

Ungdomsforskning:

# Læringsmesteren

Festskrift for  
Knud Illeris

Ungdomsforskning  
Læringsmesteren  
Festskrift for Knud Illeris

Årg. 8, nr. 1 og 2 juni 2009

Udgiver  
Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Ansvarshavende redaktør  
Noemi Katznelson

Redaktør  
Niels Ulrik Sørensen  
nus@dpu.dk

Layout  
Niels-Henrik M. Hansen  
nmh@dpu.dk

Abonnement for 2009  
4 numre: Kr. 175,- (enkeltpersoner), kr. 225,- (institutioner)

Løssalg  
1 nummer: Kr. 75,-. Der ydes rabat ved køb af flere numre og eksemplarer.  
Se [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk) for yderligere information.

Bestilling af abonnement og løssalg  
cefu@dpu.dk

ISSN 1602-0324

Tryk  
Werks Offset A/S,

Copyright  
Center for Ungdomsforskning

## **5 REDAKTØREN**

- 5 Forsker i verdensklasse  
Af Niels Ulrik Sørensen

## **7 TEMA: LÆRINGSMESTEREN**

- 7 Læringsmesteren under luppen  
Af Niels Ulrik Sørensen
- 11 Hvad man bør huske om projektpædagogikken  
Af Lars Ulriksen
- 17 Er den store teori om læring nu også trekantet?  
Af Ulrik Brandt
- 21 It takes more than just a psychological perspective  
Af Peter Jarvis
- 27 Må en kritisk læringsforsker elske stiv kuling i uddannelsessystemet?  
Af Stefan Hermann
- 31 Fundamenter og faldgruber i den pædagogiske verden  
Af Hans Henrik Knoop
- 39 Learning work and social responsibility  
Af Karen Evans
- 49 Når Haarder og Sander er fortid  
Af Knud Illeris



# Forsker i verdensklasse

Hvordan får vi forskning i verdensklasse? Det spørgsmål er der mange i universitetsverdenen, som beskæftiger sig med i disse år.

I dette nummer af *Ungdomsforskning* kan jeg endelig afsløre svaret på spørgsmålet:

Forskning i verdensklasse laves sidende på en kontorstol i en let foroverbøjet position med ansigtet rettet stift mod computer-skærmen, mens fingrene hamrer hårdt og insisterende på tastaturknapperne.

Ved redaktionens afslutning var det endnu ikke klart, om der anvendes et-, to-, fire- eller ti-fingersystem. Men at fingrene kører derudad på tastaturet, mens resten af kroppen sidder bomstille, når der laves forskning i verdensklasse, ja, det er der ingen tvivl om.

Jeg har nemlig selv set det.

For sådan har Knud Illeris siddet på sit kontor i de næsten ti år, vi har været kollegaer på Center for Ungdomsforskning. Og Knud Illeris er om nogen en dansk forsker i verdensklasse.

Hans idéer om læring, læringsprocesser og læringsbarrierer har høstet stor international anerkendelse. Hans mange bøger og artikler om disse emner er udkommet i svimlende oplag på utallige sprog. Samtidig har han en omfattende foredragsvirksomhed bag sig; han har optrådt i 25 lande og fem verdensdele.

I marts i år fyldte Knud Illeris 70 år. Dermed sluttede hans karriere som professor på universitetet. Knud Illeris har dog allerede påbegyndt et nyt arbejdsliv som konsulent med eget firma, hvor han fortsat vil skrive bøger og holde foredrag om alle de emner, han ved så meget om.

På Center for Ungdomsforskning vil vi dog gerne hylde Knud Illeris for alt det, han har opnået under sin tid på universitetet. Vi har derfor tilegnet dette nummer af *Ungdomsforskning* til Knud Illeris. Vi har kaldt nummeret for "Læringsmesteren".

I seks artikler sætter danske og udenlandske kollegaer skarpt på forskellige dele af Knud Illeris' forskning. Opmærksomheden er

især rettet mod hans verdensberømte idéer om læring, men der sættes også fokus på hans arbejde med projektpædagogik, der for tre årtier siden gjorde ham verdensberømt i Danmark.

*Ungdomsforskning* har desuden fået lov til at gengive en kronik, som Knud Illeris for nylig skrev til *Politiken*. Her spidder han dagens danske politikere, der forsøger at skabe uddannelse og forskning i verdensklasse ved hjælp af tests, prøver, målinger, registreringer og ranglister. Det nytter ikke, skriver han, det ødelægger blot motivationen.

I kronikken demonstrerer Knud Illeris, at hans egen motivation lever i bedste velgående. Selvom han ikke længere befinder sig på sit kontor nede ad universitetsgangen, sidder han utvivlsomt i et nyt kontor i en let foroverbøjet position med ansigtet rettet stift mod computerskærmen, mens fingrene hamrer hårdt og insisterende på tastaturknapperne.

Mon ikke frugterne af hans anstrengelser atter bliver i verdensklasse?

Niels Ulrik Sørensen  
Redaktør af *Ungdomsforskning*

---

Kernebegreberne i Knud Illeris' forskning er for længst blevet mainstream, men har de også mistet deres kritiske brod? Seks læringsteoretikere diskuterer Illeris' forskning gennem fire årtier. Illeris selv viser kløer.

---

# Læringsmesteren under luppen

Af Niels Ulrik Sørensen

Før Knud Illeris lavede sin verdensberømte læringstrekanter, var hans navn ikke mindst knyttet til projektarbejdsformen. I en række centrale bøger og artikler fra 70'erne til 90'erne var han således med til at udvikle og udbrede projektarbejdsformen i det danske uddannelsessystem.

Ungdomsforskningens første artikel om Illeris, "Hvad man bør huske om projektpædagogikken", sætter skarpt på netop denne del af Illeris' virke. Pennen føres af Lars Ulriksen fra Københavns Universitet, der i en årrække var Illeris' kollega på Roskilde Universitetscenter.

I artiklen argumenterer Ulriksen for, at Illeris' værker om projektpædagogikken er et gensyn værd, om end han advarer mod at læse dem som hellige tekster, hvor man kan finde svar på alle spørgsmål. I stedet opfordrer han til at læse værkerne som et sammenhængende grundlag, man kan gå i kritisk dialog med, og som kan være med til at minde os om, hvad der er

gået tabt i den problembaserede læring, som siden hen har gået sin sejrsgang gennem uddannelsessystemet.

## Hvad med en fjerde læringsdimension?

En anden tidligere kollega, Ulrik Brandt fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, fører os i artiklen "Er den store teori om læring nu også så trekantet" frem til de værker om læring, der siden slutningen af 1990'erne har gjort Illeris til en funklende verdensstjerne på den akademiske stjernehimmel.

Brandt anerkender Illeris' store betydning for tænkningen om læring, men udfordrer den aura af urørlighed, som hans læringstrekanter efterhånden har fået. Det er, skriver Brandt, blevet en gængs opfattelse, at de bedste lærings-teorier vægter alle de tre læringsdimensioner, som opstilles i Illeris' trekant: kognition, følelser og omgivelser. Men hvorfor fastholde, at lærin-

gen har netop tre dimensioner? spørger Brandt og foreslår selv en fjerde dimension.

### **Det psykologiske grundlag**

Det er ikke antallet af læringsdimensioner i Illeris' trekant, der udfordres i den efterfølgende artikel af Peter Jarvis fra University of Surrey i England. Det er snarere det psykologiske grundlag, som trekanten ifølge Jarvis hviler på.

I artiklen "It takes more than a psychological perspective" anerkender Jarvis, at Illeris' forskning overbevisende demonstrerer, at psykologien spiller en vigtig rolle i forståelsen af læring. Ikke desto mindre argumenterer Jarvis for en højere grad af tværvidenskabelighed, så forskningen ikke fokuserer for ensidigt på de psykologiske aspekter ved læring men ligeledes tager højde for dens filosofiske, sociologiske og biologiske dimensioner. Da læring ifølge Jarvis ikke mindst tager form gennem sansemæssige erfaringer, er det særligt vigtigt at opnå en viden om, hvordan kropslige processer påvirker læringen.

### **Ægger til kritik**

Stefan Hermann fra professionshøjskolen Metropol reflekterer i artiklen "Må en kritisk læringsforsker elske stiv kuling i uddannelsessystemet?" over det aftryk, Illeris' forskning har sat på sin samtid. Illeris' idéer, der engang blev betragtet som modkulturelle, er ifølge Hermann en del af dagens officielle uddannelsesdanmark.

I artiklen undersøger han, hvad der er sket med Illeris' kernebegreber under denne bevægelse fra modkultur til mainstream. Bl.a. spørger han, om den vægtning af den enkeltes motivation, der oprindeligt var Illeris' modsvar til et disciplinerende, tingsliggende og undertrykkende uddannelsessystem, i dagens uddannelsesdanmark er blevet totalitært og ekskluderende for dem, der ikke har øjnet dagsordenen?

Den kritiske brod i dette og en række andre spørgsmål, som Hermann stiller i artiklen, tjener Illeris' forfatterskab til ære: ifølge Hermann skal et stærkt forfatterskab nemlig ikke

blot være overbevisende men også ægge til kritik.

### **Genetikken spiller også en rolle**

Også Hans Henrik Knoop er blevet ægget af Illeris' forfatterskab. I artiklen "Fundamenter og faldgruber i den pædagogiske verden" reflekterer han således kritisk over seks vigtige pointer om læring, som Illeris har fremført med inspiration fra andre store tænkere, bl.a. Jean Lave fra University of California. Med hende betoner Illeris således, at al læring er gennemsyret af den sociale praksis, som den er skabt i.

Knoops kritiske respons går på, at det kan være lige så relevant at betone, at læring er gennemsyret af den enkeltes genetiske muligheder og begrænsninger. Der eksisterer således ikke noget socialt uden noget individuelt, som ifølge Knoop også handler om naturlove og grundstoffer, der danner udgangspunkt for individet og dets syn på verden. Derved berører Knoop endnu engang det kropslige aspekt ved læringen, som også Jarvis tog op i sin artikel.

### **Tag livsverdenen alvorligt**

Karen Evans forfølger i "Learning work and social responsibility" den samfundskritik, der også har været en fast komponent i Knud Illeris' forskning i læring.

Evans går til angreb på den udbredte forestilling om, at vi står midt i en 'læringsrevolution'. Denne forestilling er ifølge Evans langt fra den virkelighed, som mange mennesker befinder sig i. Og det er netop denne virkelighed, forskningen i læring bør tage udgangspunkt i, mener Evans, der ikke mindst argumenterer for, at menneskers livsverden skal tages langt mere alvorligt, end tilfældet er. Derved kan forskningen udvise den sociale ansvarlighed, hun i lighed med Illeris mener, bør være en integreret del af forskningen i læring.

### **Mere læring og mindre kontrol**

Det er måske en sådan social ansvarlighed, Knud Illeris selv praktiserer i *Ungdomsforskning*s sid-



ste artikel, "Når Haarder og Sander er fortid", hvor han leverer en bredside mod dagens uddannelsessystem. Bl.a. dropper alt for mange ud af uddannelserne. Den såkaldte 'restgruppe', der ikke har gennemført nogen uddannelse ud over folkeskolen, har allerede passeret de 20 pct. og er på vej mod 25 pct.

Regeringen tager det yderst alvorligt, fastslår Illeris, og der kommer ustandseligt reformer, som skal rette op på situationen. Men alligevel går udviklingen den forkerte vej, hvilket den vil fortsætte med at gøre, så længe man er spundet ind i en tænkning, hvor det er måling, styring og kontrol, der skal befordre løsningerne. Det er, understreger Illeris, mere læring, der er brug for.

Og vel at mærke "læring i bredeste forstand, omfattende både tilegnelse af viden og færdigheder og udvikling af den brede skala af personlige kompetencer, der skal til for at kunne klare sig i en verden, som hele tiden forandrer sig, og hvor man ustandseligt kommer ud i nye situationer, problemer og udfordringer", som han skriver i artiklen.

### **Fortsat kritisk potentiale**

Selvom Illeris' kernebegreber for længst er blevet mainstream, som det pointeres i flere af artiklerne i dette nummer af *Ungdomsforskning*, demonstrerer Illeris i den sidste artikel, at begreberne endnu ikke har udtømt deres kritiske potentiale – i hvert fald ikke når de anvendes af læringsmesteren selv.

Selvom Illeris er en verdensstjerne, lader han ikke sit lys funkke over hvad som helst.

*Niels Ulrik Sørensen er lektor ved Center for Ungdomsforskning*



---

---

I dag er Knud Illeris bedst kendt som læringsteoretiker, men inden han udviklede sin verdensberømte læringstrekant, var hans navn især knyttet til projektarbejdsformen. Lars Ulriksen fra Københavns Universitet har genlæst Knud Illeris' tidlige værker om det problemorienterede, deltagerstyrede projektarbejde. Værkerne er et gensyn værd – ikke mindst fordi de kan minde os om det, der er gået tabt i den problembaserede læring, som sidenhen har gået sin sejrsgang gennem uddannelsessystemet.

---

---

# Hvad man bør huske om projektpædagogikken

Af Lars Ulriksen

Hvis man har stiftet bekendtskab med Knud Illeris' forfatterskab inden for de seneste ti år, dvs. siden 1999, har man sandsynligvis først og fremmest mødt ham som læringsteoretiker og ophavsmand til læringstrekanten og teorien om læringens tre dimensioner og to processer.

Men slår man op i *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955-1998*, vil man under opslagsordet 'problemorientering' finde en henvisning til Illeris' bog fra 1974, *Problemorientering og deltagerstyring*. Gennem mange år var Knud Illeris' navn ikke mindst knyttet til projektarbejdsformen: det problemorienterede, deltagerstyrede projektarbejde.

Illeris har ikke opfundet projektarbejdsformen, men i en dansk sammenhæng står han vel frem for nogen som repræsentant for denne arbejdsform, og gennem centrale bøger og artikler har han bidraget til at forklare og sprede projektarbejdet i det danske uddannelsessystem.

## De centrale værker

Det er frem for alt de to bøger *Problemorientering og deltagerstyring* fra 1974 og *Modkvalificeringens Pædagogik* fra 1981 (med en revideret udgave fra 1985), som tegner Illeris' arbejde med projektarbejdsformen, hvor *Modkvalificerin-*

gens Pædagogik var en gennemredigeret anden-udgave af *Problemløserorientering*.

Man kan imidlertid også argumentere for, at bogen *Læring, udvikling og kvalificering* fra 1995 er den tredje gennemskrivning af den samme tematik, nemlig en kombineret lærings-teoretisk, kvalifikationsteoretisk og samfunds-kritisk begrundelse for projektpædagogikken som arbejdsform. Ydermere er bogen fra 1995 afsættet for et mere samlet arbejde med læringsteori, som resulterede i den første lærings-bog fra 1999. På den måde er der en direkte forbindelse mellem de to hovedbidrag. Knud Illeris har ydet til den danske pædagogiske forskning og praksis.

### Projektpædagogikkens faser

I forhold til de tre faser Erik Laursen (2008) ind-deler projektpædagogikkens historie i, nemlig de entusiastiske 1970'ere, de tvivlende og defai-tistiske 1980'ere og det positive comeback fra 1990'erne, så er de to første bøger skrevet i den første, jubelperioden, mens den tredje kom i konsolideringsfasen, hvor projektpædagogikken ikke blev opfattet som 'alternativ pædagogik', men var blevet indført i det meste af uddannel-sessystemet.

I den midterste, pressede fase udgav Illeris den praktiske *Grundbog i projektarbejde* (sammen med Lejf Moos og Steen Clod Poulsen), som flere generationer af studerende har lænet sig opad.

### Det faglige udbytte intakt

I et vist perspektiv kan Illeris' undersøgelse af langtidsvirkningerne af store skoleforsøg i 1960'erne (ikke projektarbejde, men forsøg som i høj grad byggede på demokratiske undervisning-sidealer og elevindflydelse) opfattes som et for-søg på empirisk at argumentere for, at pædago-gikken har en betydning (som bogens titel *Pæ-dagogikkens betydning* fortalte) for de stude-rendes oplevelse af skolen og for deres kulturelle og samfundsmæssige værdier, mens det ikke havde den store betydning for det fag-

lige udbytte, om eleverne havde gået på forsøgs-skoler eller på de mere almindelige sammenlig-ningsskoler.

Det var ikke en trivial pointe al den stund, at en væsentlig anke mod projektpæda-gogikken og den alternative pædagogik har væ-ret, at den ikke indløser de faglige mål med ud-dannelserne, men kun 'alt det andet' (jf. kap.4 i Simonsen & Ulriksen 1998).

I de 35 år, der er gået siden den første projektpædagogikbog – og ikke mindst siden begyndelsen af 1990'erne, har arbejdsformen da også gået sin sejrsgang gennem uddannelses-systemet. Alligevel – eller måske derfor – kan der være grund til at kaste et blik på de oprinde-lige ideer og principper, som de blev formuleret i de to første bøger, i forhold til de forskellige for-valtninger af projektarbejdsformen, som er i spil.

### Den første bog

Titlen på den første bog benævner de to cen-trale elementer i Illeris' forståelse af projektpæ-dagogikken. Problemløserorienteringen henviser til, at arbejdet skal tage udgangspunkt i "*forelig-gende problemer, der findes her og nu*" (1974, s.80), således at de teorier og metoder, som den studerende arbejder med, udspringer af proble-met og ikke af faggrænser. Problemløserorien-gen knyttes derfor tæt sammen med, at man ikke skal tage udgangspunkt i fagene, men netop lade problemerne definere indholdet.

Problemløserorienteringen bliver i bogen begrundet læringsteoretisk i forhold til, hvordan læreprocesser bedst understøttes. Hvis læ-ringsindholdet bliver bearbejdet i en sammen-hæng, er der en bedre mulighed for at opnå for-ståelse af kompleksiteten i indholdet frem for at lære det overfladisk med henblik på at kunne gengive det til en eksamen. Det bidrager samti-dig til de samfundsmæssige behov for at udvikle kvalifikationer, som er generelle og helhedsori-enterede.

Mens problemløserorienteringen anfægter uddannelsernes traditionelle fagorientering, er det koblingen til deltagerstyringen, som tilføjer

et politisk perspektiv og rejser spørgsmålet om, hvem og hvad som skal bestemme, hvad der skal foregå i uddannelserne. Men samtidig er det i høj grad en læringsteoretisk begrundelse, Illeris giver for, at problemorientering og deltagerstyring må knyttes sammen: De studerendes medbestemmelse er afgørende for, at de læreprocesser, som foregår, får overskridende karakter, og samtidig er den 'naturlige' tilgang til læring præget af problemorientering.

### En grundlæggende dobbelthed

Sammenfattende skriver Illeris (1974, s.180-187), at de problemer, projekterne skal behandle, skal have en subjektiv relevans for den studerende og knytte sig til de studerendes erfaringsverden. Problemerne skal være egnede til at belyse eksisterende samfundsmæssige strukturer, og de skal være relevante for den uddannelsesmæssige sammenhæng, projektet indgår i.

Disse to sidste kriterier – relevans for indsigt i samfundsmæssige strukturer og relevans for uddannelsen – udtrykker begge en objektiv relevans. Projektets problemorientering må altså være udsædelt mellem disse to relevanser, om end der i nogle uddannelsessammenhænge er et betydeligt overlap mellem den objektive og den subjektive relevans, mens det i andre kræver noget mere arbejde at finde en fællesnævner.

Dermed ligger der også en grundlæggende dobbelthed, nemlig at denne alternative pædagogik både er kritisk over for og understøttende for den eksisterende samfundsorden. Den er kritisk, fordi den giver de studerende indsigt i de strukturer og magtforhold, som er gældende, og den er understøttende, fordi de studerende derigennem udvikler nogle kvalifikationer, der er samfundsmæssigt brug for.

### Den anden bog

Denne dobbelthed træder tydeligere frem i titlen på den anden bog: *Modkvalificeringens pædagogik*. Hermed peges hen på, at der er et politisk perspektiv med den alternative pædagogik.

Modkvalificeringens didaktik defineres direkte som en didaktik, der kan være i overensstemmelse med lønarbejdernes samfundsmæssige interesser (1985/1981, s.32), men fordi det er en didaktik, som især diskuteres i forhold til det offentlige uddannelsessystem, må modkvalificeringen "*foregå sideløbende med den nødvendige kvalificering i en og samme proces*" (s.33).

De problemer, der skal arbejdes med, skal fortsat både have en subjektiv og en objektiv relevans, og den objektive relevans har fortsat to aspekter: en relevans for kvalificeringen og en relevans for modkvalificeringen.

I *Modkvalificeringens pædagogik* træder det eksemplariske princip frem som et tredje, sideordnet element i den alternative didaktik ved siden af problemorientering og deltagerstyring, mens det i *Problemorientering og deltagerstyring* indgår som en overvejelse i forbindelse med problem- og emnevalg.

Ydermere var der i 1974-bogen en diskussion af en række forskellige forståelser af det eksemplariske eller tilsvarende forståelser, mens diskussionen i *Modkvalificeringens pædagogik* mere entydigt trækker på den forståelse af princippet, som den tyske sociolog Oskar Negt har formuleret (Negt 1981).

Negt omformulerede det eksemplariske princip med henblik på fagforeningsuddannelse, og knyttede den eksemplariske værdi meget direkte til en gennemlysning af det kapitalistiske samfunds strukturer og magtforhold med henblik på, at de studerende både fik en forståelse af de magt- og undertrykkelsesforhold, de var indlejret i, og grundlag for at indgå i politisk handlen.

### Anerkendelse af de eksisterende rammer

Her er det meget tydeligt, at den anden bog er en gennemrevideret udgave af den første. Store dele af de to bøger er stort set identiske, men nogle elementer trækkes langt tydeligere og skarpere op – ikke mindst de politiske og modstandsmæssige dimensioner i didaktikken.

Derfor er det værd at erindre, at samtidigt med at der ikke er nogen tvivl om det politiske projekt i bøgerne, så ligger der også en grundlæggende anerkendelse af, at arbejdsformen skal kunne fungere inden for de eksisterende uddannelsesrammer og derfor opfylde de samfundsmæssige kvalificeringsbehov.

På samme måde argumenterer Illeris ikke for fagenes opløsning, men for at det i stofudvælgelsen og stoftilrettelæggelsen ikke primært skal være fagenes logikker, som skal styre planlægningen af undervisningen.

### **Et gensyn værd**

Knud Illeris' bøger om projektpædagogikken er et gensyn værd af mindst to grunde: fordi de viser nogle af de begrænsninger, den oprindelige formulering af den alternative didaktik havde, og fordi de viser nogle af de pointer, som er mistet undervejs i comeback-perioden fra begyndelsen af 1990'erne.

Begrænsningerne først: kriterierne for, om et problem havde en objektiv politisk relevans, trak som nævnt på den tyske sociolog Oskar Negts formuleringer af det eksemplariske princip. Det betød i praksis, at de problemer, de studerende skulle arbejde med, fik en meget direkte kobling til samfundsmæssige problemer, og trak dermed i retning af den samfundsfaglige, historiske, socialiseringsmæssige og miljømæssige side af videnskaben.

I *Modkvalificeringens pædagogik* udtrykkes det på den måde, at problemet indholdsmæssigt skulle *"pege ud over sig selv, det skal kunne placeres og behandles i en større og i sidste ende altid samfundsmæssig sammenhæng"* (1985/1981, s.101).

### **En smal forståelse af det politiske**

De fag, som ikke direkte kunne bidrage til en belysning af de samfundsmæssige eller bevidsthedsmæssige spørgsmål, havde vanskeligere ved at opnå legitimitet som kritiske fag og fik på den måde en mere marginal position i pædagogikken. Det blev yderligere forstærket af, at for-

valtningen af den subjektive relevans let betød, at de problemer, de studerende kom til at arbejde med, var problemer, som trådte forholdsvis umiddelbart frem for dem.

Marginaliseringen af nogle af fagene afspejlede en relativt smal forståelse af det politiske (nemlig det, som umiddelbart fremstod 'politisk'), og samtidig betød det, at nogle af de politiske perspektiver, der kunne ligge i at arbejde problemorienteret og deltagerorienteret i de marginaliserede fag, ikke blev udviklet. Der var med andre ord både tale om en amputeret forståelse af det politiske og af potentialet i nogle af fagene.

### **Comeback uden det politiske perspektiv**

Men var forståelsen af det politiske begrænset, så er det netop nogle af *potentialerne* ved det politiske perspektiv, som er blevet væk i succesbruset fra 1990 og frem. Det comeback, Erik Laursen med rette taler om, dækker nemlig over en ret rummelig praktisering af projektpædagogikken, hvor de forskellige varianter af arbejdsformen ikke alle lever op til de principper, som oprindeligt blev formuleret. Det gælder ikke mindst forståelsen af, hvad der er problemer og af deltagerstyringen.

I 1974-bogen lagde Illeris vægt på, at problemet måtte betyde et brud med det enkeltfaglige udgangspunkt. I stedet skulle det være problemet, som definerede, hvilket indhold som ville være relevant. Tilsvarende lagde han vægt på deltagerstyringen for på den måde at sikre en subjektiv relevans.

I nogle af de former, som ligner projektpædagogikken, arbejdes der med problemer, men de defineres af lærerne, og de tager afsæt i fagets eller professionens indre problemer. De studerende vil i mange tilfælde opleve disse problemer som relevante, fordi de knytter sig til den praksis, uddannelsen peger frem imod. Det gælder eksempelvis problembaseret læring i medicin- og ingeniøruddannelserne. Problemerne har på den måde både en subjektiv og en objektiv relevans, men i mange tilfælde er det

kun ét aspekt af den objektive relevans, som er til stede, nemlig den del, som er relevant for faget og uddannelsen. Den politiske del af den objektive relevans, dér hvor problemet belyser forhold, som rækker ud over uddannelsens grænser, er ofte fraværende.

### **Modkvalificeringen tabes**

Dette fravær af et politisk perspektiv er ikke blot et problem, fordi det svækker uddannelsernes potentiale for at danne kritiske borgere og dermed også svækker den almindennende dimension i uddannelserne. Det er også et problem, fordi det betyder, at uddannelserne kun lykkes med den ene kvalificering. Uden det politiske perspektiv forsvinder modkvalificeringen også.

Modkvalificeringen var som nævnt en dobbeltkvalificering, hvor de studerende både udviklede de kvalifikationer, som var den konventionelle del af uddannelsen, og kvalifikationer til at se bag om, udfordre og udvikle denne faglighed. Frem for alene at reproducere det faglige indhold medvirkede dobbelt- og modkvalificeringen til, at de studerende kunne bidrage til en udvikling af uddannelsens genstand.

I mange professions- eller professionslignende uddannelser, som har indført problembaseret læring (PBL), arbejder de studerende med problemer, som i reglen er konstruerede til lejligheden, for at sikre, at de kommer til at beskæftige sig med et bestemt indhold, og hvor casebeskrivelsen rummer bestemte nøgleord (eller 'cues'), som skal lede de lærende på vej (se Dolmans m.fl. 1997). De studerende lærer altså at løse problemer, men problemerne er sjældent konstruerede, så de studerende samtidig ansøres til at stille spørgsmål til faget, professionen, grundlaget, videnskabsforståelsen eller andet, som rækker ud over fagets grænse. Problemerne, de studerende arbejder med, er på den måde pædagogisk fornuftige i forhold til at lære fagets indhold, men de er tendentielt reproducerende i forhold til fagets selvforståelse og samfundsmæssige placering.

Det hænger bl.a. sammen med den måde deltagerstyringen forvaltes på, dvs. hvad det er, hvilke deltagere får lov til at styre. Deltagerstyring betyder, at både lærere og studerende er involverede i styringen af undervisningsforløbet. Men i problembaseret læring, hvor lærerne beskriver en case, som sigter mod et bestemt indhold eller pointe, er der reelt tale om lærerstyring i stofudvælgelsen.

De studerendes indflydelse ligger i formuleringen af arbejdsopgaver inden for den ramme, som problemet udstikker, men de studerendes muligheder for at rejse problemer, som anfægter eller går på tværs af eksisterende forståelser, er ret begrænset. Derfor bliver det alt andet lige en reproducerende og tilpassende læring, hvor de studerende lærer at tænke inden for et dominerende paradigme. Potentialet i dobbeltkvalificeringen, hvor man ikke blot udvikler kvalifikationer inden for fagets selvforståelser, men samtidig analyserer, kritiserer og problematiserer grundlæggende antagelser i måden at stille eller løse problemet på, bliver det langt, langt sværere at indfri.

### **Stadig gode grunde til deltagerstyring**

Det betyder, at faget ikke får den udfordring fra de studerendes arbejde, det ellers ville have fået, og professionen får ikke stillet de spørgsmål til praksis, som ellers kunne komme fra de studerendes studiearbejde. Der er uomtvisteligt nogle læringsmæssige pointer ved problembaseret læring i forhold til indholdets relevans for den praksis, uddannelsen peger frem imod. Men en genlæsning af Illeris' bøger fra de entusiastiske 1970'ere gør det tydeligt, at der stadig er vægtige didaktiske, kvalifikationsmæssige – og politiske – grunde til at fastholde en egentlig deltagerstyring som et af de centrale principper i tilrettelæggelsen af undervisningsforløb og dermed også en problemorientering, som rummer mulighed for en modkvalificering.

### Ikke 'hellige' tekster

Knud Illeris' arbejde med projektpædagogikken hen over de tre bøger fra 1974, 1981 og 1995 re-præsenterer en sammenhængende og levende beskrivelse af det teoretiske fundament for den alternative didaktik, projektpædagogikken er: psykologisk, didaktisk og kvalifikationsteoretisk. De skal ikke læses som autoritative, 'hellige' tekster, man kan søge tilbage til, og hvor man finde svar på alle spørgsmål.

Men de kan læses som et sammenhængende grundlag, man kan gå i dialog med, men som også minder om den risiko, der er, hvis en pædagogisk form reduceres til et pædagogisk fix, uden at de læringsmæssige og begrundelsesmæssige pointer tænkes med.

*Lars Ulriksen er lektor ved Institut for naturfagernes didaktik ved Københavns Universitet.*

### Lars Ulriksen om Knud Illeris:

"I perioden 1989 til 2005 var jeg kollega med Knud Illeris på RUC. Her arbejdede jeg bl.a. sammen med ham om udviklingen af projektorganiseret undervisning i arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) og lærte de grundlæggende ting om at undervise, og i det treårige forskningsprojekt Almenkvalificeringsprojektet (1992-1995) og lærte at forske".

### Referencer

Dolmans, Diana H.J.M. m.fl. (1997): Seven Principles of Effective Case Design for a Problem-Based Curriculum. *Medical Teacher* 19(3) sept. 1997. (s.185-189)

Illeris, Knud (1974): *Problemløring og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.

Illeris, Knud (1985/1981): *Modkvalificeringens pædagogik. Problemløring, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. (2. oplag. Nyt forord). København: Unge Pædagoger.

Illeris, Knud (1991): *Pædagogikkens betydning. Folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne*. København: Unge Pædagoger.

Illeris, Knud (1995): *Læring, udvikling og kvalificering. (6. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet)*. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppens skriftserie nr. 30/94. Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter.

Laursen, Erik (2008): *Problembaseret læring som organisationsform for læring og undervisning ved universitetet*. I: Krogh, Lone, Jan Brødsløv Olsen & Palle Rasmussen (red.): *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. (s.53-69)

Negt, Oskar (1981): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen: zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main – Köln: Europäische Verlagsanstalt. (1. udgave i 1968, revideret i 1975)

Simonsen, Birgitte & Ulriksen, Lars (1998): *Universitetsstudier i krise*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.



.....

.....

Det er efterhånden en gængs opfattelse, at de bedste læringsteorier befinder sig i midtpunktet af Knud Illeris' læringstrekant. Det er teorier, som vægter alle tre dimensioner i læringen: kognition, følelser og omgivelser. Teorier, der glemmer en dimension eller fokuserer for meget på en anden, opfattes derimod som mangelfulde. Men hvorfor egentlig fastholde, at læringen har netop tre dimensioner? spørger Ulrik Brandi fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, der her udfordrer læringstrekanten og foreslår en fjerde læringsdimension.

.....

# Er den store teori om læring nu også trekantet?

Af Ulrik Brandi

Knud Illeris' karriere gennem flere årtier som international anerkendt læringsteoretiker har været helt ekstraordinær.

Hvad enten det har drejet sig om unges – og voksnes læring og identitetsdannelse, læring på arbejdspladsen, kompetenceudvikling, generel læringsteori, så har Knud Illeris (KI) altid været i stand til at tegne udviklingen på baggrund af en dybtgående viden om og overblik over læring. KI's hovedværk om læring vil uden tvivl stå som en milepæl inden for dansk og international læringsteori langt ind i fremtiden.

## Spørgsmål til trekanten

Den undren, som motiverer denne artikel til ære for KI, fokuserer på hans bidrag inden for læringsteorien. Artiklen tager afsæt i erfaringer fra undervisning af Masterstuderende i voksenuddannelse på DPU. Her er 'trekanten' – som den

populært omtales blandt de studerende – nærmest blevet til en metafysisk grundmodel inden for læring.

Men hvad er det egentlig lige den kan, trekanten for læring? Spørgsmålet, der diskuteres, er, om det overhovedet giver nogen mening at tale om læring som spændt ud i et landkort bestående af tre poler? Kan læring og lærings-teoretikere virkelig indplaceres i en meta-teoretisk struktur, og er der kommet nye poler til, så vi ikke mere har en trekant?

## I begyndelsen

I begyndelsen kunne læringsteori illustreres med et punkt. Dette er en simpel udledning fra KI's tour de force gennem læringens univers i hans seneste reviderede udgave af *Læring* (Illeris, 2006). I det læringsteoretiske landkort på side 268 er Piagets læringsteori et eksempel på

en 'et-punkts'-læringsteori. Piagets arbejder er en fremstilling af læring eller den menneskelige erkendelse som alene orienteret mod erhvervelsen af nyt kognitivt indhold.

Et andet eksempel på en 'et-punkts'-teori – som vel kan diskuteres, om egentlig er en læringsteori per se – er Freuds arbejder. Herfra understreges vigtigheden af at medtænke drivkraften og følelser, når man skal forstå individets erhvervelse af nyt indhold.

I senere udviklinger inden for lærings-teorien finder vi også 'to-punkts' eller mere sammensatte teorier om læring. Et eksempel på en 'to-punkts'-læringsteori er Engeströms 'activity theory model' (Engeström, 2005). Denne teori befinder sig ifølge KI midt mellem de kognitive og sociale poler. Et andet eksempel er Furth (1987) og Damasio (1994), der begge er placeret midt mellem de kognitive og psykodynamiske poler. Furth og Damasio repræsenterer en mere nuanceret udviklingspsykologisk forståelse af individets læreproces end tilfældet er i den rene kognitive pol.

### 'Tre-punkts'-teorier

Endelig er der 'tre-punkts'-teorier for læring. 'Tre-punkts'-teorier for læring opstår, når læringsteoretikere bevæger sig væk fra kanten og ind mod midten i trekanten. 'Tre-punkts'-teorier for læring understreger, at individets kapacitetsudvidelse sker på baggrund af dels interaktionen mellem individ og indlejringen i sociale strukturer og dels den psykiske integration af kognition og drivkraft/følelser i det enkelte individ.

Der hersker ingen tvivl om, at KI med sin 'tre-punktsmodel' har foregrebet (og måske bidraget til) en tendens i tiden, når fokus er på læring. Denne tendens foreskriver holistiske og integrative modeller for læring.

Et eksempel på dette ses i arbejdspladslæringsforskeren Karen Evans' bog *Improving Workplace Learning* (2006). Her understreger Evans vigtigheden af at arbejde med integrative læringsteorier, som kobler de individuelle,

organisatoriske og samfundsmæssige aspekter sammen. Argumentet er – i øvrigt ligesom i KI's arbejder om arbejdspladslæring – at både forskere og praktikere med integrative læringsmodeller bliver bedre 'klædt på', når de skal forstå, arbejde med og understøtte læreprocesser.

### Svæve rundt mellem tre poler

Men hvad betyder egentlig KI's fortolkninger – og dermed placering – af de forskellige lærings-teorier inden for hans trekantede landkort?

Ifølge landkortet er der vel ingen tvivl om, at det er bedst at være placeret lige i trekantens midtpunkt, idet den bedste læringsteori må dække alle tre aspekter.

Det er således ikke alle læringsteoretikere, som har været lige heldige med deres læringsteori. For hvad betyder det at svæve frit rundt mellem de tre poler? Kan man virkelig bestemme fx Eriksons læringsteori som forholdsvis stærk på drivkraft, mens den kun har lidt af det kognitive og en næsten forsvindende smule af den sociale pol i sin teori for læring?

Umiddelbart vil svaret fra KI's trekantede model for læring være et 'ja', da Eriksons teori om læring befinder sig tættest på den emotionelle pol, lidt længere væk fra det kognitive hjørne og længst væk fra den sociale pol i trekanten.

Dette rejser i øvrigt en mindre uklarhed af polemisk art. For hvordan skal man egentlig forstå de læringsteorier, som befinder sig i trekantens midtpunkt? Er dette læringsteorier, som har den bedste balance af de tre læringsdimensioner, eller er det omvendt sådan, at man kan sige, at de i virkeligheden indeholder lige lidt af de forskellige dimensioner?

### 'Illeris special'

Den indbyggede forståelse af læring i trekanten kan illustreres med en metafor. Forestil dig, at du skal lave en ret til aftensmad, som du ikke har lavet før. Lad os kalde den en 'Illeris special'.

Du følger en opskrift, hvor det præcist står beskrevet, hvilke ingredienser og mængden

af ingredienser retten skal indeholde for at være en 'Illeris special'. Ingredienserne er naturligvis kognition, følelser og omgivelser.

Glemmer du en ingrediens, er det ikke en 'Illeris special'. Tilsætter du for meget kognition, for lidt følelser og næsten helt glemmer at tilsætte omgivelserne, bliver retten mere til en 'Dewey special' ifølge landkortet.

Metaforen illustrerer en mulig forståelse i KI's læringsteoretiske model: at der findes en sand og bedste opskrift. Men giver det i denne forbindelse mening at fremstille en overordnet teori, som kan vurderes som den bedste og mest sande fremstilling af læring?

### **Fænomen i verden eller ren konstruktion?**

Det lidt polemiske svar i denne artikel er et 'måske'. Svaret er nemlig afhængig af den videnskabssteoretiske forståelse, der ligger til grund for det læringsteoretiske landkort. KI's trekantede læringsteori kan på den ene side fremstå som et forsøg på at skabe en model, som på bedste vis repræsenterer læring som fænomen i verden.

Dette forsøg tager afsæt i en art fundamentalistisk opfattelse af læring – der er noget, vi kan pege på er læring, på samme vis som en 'Illeris special' korresponderer med en ret ved middagsbordet. Og dette 'noget' er en størrelse, som vi præcist kan beskrive, placere (kortlægge) og måle.

På den anden side kan KI's trekantede teori også forstås som en ren konstruktion. Konstruktionen er skabt af KI på baggrund af en samling af teorier og udsagn om læring. I denne anden forståelse har den trekantede læringsteori intet fundament, men er båret oppe og legitimeres af sammenhængen med øvrige læringsteorier.

Den trekantede læringsteori har i denne forståelse så at sige ikke nogen direkte korrespondens eller relation til en *out there* eksisterende og endelig 'lærings-virkelighed'.

### **En fjerde læringsdimension**

I en sådan sammenhængende forståelse er teorier om læring ikke nødvendigvis trekantede. Læring er blot trekantet i KI's fortolkning. Man kan således også tænke sig læringsteorier, som indeholder fire dimensioner, eller som er tredimensionelle i sin modellering.

Her kunne en relevant læringsteoretisk kandidat til en ekstra dimension fx være det fysiske rum og artefakterne i rummet, hvormed det rumlige og æstetiske aspekt for læringen ville få en særlig betoning. Et aspekt, som ofte glemmes i forbindelse med læringsteorier til fordel for den socio-kulturelle dimension.

Naturligvis kan den trekantede læringsteori argumentere for, at dette aspekt er indeholdt i omgivelses-dimensionen. Men blot at fylde en pol eller dimension op med nye indsigter, når der kommer ny viden omkring læring, er ikke en holdbar vej, idet vigtige nuancer svinder bort. Her vil empiriske undersøgelser af læring i høj grad kunne bidrage til at perspektivere og specificere, hvilken rolle forskellige dimensioner og aspekter spiller i læreprocessen.

### **Samspil mellem forskere og praktikere**

Implikationen af den sidste forståelse af trekanten er, at det åbner op for nye og frugtbare fremstillinger, diskussioner og forståelser af læring og som vist også af den trekantede læring selv.

Et af de helt vitale bidrag til læringsfeltet fra KI's trekantede læringsteori – og som stiller ham på række med de helt store læringssteoretikere – er dennes simple modellering af tidligere og aktuelle læringsteorier.

Hermed bidrager trekanten ikke alene til teoretiske diskussioner og debatter omkring læring inden for selve læringsfeltet – det er jo ikke alle læringssteoretikere, som er enige med KI og hans model. Trekanten åbner på samme tid også op for interaktioner med aktører uden for forskningsfeltet, idet den som følge af sin simpelhed giver et svar på, hvordan praktikere og beslutningstager kan tale og reflektere over læ-

ring og kvalificere udviklingstiltag på arbejdspladser, uddannelsesinstitutioner etc.

Og denne interaktion mellem praktikere og forskere er helt afgørende for den videre udvikling af teorier om læring og individets læreprocesser. Således kan man sige om KI's trekantede læringsteori, at den både er en beskrivelse af læring og et normativt input til, hvordan læring bør forstås og realiseres i verden.

### En mening med det hele

I artiklens introduktion blev det bemærket, at den primære undren bag artiklens fokusering på KI's trekant var, at den ofte blev anvendt af og har fået en ophøjet status blandt de studerende på Master i voksenuddannelse på DPU. Hovedargumentet fra den studerende, når vejleder spørger, hvorfor mon det lige er denne trekantede teori, den studerende har lagt sin kærlighed på, er, at trekanten giver mening.

Netop dette argument er svært at tale imod (og hvorfor skulle man også gøre det?), da dette netop ifølge KI er et gennemgående og grundlæggende træk for voksnes læring. Hvis den enkelte person kan se en mening med det, som skal læres, og situationen gør denne menings-skabelse mulig, åbnes der op for læring.

Samtidig er det også her, at en tredje forståelse af den trekantede læring toner frem, som tager afsæt i John Deweys klassiske pragmatisme (Dewey, 1925/1981). I en sådan pragmatisk forståelse af den trekantede læring er talen om den bedste eller store sande model for læring irrelevant.

Fokus for den pragmatiske forståelse er på teorien som instrument for og anvendelse i virkelighedens verden for forskere og praktikere. Og det er specielt her, at KI's trekant viser sit værd. Trekanten kan bruges, og den giver mening.

*Ulrik Brandi er adjunkt på Institut for Læring ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole på Århus Universitet.*

### Ulrik Brandi om Knud Illeris:

"Jeg har i min tid som studerende haft glæden af Knud Illeris som vejleder på projekter og specielt, da han var professor på Roskilde Universitetscenter ved Institut for Uddannelsesforskning. Ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole har jeg sammen med Knud Illeris været en del af Learning Lab Denmark og forskningsprogrammet for Kompetenceudvikling."

### Referencer

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error - emotion, reason and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons.

Dewey, J. (1925/1981). *Experience and nature* (Vol. 1: 1925). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research - expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Berlin: Lehmanns Media.

Evans, K. (2006). *Improving workplace learning*. New York: Routledge.

Furth, H. G. (1987). *Knowledge as desire*. New York: Columbia University Press.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

---

---

Knud Illeris has shown that psychology plays an important role in learning, but we need to reach beyond the traditional academic disciplines if we are going to understand how whole human beings learn. A multi-disciplinary approach that takes into account the social and the bodily dimensions of learning is the way forward, Professor Peter Jarvis from University of Surrey argues. Jarvis finds great pleasure in Illeris' work and shares his aims – but their approaches differ.

---

---

# It takes more than just a psychological perspective

*By Peter Jarvis*

My first thoughts on being asked to write these few words about Knud Illeris were that such a celebration of his 70th birthday is a great honour for him – to be recognised and admired by your colleagues is most commendable and something to be treasured.

My second thoughts were that, as an American educational gerontologist told me a couple of years ago, seventy years old is now the end of middle age and the beginning of old age. It was a lesson to me as I approached my birthday! But the implications of this are that at this age we have not reached the end – only the beginning of a new age.

## **Still a great deal to contribute**

Illeris and I are both learning theorists and, as such, we know that there are a lot of myths

about ageing and learning and one of the things that we have to do is to dispel them – we can still continue to be academics well beyond what society calls 'retirement age' and we know that the old maxim is true – if you don't use it, you lose it – that is, your mind! I am sure that in entering this new age Illeris will continue to use it to the same advantage and benefit that he has always done – both to himself and to others.

Nevertheless our employing universities still have to learn this lesson since, while it is essential that older scholars step aside to encourage younger ones to develop, we older scholars still have a great deal to contribute.

## **Different approaches but similar aims**

It has been my pleasure to get to know Illeris and his work in recent years (Illeris, 2002, 2007) and

he has paid me a compliment in using my work to augment his own in some small ways; he has also paid me the compliment of reading critically some of my work and contributing to books that I have edited. Our approaches are different and I would like to comment on that in a moment but our aims are very similar.

In our different ways I think that we both want to understand how the person learns but we want more than this – we want to understand how the whole human being learns and yet I feel sure that we both recognise the complexity of this process and recognise that even as we approach what seems to us to be a point of significance it turns out to be but a further step in the quest – for our quest is almost like a mirage and the light at the end of the tunnel only points us deeper into the tunnel!

### **It takes more than just a psychological perspective**

However, Illeris begins and ends his quest as a psychologist and, as such I think that he has skewed his interpretation of human learning.

In my own most recent book (Jarvis, 2009), for instance, I have tried to show that if we are going to understand learning as human process and that it takes more than just a sociological or a psychological perspective to understand the process: indeed, we need a philosophical, anthropological, a biological and so on perspective. In this sense we have to reach beyond the traditional academic disciplines because the human being is body and mind – and even mind is disputed!

I feel that Illeris – despite all of his good intentions – really does not really get outside of the psychological framework and understanding human learning demands a multi-disciplinary perspective.

### **An unusual slip in his analysis**

My seeking to understand learning began with an empirical workshop in the 1980s – one which I still use quite regularly, especially in the Danish

Pedagogical Institute to which it has been my privilege to be a visiting professor and since then a frequent guest professor.

In keeping on doing this research, even though I recognise its flawed methodology, has caused me to rethink my own approach to learning on a number of occasions.

And yet, I was surprised that even in his recent book he used a learning diagram that I devised as a result of my early work and published in 1987 (Jarvis, 1987), where as more recently I have changed the diagram to represent my more recent thoughts on the subject. I think that this was a slip in his usual careful analysis of the scholars whom he studies.

### **Draws the best from the work he uses**

I am not sure how Illeris' quest began but he has certainly been very productive as a result of it. He has examined many different theorists of learning, critically analysed their work and both synthesised and evaluated it.

In so doing he has written an excellent textbook *How We Learn* – which I regard as the second edition of his 2002 book – and which draws the best from all the works which he uses. This is a text that will, I am sure, be an oft-referred to piece of work for a number of years to come.

### **Has taken my work further**

Illeris is well prepared to learn from his colleagues and I well recall him saying to me once that my work on non-learning was something that he had not really considered previously and that he was going to do some work on it – this resulted in some insightful pages in the latest edition of his textbook (chapter 9) published by Routledge in UK in which he takes my work much further than I have done and yet I feel that he has missed something of the sociological significance of non-learning since it is part of the human condition and essential to the survival of bureaucratic organisations – and perhaps even to society itself.

However, the significance of this book is not just that he has thoroughly understood the work of many writers and researchers on the subject – he has used his own research and scholarship to integrate their studies with his own and to extend his and our understanding of learning a little more.

### **He has classified us all**

It has also enabled him to produce a map of the field within three dimensions of activity theory (between content and interaction), socialisation (between interaction and incentive) and development (between incentive and content).

He has classified all of us (nearly forty scholars) in relation to each other and also in relation to his own conceptual framework and while we may not agree with his classification it does highlight his careful reading of their work and it demonstrates how the complexity of the process is almost beyond our understanding with our present level of knowledge. Indeed, I do not actually agree with his framework, but this must be the starting point in seeking to understand Illeris' work.

### **Plays down the sociological and philosophical**

In chapters 3-5 (Illeris, 2007) he elaborates upon it and on p.28 he produces a clear conceptual framework in a three-by-three diagram: content – knowledge, understanding and skills; incentive – motivation, emotion and volition; interaction – action, communication and cooperation. He sees the content-interaction dimension as action theory, interaction-incentive dimension as socialisation theory and incentive-content as developmental.

This nice 3x3 model may actually be too nice and simple – but it is effective. However, this classification reveals that the psychological perspective is predominant and that the sociological and the philosophical are downplayed. Reference to socialisation theory does not tell the sociological story about how the con-

tent is constructed and so on. Sociology is more than socialisation.

### **A synthesizer not a critical analyst**

In the same way incentive is more than motivation, and so on. This he acknowledges, but I think that it leads to being less critical of sociological work on learning than he should be: indeed, I feel that he is much more a synthesiser than a critical analyst of the works that he studies.

Consequently, whilst acknowledging that learning occurs in a social context, the way that society/culture influences learning is not really discussed and hence it is possible to conceptualise a social dimension of learning which he used in the initial version (Illeris, 2002, p.118).

### **The need for a biology of learning**

In addition, he does not really make a great deal of reference to the body and yet we learn through sense experience and this does lead us to considerations like the need for a biology and a pharmacology of learning since we do need to understand the influence of the bodily processes on our learning.

Indeed, this is going to open up in the next few years in major ways and while he touches upon this in the early pages of his *How We Learn* I feel that there was more recent research available (see Blakemore and Frith, 2005) for him to spend a little more time on it in this major work.

Once we acknowledge the significance of sense experience we enter the debate of brain (body) and mind and so the philosophical dimension of learning theory is not really elaborated but will be important – it is going to take up into major debates about evolution (hard-wiring) and culture (see for instance Hall, 1976 which is an excellent book on culture and learning).

### **Two purposes of Illeris' model**

Consequently, I think that the model serves at least two purposes: it provides a framework for his understanding of learning and a base upon

which to criticise itself and consequently Illeris' work. While I like the model I can see its weakness and so I do not think that he has solved the problem of depicting learning in only three dimensions.

In classifying the emphases of the different scholars within his framework, I think that he has performed a very valuable service because it enables students of learning to see how the different perspectives on the subject play off against each other and how complex human learning actually is rather than their learning that there is only one correct approach to the subject. They can now see that each contributes a little to the whole and also that each is probably affected by the researchers themselves!

### **A multi-disciplinary approach needed**

In this model, I find myself at the heart of all the theorists which I feel is correct since I have endeavoured to use as many academic disciplines as I have been able to understand the process but I am not sure that I would locate some of the other scholars in the same places as he does – this illustrates our different understandings of their work.

Illeris starts with his own framework and then seeks to understand human learning from an analysis of their work – it is excellent scholarship and provides a first class text-book on learning but it is where his approach differs from mine.

I have long felt that since learning is a humanistic process, then it should be studied from a multi-disciplinary or an integrated disciplinary perspective rather than from single discipline. Indeed, I think that for any discipline to claim that it has the sole responsibility for studying learning – as one psychologist once claimed to me – is over-simple.

Clearly some disciplines, such as psychology, do have a major part to play as Illeris amongst others has shown, but in recent years we have begun to recognise the tremendous im-

portance of other disciplines in this process – as I have tried to show in my latest book *Learning to be a Person in Society* (Jarvis, 2009) – also published by Routledge.

### **More to come**

Since the publication of his excellent textbook he has produced two edited books on learning using his wide reading and the contacts that he has made throughout his academic career. He has asked his colleagues to write chapters elaborating their approach to the different perspectives and in his latest book he has applied this to the work situation.

That he has edited these two books in such rapid succession suggests that he still has a great deal more energy and that we can expect more to come.

*Peter Jarvis is a Professor in Adult Education at the University of Surrey, UK, and a Professor of Honour at the University of Georgia, USA.*

*Peter Jarvis was a visiting professor at the Danish Pedagogical Institute in 2002 and since then a frequent guest professor at the Danish School of Education*

### **Peter Jarvis on Knud Illeris:**

"For a number of years I was aware of Knud's work and I think that we first met in the USA at a time when Jack Mezirow was planning an edited book of papers written by learning theorists - something Knud has since undertaken but which Jack never did in the end. I think that he was still at Roskilde University then. But from the time that I served as Visiting Professor at DPU we met more frequently and I have been privileged in introducing him and his work to Routledge who have published his last three books".



## References

Blakemore S-J and Frith U (2005) *The Learning Brain*. Oxford: Blackwell

Hart E (1976) *Beyond Culture*. New York: Anchor Books

Jarvis P (1987) *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom helm

Jarvis P (2009 – in press) *Learning to be a Person in Society*. London: Routledge

Illeris K (2002) *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde: Roskilde University Press

Illeris K (2007) *How We Learn*. London: Routledge



---

Knud Illeris har været med til at forme sin samtid. Hans idéer, der engang blev betragtet som revolutionære, er i dag en integreret del af det officielle uddannelsesdanmark. Spørgsmålet er dog, om idéerne er kommet til at understøtte det, de oprindeligt blev formuleret som modsvar til? Rektor ved professionshøjskolen Metropol Stefan Hermann undersøger her, hvad der er sket med Illeris' kernebegreber under deres bevægelse fra modkultur til mainstream.

---

# Må en kritisk læringsforsker elske stiv kuling i uddannelsessystemet?

Af Stefan Hermann

Risikerer man at komme til at fungere som krisens lappeskræddere i kapitalens interesse?

Således skrev den kritiske lærings- og uddannelsesforsker Knud Illeris i afslutningen af sin *Modkvalificeringens pædagogik* fra 1981 med et vokabular, der både vidner om tabte kritiske horisonter fra en tid, hvor krise og kritik var på dagordenen i en noget mere fundamental forstand end for indeværende, og med en begrebsbrug, der samtidig bærer vidnesbyrd om en usvækket om end forandret økonomisk logik, som trives i bedste velgående, finanskrise eller ej.

## **Fra revolutionær til come il faut**

Professor Knud Illeris, dansk læringsforsknings grand old man, gik i marts 2009 på pension efter en menneskealder med særligt fokus på læringens samfundsmæssige vilkår, læringens natur

og et usvækket blik for de mekanismer, der udelukker nogle fra læring og favoriserer andre.

Udover den konventionelle opmærksomhed ved de 70 kan der være grund til at opholde sig et øjeblik ved Illeris' arbejde og indflydelsesrige akademiske løbebane, som i dag er med til at tegne selvforståelsen hos store dele af de professioner, der dominerer uddannelsesdanmark.

Det kan der, fordi Illeris arbejde demonstrerer forholdet mellem kvalificering og modkvalificering, mellem mainstream og modstand – og ikke mindst forskydningerne i disse forhold, hvor et synspunkt i en periode fremstår revolutionært, medens det senere er come il faut som holdninger, alle har, eller er galvaniseret i uddannelsespolitisk eller markedsøkonomi.

misk konsensus. Det lyder mere indviklet, end det måske er.

### **Et modsvar**

Min påstand her er, at der er tre kritikker, som er tydelige i Illeris' værk, og som har været arkimediske punkter og dynamiske principper for vores samfundsdebat og uddannelseskultur over en fyrreårig periode; kritikker, som efterhånden er analyseret og anskueliggjort, ikke mindst i Luc Boltanski og Eve Chiapello's monumentale *Le nouvel esprit du capitalisme* fra 1999.

Da Knud Illeris som en af de første ansatte indtog RUC og satte deltagerstyring, projektorientering, problemorientering og motivation på dagsorden, var det ikke mindst som modsvar til et uddannelsessystem, der med eksamener, forældede undervisningsmetoder, curriculumorientering, faglig skematisme og boglighed hverken grundlæggende understøttede motivationens betydning eller forstod modstandsreaktioner som skoletræthed, drop out osv. Alt sammen fænomener, der var resultater af et uddannelsesvæsen, der disciplinerede, tingsliggjorde og undertrykte.

### **Nærvær og kritik**

Her blev Marx, socialisationsteorien og industri sociologien brugt til at forklare kapitalens behov for kvalificering og disciplinering og Freud til at forstå individets byrdefulde status. Fra først til sidst blev Grundtvig anvendt til at tegne den ideologiske eller dannelsesmæssige horisont; således også i Illeris' afskedsforelæsning på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i marts 2009.

I stedet måtte man satse på hele mennesker, kreativitet, spontanitet, valorisere selvstændighed, fleksibilitet og motivation som afgørende for opbyggelig og forandring bærende læring, der kunne forstås og få teoretisk ophæng med ikke mindst Piaget og dennes almene udviklingspsykologi, der aldrig var rent kognitiv. Man måtte kombinere nærvær og kritik. Drøfte

pubertet og atomkrig. Alliere sig med græsrodderne og revoltet mod systemets uniformer.

Man ser næsten for sig den psykologistuderende Finn Ejnar Madsen, der i 1968 erobrer talerstolen fra rektor Mogens Fog ved Københavns Universitets årsfest. Frigørelsen var således almen, men hverken romantisk eller sværmerisk og måtte tænkes i en solidarisk og socialistisk horisont. Det var ikke blot et spørgsmål om almen undertrykkelse, men om at nogen var mere undertrykte end andre.

Derfor var forskningsinteressen ikke alene teoretisk eller videnskabelig, men i den grad praktisk. Og derfor blev den æstetiske kritik også social. Den kunne sågar gå hånd i hånd, som vi så det i Paris i maj 1968, hvor arbejdere og studenter forenedes i revolten mod det etablerede Frankrig. Fantasien til magten forenet med kravet om retfærdighed.

### **En ny opbyggelighed**

I Almenkvalificeringsprojektet på RUC i 1990'erne blev det almene en ny kvalificeringsform, og ikke et modtryk, ikke en diagnose, men en ny opbyggelighed, der blev modelleret i en tulipanmodel, der havde motivation og personlighed som indre kerneegenskaber (Illeris 1995). Heri lå det almene og heri lå ikke kimen til nye typer af modkvalificering, men netop centrale kilder til kvalificering – og selvfølgelig frigørelse. Grænsen mellem kvalificering og modkvalificering var ved at blive udvisket, og de kortudannede var fortropper.

Allerede her – som i Illeris' senere arbejder – blev det tydeligt, at viden og uddannelse i sine traditionelle institutionelle klæder ikke alene var undertrykkende og uretfærdige, men også uproductive. Den æstetiske og sociale kritik suppleredes af en art epistemologisk kritik; en kritik, som pegede på vigtigheden af viden som dynamisk ressource, der ikke kunne frisættes i sine traditionelle gevandter (uddannelser, eksaminer, pensum, lærerstyring osv.).

### Økonomiske vækstdrivere

Som Illeris sagde i et interview med Bruno Cle-matide i 2002 (Illeris, red., 2002), så var det vanskeligt at skelne begrebet om almenkvalificering fra det kompetencebegreb, som havde vundet terræn fra platforme af erhvervsøkonomi og Human Resource Management ved at genopdage betydningen af personlighed, motivation mv.

Derfor måtte Illeris naturligtvis også blive professor på Learning Lab Denmark, der blev født i en politisk og intellektuel konjunktur, hvor læring og kompetenceudvikling, der overskred de traditionelle horisonter, blev set som vækstdrivere i en økonomi, der ikke længere elskede eksamensbeviset, men derimod alt det der aldrig har kunnet måles – og som derfor måtte måles alligevel, hvorfor vi fik et Nationalt Kompetenceregnskab, der målte på stort set alt andet end anerkendte faglige kvaliteter. Et projekt, som undertegnede sammen med en projektgruppe efter et overmåde byrdefuldt svingerskab siden undfangelsen i 2001 bragte til en lavmælt fødsel ultimo 2005.

Glansen var i uddannelsespolitikken gået af den nye utopi om brugs- og bytteværdien af de bløde kompetencer, og outputstyring samt præstationsorienteret og målbar faglighed blev det nye politiske kompas; en udvikling som senest i foråret 2009 fik Illeris til at afsikre riflen og rette den mod Haarder og Sanders uddannelses- og forskningssystem (se gengivelse af Illeris' kronik fra *Politiken* i dette nummer af *Ungdomsforskning*).

### Ægger til kritik

Illeris' fortjenstfulde arbejde, der ikke mindst i kraft af det seneste 10års syntese- og modelbyggende arbejder (ambitionen er tydelig fra starten) i ikke mindst bogen *Læring* fra 1999 er blevet internationalt anerkendt, har haft stor indflydelse i en række sektorer og faggrupper i uddannelsessystemet.

Hvis det er rigtigt, at forholdet mellem kvalificeringen og modkvalificeringen er for-skudt, udestår der en række spørgsmål, som tje-

ner forfatterskabet til ære. Et stærkt forfatter-skab og forskningsarbejde er ikke kendetegnet alene ved sin overbevisende status men også ved at ægge til kritik. Nu til (nogle af) spørgsmålene:

### Totalitært fokus på motivation?

For det første: er ideen om det hele menneske og fokuseringen på den enkeltes indre motivation og lyst ikke blevet totalitær og ekskluderende for dem, der ikke har øjnet dagsordenen; såvel i pædagogisk praksis som i personalepolitisk intervention, og er motivationsfokuseringen ikke tendentielt blevet svanger med nye coaching- og vejledningsbureaukratier, hvor betydningen af motivation nok er bekræftet, men målsætningen systemisk defineret?

Med andre ord: Hvordan kommer vi til at definere grænserne for denne tænkning og kulturelle vektor? Ikke for at afvikle den, men for at professionalisere og moderere den. Og er det ikke legitimt, at samfundet både har et normativt og funktionelt uddannelsesprojekt med den enkelte, og ikke kun den enkelte, der har et projekt med uddannelse?

### Fordobling af skjult læreplan?

For det andet: har den megen fokus på proces, motivation, selvstændighed og kvaliteter hinders traditionel faglig orientering ikke fordoblet den skjulte læreplan og udgrænset dem, som ikke kan læse koderne eller følge med, når projektarbejde, deltagerstyring, selvstændige prøverformer osv. bliver akademiseret?

For det tredje: har ideen om oplysning, uagtet om konteksten er praktisk eller akademisk, ikke en solid fundering i den viden, som er nedlagt i fag, videnskaber og professioner gennem århundreder, og som ikke lader sig ryste af tom snak om, at alt, hvad du ved i dag, kan du ikke bruge i morgen?

### Støvet lægger sig næppe foreløbig

Grundtvig skrev, at de halvfjerdstystve er støvets år. Støvet bliver det næppe, og for en mand

med et kært forhold til livslang læring lægger støvet sig næppe foreløbig.

*Denne artikel er en bearbejdet version af artiklen 'Lappeskrædder i kapitalens tjeneste' fra dagbladet Information den 4. april 2009*

*Stefan Hermann er rektor på professionshøjskolen Metropol samt columnist og anmelder ved dagbladet Information.*

### **Stefan Hermann om Knud Illeris:**

"Jeg kender Knud Illeris gennem navnlig hans indflydelsesrige arbejder, som jeg første gang stiftede bekendtskab med i forbindelse med historiske studier af folkeskolen i slutningen af 1990'erne. Siden har jeg peu en peu fulgt forfatterens skabelse (det er jo ikke nemt med det produktionsstempo); ikke mindst efter at jeg begik et lille skrift om læring og kompetenceudvikling for Learning Lab Denmark i 2002 (Hermann 2003), hvor Illeris blev professor i 2003, tror jeg. Jeg har truffet ham mange gange og altid sat pris på hans frimodighed."

### **Referencer**

Boltanski, Luc og Chiapello, Evé (1999): *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Gallimard

Hermann, Stefan (2003): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Kbh.: Learning Lab Denmark.

Illeris, Knud (1981): *Modkvalificeringens pædagogik*, Kbh.: Unge Pædagoger

Illeris, Knud (1995): *Læring, udvikling og kvalificering. Almenkvalificeringsprojektet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (red.) (2002): *Udspil om læring i arbejdslivet*. Kbh.: Learning Lab Denmark/Roskilde Universitetsforlag

.....  
 Hele sit professionelle liv har Knud Illeris kæmpet for et mere retfærdigt uddannelsessystem. Selvom Illeris har været kritisk, har han altid været loyal overfor det liberale demokratis grundprincipper. Ifølge Hans Henrik Knoop fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole er det en balanceakt, som ikke alle mestrer, selvom alle efterhånden bekender sig til det liberale demokrati.  
 .....

# Fundamenter og faldgruber i den pædagogiske verden

Af Hans Henrik Knoop

Det er min hypotese, at mange pædagogiske debatter grundlæggende også handler om noget andet end pædagogik, nemlig om *hvorvidt man oplever liberalt demokrati som et dagligt meningsgivende ideal, som det er værd at kæmpe for, eller ej.*

Det er videre min dobbelt-hypotese, at 1) hvis man gør, vil man dagligt være tilskyndet til konkret at bidrage til, at institutionerne fungerer efter den politiske hensigt og handle ud fra en demokratisk kombination af åbenhed og skepsis – også i tilfælde af, at man er uenig med den siddende minister eller administration – fordi demokratiet som social idealform i givet fald vil opleves som langt vigtigere end dets skiftende kulturelle indhold, og 2) hvis man ikke gør, vil man dagligt være tilskyndet til at betragte demokratiske institutioner som mere eller mindre illegitime undertrykkelsesmekanis-

mer, som man bør yde behørig modstand, så de demokratisk valgte magthavere ikke får magt, som de har agt, med mindre man er enig med dem.

## Alle bekender sig til det liberale demokrati

Jeg forventer ikke, at hypoteserne umiddelbart bliver taget særligt alvorligt, for jeg kender ingen, som vil forsværge en demokratisk grundindstilling.

Verdens eneste erklærede – de jure – ikke-demokratier er mig bekendt Vatikanet, Brunei, Myanmar og Saudi Arabien (en masse diktaturer brander sig som demokratier), og det vil vel nærmest være tjenstlig forsømmelse, hvis man som offentlig ansat ikke anerkendte det demokratiske grundlag for sin ansættelse.

Ja, selv de mest yderliggående "samfundskritikere" og "frihedskæmpere" vil typisk

kæmpe for friheden og vil typisk erklære, at friheden bør gælde alle – hvilket således, i hvert fald definatorisk, gør dem liberale – side om side med så godt som alle andre, minus de fire ovenstående regimer, måske.

Som samfundsforskeren Francis Fukuyama skrev i forbindelse med Sovjetunionens og kommunismens fald – hvor han argumenterede for, at historien dermed sluttede, for så vidt alle nu ville blive liberale demokrater, og at der ikke længere ville være plads til de barbarisk kæmpende mænd – kan man om uddannelsessystemet i dag formode, at det som demokratisk institution i princippet samler næsten alle omkring sig.

### **Darwinisme i uddannelsessystemet**

Hvorfor så de indledende hypoteser? Fordi den selektion – som ved siden af kvalifikation og socialisation er en delfunktion af uddannelsessystemet – trods det demokratiske udgangspunkt ofte ikke opleves som liberal-demokratisk, i og med den de facto passer bedre til nogle end til andre – på samme måde som nogles gener er bedre egnede til adaptation i et givent miljø end andres.

Uddannelsessystemet fungerer således delvist darwinistisk, på trods af at demokratiet med dets institutioner og velfærd altså grundlæggende er et fredeligt oprør mod de rå naturkræfter, hvor svage individer ikke havde en chance i tilværelsen.

### **Individuelle rettigheder svære at sælge**

Liberalt demokrati handler i princippet om at få borgerne bedst muligt involveret i samfundsfællesskabet ved dels at sikre alle forpligtende rettigheder, dels at sikre alle ansvarsbetingede friheder. Men dette ideal er svært at realisere i et uddannelsessystem, hvis de, som taber i konkurrencen om uddannelserne, ikke er sikre. Nøjagtig som det gælder for samfund, der meget vanskeligt kan udvikles demokratisk, hvis ikke minoriteters rettigheder er sikrede.

Dette er en global udfordring, og som den tidligere amerikanske præsident William J. Clinton understregede på et møde i National Constitution Center i Philadelphia den 28. april 2009, er det langt vanskeligere at sælge idéen om øgede individuelle rettigheder (*minority rights*) end idéen om flertalsvælde (*majority rules*) til ikke-demokratiske styreformer.

### **Nødvendigt at sikre mindretal**

Dét, der mere end noget andet legitimerer et flertal, er, hvordan mindretal er sikrede. Så hvis et uddannelsessystem, som er konstitueret og organiseret efter liberal-demokratiske idealer, ikke fungerer liberal-demokratisk, har man et problem, som det i sagens natur tilmed vil være vanskeligt at debattere, hvorfor man må formode, at mange i givet fald bevidst vil vælge mere indirekte strategier.

Dette sammenholdt med undersøgelser, som har vist, hvorledes op mod 90 procent af det, folk faktisk debatterer, slet ikke er reelle konflikter men pseudokonflikter/misforståelser, sandsynliggør en pædagogisk-politisk fremtid præget af tom snak og skjulte dagsordener, hvis ikke nogen gør noget – og vel at mærke "noget" som ikke blot graver de sociale grøfter og kløfter endnu dybere.

Hvis debatter ikke blot skal producere flertal, men også sikre mindretal, forudsætter det, at folk gennemgående også kæmper for deres modstandere, og dette forudsætter en forståelse af, at demokratiske processer er vigtigere end resultater af demokrati, i og med det i demokratiets darwinistiske natur ligger, at man ikke på forhånd kan vide, hvilke af de mange idéer (variationen), "er de bedste/stærkeste" (selekteres).

Hvis man på forhånd vidste det, ville der jo være spild af tid at debattere det, og dermed reelt ikke være nogen grund til at have demokratiske processer overhovedet. Og demokratiske processer forudsætter så yderligere, at borgere kan stole på hinanden, på deres fælles vidensgrundlag og på deres politiske repræsen-



tanter, hvis processerne reelt skal styrke oplevelsen af demokrati og give reelle oplevelser af mening i den større sammenhæng.

### **Forsvarlige og uforsvarlige undtagelser**

For Aristoteles bestod visdom blandt andet i at vide, hvornår man burde gøre undtagelser fra regler – ikke for at undergrave reglerne, men i loyalitet over for dem. Regelsystemer, der virker umenneskelige, vil inducere illoyalitet, og dermed reelt virke mod deres hensigt.

Men hvor går så grænsen mellem forsvarlige og uforsvarlige undtagelser fra en regel? Er der en generel metaregel for dette, eller varierer det med opgaver og personer? Og hvis det varierer, er der da grænser for acceptabel variation eller "*does anything go*"?

### **Systematisk snyd i italienske uddannelser**

Ved Knud Illeris' afskedskonference den 19. marts 2009 på DPU indledte den finske lærings-teoretiker Yrjö Engeström med et oplæg om systematisk snyd i italiensk pædagogik, hvor hele familier, ja byer, var involveret i at undergrave det urimelige, offentlige uddannelsessystem. Engeström talte varmt om italienske studerendes lange tradition for snyd ved eksamen. Han betragtede det vist som en slags anvendt Vygotsky, hvor tvingende omstændigheder blev vurderet som så urimelige, at det var moralsk forsvarligt at snyde.

Det viste sig så i processen også til dels at være akademisk forsvarligt, for så vidt de studerende faktisk/ironisk lærte dét, de skulle, så grundigt i forsøget på at snyde til eksamen, at de i vid udstrækning slet ikke behøvede at bruge deres snydeaggregater, når de sad ved eksamensbordet. Snydemetoden var tilsyneladende især pædagogisk, fordi den indebar en kamp mod systemet, en motiverende konkurrencesituation mod en fjende.

### **Idyllisering af systematisk snyd**

Et metodisk spørgsmål, jeg stod tilbage med efter Engeströms foredrag, var dog, hvad pointen i

denne idyllisering af systematisk snyd egentlig var, når man jo havde kunnet forberede sig lige så godt, og med præcist de samme teknikker, uden at snyde.

For det var svært at se, hvordan italienerne med denne tilgang kunne undgå at undergrave demokratisk tænkning og styrke den mere mafiose, som i forvejen holder hele landet i et kulturelt jerngreb.

I pausen spurgte jeg derfor Engeström, hvor han vurderede, at grænsen mellem legitimt snyd og korrupsion egentlig gik, vel vidende at der kunne være tale om en glidende overgang. Engeström gav som svar eksemplet, at hvis man befandt sig i en koncentrationslejr som Auschwitz, ville det vel åbenlyst være i orden at forsøge at snyde.

Jeg replicerede, at det italienske uddannelsessystem jo trods alt ikke var en udryddelseslejr, men en demokratisk etableret institution med det formål at lade frie borgeres vilje ske fyldst, og at man ved at legitimere anslag herimod vel var på kanten til også at legitimere anslag mod demokratiet som styreform.

Jeg nævnte også, at man med Aristoteles selvfølgelig kunne argumentere for undtagelser fra regler som et udtryk for visdom, fordi systemet derved fik et mere menneskeligt ansigt – men det ville i givet fald stadig være baseret på en respekt for systemets regler.

### **At bekæmpe korrupsion med korrupsion**

Længere tillod tiden ikke, at vi nåede, men for mig var svaret også tilstrækkeligt informativt for en begyndelse. Dét, jeg hørte Yrjö sige, var: "Det er ikke nemt", hvilket jeg er enig med ham i. Og det bliver ikke nemmere af, at det er svært at få øje på noget alternativ til det demokratisk valgte, hvis ikke man vil acceptere de oplagte totalitære alternativer: socialdarwinisme/jungelov eller diktatur/tankekontrol.

Selvfølgelig kan man vælge at betragte demokratiske institutioner som borgerskabets socialt undertrykkende teknologier, men er løsningen i givet fald at ødelægge dem?

Ville det ikke, efter bedste videnskabelige forbillede, med en kombination af åbenhed og skepsis som bærende værdier, være at foretrække, om italienerne udviklede og styrkede deres demokratiske institutioner og dermed gav deres befolkning bedre muligheder for meningsfuldt samfundsengagement.

Kan man bekæmpe korruption med korruption? Kan man spørge. Og bør man i givet fald? Kan man overveje. Og kan man som forsker argumentere for det? Har Engeström fx videnskabelig og/eller moralsk adkomst til at hævde, at hans indsigter og/eller hans moral er bedre end de italienske myndigheders, så han derved – mere eller mindre indirekte – kan tillade sig at give eksamenssnyderiet rationel/moralsk opbakning, som han er på vippen til (om end ikke mere – jeg ønsker ikke at skyde Engeström noget i skoene!) i sit oplæg? Og hvis han har en sådan indsigt og/eller moral adkomst, er det så hans pligt at hjælpe de italienske myndigheder ved at styrke deres institutioner, eller vil det være ok, at han nøjes med at undergrave deres nuværende funktioner?

### **Bider sig selv i halen**

Som det fremgår, har vi med dybe problemstillinger at gøre, som dels bider sig selv i halen (snyd skaber mistillid, som stimulerer yderligere snyd), dels flirter med dyb dobbeltmoral (man forventer troværdighed fra andre, men er ikke selv troværdig).

Desuden åbner problemstillingerne for en værdirelativisme, der minder om socialdarwinisme: en medlære i den italienske praksis kan meget vel være en styrket overbevisning om, at demokratiets bærende ideer, og dermed en del af den fælles mening med det italienske liv, står for fald, og at enhver, mere eller mindre maføst, først og fremmest bør kæmpe for sig selv og sine nærmeste.

Endvidere sandsynliggør problemstillingerne endnu hårdere styring fra myndighedernes side – nu baseret på hård evidens for systematisk eksamenssnyd, leveret af Engeström.

### **Knud Illeris' seks basale holdepunkter**

Ved sin egen afskedsforelæsning fremhævede Knud Illeris seks basale teoretiske holdepunkter vedrørende læring, nemlig følgende:

- Aktiv motivation er nødvendig for vigtig læring (fremført af Grundtvig 1834)
- Menneskelig udvikling og læring spejler samfundsvilkårene (fremført af Marx 1848)
- Vi udvikler et forsvar mod psykisk ubehag (fremført af Freud 1895)
- Der er to fundamentalt forskellige former for læring (fremført af Piaget 1936)
- Al læring er gennemsyret af den sociale praksis, i hvilken den er skabt (fremført af Lave 1991)
- Emotioner er altid en integreret del af rationalitet (fremført Damasio 1994)

Efter sin gennemgang slog Knud Illeris så fast, at aktuel uddannelsespolitik ikke på nogen måde tager højde for viden om, hvad der motiverer til læring, og han konkluderede ironisk, at kun de marxistiske grundtanker er nogenlunde tilgode-set af tidens pædagogiske højreorientering.

På linje med Yrjö argumenterede Knud Illeris ikke på noget tidspunkt *mod* demokrati, men hans oplevelse af, at de aktuelle demokratiske beslutninger ikke rigtig fungerede i uddannelsessystemet var umiskendelig, og han var således tæt på *alligevel* at antyde, at den demokratiske ledelse af uddannelsessystemet ikke helt kan tages alvorligt, hvis man ikke grundlæggende er enig med den førte politik.

Budskabet var, så vidt jeg forstod, at de siddende neo-konservative / liberale ministre måtte gå af, før tingene kunne komme til funge, og at der var brug for mere læring, mindre måling, mere bottom-up-styring og mindre top-down-styring.

### **Uden måling, styring og kontrol**

Men hvis dette er rigtig forstået, er det i lighed med det italienske eksempel ikke nogen uproblematisk tilgang, for dels er der en hårfin grænse (eller en stejlt glidende overgang) mel-

lem demokratibeskyttende civil ulydighed til demokratiundergravende korrupsion – og dels er det svært at se, hvordan et demokrati skal kunne fungere uden måling, styring og kontrol i ét eller andet omfang: uden målinger vil politikere mangle en del af deres sanseapparat, uden styring er politik reelt ligegyldig, og uden kontrol er det svært at have tillid til, at demokratiske beslutninger vil blive ført ud i livet.

Selvfølgelig er der mange tegn på, at topstyringen er gået for vidt i de senere år, men det er for mig at se risikabelt at argumentere, som om top-down-styring grundlæggende står i modsætning til bottom-up-styring i et demokrati, når demokratisk topstyring via institutioner jo netop er et værn mod den socialdarwinistiske junglelov, som rendyrket bottom-up-styring er udtryk for – hvis det demokratiske system da virker.

### **Så godt som noget sted i verden**

Og ironisk nok skulle tingene netop i Danmark virke ekstraordinært godt – måske så godt som noget sted i verden. Nogensinde.

Samfundsforskeren Francis Fukuyama er i netop blevet gæsteprofessor på Århus Universitet – bl.a. for at undersøge påstanden om, at Danmark skulle være det der mystiske land, hvor de har "*good government*", og han kunne måske have udbytte af at møde min islandske studentermedhjælper, Jon Anton Sigurjonsson, SDU, som for nylig sammenfattede sit umiddelbare indtryk af Danmark med ordene: "Det første man oplever, når man kommer til Danmark, er, at alt fungerer. Det siger de alle."

### **Knud Illeris' lange tankespring**

Hvad angår Knud Illeris' overbevisning om politikernes totalt manglende hensyn til motivation for læring, vil jeg mene, at såfremt man tager de politiske formålserklæringer alvorligt – hvilket jeg, som det fremgår af ovenstående, mener, at man principielt bør – har han ikke ubetinget ret i sin påstand.

For blot at tage et enkelt eksempel står der i Folkeskolens Formål bl.a.:

"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem *lyst til at lære mere*... udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og *virkelyst*, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle... forberede eleverne til *deltagelse*, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med *frihed* og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af *åndsfrihed*, ligeværd og demokrati." [mine kursiveringer af værdier, som, jeg mener, alle indirekte kan tages som udtryk for ønsket om motiverede elever]

Hvordan dette kan fortolkes sådan, at den nuværende uddannelsespolitik "ikke på nogen måde" tager højde for elevernes motivation, forstår jeg ikke helt, så jeg går ud fra, at det er *udmøntningen* af loven, Knud Illeris henviste til i sit oplæg.

Men også hvad udmøntningen angår, vil jeg hævde, at der faktisk gøres meget for at gøre livet som underviser attraktivt – ikke mindst i lyset af den akutte mangel på sådanne. Jeg er enig i, at mange ledelsesmæssige og administrative tiltag har fungeret dårligt, men derfor til at hævde, at der ikke på nogen måde tages hensyn til behovet for motivation i uddannelses-systemet, synes jeg er for langt et tankespring.

### **Knud Illeris 2.0**

Men at Knud Illeris' seks holdepunkter i øvrigt er vigtige, er der nok ikke megen tvivl om, og det flotte akademiske udredningsarbejde, som førte ham frem til dem, har fortjent høstet stor anerkendelse.

Og det er i respekt for dette, at jeg i det følgende – i den ånd, han inviterede mig med til sin afskedskonference, nemlig som repræsentant for den næste generation af forskere – forsøger at gribe depechen og føre den videre i

form af en kort kommentering og perspektivering af de seks holdepunkter:

### **Tvang øger handlemuligheder**

*Aktiv motivation er nødvendig for vigtig læring (fremført af Grundtvig 1834).*

HHK: Helt enig. Alle levende organismer er spontant selvorganiserende, men alle levende organismer fungerer også under tvingende omstændigheder, og al motivation er derfor også et udtryk for selvorganiserende organismers kamp for, og evt. nydelse ved, at vokse og regulere inden for givne rammer.

Ej heller et velfungerende uddannelsessystem er således tvangfrit, men det er designet så tvangen de facto øger de involveredes handlemuligheder. Jeg tror i øvrigt ikke, der findes passiv motivation, så "aktiv motivation" er vel tæt på at være dobbeltkonfekt.

### **Genvilkår lige så vigtige som samfundsvilkår**

*Menneskelig udvikling og læring spejler samfundsvilkårene (fremført af Marx 1848).*

HHK: Ja, men menneskelig udvikling og læring afspejler også fysiske, genetiske og psykiske vilkår. Gener er fx med til at styre læreprocesser, og de ser ud til at fungere på en måde, så de kæmper for at optimere miljøpåvirkningen. "Genvilkårene" er på den måde lige så vigtige som "samfundsvilkårene".

I forlængelse heraf kan man evt. udvide Marx' pointe, så den lyder: menneskelig udvikling og læring spejler samfundsvilkårene, og samfundsudviklingen afspejler menneskers vilkår for udvikling og læring. Det sovjetiske system ødelagde hundreder af millioner menneskers liv i en perverteret tro på, at man succesfuldt kunne kulturprogrammere folk til hvad som helst, uanset deres genetiske forudsætninger – fx ved at adskille familiemedlemmer eller deportere naturligt initiativrige, nysgerrige og kreative til fjerntliggende koncentrationslejre.

### **Også uhensigtsmæssige forsvarsmekanismer**

*Vi udvikler et forsvar mod psykisk ubehag (fremført af Freud 1895).*

HHK: Ja, og/men vi må ikke glemme, at det modsatte er lige så sandt: fobier er eksempelvis udtryk for, at ubehagelige oplevelser psykisk set befordres i stærkt uhensigtsmæssigt omfang, som det bl.a. er tilfældet, når evalueringer og eksaminer skræmmer folk i en grad, som gør det vanskeligere at koncentrere sig og dermed lære.

Alle levende organismer og idéer fungerer i øvrigt på delvist "forsvarsprægede" darwinistiske præmisser: der opstår fortløbende ny variation, der kæmpes og selekteres fortløbende, og selektionen giver grundlag for ny variation og selektion.

En persons idé om "sig selv", om "hvem jeg er", er også udvalgt blandt mange mulige idéer, og denne idé vil ligesom alle andre kæmpe for sin overlevelse, uanset om det er i organismens interesse eller ej. Og selvet har i den forbindelse fået "forsvarsmekanismer" til hjælp, som Freud lærte os – forsvarsmekanismer som beskytter selvet mod konkurrerende idéer om, hvem man kunne være.

Det kan i nærværende sammenhæng endvidere nævnes, at også teknologier – som fx mobiltelefoner, diskursanalysemodeller eller uddannelsessystemer – er notorisk selvoprettholdende, for så vidt disse teknologier sandsynliggør deres egen reproduktion via de, som har interesse i, eller er afhængige af, teknologiernes eksistens. Vi har dog via læring mulighed for at tilegne os stadig stærkere vaccine mod uhensigtsmæssige forsvarsmekanismer, i og med alene det at kende dem øger muligheden for at styre dem.

### **Al læring bygger på det, man allerede har lært**

*Der er to fundamentalt forskellige former for læring (fremført af Piaget 1936).*

HHK: Gad vide, om det holder i detaljen. Gad vide om Piagets skarpe skelnen mellem akkommodation (den ene slags læring: tilpas-

ning af det eksisterende til noget nyt) og assimilation (den anden slags læring: tilpasning af noget nyt til noget eksisterende) fortsat er fuldt hensigtsmæssig.

Hjernen ser ud til at fungere holistisk i den betydning, at alt, hvad man lærer, indirekte eller direkte står i forbindelse med alt andet, man har lært. I forlængelse heraf kan enhver læreproces siges såvel at være baseret på det allerede eksisterende (indebærende assimilation) som værende udtryk for en ændring af nervesystemet (indebærende akkommodation), samt dig.

Og min tvivl forstærkes yderligere af, at enhver læreproces er unik, qua den lærendes unikke placering i tid, rum samt den lærendes unikke kombination af genetiske forudsætninger og forudgående læreprocesser – og således også i en dybere betydning "akkommodativt ændrende". Summa summarum: hvis det er rigtigt, at både assimilation og akkommodation fortløbende finder sted i et holistisk fungerende nervesystem, hvordan skal man så kunne skelne skarpt mellem, hvad der er hvad?

### Den enkeltes unikke syn på verden

*Al læring er gennemsyret af den sociale praksis, i hvilken den er skabt (fremført af Lave 1991).*

HHK: Det er givetvis rigtigt på et eller andet niveau, for nyfødte mennesker kan ikke klare sig uden andre, de kan se frem til dyrerigets længste barndom omgivet af voksne og andre børn, og de kan forvente omfattende interaktion med omverdenen via sprogbaseret kommunikation. Mennesket er tydeligvis et socialt dyr, som fra første færd er afhængigt af sin tilknytning til andre, og derved er den sociale praksis vigtig for læringen.

Og/min igen: Al læring kan lige så godt siges at være gennemsyret af "genetiske muligheder og begrænsninger", af "grundstoffer og naturlove" eller af den enkeltes unikke syn på verden – og "det sociale" kan vanskeligt betragtes som vigtigere end "det individuelle", da der ikke kan eksisterer noget socialt uden noget in-

dividuellet. I øvrigt lærer alle (patte?) dyr, uanset om de lever isoleret i naturen eller i et socialt netværk i en storby.

### Også følelser følger kemiske logikker

*Emotioner er altid en integreret del af rationalitet (fremført Damasio 1994).*

HHK: Jeg tror, man skal holde tungen lige i munden her. Rationalitet er mange ting, og den rationalitet, som ligger bag forholdet mellem en cirkels diameter og omkreds (pi), er formodentlig ikke afhængigt af noget menneskes emotioner, da pi efter alt at dømmes har været en realitet for stjerner og planeter, længe før mennesket opstod.

Men med dette in mente, er det selvfølgelig en meget vigtig, og kompliceret, pointe, Knud Illeris her fremfører. Emotioner er udtryk for kroppens (inkl. hjernes og psykens) tilstand. Alle pattedyr har til enhver tid emotioner, og emotionerne vil i sagens natur i høj grad påvirke et individs beslutninger og handlinger (inkl. de kognitive).

Selv filosoffer, som tror, de ved alt om uendelig regres – dvs. dét at man ikke kan kende nogen absolut ontologisk eller epistemologisk sandhed helt til bunds – og som trænes i rationel tænkning, er på denne baggrund nødt til i sidste instans at nøjes med at begrunde deres valg med, at "det var dét, jeg havde det bedst med".

Rigtige filosoffer føler sig frem, sådan grundlæggende, men det er måske lige så rigtigt at sige, at rationaliteten er en integreret del af følelseslivet, som at sige, at emotioner er en integreret del af rationalitet, for følelser følger samme kemiske grundlogikker som alle andre interagerende stoffer.

Meget mere kunne skrives, men disse bemærkninger om Knud Illeris' holdepunkter blot som antydning af, hvorledes der ser ud til at være mange nye veje videre, og hvorledes hans livslange ærinde er så aktuelt som nogensinde.

### **Både anti-borgerlig og anti-revolutionær**

Hele sit professionelle liv har Knud Illeris kæmpet for et mere retfærdigt og effektivt uddannelsessystem, og det har tilsyneladende været en kamp, som han gennemgående har ført i en kritisk-loyal demokratisk ånd, hvor krævende en balance dette som antydning end har været. Og altid med risiko for krydsild.

Han har været så antiborgerlig, at en borgerlig minister under en frokost på Christiansborg, ifølge Knud Illeris, tilkendegav, at den unge Illeris burde forment adgang til bygningen – men også så anti-revolutionært småborgerlig, at han er rejst land og rige rundt for at hjælpe med at få den borgerligt infiltrerede pædagogik til trods alt at fungere.

Han har fået et æresdoktorat på Teacher's College på Columbia University i New York, hvor selveste John Dewey i sin tid underviste, men oplever alligevel ikke rigtig, at de positivistiske amerikanske kolleger tager hans tekster alvorligt ret mange andre steder derovre. Han underviser i Positiv Psykologi efter gennem et langt liv at have set det som sin primære akademiske pligt at formidle kritiske analyser af urimelige forhold.

### **Ramt af Knud Illeris**

"Din kritik rammer også mig," sagde Knud Illeris for nogle måneder siden, efter jeg havde holdt et oplæg på Folkeuniversitetet om positiv psykologi. Det var jeg lidt stolt af, uden dog at være helt klar over om han selv mente, der var anledning til det.

Men jeg kunne godt fornemme, hvordan det måtte være, for som så mange andre er også jeg jo igen og igen blevet "ramt" af hans tanker, når han kæmpede de uddannelsesmæssigt forsmåede, fornægtede, fornædrede, fortabte og fortvivlede sag – og dermed tvang os "pædagogiske" til at tænke en ekstra gang eller fem over vore egne, ikke sjældent tvivlsomme, roller i denne blandede forbindelse.

*Hans Henrik Knoop er lektor, DPU, Århus Universitet og Forskningsdirektør, Universe Research Lab*

### **Hans Henrik Knoop om Knud Illeris:**

"Hele mit professionelle liv har jeg kunnet følge Knuds Illeris' arbejde – og har ikke sjældent ladet mig berige af det. Men jeg fik nok først for alvor indtryk af hans store indflydelse, da jeg i slutningen af 90'erne havde transporteret en gruppe skoleledere til Oslo for at lære om avanceret projektarbejde og opdagede, at det var en dansk bog, de baserede det hele på. Gæt selv hvilken. Tilsvarende ironisk var det, at jeg først fik lejlighed til at samarbejde direkte med Knud Illeris, da han holdt op og i den forbindelse inviterede mig til sin afskedskonference som en repræsentant for den næste generations pædagogiske forskere."

.....  
 .....  
 We are told that we are in the midst of a 'revolution in learning'. At the same time the gap between the powerful and the powerless increases. Is this really how we define revolution? Not according to Professor Karen Evans from the University of London who argues that such statements are detached from the realities of people's lives. Evans outlines another approach to learning that is rooted in the life-worlds of real people. One of her concerns is social responsibility – a concern which she shares with Knud Illeris.  
 .....

# Learning work and social responsibility

*By Karen Evans*

Knud has inspired many students and scholars worldwide with his innovative thinking on learning. He has worked to develop a comprehensive theory that can incorporate the rich insights offered by different traditions and connect the various dimensions of learning, emotional and embodied as well as intellectual and spiritual, that much previous work has tended to fragment rather than integrate.

My own work is rather different in focus. I ask how the dynamics of learning play throughout the lifecourse for those differently positioned in social landscapes? How do ordinary people experience the changing constellations of opportunity and risk as they move beyond schooling into the labour market; engage in further and higher education; search for employ-

ment opportunities; learn in and through their work and beyond; prepare for (or postpone) retirement?

## **Towards a future of greater social responsibility**

My work connects that of Knud's in the attention we both pay to the significance of human agency, to diversities of motivation and to the importance of social responsibility and action in the social world.

This short contribution, I hope, points the way forwards towards a future of greater social responsibility for the well-being of all, the vision that I set out more fully in *Learning Work and Social responsibility: Challenges for Lifelong Learning in a Global Age* (Evans, 2009).

### **A 'revolution of learning'**

In today's Europe, countless consultants' reports and official documents foretell a future of permanent learning which cannot be resisted, and which is therefore beyond our control. This is one version of lifelong learning: the life sentence version. It is based on a political ideology, that of globalism, that tells us we are in the midst of a 'revolution in learning' profoundly linked to the globalisation of markets.

My focus is on the nature of this so-called learning revolution, what it is and what it could be. Accounts swing from claims that a revolution is needed because hardly anybody learns, and half the working population is semi-literate, to pronouncements that a massive revolution in learning and skills has already taken place. The problem with such statements is that they have become detached from the realities of people's lives.

### **Social landscapes of real people**

Finding the right relationship between education and 'real life' has preoccupied educationalists and politicians for most of the last century. One role of social and educational research is to explore the relationship between the system-world with life-worlds of real people, within the social landscapes they inhabit.

I start with the social landscapes because it is in these that people live, work and learn; Here is a first point of connection to Knud – who also reminds us that learning is rooted in interactions in the social and material environment as well as in the ways in which people connect new experiences to their prior learning (Illeris, 2004a).

I ask about the control people have over their lives and what the politics of 'learning revolutions' mean for them. The theoretical positions that inform my analysis are those that have something to say about how human capacities and potentialities can be released from the ties that bind them, – asking how can the human desire to 'transcend and influence the organisa-

tion of society' be realised. We are all constrained and supported in different ways by social conditions and relations with others.

### **The colonization of life-worlds**

My attention to social landscapes is consistent with the Habermasian view of the life-world as the world of the personal in which people live, move, communicate and have their being. How do people's life-worlds develop? How do 'ordinary people' learn what they know, both tacitly and explicitly, and play out in their day-to-day lives? How do these life-worlds relate to the system worlds dominated by political and economic institutions?

Habermasian views see life-worlds as 'colonized' by system worlds that draw people into frameworks of thinking and acting that are consistent with the dominant discourses of the time, and thereby the interests of the political and economic institutions that generate them. People are not directly impelled to subscribe to these accounts of the world or to legitimise themselves in their terms, but advantages and penalties accrue from subscription or non-subscription in ways that people come to recognise. This applies as much within the particular organisations that people work in as it does within the wider societal framework.

The extent to which these processes become visible or not depends on the points of reference and comparison that people have available to them as they move in social landscapes. Different rationalities co-exist in the social world. The fact that one rationality appears dominant at any one time does not mean that the others have lost their power to engage and persuade.

### **Not a proper revolution**

My argument questions dominant ideas and brings forward other rationalities in three ways. I argue, first, that claims that a learning revolution is taking place reflect dominant political and economic interests in sustaining the belief that



people have to 'learn for a living', to maintain their livelihoods. Since this process appears to be reinforcing inequalities and increases the gap between the powerful and the powerless, it cannot properly be called a revolution.

Second, I argue that popular beliefs in meritocracy and the openness of opportunities to all could evaporate very quickly in the new generation of adults, as it becomes apparent that the qualifications chase eventually becomes a zero-sum game for all but the most advantaged, those who can stay in the race longest. A sense of crisis might provoke a response whereby even the complacent middle classes might seek change, as even they lose out in the end as the relentless chase for positional advantage through qualifications reaches its ultimate conclusion in global markets.

Finally, re-establishing the relationship between education and real life will mean broadening public appreciation of what is genuinely educative in people's lives, as conceptions of worthwhile learning break free of narrow institutionalised confines. Advocacy that people should 'take more control of their lives' has to be combined with expanded channels for 'voice' and influence in the day-to-day business of living and working. This is a minimum condition for creating a learning revolution worthy of its name.

### **Gluing global cracks**

Politics of learning are played out in different social landscapes and through history – reminders of where we came from surround us all the time.

Landmarks of people's struggles in the 'industrial revolutions' of past centuries are part of the living history that surrounds us, in our local communities as well as the great capital cities. These struggles often produced a massive turning around of ways in which system-worlds relate to the life-worlds of ordinary people.

How do the relationships between system worlds and life-worlds look two centuries on? Alongside an account in 'The Times' of the

work of a Research Centre at my own Institute on the Wider Benefits of Learning, a cartoon showed a globe now splitting apart under the weight of global capitalism. An educator was standing by, trying ineffectually to glue the cracks together while consulting a manual entitled 'sticking with education'.

### **Engagement with democracy**

I return to the point I made at the start – the real priority must be to establish the relationship between education and real life, through out the whole of life.

If finding the right relationship between education and 'real life' has preoccupied educationalists and politicians for so long, what answers have these deliberations led to? What is this relationship, and what should it be? What base of assumptions and beliefs about the social world do we choose for our analysis?

Our starting point could be that the exercise and preservation of democracy is of predominant importance in real life, that real life is about active and engaged citizenry, and the proper relationship between education and real life is engagement with the ideas and practices of democracy.

### **The flowering of human potential**

This version touched most of Europe in different ways in the 20th Century, with the international sweep of emancipatory discourses of a century ago equal and opposite to the globalisation discourses which are sweeping the world we inhabit now.

If we take a different starting point, in which the flowering of human potential is of predominant importance, then the logic of the learning individual begins to define the proper relationship between education and real life.

*Learning to Be*, the Faure Report of 1972, defined the humanistic aim of 'Lifelong Education' as human fulfilment through learning which should last the whole life for individuals. Husen (1974) in his well-known articulation of the

concept of a learning society, emphasised the untapped potential has to be seen as the norm, not the exception, in the population.

International bodies such as UNESCO used the humanistic version of lifelong learning to provide its master concepts for educational planning, but their use often represented worthy ideals with relatively little to show in the way of tangible advances.

### **'The more we learn, the more we earn'**

The political consensus on lifelong learning which marked the end of the 20 century, represented in EC, OECD, G8 papers and reports, fundamentally reshaped discourses on the role of lifelong learning. The proper relationship between education and real life came to be defined by the knowledge-driven economy, the relationship between education and 'real life' is that 'the more we learn, we more we earn'.

We are engaged in a lifelong competition for livelihoods, learning for a living. The role of government is recast as providing the means for improvement of 'employability', as it is claimed that national governments can no longer guarantee employment in a global competitive environment.

### **Both individualistic and social versions**

A focus on the responsibilities of 'individuals' in these matters is seen as a neo liberal response (also a 'blame-the-victim' response) – but this misses the point that there are both individualistic and social versions of the responsibilities of individuals. The individualistic version is often equated with the 'pulling yourself up by own bootstraps' view of learning in ways that do not trouble the already advantaged (Coffield, 1999).

The social version of individual responsibility does take into account the wider social context at both meso- and macro-levels, by emphasising that people in all social groups do engage in agentic ways with each other and with the wider social world. (I reject the false consciousness thesis). They do find ways of ex-

pressing their own goals and interests while acting interdependently in and through the contexts in which they operate.

This always involves motivation; sometimes it involves resistance rather than compliance, and it always involves mutual responsibility, social contribution and learning too. A more contextualised understanding is needed of how individual and mutual responsibilities are played out and expressed in action in the social world, particularly in relation to work and learning.

Knud Illeris' work helpfully articulates the most fundamental condition of human learning as involving both interaction processes between the learner and his or her social, cultural and material environment and the processes by which the learner connects new impulses with the results of prior learning. Also fundamental is the need for personal structures or value systems to 'sort out what is worth learning from what is not' (Illeris 2010).

### **Literary portrayals of learning**

Researchers have mapped aspects of learning and real life 'throughout the whole of life' in life-world studies in many different cultures and societies (e.g. Alheit & Dausien, 2002; Antikainen, 1996). These accounts of how knowledge is embedded in learning worlds that historically rooted and biographically produced are paralleled by literary portrayals which often enlarge or accentuate these aspects of their characters' lives in telling ways.

There is no shortage, in English literature, of portrayals of the life-world struggles of adults overcoming system world barriers in pursuit of elite forms of education. An example, often cited, is that of Jude Fawley, from Hardy's *Jude the Obscure*.

Jude was a stone-mason, a self taught man with a thirst for learning who pursued his studies part-time through Christminster college (an elite university college that allowed ordinary people to become affiliated in a rather limited

sense and them subtly rejected them for their ordinariness).

His experiences of higher learning led him to a 'true illumination' about the worth of his practical learning and the dignity of his profession: *'here in the stone yard was a centre of effort as worthy as that dignified by the name of scholarly study within the noblest of the colleges'* (p. 84-85).

### **Middlemarch: A Darwinian struggle for success**

English literature of the 19th Century gives another rich example of how learning takes place in environments that are historically rooted in system worlds and biographically produced in life worlds – the fictional provincial town of Middlemarch.

Middlemarch had, from a sleepy provincial town, become a highly competitive environment. A Darwinian struggle for success through adaptation had at its heart the dynamics of learning through reflexive redefinition at its heart. Dorothea, the central character, despite the limitations of her 'young lady's education' was intelligent and a seeker after good, but her life-world ambition – what she wanted, more than anything – was a higher initiation into the world of ideas.

In the system world that colonised her life-world, however, men held all the power. So her life-world incorporated the idea that only a learned man could lead her towards this higher purpose: *'But something she yearned for by which her life might be filled with action at once rational and ardent, and since the time had gone by for guiding visions and spiritual directors, ... what lamp was there but knowledge? Surely learned men kept the only oil!'*

### **No signs of revolution in 'Cities of Learning'**

In 2000, the system world continues to colonise life-world experiences in resonant ways. In one of England's 'Cities of Learning', my research team conducted interviews with students up to the age of 25.

Many had their origins in families unfamiliar with higher education, reflecting the strong 'widening participation' policies of the local University. Even in this environment, where traditional middle class entrants thought that 'social class doesn't matter anymore' others from working class backgrounds were very clear that it did.

There is not much sign of a revolution in learning in these historical continuities. Yet it may be that we are in the midst of a 'silent revolution' (Field, 2002) stemming from 'overheated competition for credentials and jobs', which is revealing how the capacities of the few have in the past been exaggerated, while the capacities of the majority have been greatly underestimated.

### **Are silent revolutions really revolutionary?**

It is to further consideration of these features of the so-called silent revolution that I now turn, asking whether the 'silent revolutions' are really revolutionary? We need to think a little more clearly about the defining features of a revolution.

A true revolution involves fundamental alteration in the institutions or normative codes of a society and of its power distribution. For the changes organised learning to amount to a silent revolution has to become reflected in:

- mass participation covering all social groups
- redistribution of power, including changing of inequality patterns
- feelings of greater control over their lives by the majority.

### **Scratching the surface**

Well, what do we know? We do know that participation levels in post-school learning are increasing worldwide. Is this expansion beginning to overcome the inequalities embedded in the former systems? Or is lifelong learning legitimating individual lack of skill as a more socially acceptable basis for inequality?

Scratch the surface of the new inequalities and many of the older inequalities come through: social class, gender, and increasingly, age. At international level, Robert Wade demonstrated as early as 2001 in *the Economist* that global inequality was 'worsening rapidly', with income inequalities most marked in countries pursuing neo-liberal policies. The learning revolution, when tied to market policies, may be generating even more deeply rooted inequalities.

### **Blaming themselves**

Richard Sennett (1998) has made broad distinctions between Anglo-American and Rhine regimes, in mounting his arguments about the ways in which the processes of the former ultimately lead to the 'corrosion of character' (Sennett, 1998).

In my own Anglo-German comparative research into the experiences of young adults aged up to 25 in three cities in England and the Western and Eastern States of Germany respectively, indicators of personal agency, such as active job seeking and 'trial and error' in the search for work, were more evident in the English labour market, which has been deregulated for longer and where individualised behaviours have been most strongly encouraged or enforced.

Those young adults surveyed in Hannover and Leipzig were less proactive, in a short term sense, in relation to the labour market, but they showed higher levels of politically active group behaviours involving activities such as participation in political events and engagement in political discussions, all of which indicate a continuing trust in collective, rather than individualized approaches.

On a whole range of indicators data suggest that one consequence of an environment that fosters a belief that 'opportunities are open to all' is that people blame themselves for their failures in education and the labour market.

### **Holding external factors responsible**

In the highly structured German system, external factors can more easily be held responsible for failure, giving people greater scope to develop a positive sense of self in the early stages of adult life.

Among those in employment the experience of having gained a foothold in the labour market was associated with greater feelings of control than was manifest among peers in higher education and unemployment settings. To be in work gives a sense of control that goes beyond the independence of the wage packet, irrespective of the job level.

The control is tempered with experiences of increasing pressures at work, their need to perform, their awareness that there were others out there who could take their job if they did not stay on top of it.

At one level, the evidence illustrates colonisation by a system world that draws people accepting the opportunities and consequences of market ideology. But these young adults are also critical and questioning in their approach – they do find ways of expressing their own goals and interests whilst acting interdependently in and through the work contexts in which they operate.

This always involves motivation; sometimes it involves resistance rather than compliance, and it always involves mutual responsibility, social contribution and learning too. There were many examples of significant learning and social contribution exercised in and through jobs/workplaces regarded as routine.

### **The genuinely educative**

To make sense of these patterns through a more contextualised understanding of how individual and mutual responsibilities are played out and expressed in action in the social world, we also need a broadened public appreciation of what is genuinely educative in people's lives, as conceptions of worthwhile learning break free of narrow institutionalised confines.

As Illeris observes, individual and societal processes are, in a globalised world, 'all mixed up in a giant and rapidly changing hotch-potch that offers unlimited, and to a great extent also unstructured, possibilities for learning' (Illeris, 2010)

'Learning for a living' can be linked to wider social purposes, in ways which recognise that people are social actors moving in changing social landscapes, trying to take control of their lives in new ways, including through work.

Working life also affords opportunities for the exercise of social responsibility, the idea that people should 'take more control of their lives' has to be combined with expanded channels for 'voice' and influence in the day-to-day business of living and working.

### **As qualifications become private good**

It was held during the rise of meritocracy, that becoming a 'peak player' would depend more and more on educated ability and less and less on social background or inherited wealth. Narrow forms of meritocracy of the past 50 years have been overtaken by the market in education to create an opportunity trap. People expect better earnings as a result of learning, and the demand for qualifications from the middle classes has fuelled the market.

The demand for qualifications is becoming increasingly difficult to meet from public funds. As qualifications become a private good, those without resources fall further and further behind. The opportunity trap also makes it more difficult for those who have invested in qualifications to convert these into the outcomes they want in the labour market. This is captured most graphically by the famous analogy: if everyone stands on tiptoe, no-one can see any better, but those who do not join in have no chance at all (Hirsch 1977).

### **Inequalities across the globe**

The critical question remains – how will the poor, the powerless, the denigrated members of the system begin to react to possible alternatives?

More worrying for those in power, how will those who are more powerfully placed, who have engaged in the qualifications chase but have not achieved as much as they had hoped, begin to respond to disappointments?

There are dangers of widespread malaise, but opportunities too. There is the prospect of the middle classes, running out of ways to maximise their opportunities and faced with the heightened risks of losing social position, becoming more open to the advantages for them of supporting more secure safety nets for all.

And what of the insecurities in the wider social world? Inequalities across the globe are also disturbing what middle class 'cultures of contentment' (Tawney, 1982) and it is not obvious how the middle classes can insulate themselves from these risks.

The perceived 'successes' of economic globalisation were whipping up a backlash even before the present global crisis. As Mickelthwait and Wooldridge put it 'as each wave rushes forward it also creates its own undertow'... 'the uncertainty it creates – may have a natural stall point – a moment when people can take no more' (Mickelthwait & Wooldridge, 2000, p 343).

### **When inequality is bad for even the rich**

The UN commissioner Mary Robinson as long ago as 2002 called for intelligent self-regulation in response to increasing public scepticism about the benefits of neo-liberal versions of globalisation.

Some of the strongest advocates of the global benefits of neo-liberalism now argue that increasingly the tensions need to be resolved with greater responsibility. They see this responsibility as lying with businesses and with the philanthropy of those who have gained through the operation of globalised free market capitalism, but failing to see that the great re-

forms of the nineteenth and early twentieth centuries did not stem from philanthropy but from the momentum of social movements and their effects on the social dynamics of the time.

Proponents of neo-liberalism may recognise the need for greater corporate responsibility, yet they also continue to celebrate the regimes of flexibility and risk. People have always been disposable and dispensable in capitalism. In 'A Future Perfect' Mickelthwait & Wooldridge (2000) capture both the warning and the celebration. In the end, as recent events in the financial markets around the world have shown inequality, when it gets out of hand, is bad for everyone, including the rich.

Is a window of opportunity opening for those who advocate reduction of inequalities by intelligent regulation which gives better social entitlements to all? *Policies that are more to do with fairness than to do with laissez faire* is a slogan gaining ground in new political times.

### **People's immediate environments**

The purpose of theorising about society is to better understand how the mechanisms of society and the social relations that sustain them play out in people's lives.

Understanding these is the first step towards perceiving that these mechanisms and relations are not inevitable, unchangeable features of the external world. They can be altered in ways that expand (or restrict) opportunities for people to bring their potential, aspirations and creativity to fruition for themselves their families and communities.

This underlines the importance of social movements in the modern world. Yet the arguments sometimes jump too quickly to connections into social movements, often at international level, to challenge inequities and injustices.

This too often bypasses or downplays the scope for engagement in and through everyday working life in people's immediate environments, as precursors or complements to alignments with cause organizations.

### **A missing link**

The extended dialogue between ideas and evidence set out in *Learning Work and Social Responsibility* (Evans, 2009) shows how some specific assumptions that underpin public policy in the market-led socio-economic environments are setting the system world increasingly at odds with the life-worlds of ordinary people.

The increasing 'illegibility' of the workings of global capitalism means that participation in the social world increasingly needs not only useful knowledge but the educated attributes of critical skills, critical thinking to read the social world.

The argument here is that there is a missing link, that of reconnection of people into the structures that permeate their everyday lives, through voice, critical thinking, engaged citizenry. This includes the workplace and working life. Most of all, a real learning revolution, one with mutual responsibility as its core construct, requires our reconnection through strengthened channels and structures for the expression of aspirations and for social participation in the real, contested senses outlined earlier.

### **A radical vision of lifelong learning**

Finally, re-establishing the relationship between education and real life needs a radical vision of lifelong learning which encompasses learning for a living, but is not driven by it. How is this vision to be achieved?

Theorising about society and the social relations of learning and work has shown how the aspirations and strivings of ordinary people can make a difference and that turning or tipping points are always within reach, as some level.

Furthermore, when assumptions that underpin public policy set the system worlds against the life-worlds of large numbers of ordinary people, and when these ordinary people increasingly include large sections of the middle

classes, governments put their electability at risk and rediscover the need to bring politics 'closer to the people.' Evidence, ideas and the polity can mobilise political thinking in new directions, can engage and persuade as policy makers search for the new 'big idea'.

### **Connecting system-worlds and life-worlds**

In the modern world, ideas for better connecting system-worlds and life-worlds in the pursuit of broader and more just forms of meritocracy can focus compellingly on learning as a lifelong process which links rather than separates generations.

This lifelong process incorporates working lives, it is not a by-product or subordinated to the business of working for a living. It recognises that people learn mutual responsibility first in the collective 'free spaces' of life, and argues that the non-commercialised spaces of collective life have to be protected and expanded. Minimally, they have to be protected from further erosion.

Most importantly, people moving in changing social landscapes have strivings, aspirations and scope for action to change lives for the better, individually and collectively. Knud Illeris, as part of his holistic vision for learning, calls for people 'both inwardly at the personal level and outwardly in their activities' to resist the choices laid before them and look for new options (Illeris, 2004b).

### **The choice is yours**

To the sceptics in our 'flawed learning society' I end with the words of Noam Chomsky: 'if you act like there is no possibility of change for the better, you guarantee that there will be no change for the better. The choice is ours. The choice is yours' (Chomsky, 1999).

*Karen Evans is Chair in Education (Lifelong learning) at the University of London. She was previously Head of the School of Lifelong Education and International Development in the Insti-*

*tute of Education, and is currently Editor of the journal COMPARE – a journal of comparative and international education.*

### **Karen Evans on Knud Illeris:**

"I was a keynote speaker at Knud's 'valedictory' conference on the 'Politics of Learning' at The Danish School of Education, Copenhagen in March 2009. My paths with Knud Illeris crossed some years ago, when I joined the International Advisory Board for Learning Lab, Denmark. Since then I have collaborated with Knud in research and publishing initiatives at the international level and in supporting ongoing academic exchanges between Copenhagen and London".

## References

- Alheit, P. and Dausien, L. (2002). The Double Face of Lifelong Learning: two analytical perspectives in a 'silent' revolution. *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, pp. 3-22
- Antikainen, A. (1996) 'Life, Learning and Empowerment' *Nordisk Pedagogik* 16, 78-85
- Brown, P. & Lauder, H. (2001) *Capitalism and Social Progress*, Palgrave, Basingstoke
- Chomsky, N. (1999) *Profits over People*, Seven Stories Press, New York
- Coffield, F. (1999) *Visions of a Learning Society*, RSA Journal No 549 pp 83-90.
- Evans, K. (2009 forthcoming) *Learning Work and Social Responsibility: Challenges for Lifelong Learning in a Global Age*, Springer, Dordrecht
- Field, J. (2002) *Lifelong Learning and the New Educational Order* Trentham Books, Stoke on Trent
- Hirsch, F. (1977) *The Social Limits to Growth*, Routledge, London
- Husen, T. (1974) *The Learning Society*, Methuen, London.
- Illeris, K. (2004a) *The Three Dimensions of Learning*, Roskilde Press
- Illeris, K. (2004b) *Adult Education and Adult Learning*, Krieger Publishing Co., Florida
- Illeris, K. (2010 forthcoming) in *The International Handbook on Workplace Learning*, Sage, London
- Micklethwait J. and Wooldridge, A. (2000) *A Future Perfect*, Heinemann, London P 343
- Sennett, R. (1998) *The Corrosion of Character*, W.W. Norton, New York
- Tawney, R. H. (1982) *The Acquisitive Society*, Wheatsheaf Books, Brighton



---

Vi har brug for et tidssvarende, motiverende og menneskevenligt uddannelsessystem, der kan gøre Danmark til et godt land at leve og lære i.

---

# Når Haarder og Sander er fortid

Af Knud Illeris

I det sidste halvår har en politisk tornado fejtet hen over den ganske verden og revet neo-konservatismen og al dens væsen omkuld. Bekennelserne til det frie marked har vist sig at være uholdbare, finansverdenens grådighed er blevet udstillet for enhver, og krigen mod terror er slået fejl.

Man kan ikke i vor tid overlade det til finansfyrster at styre den globale økonomi, og man kan ikke bekæmpe terror med mod-terror.

Nedturen for Bush og de neo-konservative kræfter ved det amerikanske præsidentvalg viste, at nu har befolkningerne fået nok – og endda så meget at amerikanerne har satset på en helt anderledes slags præsident, fordi han kunne bringe et nyt håb og en ny form for rimelighed ind i billedet. I England takkede Tony Blair af, allerede inden stormen havde vist sit fulde

omfang – og herhjemme er Anders Fogh mest optaget af at søge andre græsgange.

Tilbage står et kæmpemæssigt oprydningsarbejde på både det internationale og det nationale plan, for neo-konservatismen har ikke kun handlet om økonomi og korstog, den har også øget polariseringen mellem de rige og de fattige, ulighederne i sundhedsvæsenet, social håbløshed, forurening og energiforbrug, udhulet de almindeligt accepterede retsprincipper – og skabt uddannelsessystemer, der har fokuseret på test og topstyring i stedet for læring, kompetenceudvikling og demokrati.

Som international læringsekspert har jeg på det sidste kraftigt mærket, hvordan der i mange lande har bredt sig en rådvildhed, og man søger efter nye veje på hele skole- og uddannelsesområdet.

Det står ret klart, at den neo-konservative, stramt styrede og regulerede uddannelses-tækning, der oprindeligt blev udviklet i USA og England i 1980'erne under Reagan og Thatcher, vil smuldre sammen med de øvrige neo-konservative mærkesager.

Men hvad skal man stille i stedet? Jeg vil her gerne referere til to meget stærke oplevelser fra fjerne dele af verden, fordi de siger noget om den aktuelle spænding mellem tårnhøje problemer og den usikre åbenhed over for, hvad der skal til: i Kina tilbragte jeg sidste år et par dage i selskab med lederen af Undervisningsministeriets afdeling for livslang læring.

Han er en mand på omkring de 40, meget velovervejende og meget ydmyg overfor den kolossale opgave, han står overfor.

Hans ressort omfatter voksenuddannelse af over 200 millioner mennesker, de fleste fra landets fattige landområder, der kun har en nødtørført og meget autoritetstro skoleuddannelse bag sig, hvor det centrale åbenbart har været at kunne gentage det, som læreren har sagt. Nu skal der andre boller på suppen. Men hvad og hvordan? Lederen var udmærket klar over, at det drejer sig om former for læring og personlig udvikling, som Kina slet ikke har traditioner for. Han erkendte, at han umuligt kan kontrollere, hvad der sker på skoler og uddannelsessteder i hele det store land, hvor korrupsion synes at være et almindeligt element i hverdagen ude på landet. Han havde for længst indset, at det drejer sig om at få skabt helt nye holdninger og forståelser som grundlag for tidssvarende læringsaktiviteter, og han ville meget gerne have hjælp og inspiration udefra. Men han var også klar over, at det kun er kineserne selv, der gennem en kæmpemæssig indsats kan klare opgaven.

En anden oplevelse fik jeg i Sydafrika.

Da apartheid-regimet var fældet, var en af de mest påtrængende opgaver her at udvikle et helt nyt uddannelsessystem, og der skulle frem for alt være lighed for alle.

Til dette formål indkaldte man en amerikansk ekspert, der ville satse på 'assessment

of prior learning' – det vi i dag på dansk kalder realkompetence-vurdering.

Dvs. at man kan få anerkendt de kompetencer, man har, uanset hvor og hvordan man har erhvervet dem – på en skole, et universitet eller i de uhyrlige slumkvarterer, som det meste af den farvede befolkning i Sydafrika kommer fra.

Der er derfor efterhånden blevet udviklet et system med over 10.000 forskellige kompetencer, som enhver kan få prøvet, og et kæmpemæssigt korps af *assessors*, der står for prøvningerne. Det er da retfærdigt og lighedsorienteret – eller er det? Jamen, de kvalifikationer, man erhverver sig i slumkvartererne, drejer sig jo om, hvordan man kan overleve under disse omstændigheder. Der indgår mange vigtige kompetencer, f.eks. hvordan man kan regne (den ud), hvordan man kan få fat i vigtige oplysninger, hvordan alt muligt skrot og affald kan nyttiggøres, osv. Men det er jo ikke sådanne kompetencer, man kan få anerkendt. Faktisk synes det tilsyneladende så retfærdige system at favorisere de rige og hvide endnu mere (og *assessors* kan jo også bestikkes, hvis man har noget at bestikke dem med). Så nu har myndighederne sat læring øverst på dagsordenen i stedet for bedømmelse – og der sættes først og fremmest på adgang til at deltage i et bredt spektrum af både faglige og personlige læreprocesser, som skal tilpasses de meget uensartede forudsætninger, deltagerne møder op med.

Herhjemme står skole- og uddannelsesområdet naturligvis ikke over for udfordringer i denne størrelsesorden. Men vi trænger alligevel meget til at få sat selve læringen på gulvplan og de daglige aktiviteter i centrum for vores bestræbelser i stedet for test, regulering, kontrol og store topstyrede organisationer.

Det allermost påtrængende problem er, at flere og flere unge dropper ud af uddannelses-serne.

Det betyder, groft sagt, at når nu vi fra den store og velstående friværdis-generation bli-

ver ældre og får brug for hjælp og omsorg, så er der ikke velkvalificerede 'hænder' nok – i hvert fald ikke så længe vi lægger hindringer i vejen for udenlandsk arbejdskraft. Men det betyder også, at en voksende andel af de unge er henvist til den marginaliserede tilværelse, der i stigende omfang møder dem, som ikke har gennemført nogen uddannelse ud over folkeskolen – den såkaldte 'restgruppe'.

Tilbage i 1970'erne sorterede folkeskolen de unge ud i tre nogenlunde lige store grupper: de 'boglige', der kom i gymnasiet, de 'praktiske', der kom i erhvervsuddannelserne, og så 'restgruppen', der kom direkte ud på arbejdsmarkedet. Efterhånden voksede gymnasieandelen, og 'restgruppen' kom gradvis ned på omkring 25 pct. I 90'erne vedtog Nyrup-regeringen så en målsætning om, at restgruppen skulle ned på 5 pct., og denne målsætning har Fogh-regeringen skærpet ved at sætte datoer på: 'restgruppen' skal være nede på 10 pct. i 2010 og på 5 pct. i 2015.

Det lykkedes faktisk også at komme ned på omkring 17 pct. i begyndelsen af 2000-tallet. Men nu er andelen igen på vej op, vi har passeret de 20 pct. og er godt på vej op mod de 25 pct. igen. Selv om der faktisk er omkring 95 pct., som begynder på en ungdomsuddannelse, er der et meget stort frafald. Og når vi kommer op i de videregående uddannelser, er der også store frafaldsproblemer på mange områder.

Alt dette tager regeringen faktisk meget alvorligt, og der kommer næsten ustandseligt reformer og nye ordninger, der skal prøve at rette op på situationen.

Men udviklingen går desværre i den modsatte retning – og det vil den blive ved med at gøre, så længe man er spundet ind i den tænkning, hvor det er måling og styring og kontrol, der skal befordre løsningerne. Det er der såmænd også mange gode folk på skolerne og langt ind i Undervisnings- og Videnskabsministerierne, der er klar over, og så prøver man at tilskynde til en masse bedre måder at gøre det på – som f.eks. det sidste nye med personlige 'mentorer', der så

at sige mandsopdækker de frafaldstruede, ringer til dem om morgenen, så de kan komme op, giver dem lektiehjælp, og hvad der nu ellers kan være brug for. Det er dyrt, det hjælper også nogle igennem, men det er kun symptombehandling, det løser ikke problemerne.

Det, der er brug for, er en hel anden tænkning – en tænkning, der helt overordnet ikke bare ser børnene og de unge som en ressource, der skal investeres i, men som levende mennesker med en hel masse menneskelige problemer af den slags, der opstår i et stresset, kommercialiseret, individualiseret og økonomi-fikseret markeds-samfund. Selve denne situation kan skole- og uddannelsespolitikken naturligvis ikke alene rette op på, men man kan dog tackle den anderledes og dermed yde et bidrag til at mildne presset og samtidig få nogle bedre uddannelsesresultater ud af det. Som sydafrikanerne så enkelt og direkte udtrykte det, så er det mere og bedre læring, der er brug for, og ikke hele det tilknyttede cirkus af organisation, styring, måling, kontrol og ranglister – læring i bredeste forstand, omfattende både tilegnelse af viden og færdigheder og udvikling af den brede skala af personlige kompetencer, der skal til for at kunne klare sig i en verden, som hele tiden forandrer sig, og hvor man ustandseligt kommer ud i nye situationer, problemer og udfordringer.

Det allerførste, der skal til, er, at lærerarbejdet på alle niveauer genvinder sin gamle respektable status og prestige. I England opgav man allerede for en del år siden en del af den intensive kontrol, fordi det blev klart, at den undergravede lærernes status og motivation og fik mange til at søge andre steder hen. I Danmark kniber det også med lærernes status og motivation både i folkeskolen og mange andre steder, og søgningen til læreruddannelserne er nede på et katastrofalt lavt niveau. Her er der virkelig brug for en bred og helhjetet indsats, som drejer sig både om forbedring af lærernes arbejdsvilkår, respekt for deres store samfundsmæssige betydning og værdsættelse af deres ar-

bejde. Samtidig skal læreruddannelsen gøres mere tiltrækkende, der skal mere vægt på det pædagogiske, mere praktik og i det hele taget tilføres flere ressourcer.

Med hensyn til undervisningen og det daglige arbejde er der brug for, at tendensen til øget fokusering på den enkelte elev bliver suppleret med en større satsning på fællesskab, konstruktive arrangementer, projekter, medbestemmelse til både lærere og elever og mere generelt et miljø, hvor det at lære noget i højere grad får karakter af noget spændende og berigende, som man udvikler sammen og med hensyntagen til alle. Det er ikke kun lærerne, men også eleverne, der har brug for, at man bygger meget mere på deres motivation og knap så meget på krav og reguleringer.

Og så er der det prekære spørgsmål om test, prøver, målinger, registreringer og ranglister. Det er såmænd ikke, fordi de evigt omdiskuterede PISA-test gør så meget skade i sig selv, og de kan endda være udmærkede, hvis de kun bliver brugt til at spotte de problemer, som de enkelte elever kan have. Det, der virkelig får dem til at forpuste læringen, er de nationale og internationale sammenligninger og ranglister, som tilføjer et meget gennemslagskraftigt element af konkurrence, der virker uheldigt ind på læringen, især for de svages vedkommende.

De målings- og konkurrenceglade myndigheder og politikere må jo gøre sig klart, at hvor der er konkurrence, vil der altid være tabere – og tabere får let problemer med motivationen. Det gælder ikke kun i folkeskolen, men alle vegne i uddannelsessystemet, herunder ikke mindst på universiteterne, hvor vi nu lægger an til at måle både de enkelte forskere og institutionerne ud fra deres publicering af videnskabelige artikler i de 'rigtige' internationale tidsskrifter (der allerede bliver oversvømmet af manuskripter, som ikke har andet formål end publicering – men der kommer vel en dag en reaktion fra disse tidsskrifter, som indirekte får tildelt et kæmpemæssigt og ofte dødkedeligt arbejde

med gennemlæsning og bedømmelse af 'pligtartikler', som det i øvrigt er meget svært at få nogen til at påtage sig).

Ude omkring i verden har Danmark stadig et ry for at have gode uddannelser, og det er sandt nok, at vores relativt elev- og deltagercentrerede og demokratiske uddannelsessystem har været en betydelig del af grundlaget for, at vi trods en næsten total mangel på råstoffer har klaret os så godt igennem den industrielle epoke. En del forskere peger i denne sammenhæng som noget meget vigtigt på, at Danmark nok har haft et af verdens allerhøjeste kompetenceniveauer for de lavest uddannede.

Nu er industrisamfundene blevet afløst af videnssamfund, og uddannelse er kommet til at stå endnu mere centralt. Verden rundt satser alle lande på mere og bedre uddannelse, og selv om der kan spores en stigende usikkerhed, orienterer man sig til stadighed de allerfleste steder mod systemer, der udhuler sig selv gennem alt for meget styring, måling og kontrol. Danmark har imidlertid ikke ret gode kort på hånden i en international konkurrence på disse præmisser, for de strider imod de traditioner, som det danske skole- og uddannelsessystem traditionelt har bygget på, og de fleste af os bekender os til. Derimod har vi en enestående chance for virkelig at klare os ved at gøre det, som vi er gode til – eller i hvert fald har været gode til – at lave nogle uddannelser, hvor motivation, kreativitet, medbestemmelse og et godt læringsmiljø er i højsædet.

Om få år vil både Fogh og Haarder og Sander være historie. Andre vil få chancen for at skabe det tidssvarende, motiverende og menneskevenlige uddannelsessystem, der fortsat kan gøre Danmark til et land, som både er konkurrencedygtigt og godt at leve og lære i.

*Denne artikel blev bragt som kronik i Politiken den 14. marts 2009.*





Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen,  
Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen

Mellem individualisering  
og standardisering

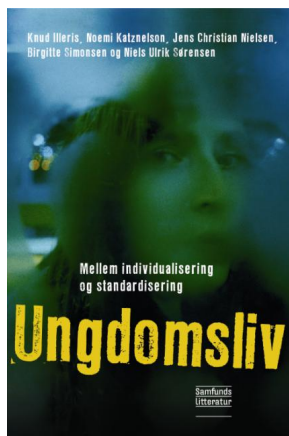
# Ungdomsliv

Samfunds  
litteratur

---

## Overblik over ungdommen

**Ungdomsliv** er en ny bog for alle, der arbejder med unge, og som har et behov for at forstå, hvordan unge tænker. Med udgangspunkt i forskning fra Center for Ungdomsforskning dækker bogen problemer for og omkring unge, fra uddannelse og arbejde til livsstil, køn og etnicitet.



### Ungdomsliv

#### - mellem individualisering og standardisering

Af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen

324 sider • 298 kr.  
ISBN: 978-87-593-1430-2  
Samfundslitteratur

Udkom 1. april 2009

Samfundslitteratur  
Rosenværns Alle 9  
DK-1970 Frb. C

Tel. (+45) 3815 3880  
siforlagene@samfundslitteratur.dk  
www.samfundslitteratur.dk

*Ungdomsliv* præsenterer de vigtigste emner på ungdomsområdet i dag som:

- Kommercialiseringen af ungdommen, hvor erhvervslivet i højere grad betragter de unge som et marked, og nye teknologiske tiltag yderligere komplicerer en række sociale forhold, som fx mobning over nettet og mobiltelefoner.
- Idealiseringen af ungdommen, hvor presset stiger for at leve op til omverdenens forventninger om ungdommen som en munter og lykkelig tid.
- Ungdommen som mangelvare, hvor unge bliver presset igennem uddannelsesinstitutioner og ud på erhvervslivet for at erstatte en hastigt svindende arbejdsstyrke.

Bogen henvender sig til forældre, lærere, pædagoger, vejledere, socialarbejdere, embedsmænd, politikere og andre, der har med unge at gøre.

*Ungdomsliv* er skrevet af Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen, der alle er ansat på eller tilknyttet Center for Ungdomsforskning (CeFU). Bogen trækker både på CeFUs mange aktuelle forskningsprojekter og forfatterens mangeårige kontakter med alle sider af ungdomslivet.

Anmeldereksemplarer af bogen kan rekvireres ved henvendelse til Samfundslitteraturs markedsføringsafdeling:

Tel. (+45) 3815 3882  
pj@samfundslitteratur.dk

eller bestil via:  
www.samfundslitteratur.dk

**Samfunds  
litteratur**

Center for  
Ungdomsforskning,  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsskole,  
Aarhus Universitet

Tuborgvej 164  
2400 København NV  
Tel 8888 9074  
Fax 8888 9725  
[www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)

