

Lise Tingleff Nielsen:

Udvikling gennem deltagelse

En historisk konkret analyse af lærerens læring i folkeskolens sociale praksis
Pædagogik, Roskilde Universitetscenter 1998

Resume

Denne rapport er en fremstilling af et kandidatspeciale, som er udarbejdet i studieåret 1997/98 på pædagogikuddannelsen på Roskilde Universitetscenter.

Udvikling gennem deltagelse er titlen på rapporten og henviser til projektets fokusering på den pædagogiske konsulentens opgave som pædagogisk udvikler og samtidig hentyder til projektets omdrejningspunkt, nemlig lærerens læringsproces.

Rapporten præsenterer en historisk konkret analyse af forudsætningerne for lærerens læring i den sociale praksis i folkeskolen, og svarer på problemstillingen: Hvordan kan man som udefra kommende konsulent være med til at skabe konstruktive forudsætninger for læring og pædagogisk udvikling?

Udover at bruge arbejdet med specialeprojektet som anledning til at analysere og bearbejde mine egne teoretiske og empiriske erfaringer har min intention været at præsentere en analyse, som kunne give anledning til en god diskussion med mennesker, som har viden om, erfaringer fra og ikke mindst interesse i pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde.

Indhold

Kapitel 1: Med udgangspunkt i praksis

Kapitel 2: Fremstilling af analysen

Kapitel 3: Lærerens relationer til det faglige stof i undervisningen

Kapitel 4: Lærerens relationer til børnene og deres læreprocesser

Kapitel 5: Lærerens relationer til sine kolleger

Kapitel 6: Lærerens relationer til konsulenten

Kapitel 7: Udvikling gennem deltagelse – en sammenfatning

Kapitel 8: At udforske praksis

Kapitel 1: Med udgangspunkt i praksis

Hensigten er at beskrive en social og historisk konkret praksis, hvor det er muligt at karakterisere flere forskellige relationer. Det er endvidere meningen at identificere betydningssammenhænge og ikke mindst en anledning til at formulere pædagogisk relevante problemstillinger i relation til den historisk konkrete og sociale kontekst. Intentionen med at lade fremstillingen tage udgangspunkt i praksis er at pege på, at den sociale virkelighed kan være modsætningsfyldt.

Processen og problemidentifikationen er ikke givet på forhånd. Projektets problemstilling, metode og analyse er derimod blevet formuleret som et resultat af samspil med lærere og børn på Københavnerskolen. At forstå praksis må handle om at søge at begribe nogle af de samspil, som kommer til udtryk i og med praksis. (14-15)

Ekskurs: Hvad er god læring?

Læring er en proces, som må være med til at øge elevens kompetence i at kunne tage stilling og aktivt handle. Herudover må læringens mål være, at barnet tilegner sig nogle praktisk færdigheder (brug af værktøjer, symbolsprog, metoder og materialer) og ikke mindst at barnet øger sine sociale kompetencer. At lære skal ikke bare være at forstå en allerede givet kausal sammenhæng. Læring er (ideelt set) at få indsigt i praksis, at kunne begribe, forklare og fornemme.

Elever er forskellige og har forskellige forudsætninger. Den gode og kvalitative læringssituation er den, som tager udgangspunkt i elevens erfaringer, interesser og behov. Læring er ikke kun en sproglig aktivitet – det må derfor fordres, at man i undervisningen arbejder med både kropslig, emotionelle og kognitive kompetencer. Læringens formål må være at øge den enkeltes kompetencer til at deltage aktivt i det sociale fællesskab. (17)

Projektets problemstilling

Hvordan kan man som udefra kommende konsulent være med til at skabe konstruktive forudsætninger for læring og pædagogisk udvikling?

For at kunne understøtte læring hos forskellige elever med forskellige forudsætninger må læreren

kunne se på og tale om praksis. Læreren må få blik for det pædagogiske samspil, eksperimentere med alternativer og fortsat vurdere nye tiltag. For at kunne understøtte elevernes læring, må lærerne selv handle som lærende. (20)

Kapitel 2: Fremstilling af analysen

Jeg betragter det at analysere som den proces, der er karakteriseret ved deltagelse og samtaler i praksis, umiddelbare refleksioner, efterfølgende teoretiske overvejelser, samtaler med vejleder, medstuderende og kolleger samt den begyndende beskrivelse, tematisering og problematisering, som foregår ved skrivebordet eller bag computeren.

Analysen søger at indfange den praktiske rationalitets uklare logik ved både at fremhæve objektive strukturer og subjektive dispositioner.

De teoretiske afsnit har ikke været skrevet på forhånd lige så vel, som jeg ikke er gået ud i praksis uden et teoretisk afsæt og et bestemt blik. Det har været hensigten at etablere den praksisrelaterede problemidentifikation og den teoretiske analyse i et dialektisk samspil. (29-30)

Fremstillingens rationale

Der arbejdes med følgende niveauer i fremstillingen af analysen:

Beskrivelse – er ofte en gengivelse af nedskrevne feltnoter.

Problemidentifikation – anskueliggørelse af samspil, konflikter og modsætninger i feltet.

Diskussion og teoretiseringen – refleksion på baggrund af problemidentifikationen. (31)

Kapitel 3: Lærerens relationer til det faglige stof i undervisningen

Formålet med barnets læring må være at øge dets kompetence til at deltage og ikke mindst til at handle aktivt i det samfund det er en del af. Arbejde med at få indsigt i samfundsmæssige, strukturelle og institutionelle sammenhænge. Tilegen sig en række kulturteknikker (læsning, regning, sprog, sang, spil, dans m.m.), en række praktiske og kreative kompetencer samt lære at udtrykke sig og ikke mindst deltage aktivt i samværet med andre. De sociale kompetencer må således udvikles i samspil med de faglige – som et mål og som et middel.

At have kendskab til noget er langt mere overfladisk end at have indsigt eller have tilegnet sig en viden, som kan bruges i andre sammenhænge. (36-37)

Bourdieu søger at tage udgangspunkt i en sådan virkelighedsbeskrivelse, idet han beskriver vores handlinger som et resultat af en bestemt habitus (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 106). Habitus er ikke en indre determinerende størrelse. Habitus er et system af dispositioner, som er med til at konstituere vores handlinger i en konkret situation i et konkret felt (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 106-107). Bourdieus pointe er således at forklare menneskelig handling som noget, der er konstitueret af kropsliggjorte dispositioner - og som netop ikke forudsætter en verbaliseret eller rationel form for viden. Det betyder ikke, at handlinger ikke *kan* være udtryk for vilje, eller at vi aldrig ved, hvad vi gør. Habitusbegrebet udtrykker, at handling *også* er konstitueret af de fornemmelser, de erfaringer og den viden, som vi så at sige har indlejret i kroppen. Dvs. de erfaringer det enkelte menneske har gjort sig gennem tiderne ved at indgå i forskellige sociale relationer og handlingssammenhænge i forskellige felter (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 112). Habitus er en sans for spillet, som gør, at man fornemmer situationen og søger at handle 'hensigtsmæssigt'. Man har en fornemmelse af, hvad der 'virker' bedst i en given situation (Bourdieu & Wacquant 1996, s. 114). (54)

Habitus er ikke et rationelt valg, som er summen af mange efterrationaliseringer. Handlinger er et vi-nu-af-lutlæs7 46kke pr er efeltet.

Habitus bidrager til at konstituere feltet som en verden, der giver mening, med værdier, det kan betale sig at efterstræbe". (Bourdieu & Wacquant 1996, s.122).

Citatet refererer til den gensidige påvirkning, som der er mellem felt og habitus. Citatet henleder samtidig opmærksomheden på, hvad det er, der driver deltagerne til at handle i relation til en bestemt doxa eller værdiorientering. Bourdieu introducerer endnu et begreb nemlig *illusio* - som bedst er at sammenligne med 'interesse' (Bourdieu & Wacquant 1996). Vi handler på en bestemt måde, fordi vi har bestemte interesser i feltet. I det øjeblik man træder ind i felt, er man med. Man bliver en del af spillet og kan ikke være ligeglad. At være ligeglad er også en handling, som udtrykker værdier og relationer. Bourdieu bruger begrebet *illusio* til at præcisere, at vores handlinger er konstitueret af en habitus, som er orienteret i forhold til bestemte interesser. (58-59)

Læring finder sted i praksis. Når vores handlinger ikke udelukkende konstitueres af bevidstheden giver det som nævnt ikke mening at henlægge pædagogisk udvikling til begrebsrelaterede diskussioner. Vi lærer, når vi handler i praksis, når vi indgår i forskellige relationer. Udvikling og eksperimenteringen må

repertoire af handlingsmuligheder.

Læring finder sted i en social sammenhæng. I relation til ovenstående er det samtidig anskueliggjort, at habitus kan forklare vores handlinger ud fra vores relationer til hinanden. Habitus er ikke et individuelt men et socialt anliggende. At læreren skal udvikle sin pædagogiske handlingskompetence

handlingskompetence handler om at udvikle sine socialt konstituerede relationelle dispositioner.

Læring understøttes af en bevidst refleksion. I hverdagen kan det være vanskeligt at 'få øje' på sine

få øje på egne handlinger og egne relationer og dermed skabe blik for, hvad der konstituerer den (60)

Kapitel 4: Lærerens relationer til børnene og deres læreprocesser

styring. Det må dreje sig om at etablere et forhold, som både i ord og handling er præget af gensidig respekt og værdsættelse.

Konsulentens opgave i en udviklingsammenhæng er meget parallel til disse betragtninger. Konsulentens opgave er at søge at skabe en konstruktiv dialog – som ikke nødvendigvis er

Kapitel 6: Lærerens relationer til konsulenten

Konsulenten er ikke et redskab eller en person med et unikt udviklingsværktøj i hånden. Konsulenten kan ikke bare følge en bevidst strategi men må løbende søge at blive klogere på det historiske konkrete feltets sociale dynamikker. Udover at arbejde med konkrete udviklingsinitiativer har konsulenten derfor til opgave at forholde sig aktivt til sin relation til feltet. (133)

Teamet er med til at understøtte feltets doxa, de underliggende logikker, idet de i både ord og adfærd giver udtryk for, at de allerhelst vil 'passe sig selv'.

For mange lærere er undervisning ikke bare et privat men også et personligt anliggende. Følsomheden over for at lade andre få indblik i undervisningen, som den ser ud i klasseværelset, er langt fra altid forbundet med lærernes erfaringer eller kompetence. selv erfarne lærere, som har flere års erfaring med udviklingsarbejde giver udtryk for, at det kan være en utryk situation at lade andre få indblik i, hvad der sker i praksis. (144-145)

Kapitel 7: Udvikling gennem deltagelse – en sammenfatning

Læringsprocessen - lærerens såvel som barnets - må have et formål. Udvikling i folkeskolen skal ikke være udvikling for udviklingens skyld. Det er ikke nok, at læreren bare flytter sig. Læringen må have en bestemt retning. Og ikke mindst må de aktiviteter, som sættes i gang, og de processer, som man arbejder på at initiere, være pædagogisk begrundede.

Det overordnede formål med lærerens læringsproces må være, at læreren øger sin kompetence til at understøtte børnenes kvalitative læringsprocesser. Udover at tilegne sig pædagogisk faglig viden og indsigt må læreren altså lære at kunne se sin egen interaktion i feltet. Læreren må være opmærksom på sin egen og børnenes læringsproces. Læreren må søge at opkvalificere sine socialt konstituerede relationelle dispositioner. Dvs. udvikle en eftertænsksom habitus.

At have en eftertænsksom habitus betyder i en mere hverdags sproglig og skolenær sammenhæng, at man tænker efter, dvs. at man forholder sig til de konkrete undervisningssituationer: Hvad lærte Louise i dag? Hvorfor? Hvordan fungerede jeg som pædagog i dette samspil? Hvordan kunne jeg i endnu højere grad have været med til at udfordre læringsprocessen? Formålet med refleksionen er ikke en hvilken som helst nedfældning af notater. Det er ikke noget, der bare skal gøres. Den kritiske eftertænkes mål er læringsprocessen. Det er den, der er grunden.

En pædagogisk handlingskompetence er at have en faglig viden og en pædagogisk indsigt. Man må som lærer løbende tilegne sig indsigt i sine fags indhold og metoder, og man må udvikle sin pædagogiske og didaktiske viden. Det er imidlertid ikke hensigten, at denne viden blot skal være et lager af information. Man må kunne bruge sin faglige viden og sin pædagogiske og didaktiske indsigt i samspil med børnene. Derfor er det et væsentligt aspekt af lærerens pædagogiske handlingskompetence at kunne *forfølge* og at kunne se det sociale samspil i feltet – og ikke mindst at kunne handle kvalificeret i forhold til dette. En pædagogisk handlingskompetence er blandt andet at erhverve sig en professionaliseret viden - dvs. en viden om praksis, som gør, at man er i stand til at stille spørgsmål til sin egen praksis. At forfølge og kunne se praksis er ikke bare en intuitiv kompetence eller en tavs viden. Det handler om at få blik for, hvordan det pædagogiske rum konstituerer sig, og hvordan menneskers samspil påvirker både læringsprocessen og læringsmålet. (172-173)

Læringsprocessen har et pædagogisk formål i det øjeblik *de konkrete handlinger udtrykker intentionen om at understøtte lærerens tilegnelse af pædagogisk handlingskompetence*. Årsagen til at det pædagogisk begrundede formål er væsentligt er, at det at have formuleret et formål (en grund) kan være med til at understøtte både lærerens og konsulentens arbejde i og med læringsprocessen. Når man har nogle pejlemærker for processen er det lettere at se praksis og samtidig være med til at skabe tilpasse udfordringer for eleverne eller lærerne.

Det vil være konstruktivt for lærerens læringsproces, at konsulenten gennem sit arbejde med teori og praksis søger at skabe sig en indsigt i, hvad det vil sige at have en pædagogisk handlingskompetence - og ud fra denne indsigt på bedst mulig vis er med til at understøtte lærerens læringsproces. (175)

Læring i feltet

Lærerens læring foregår ikke i et vakuum, men i et socialt og historisk konkret rum. Læringen finder sted i skolehverdagen, hvor mange forskellige dynamikker spiller sammen – samtidig. (175)

Den praktiske rationalitets uklare logik, de sammensatte sammenhænge, feltets objektive strukturer og menneskets subjektive handlingsdispositioner skaber forudsætninger for læring. Konsulenten er

også deltager i dette felt og må derfor søge af forholde sig til de sociale dynamikker. Det er væsentligt, at konsulent søger at begribe praksis via en analytisk indfaldsvinkel – dvs. at konsulent via den løbende dialog med kolleger og teori samt deltagelsen i praksis søger at danne sig en indsigt i de sociale sammenhænges produktionsbetingelser. Konsulent må med andre ord både medtænke sine egne forudsætninger for deltagelse (egenobjektivering) samt få blik for forudsætningerne for lærerens læring feltet – eksempelvis de aktuelle handlingsdispositioner, magtrelationer, interessefællesskaber, interessekonflikter og konkrete historiske forudsætninger.

I relation til lærerens læring må konsulent blandt andet være med til at befordre, at også læreren får indsigt i, hvad der konstituerer de pædagogiske praksisformer, eksempelvis de aktuelle undervisningssituationer. Hensigten er ikke at konstatere, at den eller den lærer har en 'forkert' habitus. Vores kropsligt bundne handlingsdispositioner kan ikke være rigtige eller forkerte. De er resultater af en historisk og social proces. Konsulentens opgave må være at understøtte læreren i at tænke efter og søge at begribe, hvorfor han handler som han gør. Ligesom konsulent må understøtte ham i at gøre sig konkrete erfaringer med konkrete handlinger, som kan være med til at etablere de processer, jeg har valgt at kalde 'de gode læringsprocesser'. (177)

Læring som udfordring

Det er væsentligt, at lærerens læring tager udgangspunkt i praksis – at udfordringerne etableres af konkrete handlinger og ikke bare af ord og begreber. Læreren må via sin eksperimenteren i undervisningen og sin samtale med kolleger og konsulent få blik for børnenes læring. Den konkrete virksomhed giver mulighed for at gøre sig direkte erfaringer med den gode læringsproces, dvs. få en fornemmelse for og en indsigt i, hvordan man som lærer kan være med til at udfordre barnets læring. Læreren skal ikke blot *have kendskab til* eller kunne formulere sig omkring den gode læringsproces. Læreren må have en reel indsigt, som også er kropsliggjort.

Det er vigtigt, at konsulent er med til at udfordre lærernes praksisrelaterede læring på en sådan måde, at han gør sig erfaringer med den gode læringsproces – både hos sig selv og hos børnene. Konsulentens opgave er at understøtte lærerens læring dels ved at deltage i praksis og dels ved at udfordre læreren via den gensidige dialog omkring undervisningens tilrettelæggelse og efterbehandling. Lærer og konsulent må eksempelvis arbejde på, at de får etableret en indbyrdes læringsprocesbefordrende relation, ligeså vel som konsulent må understøtte læreren i at arbejde på at forbedre den konkrete undervisningspraksis. (179)

Læring som produktivt fællesskab

Virksomheden må være et centralt element i lærerens læringsproces. Sammen med deltagelsen i sociale fællesskaber er virksomheden en anledning til at udfordre den enkelte lærers indsigt i konkrete sammenhænge. Virksomheden er imidlertid ikke et mål i sig selv. Ligesom 'sociale fællesskaber' ikke bare er en frase, som kan indeholde hvad som helst. Legen, den motiverede virksomhed, er et meget væsentligt element, men det er ikke nok i sig selv. Den gode læring etableres ikke af legen og legetøjet alene, men ved at virksomheden er forbundet med en reel *deltagelse* i et socialt fællesskab.

Deltagelsen er en betingelse men også en konstruktiv forudsætning for udvikling. At lægge vægt på at *deltage* – eller at være meddelagtig – er en metodisk og teoretisk tilgang, som flytter fokus fra subjekt-objekt relationen til handlingsrelationen. Det væsentligste bliver ikke, om jeg kan finde lærerens motivation for udvikling, eller om jeg via en sproglig udfordring kan få læreren til at forstå en række teoretiske begreber. Det væsentlige bliver, om jeg sammen med lærerne kan etablere nogle konstruktive handlinger, som kan være med til at forbedre den pædagogiske praksis. Mennesket handler med sin betingelser. Og handlingerne er samtidig en anledning til at ændre disse betingelser. Relationer og betydningsmønstre er ikke absolutte men kan ændres gennem handling.

Det at handle og det at deltage er tæt forbundet med virksomhedsaspektet. De konkrete handlinger er væsentlige for at understøtte udvikling og læring. Det betyder imidlertid ikke, at begreber og sprog er ligegyldige. Både virksomhed og sprog indgår som nævnt i den konstruktive læringsproces. Man må blot fordele en dialektik, som ydermere kan karakteriseres som en kvalificeret deltagelse.

Konsulent har en vigtig opgave som den, der er opmærksom for to. Den der er med til at initiere, at der i samarbejde med lærerne bliver formuleret et relevant udgangspunkt for virksomhed og dialog. Den kvalitative læringsproces kræver både lærerens og konsulentens deltagelse. Det er vigtigt, at konsulent *er med* og ikke bare dirigerer slagets gang fra sidelinien, og det er til og med væsentligt, at læreren oplever sig som lærende og således er med til at etablere funktionelle samarbejdsrelationer.

Det primære er, at konsulentens deltagelse er med til at understøtte lærernes fortsatte arbejde med deres undervisningspraksis. Det kan ske gennem dialogen og konsulentens udfordrende spørgsmål, og

det kan ske gennem lærernes skriftlige arbejde med planlægning og evaluering. At tale og at skrive kan være gode anledninger til at få indsigt i aktuelle sammenhænge og helt konkret give afsæt for at tænke efter og måske forholde sig mere eksplicit til undervisningens indhold og formål – de pædagogiske begrundelser.

Konsulenten bliver herved en ekstra person i teamet – men ikke en ekstra lærer. Konsulentens position bliver aldrig den samme som lærerens. Hun har en lidt anden opgave end læreren og vil øjensynligt indtage en anden position i feltet. Herudover er det vigtigt at være opmærksom på, at konsulenten ikke skal blive uundværlig for teamet. Konsulenten kan meget vel have en rådgivningsfunktion, idet det kan være konstruktivt for teamet at modtage nye input indimellem, konsulenten må imidlertid ikke være karakteriseret ved at være den, der altid har gode råd, materialer og allerede planlagte forløb parat. Med henvisning til den tidligere diskussion af læringsprocessen, mener jeg, at konsulenten først og fremmest må være den, der udfordrer og understøtter lærernes funktionelle samarbejde og fortsatte læringsproces. Konsulenten skal ikke bare være et idekatalog men må arbejde på understøtte lærernes fortsatte læring, dvs. udfordre dem til at blive

og ingen livsverden (som eksempelvis hos Habermas, den kritiske teori) men i stedet aktivt handlende mennesker i samspil med hinanden. De kritiske psykologer opgiver ikke på samme måde de traditionelle formuleringer. Bourdieu har imidlertid det til fælles med den kritiske psykologi, at han, præcis som Jartoft beskriver det, sætter den sociale praksis og den menneskelige aktivitet i centrum. For at forklare hvorfor mennesker handler som de gør, må vi se på den sociale praksis (relationerne), de sociale betingelser og de historiske forudsætninger.

Det *at tænke i relationer* er et af de væsentligste karakteristika ved Bourdieus teorier. Bourdieus praksisologiske teori er således ikke *både* fænomenologisk og strukturalistisk, den er *hverken/eller*. Hvis vi ser på praksis udelukkende med et rationelt og objektiverende blik, er det ikke muligt at få øje på den fortolkning, som de aktivt handlende mennesker selv har af situationen. Hvis vi kun vælger den fænomenologiske indfaldsvinkel bliver virkeligheden begrænset til den tolkning som skabes i de agerendes hoveder. Bourdieu placerer sig ikke et sted midt imellem men søger at skabe sig sit eget udgangspunkt, hvor det er relationerne mellem aktivt handlende og tænkende mennesker og det objektiverende blik, som er afsættet for udforskningen af praksis. Bourdieu søger med sin metodiske indfaldsvinkel til praksis at ophæve modsætningen mellem objektivisme og subjektivisme. Menneskelig handling er ikke kun et spørgsmål om reaktioner på objektive strukturelle betingelser *eller* et resultat af subjekters bevidste valg og fortolkning. I modstillingen mellem subjektivisme og objektivisme fastlåser begreberne hinanden. Praksis er ikke enten/eller men et tredje (Bourdieu & Wacquant 1996, Bourdieu 1997). (191-193)

Den lærende organisation

Jeg vil umiddelbart karakterisere Peter Senges udlægning af begrebet 'Den lærende organisation' som en meget idealistisk teori, der bygger på systemteoretisk karakteristika. Herudover er det en teori som er meget værktøjs- og redskabsorienteret.

Dem der tager afsæt i Senges filosofi koncentrerer sig specielt om de konkrete øvelser og redskaber. Sådanne udlægninger bærer præg af det, man populært sagt kunne betegne nyere management filosofi. Eksempelvis har de tre konsulenter Strandgaard, van Hauen og Kastberg fra konsulentfirmaet Scandinavian Training Design skrevet en række bøger som præsenterer 'Den lærende organisation' i en meget redskabsorienteret og slagordsagtig udgave.

Den pædagogiske konsulent kan ikke være med til at sikre eller direkte befordre udvikling ved at anvende på forhånd fastlagte metoder. Den pædagogiske konsulents opgave er at være med i processen, at søge at forholde sig til et pædagogiske indhold og samspil og derudfra være med til at skabe tilpasse udfordringer for de enkelte lærere.

Et af de væsentlige aspekter i forfatterne Strandgaard, van Hauen og Kastbergs bøger om 'Den lærende organisation' er de konkrete øvelser: øvelser i samarbejdsteknikker, konfliktløsning mv. Igen vil jeg ikke udelukke, at sådanne øvelser kan være konstruktive. Den konsulentfunktion, som jeg imidlertid oplever, kan være læringsprocesbefordrende, er den, der arbejder med et praksisrelateret og pædagogisk begrundet udgangspunkt. Jeg oplever således ikke, at man udvikler sig ved at gennemgå et på forhånd fastsat repertoire af øvelser og konkrete metoder. Udviklingsforløbet er ikke givet på forhånd. Det er ikke en ubetrådt sti, som bare skal følges. Afsættet må imidlertid være de klasserumsnære, praksisrelaterede problemstillinger.

'Den lærende organisation' er et eksempel på en systemteoretisk og bevidsthedsteoretisk tilgang til læring. Dvs. udgangspunktet er det enkelte individ, der opleves som en, der via en bestemt bevidsthedsmæssig ændring og konkret træning kan skabe sig selv. Formålet med udvikling er en ideologi, som dels formuleres i slogans, og som dels internaliseres via forskellige dialog- og prioriteringsøvelser. Øvelseris for9s somtet el at

Der hvor forskellen ligger er i fokuseringen på *individet* og de tidligere emotionelle mønstres betydning. Henriette Christrup vælger at tage afsæt i det Jung kalder den enkeltes psykiske kompas, dvs. den enkelte som psykologisk 'type'. Christrup oplever konsulenten som en, der skal være med til at understøtte individet i at blive klogere på sig selv og sine psykiske mønstre. Individet må finde sin indre motivation og gøre denne til afsæt for personlig udvikling. Individuel bevidsthedsmæssig afklaring og fælles tilegnelse af konfliktløsningskompetencer bliver altså betragtet som et væsentligt udgangspunkt for konkret handling og udvikling.

Habitusbegrebet er ganske vist en beskrivelse af kropsligt bundne dispositioner – heriblandt emotioner, som blandt andet er konstitueret af tidligere sociale relationer. Habitus er imidlertid ikke et individuelt begreb. Med udgangspunkt i analysen har jeg derfor *ikke* fundet det relevant at argumentere for, at individets indre skal være afsæt for udvikling. Den enkeltes handlinger konstitueres i det sociale rum, hvorfor det for mig at se er handlingsrelationerne, der må gøres til genstand for udvikling. Den enkeltes personlige udvikling er imidlertid ikke *afsættet* for udvikling af fællesskabet. Det er derimod de relationelle og socialt konstituerede handlingsdispositioner, som må udvikles gennem handling i praksis. Indfaldsvinklen er ikke øvelser som tager afsæt i individet. Konsulenten er ikke terapeut men medudvikler af en pædagogisk praksis.

Bourdieu's pointe er, at den enkeltes livshistorie ikke er et forløb af årsag/virkningssammenhænge, som kan forklare aktuelle her-og-nu-dispositioner. Den enkeltes historie består af skiftende relationelle positioner og dertil hørende erfaringer, som tilsammen konstituerer vores habitus og dermed udgør et repertoire af handlingsmuligheder. Vi kan ikke bare grave tilbage i livsforløbet, identificere konflikter og dernæst 'omprogrammere' den enkeltes dispositioner via bestemte øvelser. Habitus er en betingelse, som vi kan forholde os eftertænksomt til. Habitus udvikles og ændres gennem handlinger i feltet. Det er således de konkrete handlinger, feltets relationer og betingelser som konstitueres af og samtidig er med til at konstituere habitus. Efter min opfattelse er det derfor feltets forudsætninger for (208-209)en

hertil. Her ligger den pædagogiske udviklers opgave. Som en person med faglig pædagogisk indsigt, der kan være med til at skabe udvikling gennem deltagelse i praksis. (215-216)

Uddrag af litteraturliste

- Andersen, Ib m.fl. (1992): Om kunsten at bedrive feltstudier – en erfaringsbaseret forskningsmetodik. Samfundslitteratur.
- Broady, Donald (1998): Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: Bjerg (red.), Pædagogik – en grundbog til et fag. Hans Reitzels forlag.
- Cederstrøm, John m.fl. (1993): Lærerprofessionalisme. Unge Pædagoger.
- Christensen, Allan m.fl. (1998): Den lærende organisations begreber og praksis. Aalborg Universitetsforlag.
- Danielsen, Eric (1996): Vygotski – Psykologiens Mozart. Introduktion til L.S. Vygotski og den kulturhistoriske skole. Dansk Psykologisk Forlag.
- Engeström, Yrjö (1991): Nogle forsøg på at undgå indkapslingen af skolelærdom. Udkast nr. 2, s. 168-196.
- Engeström, Yrjö (1996): Developmental work research as educational research. Nordisk Pædagogik, vol. 16 (3) s. 131-143.
- Hansen, Mogens (1997): Håndværkets skole – om undervisning og læring. Kroghs Forlag.
- Hedegaard, Marianne (1996). Praksisformernes forandring – personlig udvikling. Århus Universitetsforlag.
- Hvenegaard, Hans m.fl. (1996). Den lærende organisation – fra udbrændthed til udvikling. Arbejdsmiljøfondet.
- Mammen, Jens m.fl. (1994): Virksomhedsteori i udvikling. Psykologisk skriftserie, Aarhus Universitet, vol 19 (1).
- Mathiesen, Anders (1998): Blomsten af dansk kvalifikationsforskning. I: Eriksen, Tine Rask: Kvalifikation.... Munksgaard.
- Møller, Jorunn (1996): Aksjonsforskning i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. Nordisk Pedagogik, vol 16 (2), s. 66-77.
- Outhwaite, William (1997): Habermas - en kritisk introduktion. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, Karin Anna (1995): Praktikteori i sundhedsvidenskab. Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Jens (1996): Socialisering og læring i det reflektive moderne. Unge Pædagoger.
- Tiller, Tom (1992): Den tenkende skolen. Om organisationsudvikling og aksjonslæring på skolens egne præmisser. Universitetsforlaget, Oslo.
- Tiller, Tom (1998): Læring i hverdagen. Kroghs Forlag.

21. juni 1999
Torben Heikel Vinther