

Jens Rasmussen (2004). Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik. Hans Reitzels Forlag. 390 sider

Anmeldt af: Claus Elmholdt, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, e-mail: claus@psy.au.dk

Bogen har til hensigt at genoverveje det opdragelsesmæssige specialområde undervisning i lyset af det moderne samfunds kompleksitetsproblemer. Rasmussen bruger begreberne gen-overvejelse og genbeskrivelse for at markere, at bogens iagttagelse og beskrivelse blot er en af mange mulige iagttagelser og beskrivelser af uddannelsessystemets politik, profession og pædagogik. Hvad er det så for et tilbud om genovervejelse, Rasmussen tilbyder? Altovervejende kan bogen iagttages som en beskrivelse, der bygger på Rasmussens iagttagelse af Luhmann's systemteori om operativ konstruktivisme. Ud fra denne optik antages samfundet at befinde sig i en overgangstilstand fra en simpel til en kompleksitetsorienteret forståelse, som er næret af en aktuel udvikling i retning af et hyperkomplekst eller refleksivt moderne samfund (s. 12). At tackle det moderne samfunds kompleksitet og deraf følgende kontingensproblemer (at anderledes iagttagelser principielt altid er mulig) antages at være uddannelsessystemets altover-skyggende udfordring.

Bogens kompleksitetsantagelse kan iagttages som en antagelse om dobbelt kompleksitet, der hævder, at når samfundets kompleksitet stiger, må iagttagelses- og beskrivelsesoptikkernes kompleksitet stige tilsvarende, for kun gennem kompleksitetsstigning kan kompleksitet reduceres. Udgangspunktet i kompleksitetsantagelsen er konsekvent og løber som en rød tråd gennem bogens kapitler, hvilket skaber en god sammenhængende struktur i argumentationskæden.

Det kan dog samtidigt anskues som problematisk, at antagelsen om samfundets kompleksitetsstigning ikke i større udstrækning problematiseres, eller forsøges forklaret, men blot antages som forklarende instans. Kompleksitetsstigning får i store dele af bogen nærmest karakter af et sikkert holdepunkt, der tilsiger pædagogiske teorier at frigøre sig fra en social semantik om enkelthed, hvor mennesket betragtes som sikkert holdepunkt for erkendelse, til fordel for en social semantik om kompleksitet, hvor subjekt og verden konstitueres i kraft af hinanden. Andre steder understreger Rasmussen, med reference til Luhmann, at kompleksitet ikke skal forstås som en egenskab ved et system eller som en egenskab ved verden som sådan, men må forstås som et resultat af systemoperationer såsom iagttagelser og beskrivelser (s. 37). I dette perspektiv antager begrebet kompleksitet karakter af en særlig analytisk optik – et refleksivt perspektiv – der kan bringes i anvendelse eller undlades at bringes i anvendelse over for et hvilket som helst udsnit af virkeligheden. Således er kompleksitet altså ikke en beskrivelse af samfundet som sådan, men resultatet af en særlig beskrivelse af samfundet – et refleksivt anden ordens perspektiv eller en iagttagelse af en iagttagelse. Rasmussen bruger kompleksitetsbegrebet i begge betydninger, uden at det klargøres, hvordan disse betydninger relateres til hinanden.

Bogens hovedproblemstilling – hvordan iagttager pædagogikken (afgrænset til undervisningen) sig selv, når den konfronteres med det moderne samfunds kompleksitets- og kontingens-problemer – behandles i tre dele. Første del omhandler det politiske systems reformbestræbelser og forsøg på styring af undervisningen i perioden 1978 til 2000. Anden del sætter fokus på lærerens konstruktion af sig selv som lærer på baggrund af en interviewundersøgelse af læreres selvforståelse. Tredje del analyserer en række nyere konstruktivistiske læringsteorier med fokus på teoriernes forståelse af bevidsthed, sprog, kommunikation, individualitet og socialitet.

Del 1: Det politiske systems restrukturerings- og reformbestræbelser i forhold til funktionssystemet undervisning analyseres på grundlag af politiske dokumenter fra perioden. Rasmussen viser reformbestræbelsernes karakter som en cyklisk vekslen mellem reform og refleksion, der ikke kun fører noget bedre med sig, men også altid noget værre. Reformbestræbelserne skuffes altid, hvilket blot giver anledning til nye reformer. Koden værre/betere påpeges at have udviklet sig som den altdominerende difference, der strukturerer funktionssystemet undervisning, hvilket de senere års mediedækning af diverse OECD rapporter understøtter. Hverken lærere eller elever kan undslippe denne udvikling, hvor koden værre/betere bliver undervisningssystemets selvreference og dermed undervisningens fremmedreference. Denne skelnen mellem undervisningssystem og undervisning er en central pointe, der bidrager til en teoretisk forståelse af, hvorfor reformbestræbelser så ofte skuffes. Reformen er rettet mod forbedringer af funktionssystemet undervisning, mens undervisning retter sig mod forbedringer af eleverne (p. 114).

Del 2: Formålet med denne del er at undersøge, hvordan lærere ”konstruerer” sig selv som lærere. På baggrund af interviews med 11 lærere ”freanalyseres” lærerens nutidige selvforståelse (s. 116). Med begrebet ”konstruerer” refereres til den systemteoretiske optik, der lægges til grund for analysen. Således forstået kan kun lærernes kommunikative konstruktioner i interviewsituationen gøres til genstand for analyse. Rasmussen afviser, at lærernes kommunikative konstruktioner giver adgang til en analyse af det psykiske systems funktionsmåde. Det er lærerens meddelte – kommunikative konstruktion – af sig selv som lærer, der danner grundlag for analysen, altså læreren som informant analyseret på selvforståelsesniveau. Analysen bevæger sig dog hurtigt væk fra et fænomenologisk selvforståelsesniveau, og i retning af en teoretisk informeret (systemteori/kompleksitet) analyse af den nutidige lærers generaliserede selvforståelse. Det fremstår som et paradoks, at lærerens såkaldte selvforståelse analyseres frem gennem en teoribaseret analyse. Rasmussen fremhæver, at lærerne peger på kompleksitetsøgning som det enkeltfænomen, der bedst karakteriserer lærerjobbet og også belaster lærerjobbet mest (s. 135). Dog er det ikke lærerne, der taler om kompleksitet, så vidt jeg kan se ud fra de fremstillede interviewudsagn, men Rasmussen, der tolker kompleksitet ud af lærerens udsagn. Det teoretiske begreb kompleksitet anvendes som optik for forskerens iagttagelse af udvalgte læreres (refleksive) iagttagelse. Jeg mener således ikke, at der er tale om en analyse på selvforståelsesniveau, men om en analyse på teoretisk niveau, der eksemplificeres med relevante interviewcitater.

Det betyder ikke, at analysen er uinteressant, tværtimod frembringer Rasmussens systemteoretisk inspirerede iagttagelse af lærernes kommunikative konstruktioner en række interessante

beskrivelser af de problemer og dilemmaer, nutidige lærer oplever i deres arbejdsliv. Bl.a. betingelser og udfordringer for forældresamarbejdet og forholdet mellem undervisning og opdragelse. Rasmussen iagttager, at lærerne overvejende opfatter kompleksitet som en belastning i deres arbejdsliv frem for en mulighed og viser, hvordan defensive strategier til kompleksitetsreduktion bringes i anvendelse – bl.a. hvordan skolen søger at reducere sit kompleksitetsproblem ved at afvise opdragelse som noget, der hører familiesystemet til. Denne strategi er uhensigtsmæssig, hævder Rasmussen med afsæt i den systemteoretiske antagelse om, at intern kompleksitetsstigning er den eneste farbare vej til systemers håndtering af øget omverdenskompleksitet. Der fremsættes et alternativt løsningsforslag i form af refleksiv undervisning, forstået som en fortløbende kommunikativ aktivitet, der retter sig mod opdragelse af eleverne til undervisning (s. 195). Det havde været interessant med en nærmere analyse af, hvad der skaber og fastholder de iagttagede defensive kompleksitetsdæmpende strategier.

3 del: Bogens sidste del gennemgår en række moderne læringsteorier, der har det tilfælles, at de afviser subjektfilosofisk erkendelsesteori, og på forskellig vis betragter læreprocesser som konstruktionsprocesser. Rasmussen kategoriserer disse teorier i to varianter: en, der er inspireret af virksomhedsteori særligt Vygotsky traditionen, og en der er inspireret af fænomenologi og Piagets udviklingspsykologiske epistemologi. Inden for rammerne af den første kategori behandles distribueret kognition, mesterlære som situeret læring og social konstruktivisme. Inden for rammerne af den anden kategori behandles Glaserfeldt's radikale konstruktivisme, der fastholder og viderefører Piagets ideer, samt Luhmann's operative konstruktivisme, der også tager afsæt i Piaget traditionen, men udvider og ændrer dette udgangspunkt i betydelig grad under indflydelse af fænomenologi og systemteori. Efter en grundig gennemgang eksamineres de behandlede læringsteoriernes robusthed i forhold til kompleksitetsproblematikken. Ikke overraskende vurderes den operative konstruktivisme som det bedste bud på en lærings-teori, der imødekommer betingelserne for undervisning i et komplekst moderne samfund. Det fremføres bl.a. som argumentation, at den systemteoretiske konstruktivismeforståelse ikke blot reducerer det sociale til praksis, som det er tilfældet i situeret læring som mesterlære, eller til sprog, som det er tilfældet i socialkonstruktivisme, det sociale forstås derimod som bestående af kommunikation (s. 289). Det bliver dog aldrig klargjort, hvordan praksis kan forstås som en reduktion af det sociale i forhold til kommunikation. De sociale læringsteorier, der viderefører den virksomhedsteoretiske tradition, hævdes i deres opgør med kognitivismen at fastholde den subjektfilosofiske dikotomi mellem det indre, det bevidsthedsmæssige, og det ydre, det sociale. Blot rettes opmærksomheden mod den modsatte pol i valget mellem det kognitive og det sociale, og det bevidsthedsmæssige reduceres derved til det sociale (p. 212).

Gennemgangen er informativ og den sammenlignende vurdering af teorierne frembringer en række interessante vinkler og brydninger. Det kunne dog i visse tilfælde være ønskeligt om teorierne var forsøgt mere grundigt forstået ud fra egne præmisser, inden de blev vurderet ud fra en systemteoretisk iagttagelsesoptik. Her skal fremdrages nogle eksempler på selektive læsninger og simplificerede forståelser fra gennemgangen af mesterlære som situeret læringsteori.

For det første burde Rasmussen have klargjort forskellen på mesterlæren som historisk institution og situeret læringsteori, som er udviklet på baggrund af empiriske studier af mesterlære i mange forskellige sociale sammenhænge fra skræddere i et præmoderne samfund som Liberia, til software supportere i højteknologiske IT virksomheder og fysikere i nobelprisvinder laboratorier. Rasmussen inddrager ikke denne skelnen, men skriver blot om mesterlære som situeret læring under et. Muligvis, kan man fristes til at tro, for bedre at få en af hovedpointerne i dette afsnit til at glide ned, nemlig at: "Ideen om mesterlære som situeret læring ikke i tilstrækkelig grad er i overensstemmelse med det moderne samfund, den taler ind i" (s. 229).

Idet, hævder Rasmussen, ideen om mesterlære som situeret læring er intet andet end en symmetriseringsformel for udligning af asymmetrien mellem det sociale praksisfællesskab og den lærende (s. 216). Dermed bliver teorien at forstå, "...som en formel for integration ikke i et reflektivt moderne samfund, men i et førmoderne segmenteret samfund" (s. 225). Denne konklusion når Rasmussen gennem en analyse af deltagerbane begrebet, der fuldstændigt ignorerer begrebets åbne analytiske karakter, der netop indeholder et opgør med Lave & Wengers (1991) oprindelige begreb om læring gennem legitim perifer deltagelse, der med nogen ret kunne anskues netop som en symmetriseringsformel. Denne selektive læsning og overfladiske konklusion er bemærkelsesværdig ikke mindst taget i betragtning, at kapitlet indledes med Laves reviderede definition af læring fra 1999:

"Læring kan forstås som led i subjekters skiftende deltagelse i bevægelse gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse" (Lave, 1999, s. 39) "... (man kan) opfatte læring som et spørgsmål om "skiftende deltagelse i skiftende social praksis" (s. 49).

Lave skriver her om skiftende deltagelse på tværs af mange forskellige kontekster, ikke om læring som en bevægelse mod fuld deltagelse i et statisk praksisfællesskab. Det betones alle-rede i bogen fra 1991, at praksis aldrig blot overtages af den nye generation, men altid er til forhandling. Også Wenger (1998), som ikke nævnes af Rasmussen, peger på, at deltagerbaner kan tage mange retninger – væk fra, balancerer på kanten af, eller hen imod fuld deltagelse i praksisfællesskaber.

Bogens tredje del afsluttes med en glimrende diskussion af forholdet mellem undervisning og læring med henblik på at præcisere de to begreber og rehabilitere undervisningsbegrebet, der i de senere år har været under voldsomt pres fra et stadig ekspanderende læringsbegreb. Afslutningskapitlet giver en god opsummering af bogens hovedpointer.

Det kan fremhæves som positivt, at bogens tre dele kan læses uafhængigt af hinanden, men det kan også anskues som et problem, at bogens tre dele ikke i større udstrækning fremstår som et sammentømret hele. F.eks. kunne det have styrket argumentationen, om diskussionen af

pædagogiske teorier (del 3) i større udstrækning var bragt i spil over for analysen af lærer-nes selvforståelse (del 2).

Rasmussen har skrevet en lang bog med en del gentagelser, hvilket kan have en pædagogisk pointe, særligt jo længere en bog bliver. I dette tilfælde er der dog efter min smag tale om en for lang bog med for mange gentagelser, også passager af ordrette gentagelser, hvilket virker som et forstyrrende element (her i hverdagsbetydningen irriterende) ved læsning af bogen. Når vi nu er i gang med de pedantiske petitesseer, så kunne bogen også være bedre rensset for slåfejl og knudret sprog. Det sidste er muligvis en svært omgængelig konsekvens af teoretisk afsæt i den systemteoretiske operative konstruktivisme, der med sin særegne optik af lukkede og selvreferentielle systemer fremstår som en svær tilgængelig sprogkode. Jeg vil vove den påstand, at konsekvent redigering og udlugning af gentagelser kunne afkorte bogen med op til 100 sider uden tab af meningsindhold, men tværtimod få den til at fremstå som mere helstøbt, og ikke mindst vinde læserens motivation for at læse bogen til ende. Det sidste er skrevet ud fra den opfattelse, at bogen bør læses til ende, fordi den bedre end de fleste 'grundbøger' overvejer en række vigtige og komplekse aspekter af undervisningens betingelser i det mo-derne samfund. Fra start til slut øser Rasmussen af sin mangfoldige viden om pædagogisk teori, videnskabsteori og historie, hvilket giver anledning til mange interessante iagttagelser og detaljer at nyopdage eller genopdage.