det sidste dog er begyndt at tage ved lære af, bl.a. ved nye samspil mellem skole- og fritidsordninger, lærere og pædagoger, samt dannelsen af børne- og ungdomsfællesskaber som didaktisk grundlag for undervisning og læring. Dette er imidlertid ikke altid sat i gang ud fra pædagogiske ræsonnementer, men ofte af besparelsesgrunde, hvor man lidt mekanisk tænker, at fusioner og større enheder er billigere og mere effektive, men bag denne over-

fladetænkning gemmer sig et pædagogisk potentiale, som det var værd at udnytte og dele erfaringer med på tværs af den formelle og den frie skoleverden, der nu også ekspanderer ved at føje børnehaver og vuggestuer til de frie grundskoler.

Ud over mening skaber praksisfællesskaber også tilhørsforhold, som Wenger beskriver som fælles virksomhed, fælles repertoire samt engageret forskellighed eller gensidigt engagement. Her skal vi i dagens Danmark nok gå baglæns til værks, hvis vi vil gøre os håb om at komme videre med det. Vi har således analyser nok, der fortæller, at fælles virksomhed og fælles repertoire i undervisningsverdenen holder cirka 20 % af en ungdomsårgang ude fra at få glæde af en grundskoleuddannelse, så der endnu er langt til at nå de uddannelsespolitiske mål om, at 95 % skal have en ungdomsuddannelse, foruden at det er nok så skræmmende og beskæmmende, at hovedparten af de resterende er marginaliseringstruede (SFI-rapport (2010): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*). I forhold til det spørgsmål er det nok værd at gå til den tyske uddannelsesforsker Dietrich Benner (2005), der taler om, at det under senmoderniteten er nødvendigt at udvikle en innovativ pædagogik, der kan genskabe tabte livsforhold som grundlag for undervisning og læring, og hermed er vi igen tilbage ved spørgsmålene om, hvilket variationsgrundlag de voksne undervisere samt jo nu også børnene har at gøre godt med i denne sammenhæng? Benner eksemplificerer sin tese med, at mange tyske børn vokser op som enebørn, hvorfor de ikke hjemmefra har lært, hvad det socialt betyder at have søskende og dermed andre at tage hensyn til og spille sammen med. Der findes i Tyskland, som da vist også i Danmark, familier, der gennem generationer ikke har haft mulighed for at gøre sig erfaringer på arbejdsmarkedet, men alene har måttet leve af bistand, ligesom traditionelle dannelsesværdier knyttet til politiske, etiske og religiøse spørgsmål kan være fraværende i flere moderne familier. Hermed har den historiske udvikling sat et kraftigt spørgsmålstejn ved, hvad vi i Danmark traditionelt har betegnet som livsoplysning og betragtet som grundlag for al anden formel og folkelig oplysning, hvad der måske egentlig er tidens hovedproblem: Hvad er det for et grundlag, vi underviser og uddanner på – og med hvilken mening og rækkevidde?

Vedrørende disse spørgsmål har de frie skoletraditioner en række umiddelbare fordele, da de så at sige ikke behøver at agere pædagogisk innovativt, som Benner siger, da den fællesskabsfølelse eller almene sociale indstilling, der herved skal skabes som grundlag for udvikling og læring, så at sige er givet med deres idégrundlag og de skolekredse, de har bag sig. Det er baggrunden for, at man kan betegne de frie skoler som heldige dinosaurer (Gleerup, 2012), altså som en race, der i stedet for at uddø synes at have fremtiden for sig, omend der også her aktuelt rejser sig en række nye spørgsmål. De sidste års skolefusioner og -lukninger i storkommunerne har skabt mange nye friskoler, hvor forældre er gået sammen for at danne egne skoler, men ud fra mange og sammensatte begrundelser, hvad der kan true selve friskoleidéen. Det opleves ikke i første omgang som et problem, da sammenholdet og engagementet omkring virksomheden, som Wenger jf. ovenfor understreger den læringsmotiverende betydning af, og som vi her kan dele mellem børn og forældre, hvor det jo gensidigt smitter, umiddelbart er store. Men det kan på lidt længere sigt give problemer vedrørende Wengers anden sammenholdsdimension, nemlig det fælles repertoire, hvor f.eks. veletablerede skolekredsers værdiorienterede repertoire kan komme i splid eller utakt med forældreinteresser og deres måske lidt snævrere motivations- eller interessegrundlag knyttet til deres egne børn og lige netop deres fremtid. Erfarne friskoleledere kan vende denne problemstilling både indad og udad, hvor de sætter spørgsmålstejn ved deres egne evner eller værktøjer til at sætte de værdier, som de bygger på og pædagogisk har held med at praktisere, i et levende og folkeligt spil, mens de omvendt også fordrer af nye forældre, at de ikke bare kommer og på deres børns vegne høster frugterne af de fællesskaber, som man ikke kan betale sig til, men aktivt må tage del i. Det er her, Wengers tredje dimension i tilhørsforholdet, nemlig det gensidige engagement forstået som en engageret og engagerende forskellighed, er på spil. Hvordan sikrer de frie skoler den tilstrækkelige åbenhed og bredde i og omkring deres værdibårne skolevirksomhed? Eller hvad er kravene til forældrefællesskaber, hvis de skal kunne tælle som mere end interessesammenslutninger, dvs. som folkelige i deres sigte?

Indførelsen af skolebestyrelser i folkeskolen har ikke formået at skabe de engagerede forældrefællesskaber, som vi ser i den frie skoleverden, men derfor er det alligevel her nødvendigt at arbejde

med de samme problemstillinger, som vi nu ser tone frem også omkring de frie skoler, hvad der yderligere aktualiseres af det frie skolevalg. Vedrørende disse spørgsmål er der således ikke blot tale om, hvilken variationsbredde der kendetegner undervisere og deres skoleformer, endsigse børnene, men også forældrene, der med den nuværende skolelovgivning er konkret ansvarlige for de skoler, som vi har eller får. Den aktuelle uddannelsesdebat stiller netop disse spørgsmål om, hvor der egentlig skal sættes ind: Er det normalsystemet, der skal søges forbedret trods mange hidtil mislykkede forsøg herpå, eller er det snarere på det socialpolitiske område, at der skal udvikles nye indsatser, så man kan nå forældrene til de børn, der allerede i treårsalderen menes at få de handicaps, der forfølger dem videre i uddannelsessystemet (se f.eks. artiklen *Uddannelse er blevet løsningen på alt i Information*, den 27. august 2012)? Inden vi skal gå videre med det, så må vi omkring, hvad Wenger mener med dannelsen af en emergerende identitet.

En emergerende identitet

Wenger peger på tre vigtige dimensioner vedrørende udviklingen af, hvad han kalder for en emergerende identitet, hvor det første er engagement, der skabes gennem deltagelse i praksisfællesskaber, således som dette netop har været diskuteret ovenfor i relation til det sociale liv, som al skolevirksomhed er afhængig af at være en del af. Heller ikke denne tanke er ny inden for uddannelsesestænkningen, hvor allerede den tyske uddannelsesestænkner J.F. Herbart betragtede, hvad han betegnede som det strukturerende samvær, som en afgørende forudsætning for undervisning og læring (se dette analytisk anvendt i Oettingen et al., 2011). Som nævnt har de frie skoler i kraft af deres idégrundlag et stærkt udgangspunkt her, og som det er vist i bogen *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik* (2011), forstærkes dette på f.eks. efterskolerne af selve kostskoleformen, der giver et socialt forpligtende rum, der ikke hæmmer, men skærper elevernes personlige myndiggørelse. De kan med deres egne ord ikke på en efterskole zappe til og fra, som der ellers er rig mulighed for i den senmoderne virkelighed, hvor de traditionelle fællesskaber er under stærk erosion – eller forhåbentlig omdannelse – og dette opleves som sagt ikke som en dannelsesmæssig begrænsning, men som en overraskende god mulighed for personlig udvikling, hvorfor det som ovenfor diskuteret må være oplagt at eksperimentere med nye veje for dannelsen af engagerende fællesskaber i og omkring skolen.

Det næste element, Wenger peger på som led i dannelsen af en emergerende identitet, er fantasi, hvormed han mener vidensformer, fortællinger, forestillinger osv. som ressourcer for engagementets videre udvikling og udfoldelse, og det er her, at undervisningen gerne skulle komme ind, således som det undervisende samvær da også er det andet element i Herbarts uddannelsesestænkning (ibid.). Selvom børn ikke altid oplever det sådan, så skulle ny viden gerne opleves som personligt frigivende og udvidende, dvs. som muligheder for at foretage 'blikskifte', som den ovenfor nævnte tyske professor i pædagogik, Dietrich Benner, med reference til Platons berømte hulebillede har formuleret det som pædagogikkens fornemste opgave og formål (under udgivelse). Det er her, begreber som præcision, undervisernes variationsbredde eller didaktiske fantasi kommer ind, og undervisningen skulle ideelt set gerne kunne udvikle sig som et flerføjlet spejl- eller refleksionskabinet for elevernes engagement, hvad der er en lidt anden og mere læringsaktiv måde at tænke refleksion på end den for tiden fremherskende, hvad bl.a. professor Svend Brinkmann har efterlyst (2011). I en artikel om den store amerikanske uddannelsesfilosof John Dewey gør han således opmærksom på, at læring i højere grad er et selvforglemmende fænomen end en proces, der kan tvinges frem gennem en snæver selvrefleksion, hvad en række af tidens pædagogiske refleksionsværktøjer imidlertid synes at have en lidt uheldsvanger tendens til at lægge op til.

Det tredje og sidste element, Wenger peger på i sin beskrivelse af en emergerende identitet, betegner han som 'alignment', hvad der kan oversættes til ind- eller tilpasning af de mange fantasielementer i en realistisk livshistorisk sammenhæng. Også her finder vi en parallel til Herbarts undervisnings-

teori, hvor han ud over det strukturerende eller engagerende sociale samvær og det interesseudvidende undervisende samvær for det tredje taler om det vejledende samvær (Oettingen et al., 2011), og igen må vi vel sige, at de frie skoletraditioner her har en bredere intergenerationel flade at spille på (ibid.). På efterskoler og højskoler åbner kostskoleformen gode muligheder for, at der i forbindelse med vejledningssamtaler kan bringes mange elevsider frem og i spil, og på de frie grundskoler kan de tilstræbte fællesskaber omkring skoledriften give tilsvarende muligheder, hvad der som sagt ikke helt er de samme vilkår for i det formelle uddannelsessystem, hvor vejledning derfor ofte kan indskrænke sig til at gælde fakta vedrørende krævede niveauer og karaktergennemsnit, hvad der ikke altid er tilstrækkeligt. – Det er vist i den forbindelse ikke helt tilfældigt, at vi fra højskolerne de sidste år har set reklamer, der fortæller om, med hvilket held man på en højskole kan skifte livsperspektiv, og at i det hele taget det moderne begreb 'mindfulness' har vundet frem i såvel uddannelses- som arbejdsliv. I traditionsstyrede samfund ligger fremtidshorisonten fast for de fleste, mens det omvendt gælder for det moderne og nu det senmoderne samfund, at fremtiden for alvor er blevet ubestemt, hvad der føjer en ekstra pointe til Wengers begreb om den emergerende identitetsdannelse, hvor emergensbegrebet netop går på det tætte samspil mellem det personlige og det sociale, hvoraf ny virkelighed bliver til eller emergerer. – Hermed er vi fremme ved den tredje vidensform, som Scharmer peger på i sin historiske redegørelse for udviklingen inden for moderne videns- og læringsteori, nemlig emergerende viden, der kan siges at korrespondere med det tredje aktuelle uddannelsespolitiske videnskrav om innovation.

Emergerende viden

De vidensformer, som Scharmer præsenterer i sin oversigt, kan betragtes som overkategorier i forhold til de videnskabsteorier, vi kender. Når vi taler om eksplicit viden eller kvalifikationer, så kan vi herunder placere de tre store klassiske videnskabsteorier positivisme, hermeneutik og kritisk teori, der alle mener at kunne beskrive verden, som den er. Positivismen er udviklet inden for naturvidenskabernes og sigter mod at kategorisere og beskrive lovmæssigheder, hvad vi har nytte af på en række moderne livsområder som sundhed, byggeri osv., hvor der er brug for eksakt viden. Hermeneutikken hører hjemme under de humanistiske fag, hvor det handler om at forstå og fortolke, hvad der giver mening for mennesker, mens de kritiske videnskaber har fokus på, hvilke kræfter der kan fremmedgøre os i vores livsforståelse, som vi kender det fra psykoanalysen og marxismen. Det gælder som sagt for disse klassiske videnskabsteorier, at de mener, at vi kan skaffe os viden om verden, som den er, mens de videnskabsteorier, vi møder i relation til, hvad der her er blevet betegnet som processuel viden eller kompetencer, ikke deler dette syn, men betragter al vidensproduktion og herunder også den videnskabelige som særlige videnskonstruktioner, der hver især kun kan udtale sig om et særligt udsnit af eller snit på verden. Det kender vi fra det forhold, at lærere typisk har udviklet et særligt elevblik på børnene med stor følsomhed over for deres indlæringssevne, mens pædagoger traditionelt set har haft et særligt blik for børnenes iboende udviklingspotentiale, og sådan kunne vi fortsætte med sundhedsplejersken, der ser på barnets sundhedstilstand, socialrådgiveren, der hæfter sig ved dets familieforhold, osv., osv. Der kan være tale om det samme barn, men set ud fra forskellige faglige vinkler, og det er den erkendelsesteoretiske baggrund for de konstruktivistiske videnskabsteorier, hvor nogle er systemiske, mens andre lægger vægt på sprogformerne og diskursernes formende betydning, men hvor der samlet set er tale om at gøre opmærksom på de mere eller mindre tavse eller processuelle udgangspunkter for vidensproduktion, de såkaldte blinde pletter eller kulturelle forforståelser. Sådanne konstruktivistiske opfattelser kan forklare, hvorfor samarbejde mellem forskellige professioner som f.eks. lærere og pædagoger ikke altid lykkes, da de måske nok kan bruge de samme ord og begreber, men i virkeligheden forstår noget forskelligt ved dem ud fra hver deres videnskonstruktioner. Det er sådanne problemstillinger, som den moderne emergente teori kan siges at levere nye synspunkter og løsningsforslag på, da den indfører et nyt begreb om tavs viden, der ikke ligger styrende bag, men åbnende og kaldende foran. Tankegangen er, at når

vi agerer sammen, så skaber det ny virkelighed, som imidlertid ligger ubeskrevet hen, hvad den vil blive ved med, medmindre vi tør slippe vores konstruktioner og åbne os for den nye virkelighed, der opstår eller emergerer af samspillet og forsøge at give den navn (Scharmer, 2008). Hermed er der givet en forklaring på, hvad der kan gemme sig bag det ellers noget vanskeligt beskriv- og håndterbare uddannelsespolitiske krav om innovation.

Scharmer (2001) beskriver en emergerende praksis ud fra forskellige typer af sprogspil eller grader af fornøden konversation, hvad der ikke mindst er spændende i en dansk sammenhæng, hvor vi fra Grundtvig har en tradition for at skelne mellem døde og levende ord, der synes at ligge tæt på, hvad Scharmer med sin sprogspilsteori sigter mod. Scharmer skelner mellem fire sprogspil, hvor han kalder det første for de pæne sprogspil. Det betyder ikke, at der tales sødt eller smigrende, men at der ikke tages hensyn til, at de kommunikerende parter taler ud fra hvert deres ståsted eller såkaldte blinde vinkler, jf. ovenfor. Pænheden ligger altså i, at man under kommunikationen lader passere, hvad man måske godt ved eller har en mistanke om betyder noget andet end det, man hver især agerer ud fra. En sådan sproglig overfladiskhed er nødvendig i et moderne samfund, der trods en stærk uddifferentiering af arbejdsopgaver og livsforhold alligevel skal kommunikere og fungere effektivt, så her kommunikerer vi altså mere eller mindre på skrømt med hinanden.

Set ud fra et udviklingshensyn er det imidlertid netop denne hemmeligholdelse eller undertrykkelse af talepositionerne, der blokerer for, at ny virkelighed kan vinde frem og italesættes, hvad vi jo f.eks. aktuelt kender fra, at alle ønsker frihed, mens det er meget forskelligt, hvad der menes hermed. Skal vi have en ny udvikling i gang, så er det derfor efter Scharmer nødvendigt at bevæge sig frem til, hvad han kalder for de rå sprogspil, hvormed han ikke mener, at vi skal tale råt eller ufor-skammet til hinanden, men at pænhedens overflade overskrides ved en blotlægning af, fra hvilke positioner og opfattelser der kommunikeres. Hvis vi skal fortsætte eksemplet med frihed, så er der f.eks. stor forskel på de tre frihedsformer, som vores moderne demokratier hviler på. Dels er der, hvad den tyske socialfilosof Axel Honneth (2011) har betegnet som den negative frihed, altså den frihed fra ydre tvang, som vi med demokratiets grundlov alle skulle være sikret. Men dertil er der også den refleksive frihed, som vi efter traditionen fra den tyske oplysningsfilosof I. Kant har fået som en etisk fordring til at spejle vores frihed i de andres eller rettere alles frihed, hvad vi jo også kalder for lighed – og det er faktisk her, at vi kan frigøre os fra os selv eller kultivere og civilisere vores egne drifter, altså en frihed fra indre tvang (ibid.). Endelig er der så den sociale frihed, som vi efter Honneths analyser har med os fra den tyske 1800-tals filosof Hegel, men som vi herhjemme især har fra Grundtvig, og som gives os af det konkrete, ubetingede og løftende samspil med andre, som vi ideelt set kender det fra kærligheden, familien, venskaber og civile fællesskaber, men som jo også ligger bag forestillingen om et samfundsmæssigt broderskab eller et gensidigt lærende demokrati.

Det er for mig at se disse tre frihedsbegreber, der er gået i hårdknude i den aktuelle uddannelsesdebat, og som alle parter vist kun kan have glæde af at få løsnet op for. Hermed er vi fremme ved Scharmers tredje sprogspil, som han betegner som de refleksive sprogspil, hvor det i lyset af de talepositioner, der er bragt frem, handler om at nå frem til eller tage pejling af, hvad de hver især rækker efter, men som de isoleret set eller hver især ikke kan nå helt frem til. Lidt firkantet sagt i forlængelse af det anførte eksempel, så har de frie skoler traditionelt deres grundlovssikrede ret i, hvad der ovenfor er blevet benævnt den negative frihed, dvs. forældres frie ret til at danne skole. Folkeskolen skal noget abstrakt sikre lige muligheder for alle, men har svært ved dette, da den reelle frihed dannes og bliver til i aktive fællesskaber, hvorfor den nævnte problemstilling om det sociale ansvar let kommer til at køre i ring. Ved den nævnte konference om de frie skoler sociale ansvar blev der gennemgående talt pænt herom, omend også taget hul på de mere rå sprogspil, bl.a. ved et oplæg fra seniorforsker Thorstein Balle om, at de frie skoler juridisk set ikke har noget socialt ansvar, hvad der imidlertid udløste en heftig debat om forholdet mellem mindretalsrettigheder og uddannelsespolitiske visioner. Lidt firkantet sagt mener Scharmer, at de rå og refleksive sprogspils blotlægning af de forskellige talepositioner og deres gensidige begrænsninger så at sige skal brænde disse op, så der åbnes for nye emergerende eller innovative indsigter, hvad hans fjerde, generative sprogspil skal søge at italesætte. Det er her, man skal søge at indfange og give navn til,

hvad der viser sig gennem den firefasede kommunikation, eller med Grundtvig, hvad det levende ord åbner til, når man under samtalen har forladt de døde forforståelser. Så langt nåede man vist ikke på den nævnte konference, men det er næppe helt forkert at mene, at der i tiden er noget i gære, som i heldigste fald kan åbne nye, frugtbare samspilsmuligheder mellem de formelle og de frie skoletraditioner i Danmark.

De frie skoleforeninger taler således nu om udvikling på nye og forandrede samfundsvilkår, som det f.eks. kan ses i debatoplægget *Efterskolen i en foranderlig verden – Efterskoleforeningens pejlemærker* (2012). Professor Ove Kaj Pedersen har omvendt skabt røre med sin bog om Konkurrencestaten (2011), hvori han beskriver en uddannelsespolitisk udvikling fra 1960'ernes velfærdsstats ideal om dannelsen af frie, oplyste borgere til, hvad han nu betegner som det nye årtusinds konkurrencestat, hvor uddannelsesopgaven synes at bestå i at uddanne frontsoldater til den globale videnskønomiske konkurrence. Den socialdemokratiske børne- og undervisningsminister, Christine Antorini, har lanceret programmet om en Ny Nordisk Skole, hvor nogle af hovedpunkterne er at give de decentrale aktører mere ret og plads og at styrke sammenholdet og opbakningen omkring skolevirksomhed, men mærkeligt nok ikke givet de frie skoletraditioner en fremtrædende plads i den projektforberedende gruppe. Vi lever i en samfundsmæssig omstillingstid, hvor de kræfter, der bærer historiens gang, er sat fri med en række spørgsmål spændende fra, hvad vi skal forstå ved frihed og fællesskab, til vidensbegreber som kvalifikationer, kompetencer og innovation. – I den situation er der god mening i at spørge til, hvorledes der kan designes for innovative processer?

Design for emergens og innovative processer

Étienne Wenger (2004) har givet et bud på en designmodel for innovative processer, hvori der indgår fire dimensioner, som der her skal sluttes af med. De fire principper, der skal tænkes på, er: mening, tid, rum og magt.

Hvis vi begynder med rumdimensionen, så beskriver Wenger denne som en relation mellem det lokale og det globale, hvad der imidlertid i hans optik ikke skal forstås abstrakt, men mere konkret som konstellationer af praksisfællesskaber, dvs. som spørgsmålet om, hvem man spiller sammen med. Som det fremgår af de synspunkter, der er blevet fremført undervejs her i artiklen, så synes tiden at være moden til, at der udvikles nye samarbejdsflader mellem de formelle og de frie skoletraditioner i Danmark. De frie skoletraditioner har gennem tiderne på mere eller mindre indirekte vis haft en stor indflydelse på den formelle uddannelseskultur herhjemme lige fra folkeskole til universitet, men der er som sagt meget i tiden, der taler for, at samarbejdet mellem de to skoletraditioner bør forstærkes på en række områder eller omkring en række aktuelle temaer. Den traditionelle samfundsmæssige tredeling mellem stat, marked og civilsamfund, hvor det formelle skolesystem tænkes at høre under staten, mens de frie skoler har deres udspring i civilsamfundet, omend under markedsforhold, holder ikke længere, mens der er god grund til at fastholde og gensidigt udvikle på nogle af de pædagogiske værdier, der er udsprunget af denne sektordeling. Det er vel bl.a., hvad vi ser i projekt Ny Nordisk Skoles ønske om at skabe større sammenhold og fællesskab omkring skolevirksomhed, hvad der kan ligne, hvad vi kender fra den frie skolevirksomhed, men alligevel ikke er helt samme. Derfor synes der at ville være god mening i på tværs at udveksle erfaringer og idéer til, hvorledes skoleformernes forskellige fællesskabende muligheder kan løsnes fra de sektorspecifikke vilkår og transformeres til pædagogiske indsigter, metoder og praksisformer, der så i forskellige gradbøjninger kan komme alle til gode. Som tidligere nævnt eksperimenteres der i storkommunerne nu i regi af de mange fusioner med nye konstellationer af praksisfællesskaber mellem f.eks. pædagoger og lærere samt nogle steder også socialrådgivere, frivillige organisationer osv. Hermed brydes der med de arbejdsdelinger, der blev så kendetegnende for industrisamfundet, men som vi nu har erfaret er en hindring for at udvikle de nye innovative løsninger, som der ikke bare økonomisk, men også socialt og menneskeligt set er så stærkt brug for. Hvor kvalifikationer

som sagt kan indlæres kognitivt, og kompetencer udvikles gennem praksislæring, så opstår innovation af grænselæring, hvorfor der er god mening i Wengers bud på at tænke i konstellationer af hidtil adskilte professions- eller praksisfællesskaber eller for børnene og de unges vedkommende i en facettering af, hvad Wenger kalder for multiple medlemskaber. Det var sådanne multiple medlemskaber mellem børne- og ungefællesskaber på tværs af alder og sociale skel, der kendetegnede tidligere tiders barndomsgader, og som med Dietrich Benners ord nu må genskabes pædagogisk som læringsmotiverende drivkraft.

Det spiller sammen med Wengers anden dimension om mening, som han, som tidligere tematiseret, definerer som en dualitet mellem deltagelse og reifikation. I forlængelse af ovenstående er det nok uheldsvangert fortsat at lade sektorbetegnelserne være de reifikation, hvorudfra de to skoleformer definerer deres særpræg og deltagelsesformer, hvor de måske i stedet kunne mødes og udveksle erfaringer omkring de begrebsligheder, der karakteriserer deres pædagogiske praksis. Ikke for at ensliggøre skoleformerne, hvad der ville betyde en voldsom svækkelse af den engagerede forskellighed, hvormed et gensidigt engagement i vores børns ubestemte fremtid gerne skulle krone sig. Der er i forlængelse heraf noget uheldigt i den reifikation eller begrebslighed, der siger, at de frie skoler skal kunne 'måle sig' eller 'stå mål' med det formelle uddannelsessystem. Den uheldige sprogbrug rammer begge skoleformer, omend nok mest det formelle skolesystem, der meningsmæssigt står i fare for at få nedskrevet sine deltagelsesformer til, hvad givne standarder kan rumme. Det kender vi bl.a. fra diskussionen om at undervise til test frem for til livet, men måske mere alvorligt og reelt fra den dalende motivation hos eleverne fra omkring tredje-fjerde klasse og frem. For de frie skoler betyder formuleringen, at de mere eller mindre må snyde sig til de morgensamlinger, den fællessang og de fortællinger, som de ved tænder læringslysten hos deres elever. Med Wengers ord skal vi tænke os om vedrørende de reifikation eller begrebsligheder, hvormed vi hjælper den meningsgivende deltagelse på vej.

Den designdimension, Wenger beskriver som magt, handler ikke om at kunne styre andre, men om at kunne styre sig selv, dvs. om at have 'magt til' frem for 'magt over'. Også den har to dimensioner, som han beskriver som identifikation og negotiabilitet, hvad vi kender fra den aktuelle diskussion om betydningen af ejerskab og medejerskab. Man skal have indflydelse på diskussionen af de principper, normer osv., som der arbejdes og læres efter, hvis man skal kunne forbinde eller identificere sig med dem. Også det synes at være et vigtigt sigtepunkt for projektet om en Ny Nordisk Skole, der ønsker at decentralisere ansvar og magt, og det er som tidligere berørt ved at blive et nærmest livsnervespørgsmål i de værdistyrede frie skoler, hvor skolernes pædagogiske succes kalder mange interesserede forældre til, og spørgsmålet så melder sig, hvordan man bibringer dem en medlevende forståelse af, hvad der er bærende for en sådan fri skolevirksomhed. Diskussioner om, hvorvidt travle forældre kan betale sig fra en arbejdsweekend, eller om ansatte lærere skal have timegodtgørelse for at deltage i en generalforsamling, er kun overfladen heraf. Spørgsmålene om magten til stikker langt dybere og involverer i sidste instans de her undervejs rejste problemstillinger vedrørende variationsbredden hos alle de deltagende parter – og i sidste instans spørgsmålet om, hvad vi vil forbinde med et begreb som folkelighed.

Det er en vanskelig sag, hvormed vi er fremme ved Wengers fjerde og sidste designprincip, nemlig tid, som han definerer som en dobbelthed af design og emergens, hvad der står parallelt til den skelnen mellem præskription og præcision, der tidligere er blevet omtalt med reference til Fullan et al. Vi må selvfølgelig have planer for vores aktiviteter, men også være indstillet på, at deres iværksættelse kaster flere og herunder uforudsete konsekvenser af sig, som vi til stadighed må holde os åbne for at indrette os og korrigere efter. Det er vist i det tidehverv, vi er i nu, og som f.eks. det nævnte pejlemærkepapir fra Efterskoleforeningen om at måtte nydefinere sig i en foranderlig verden er et udtryk for. Der findes ingen lette løsninger på en sådan forvandlings- eller transformationsproces, men med et designprincip om at bevæge sig i spændingsfeltet mellem design og emergens har vi faktisk taget hul på, hvad det vil sige at leve i et lærende demokrati. Lad os håbe, at vi når det.

Litteratur:

Alexander von Öetzingen, *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik*, Forlaget Klim, 2011.

Axel Honneth, *Das Recht der Freiheit – Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2011.

Bernard Eric Jensen, 'At handle i tid og rum. Et socialkonstruktivistisk historiebegreb', *Historisk Tidsskrift*, bd. 111, 2011.

Dietrich Benner, *Tekster til dannelsesfilosofi*, Forlaget Klim, 2005.

Donald A. Schön, *Den reflekterende praktiker*, Forlaget Klim, 2004.

Étienne Wenger, *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*, Gyldendals Akademisk, 2004.

Jean Lave og Étienne Wenger, *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, 2003.

Jørgen Gleerup, *Folk – et grundbegreb i demokrati og kultur*, Forlaget Klim, 2004.

Jørgen Gleerup, 'Demokratisk dannelse: en ny opgave for højskolerne?', i: *Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen*, Folkehøjskolernes Forening i Danmark, 2005, s. 25-33.

Jørgen Gleerup, 2006.

Jørgen Gleerup, 2012.

Michael Fullan, Peter Hill og Carmel Crévola, *Breakthrough*, Corvin Press, 2006.

Niklas Luhmann, *Samfundets uddannelsessystem*, Hans Reitzels Forlag, 2006.

Otto Scharmer, *The blind spot of leadership*, 2001.

Otto Scharmer, 2008.

