

KRITISK PÆDAGOGIK PÅ RUC

Filosofi og videnskabsteori F19
Roskilde Universitet
Anslag: 108.758



Veronika Engbart Smith (57494)
Kristin Kveim Skarholt (67115)
Mads Bruun Knudsen (57012)

Vejleder:
Martin Ejsing Christensen

Abstract

In this project we will attempt to analyze if the sources of inspiration that led to Roskilde Universitycenter are still a part of their inspiration today. When the universitycenter opened in 1972, there was a new form of teaching based on Knud Illeris critical pedagogy that included group focused, interdisciplinary and problemoriented project learning, which were based on John Dewey's experience based learning methods and critical theory. These leaning elements had the purpose of laying the foundation for students to think more critical and lead to a better society.

This project seeks to examine how Illeris theories about critical pedagogy can be observed in the ambitions presented today in RUC's framework documents *Pædagogisk profil* and *Tværfaglighed på RUC*. We found that critical pedagogy is clearly still present in the framework documents and are still part of the ambitions of RUC.

We also found that critical pedagogy contains the elements for realizing Wilhelm von Humboldt's idea of general education through the learning strategies of Dewey and critical theory. Thereby critical pedagogy unites the aspect of the social dimension of critical theory with the ideal of general education from Humboldt.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Problemfelt.....	5
Problemformulering	5
Metode.....	6
Redegørelse	7
Om artes liberales.....	7
Kants ide om det moderne universitet.....	8
De tre øvrige fakulteter.....	9
Vigtigheden af det nedre fakultet.....	9
Humboldts ide om det moderne universitet.....	11
Den indre organisation.....	11
Den ydre organisation.....	13
Kant og Humboldt.....	13
Kritisk pædagogik	14
John Dewey - om læring og erfaring.....	14
Den traditionelle og den progressive skoleform.....	14
Om erfaring.....	16
Erfaringsbaseret læring.....	17
Deweys problemdefinition	18
Horkheimer og den kritiske teori.....	19
Traditionel og kritisk teori.....	20
Det kritisk tænkende subjekt.....	22
Tværfaglighed og kritisk teori i praksis	22
Knud Illeris og den kritiske pædagogik.....	24
Kritisk pædagogik	24
Samfundsmæssige forhold.....	25
Forskellige typer læring.....	26
Problemorientering og deltagerstyring.....	27
Gruppearbejde og emnevalg.....	28
RUC's idégrundlag.....	29
Basisuddannelserne på RUC.....	29

Danske Studerendes Fællesråds anbefalinger	30
Analyse	33
Analysestrategi	33
1 Projektarbejde	33
2 Problemorientering	34
3 Tværfaglighed	35
4 Deltagerstyring	37
5 Eksemplaritet	38
6 Gruppearbejde	39
7 Internationalt indblik og udsyn	40
Afsluttende kommentarer til analysen	41
Vurdering	42
Kant på RUC	42
Humboldt på RUC	43
Dannelse og samfundsfokus	43
Konklusion	44
Litteraturliste	46

Problemfelt

I 1972 åbnede Roskilde Universitetscenter. De første studerende ankom på stedet og undervisningen kunne begynde. Men det var ikke den klassiske undervisning som man kendte fra Københavns Universitet eller andre universiteter i Europa. På det nye universitetscenter var både undervisningsmetoderne, eksamenerne og endda selve faginddelingen ny og anderledes. RUC var inspireret af blandt andet Knud Illeris og den kritiske pædagogik, som er en pædagogisk retning, hvor de pædagogiske principper og metoder skal kunne benyttes i praksis, og som skal kunne medføre forandringer i samfundet.

Teorien var med til at skabe RUC ved helt konkret at være rammen for RUC's undervisningsformer og pædagogiske projekt, ved at indføre blandt andet gruppearbejde, problemorientering og tværfaglighed på universitetet. De radikalt anderledes undervisningsformer skabte debat i Danmark, og RUC blev blandt andet kaldt "*'verdens mest dristige universitetseksperiment'* og *'marxistisk missionsskole'*." (Hansen 1997:14).

Ideen om Roskilde Universitetscenter blev til under studenterbevægelsen i 1960'erne, og universitetet er da også et barn af sin tid. RUC er stadig et anderledes universitet, og brander sig på ikke at være som de andre universiteter i Danmark og udlandet. RUC har i dette forår for eksempel kørt en kampagne på campus, om alle de særegenheder der gør, at RUC skiller sig ud fra andre universiteter, og denne kampagne var med til at inspirere til dette projekt. For hvilke elementer fra RUC's begyndelse har overlevet de skiftende tider igennem slutningen af det 20. århundrede?

Vi vil i dette projekt sammenligne de teorier der inspirerede RUC, med RUC's nuværende ambitioner, som de er beskrevet i deres grundlagsdokumenter *Pædagogisk Profil* og *Tværfaglighed på Roskilde Universitet*.

Problemformulering

Hvordan viser den kritiske pædagogik sig i RUC's nuværende ambitioner?

Metode

For at svare på vores problemformulering må vi først se, hvordan universitetet som institution er blevet til og har ændret sig gennem tiden, op til RUC's oprettelse i 1972. Derfor vil vi starte med to idéhistoriske nedslag hos to af de vigtigste tænkere inden for europæisk universitetshistorie, nemlig Immanuel Kant og Wilhelm von Humboldt.

Herefter vil vi gå videre til at introducere den kritiske pædagogik, og det vil vi gøre ud fra Knud Illeris, som var fortaler for den kritiske pædagogik under RUC's oprettelse, og ansat som professor i uddannelsesforskning ved RUC. Knud Illeris' kritiske pædagogik havde to store inspirationskilder: John Dewey og den kritiske teori. John Dewey er en amerikansk filosof som har udviklet en pædagogik baseret på læring gennem erfaring, som Illeris bygger videre på. Vi vil beskrive Deweys pædagogik primært ud fra hans bog *Experience and Education* fra 1938. For at beskrive den kritiske teori vil vi benytte os af Max Horkheimers essay *Traditional and Critical Theory* fra 1937. Horkheimer var leder af Frankfurterskolen hvor den kritiske teori først blev beskrevet, og som skulle komme til at influere Illeris, og være med til at gøre hans pædagogiske projekt samfundsorienteret.

Når vi har set på de to teorier som inspirerede Illeris, vil vi bagefter redegøre for Illeris' projekt og den kritiske pædagogik, ud fra Illeris' bog *Problemløser og deltagerstyring* fra 1972. Herefter vil vi se på, hvordan RUC var inspireret af Illeris, da universitetet åbnede i 1972. Det vil vi gøre ud fra både primære kilder fra starten af 1970'erne og senere analyser af RUC. Vi benytter os af *Hvem kører løbet?*, som er en pjece fra Danske Studerendes Fællesråd fra 1971, som kommer med et oplæg til hvordan universiteterne kunne organisere sig bedre, *Roskilde UniversitetsCenter 1972/73 - En rapport om arbejdet* fra 1974 redigeret af Karin Beyer, Jens Glebe-Møller og Bjarne Wahlgren, om de erfaringer undervisere og studerende har gjort sig efter de første par semestre med RUC's model, *Betænkning om den humanistiske basisuddannelse* fra 1972 af Interimstudienævnet for det humanistiske hovedområde som er et oplæg til hvordan RUC skal udformes og *En koral i tidens strøm. RUC 1972-1997* som sekundærlitteratur fra 1997 af Else Hansen, som tidligere var seniorforsker ved Rigsarkivet og forskede i danske universiteters udvikling efter 1950.

Ud fra denne viden om RUC i 1970'erne, vil vi analysere RUC's Pædagogiske profil, som beskriver RUC's grundlæggende pædagogiske ambitioner i dag. Vi har ikke et eksakt årstal på dokumentet, men det er de samme ambitioner som indgår i kampagnen på campus, som har kørt i

efteråret 18' og foråret '19. Vi vil analysere dokumentet for at finde ud af, om der er spor efter Illeris' ideer i RUC's ambitioner den dag i dag. RUC nævner ikke selv Illeris i deres grundlagsdokumenter, men Illeris begreber om problemorientering og deltagerstyring o.s.v. bliver direkte overtaget af RUC.

RUC er jo ikke kun et produkt af ideer i 1970'erne, men også af ideer om universitetet generelt. Derfor vil vi i vores vurderingsafsnit se RUC i forlængelse af de to idéhistoriske nedslag i universitetets historie, og se RUC i forlængelse af Kant og Humboldts tanker.

Redegørelse

Om artes liberales

I antikken var borgerens undervisning baseret på de frie kunster. De frie kunster stod i modsætning til de ufrie, eller nytteorienterede, håndværksmæssige kunster og var et forstadium til at studere filosofien. De frie kunster blev samlet kaldt *enkyklios paideia*, som kan oversættes til almindannelse (*i + kreds + opdragelse* (Den Danske Ordbog)). De var en del af den pædagogiske kunst, der gennem undervisning og opdragelse skulle give de frie mænd i bystaterne en almen dannelse (Collin og Køppe 2014:59).

Enkyklios paideia blev senere sat i system til *septum artes liberales*, de syv frie kunster, af Marcus Tullius Cicero (106-43 f.v.t.), og overlevede til den kristne middelalder, hvor Boethius (480-524 e.v.t.) opdelte dem i *trivium* og *quadrivium*. Trivium bestod af grammatik, retorik og dialektik og blev også kaldt den tredobbelte vej til veltalenhed. Quadrivium bestod af aritmetik, geometri, musik og astronomi, og kaldets også de 'regnende kunster' (Collin og Køppe 2014:61). Denne opdeling kom til at bestå nogenlunde uændret, og svarer i dag omtrent til opdelingen af humaniora og naturvidenskab (Collin og Køppe 2014:61).

Septum artes liberales dannede grundlag for klosterscholernes undervisning fra omkring år 400, og var en måde at bevare antikkens lærdom. Klosterskolernes undervisning bestod primært af nærlæsninger af Bibelen og andre autoritative tekster inden for kristendommen (Collin og Køppe 2014:62). De syv frie kunster mistede deres status med katedralskolernes og *skolastikkens* indtog, hvor der var større fokus på at levere en rationel begrundelse for den kristne troslære med fokus på logik og dialektik, end der var i klosterscholerne. Nu skulle man ikke bare tro, man skulle også vide

hvorfor man tror (Haaning 2004:174). Skolastik var den primære metodiske tilgang man havde til undervisningen på universiteter i middelalderen fra 1200-tallet og frem. Her nærlæste man Bibelen og de autoritative tekster, for at kunne afdække uklarheder, og diskutere forskellige tolkninger af teksterne, samt at bevare og reproducere de kostbare bøger. Det kan ses som en form for videnskabeliggørelse af omgangen med de autoritative tekster, da man blandt andet overvejede argumenternes validitet i de autoritative tekster. Det var dog ikke videnskabelig forskning i den forstand man forstår det i dag, da der ikke blev produceret ny viden, og fordi sandheden allerede var nedskrevet (Collin og Køppe 2014:62).

Efter 1200-tallet bliver nogle af katedralskolerne til universiteter og sekulariseres fra kirken. Universiteterne opdeles i fire fakulteter, hvor de syv artes liberales får deres eget fakultet, der kaldes artes-fakultetet indtil 1600-tallet og derefter det filosofiske fakultet. De tre andre fakulteter er embedsfakulteterne som ligger over det filosofiske. Det er denne rangordning af fakulteterne som Immanuel Kant kritiserer i sin artikel *Fakulteterne strid* fra 1798.

Kants ide om det moderne universitet

Det er Immanuel Kant (1765-1804) som etablerer den første betydelige debat, som netop angår ideen om det moderne kontinentale universitet (Kristensen 2007:24). Kant skrev flere mindre skrifter og forelæsninger om universiteterne, og i sin sidste større afhandling *Fakulteternes strid*, arbejder han blandt andet med de historiske-institutionelle og samfundsmæssige betingelser for, hvordan videnskab udvikler sig og bliver organiseret. Her kommer han med en forklaring på, hvorfor man i antikken ikke havde haft brug for universiteter, samt hvorfor det var en blevet nødvendigt i middelalderen. Universiteterne var ifølge Kant blevet en nødvendighed, i forlængelse af kristendommen og skolastikken. Man havde brug for at organisere den overlevede lærdom fra antikken og få bedre forbindelse mellem teori og praksis, som Kant kaldte for et lærd fællesskab (Kristensen 2007:36).

I *Fakulteternes strid* diskuterer Kant rangordenen mellem de forskellige fakulteter, som dengang eksisterede ved universitetet. Selve inddelingen af fakulteterne mener Kant kan diskuteres, men *Fakulteternes strid* handler primært om den problematiske rangorden. På Kants tid var der fire områder på universiteterne. Tre af disse var embedsfakulteterne: teologi, jura, og medicin, som blev anset som de øvre fakulteter. Det fjerde fakultet var filosofi eller de syv artes liberales og blev anset som det nedre fakultet. Det er denne rangordning som Kant bestrider. På hans tid havde det

filosofiske fakultet en lavere status end de tre andre, og opererede mere som en form for et forberedende studium. Kant mente at dette skulle ændres, ved at sætte netop det filosofiske fakultet øverst, og lade det få en fornyet status som en autonom og helt fri institution ved universitetet. (Kristensen 2007:37-38).

De tre øvrige fakulteter

Centralt for de tre øvre fakulteter står nyttebegrebet. Bevarelse af kundskab indenfor fagene teologi, jura og medicin sikrer borgerne visse rettigheder og muligheder. Samtidig giver undervisning i disse kundskaber fordele for samfundet, og er med til at yde kontrol over folket: Teologien kontrollerer deres åndelige liv, juraen at de forholder sig til lov og ret, og lægevidenskaben er med at sørge for, at der til enhver tid er mange raske mennesker til at udføre de opgaver som samfundet behøver (Kant [1798] i Kristensen 2007:75). Fælles for embedsfakulteterne er også, at den viden de betror sig til, er samlet i skrifter. Og sådan skal det også være ifølge Kant, for hvis ikke der var autoritative tekster, ville man ikke have fast kundskab at holde fast ved og rette sig efter (Kant [1798] i Kristensen 2007:76). Det er derfor egentlig ikke fornuften som embedsfakulteternes viden først og fremmest beror på, men i stedet hvad deres lovbøger skriver om den aktuelle sag. Teologerne støtter sig til Guds ord gennem Bibelen, og juristerne til det enkelte lands lovbog. Medicinfaget adskiller sig imidlertid lidt fra de to andre, fordi der egentlig ikke eksisterer noget 'højere autoritet' på samme måde, men kun naturen selv som autoritet, hvor lægevidenskabens indhold kan findes. Alligevel er ikke den enkelte udøvende læge helt fri fra højere autoriteter. Det er trods alt fakultetet og i sidste ende samfundets interesser der bestemmer. Sådan kan man sige at alle embedsfakulteterne fakulteter adlyder disciplinerne på hver sin måde (Kant [1798] i Kristensen 2007:76-79). Hvis det kun er sådan, spørger Kant hvordan det er mulig for disse videnskaber at udvikle sig, eller i det hele at kunne blive fornyet.

Vigtigheden af det nedre fakultet

Det filosofiske fakultet adskiller sig i første omgang fra embedsfakulteterne fordi det ikke er underlagt noget højere autoritet. Det er ikke kun manglen på en lovbog som er årsag til dette, men at ingen kan have magt over dette fakultet. Det er kun tankens principper, altså fornuften, der indgår i en bedømmelse og under disse forhold bliver det filosofiske fakultet frit og autonomt:

“Nu kalder man den evnen til at dømmе autonomt, dvs. frit (i overensstemmelse med tankens principper overhovedet) for fornuften. Altså må det filosofiske fakultet, fordi det må stå inde for sandheden af de lærdomme, det antager eller også blot indrømmer, betragtes som frit, idet det må tænkes således, at det alene står under fornuftens og ikke regeringens love.” (Kant 1798 i Kristensen [2007]:80).

Det nedre fakultet på Kants tid ikke beskæftiger sig ikke udelukkende med det, som vi måske først og fremmest forbinder med filosofi i dag. Fakultetet var delt i to afdelinger, *historisk viden* som består af historie, geografi, filologi, humaniora, og *ren fornuftserkendelse* som består af matematik, logik, naturfilosofi og etik (Kant 1798 i Kristensen 2007:80). Kant understreger, at det nedre fakultet dermed beskæftiger sig med dele af al menneskelig viden, og den viden som ikke er underlagt det nedre fakultet, nemlig de øvre fakulteters kundskaber, skal stadig blive udsat for kritik og prøvelser af det nedre fakultet (Kant [1798] i Kristensen 2007:80). Ved at tildele det filosofiske fakultet denne rettighed, nemlig retten til frit at teste al kundskab til enhver tid, vil sandheden rangere over den praktisk nytte. Nytteperspektivet vil dermed få sekundær betydning, men de øvre fakulteter vil også blive ledet mere mod sandheden i kraft af det nedre fakultet, og vil kunne opnå en bedre forståelse af, hvad der skal til for at opnå deres mål (Kant [1798] i Kristensen 2007:80-81).

Selv om en lærd måske vil kunne være enig i den nye rangorden som Kant foreslår, med det filosofiske fakultet som det øverste og vigtigste, der hjælper de andre fakulteter med at finde sandheden, er det ikke dermed klart at det vil være nemt at overbevise folket om at det filosofiske fakultet skal være det øverste. Kants pointe er, at folk for det meste foretrækker at blive ledet af andre, og dermed foretrækker råd fra de gejstlige, jurister og læger, frem for filosofferne. Men at ønske sig at være under ledelse af disse, hellere end at ønske sig frihed, er at bedrage sig selv (Kant [1798] i Kristensen 2007:81-82). Man skal i det nedre fakultet dømmе frit, altså kun gennem fornuften og ikke gennem højere autoriteter, f.eks. Bibelen. Målet er at komme frem til sandheden, både internt for det nedre fakultet og for at hjælpe de øvre fakulteter med også at komme tættere på sandheden. Sandheden, eller viljen til den, er altså det højeste mål, ikke de øvre fakulteters nytte (Kant [1798] i Kristensen 2007:80).

Humboldts ide om det moderne universitet

I 1809 får Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) til opgave at udarbejde en plan for udformningen af det moderne universitet i Tyskland (Kristensen 2007: 86). I *Om den indre og ytre organisation af de højere videnskabelige lærestalter* fra samme år argumenterer han for, at de rene forskningsakademier skulle udgøre en fælles enhed med universiteterne uden statens indblanding på de fleste områder. På et mere generelt niveau er det begrebet *dannelse*, og sammenhængen mellem dannelse og videnskab, som er det centrale blandt Humboldts ideer om et universitet. Mange af hans meninger er i overensstemmelse med Kants og på denne måde bliver det Humboldt der sætter flere af Kants tanker ud i praksis (Kristensen 2007:87).

De højere videnskabelige lærestalter skal være ”*et højdepunkt i hvilket alt mødes.*” (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:89) som henviser til sammenkobling mellem akademikerne og universiteterne. Målet er at videnskaben bliver rigtigt forstået gennem at de videnskabelige lærestalter ”[...] *vedføjer sig som et utvunget og i sig selv foreliggende og formålsrettet stof til brug for den åndelige og sædelige dannelse.*” (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:89). Som en del af dette mål skal dannelse, eller nærmere bestemt personlig, subjektiv dannelse, kobles sammen med objektiv videnskab. Samtidig skal afsluttet skolegang forbindes med universitetsuddannelsen (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:89).

Den indre organisation

Videnskaben må nødvendigvis betragtes som ren, hvilket fordrer ensomhed og frihed, men Humboldt påpeger at mennesker egentlig trives bedst i samvirke, og inspirerer og opmuntrer hinanden i deres åndelige virke. Derfor må et samvirke støttes af *den indre organisation*, men det skal være utvunget og frivilligt. Selv om skolerne underviser i færdige, afgrænsede kundskaber, er det helt nødvendigt, at videnskaben aldrig opfattes som et færdigudviklet emne eller problem af de højere videnskabelige lærestalter. Hvis det ikke respekteres, vil man risikere at ny forskning vil ophøre (Humboldt 1808 i Kristensen [2007]:89).

Underviserens rolle ligger også Humboldt på sinde. Både underviseren og de studerende er på universitetet for videnskabens skyld, og mødet mellem dem forener den erfarne, men også ensidige underviser, med de modtagelige og ivrige studerende, og de er gensidigt afhængige (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:89).

Det er vigtigt at videnskaben ikke bliver et resultat af praktiske formål eller materielle behov. Humboldt kræver at videnskaben skabes ud fra åndens dybde, eller en indre stræben, hvilket betyder at der skal være en indre motivation, og ikke en nytteorienteret stræben efter videnskaben. Skabes videnskaben ikke ud fra åndelig dybde, er den efter hans definition tabt for os (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 90 - 91). Når videnskab opsøges på den korrekte måde, altså når den stammer fra det indre, omdanner den karakteren (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 91). Det er dette som menes med at blive dannet for Humboldt. Humboldt ønsker at dannelsen skal nå ud flere og er et ideal for menneskeheden generelt, men det er centralt at dannelsen skal gå gennem det enkelte menneske. Det er hovedsagelig i filosofien og kunsten at videnskabens indre stræben er til stede, altså i det filosofiske fakultet. Den samme indre stræben skal nødvendigvis, om den ikke allerede er der, også overføres til anden forskning, som det herskende princip (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:91).

For at videnskaben skal kunne behandles i tråd med Humboldts idealer, skal de højere videnskabelige læresteders akademiske virke være upåvirket og uafhængigt af statsmagten, som kun må bidrage med økonomiske bevillinger. Staten skal indse at selv denne forpligtelse kan have en skadelig virkning fordi det åndelige således bliver forbundet med det materielle (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 90). Overordnet set skal staten ikke påtvinge universiteterne noget overhovedet. Staten, som stadig har ansvaret for gymnasier og specialskoler, skal hindre at universitet er organiseret efter de samme principper og dermed kun fungerer som nok en højere skoleklasse. Desuden skal staten sørge for at eleverne forberedes til det næste trin i undervisningsforløbet, sådan at overgangen mellem skole og universitet bliver vellykket. Med vellykket menes der at eleven bringes *”fysisk, sædeligt og intellektuelt til frihed og selvstændighed”* (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:92), og i tråd med dannelsesbegrebet skal han eller hun opleve en indre længsel efter videnskab. Hvis det derimod er de ydre omstændigheder som bestemmer de studerendes forhold til videnskaben, så risikeres det at personen bliver offer for praktiske gøremål eller at beskæftige sig med enkeltkundskaber uden at højere, videnskabelig stræben er til stede (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 92 - 93). Humboldt påpeger at staten, hvis den lader universitet være uafhængigt og lader det opnå dets mål om dannelse for de studerende, også vil indse at det som en del af sin egen målsætning (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]:92).

Den ydre organisation

Humboldt ønsker at forskning og undervisning skal indgå i en fælles enhed. Akademikernes og universiteternes medlemmer skal tilhøre begge dele. Universitetet har et tættere forhold til staten og det praktiske liv, da det faktisk har den opgave at lede ungdommen, mens akademierne, for at bevare videnskabens renhed, skal være helt frie. Det er ønskeligt at det findes lærere der både forelæser og underviser, men det kan samtidig være nogle der kun beskæftiger sig med den ene af disse to opgaver (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 94 - 95). De to institutioner forbliver således selvstændige og mister ikke nogen af kvaliteterne ved hvert af de to virker, men ved samtidig at befinde sig i en enhed, og kunne benytte sig af hinanden, vil være en fordel for begge (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 94). Som et af flere eksempler, understreger Humboldt at universitetsundervisning ikke må betragtes som en afbrydelse af arbejdet til den enkelte forsker. Snarere kan den være et hjælpemiddel, for på universiteterne bliver videnskaben gennemreflekteret ”[...] og det tilmed af stærke, raske og ungdommelige hoveder.” (Humboldt 1809 i Kristensen [2007]: 93).

Kant og Humboldt

Den indre stræben efter videnskab, som Humboldt ophøjer, er i særlig grad at finde i filosofien og kunsten, og på denne måde giver Humboldt, ligesom Kant, filosofien en særstilling som forbillede for de andre videnskaber. Desuden placerer Humboldt også det filosofiske fakultet over embedsfakulteterne (Kristensen 2007: 87). Om ikke ordlyden er den samme, så virker det til at Humboldt også deler den idé med Kant, at søgen efter viden og erkendelse i sig selv, og ikke praktisk nytte, er det som er det øverste mål med et universitet. Alligevel kan den indre stræben efter viden også være nyttigt, dog på en lidt anden måde end hvad man umiddelbart forbinder med nytte. Kant argumenterer for at søgen efter sandhed i det lange løb vil være en fordel også for de øvrige fakulteter. Humboldt universitetsidé vil gennem at danne det enkelte menneske resultere i en dannet befolkning, som også kan argumenteres for at vil tjene hele nationen. At statens indblanding skal være minimal, er en forudsætning for begges mål.

Kritisk pædagogik

Vi forlader universitetets tænkere for nu, og går i gang med at beskrive den kritiske pædagogik og Knud Illeris' pædagogiske projekt, som var med til at forme pædagogikken på RUC. Illeris er inspireret af John Dewey og den kritiske teori, så for at forstå hvor Illeris kommer fra, vil vi først redegøre for Deweys erfaringsbaserede læring og den kritiske teori som den er præsenteret af Max Horkheimer.

John Dewey - om læring og erfaring

John Dewey var en amerikansk filosof, der levede fra 1859 til 1952. Han beskæftigede sig med mange emner inden for filosofien, blandt andet kunst og pragmatisme, men han er især kendt for sin pædagogiske filosofi, som vi vil udfolde i dette afsnit primært ud fra hans bog *Experience and Education* fra 1938, og med lejlighedsvis inddragelse af *The School and Society* fra 1900 og *The Child and the Curriculum* fra 1902.

Den traditionelle og den progressive skoleform

Dewey ser to overordnede tendenser, der præger skolerne på hans tid, som han kritiserer for ikke at være gode nok. Den første er den traditionelle skoleform, hvor eleven passivt modtager undervisning fra læreren. Stoffet i undervisningen bygger på et pensum, der er ligeligt fordelt ud over årene i elevens skolegang. Der er dermed et endemål for elevens undervisning, som underviseren skal nå igennem, så eleven kan komme til næste klassetrin og senere videre i uddannelsessystemet. Eleven har ingen indflydelse på, hvilket stof der skal arbejdes med, da det er standardiseret på tværs af skolerne i landet, og eleven kan dermed ikke nødvendigvis knytte en personlig erfaring til stoffet. Dewey kommer med et eksempel fra en skole, hvor børnene oprigtigt blev overraskede, da de fandt ud af, at Mississippifloden som de havde haft om i undervisningen, rent faktisk var den flod der løb ude i den natur de legede i. Stoffet i skolen var så adskilt fra elevernes egen oplevelse af verden, at de ikke kunne forbinde lærdommen i skolen med deres egen virkelighed (Dewey 1900:75-78). Den viden som eleverne får med er en statisk viden, som de ikke kan omsætte til brug senere i livet, fordi samfundet udvikler sig så meget: "*It is to a large extent the cultural product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used*

as educational food in a society where change is the rule, not the exception." (Dewey 1938:19). Samfundet ændrer sig, og hvad der var essentielt at lære engang, er måske ikke længere vigtigt. Eleverne skal derfor ofte genlære viden og tilegne sig nye evner på et senere tidspunkt, om ikke ligefrem *aflære* hvad han eller hun lærte i skolen (Dewey 1938:47).

Undervisningen foregår efter de voksnes standarder, selvom eleverne stadig er i gang med at udvikle sig: *"The gap is so great that the required subject-matter, the methods of learning and of behaving are foreign to the existing capacities of the young. They are beyond the reach of the experience the young learners already possess. [...] But the gulf between the mature or adult products and the experience and abilities of the young is so wide that the very situation forbids much active participation by pupils in the development of what is taught. Theirs is to do - and learn, as it was the part of the six hundred to do and die."* (Dewey 1938:19). Eleverne har ikke de samme forudsætninger for at forstå, som de voksne der er modnet af livet, og kan trække på andre erfaringer end de endnu umodne elever.

Den anden tendens er den progressive skoleform, hvor eleverne for så vidt muligt skal være frie til at gøre hvad de vil. Her er idealet at underviseren ikke blander sig i børnenes læring, men i stedet holder sig udenfor, og lader dem afgøre hvordan de selv vil lære. Her er underviserens rolle meget lille, og underviseren deler dermed ikke sine erfaringer med eleverne, for ikke at styre dem mod et undervisningsmål, og dermed begrænse deres frihed til selv at vælge hvad de vil arbejde med. Men når underviseren ikke hjælper, hjælper man heller ikke eleven: *"It is impossible to understand why a suggestion from one who has a larger experience and a wider horizon should not be at least as valid as a suggestion raising from some more or less accidental source."* (Dewey 1938:71). Deweys indvending er her, at eleven ikke har så meget erfaring at trække på, så det er ikke klart hvorfor det skulle det give bedre læring, at basere undervisningen på elevens mere tilfældige indfald end på underviserens erfaring.

Elevens frihed er det vigtigste i denne skoletype, da man ikke vil underlægge eleverne social kontrol, ved at diktere hvad eleverne skal lave i løbet af dagen. Men social kontrol indskrænker ikke friheden, men sætter friheden i system, mener Dewey. Det er den sociale kontrol der gør det muligt at spille fodbold, fordi alle kender reglerne til spillet. Når der opstår uoverensstemmelser er det nuancerne i, eller håndhævelsen af, reglerne der diskuteres. Man føler ikke at ens frihed bliver indskrænket fordi man ikke må tage bolden op med hænderne i fodbold, for uden regler ville man slet ikke have et spil. Den samme sociale kontrol udspiller sig inden for hjemmets egne mure, hvor alle ideelt set er en del af fællesskabet, og kan deltage og føler sig

ansvarlige over for fællesskabet. Det er social kontrol uden at man mister sin frihed (Dewey 1938:52-56).

Disse to retninger, den traditionelle og den progressive, er ifølge Dewey begge præget af en *Either-Or-tankegang* (enten-eller), fordi ingen af de to retninger kan se nogen middelvej mellem sig. Men for Dewey er der en middelvej, der hverken følger den traditionelle eller den progressive skoletradition.

Om erfaring

Deweys pædagogiske projekt bygger på hans begreb om *experience*, der på dansk både kan oversættes til *erfaring* og *oplevelse*, og Dewey bruger da også begrebet i denne dobbelte betydning. En erfaring er baseret på interaktionen mellem en organisme og dens miljø. Denne interaktion foregår hele tiden, og mennesket, som er den organisme vi beskæftiger os med i dette projekt, får konstant små erfaringer. Alle disse små erfaringer som mennesket gør sig er kumulative. Den ene erfaring lægger sig til den næste, og man kan dermed bygge videre på tidligere erfaringer. Dette kalder Dewey for *kontinuitet*. Kontinuitet i erfaringer er, at enhver erfaring er kumulativ og reciprok, fordi de ophober sig og påvirker hinanden gensidigt:" [...] *the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after.*" (Dewey 1938:35). Nye erfaringer skal ses i lyset af tidligere erfaringer, og sætter samtidig tidligere erfaringer i et nyt lys. Når man har kontinuitet i sine erfaringer kan man begynde at *diskriminere* mellem sine erfaringer, og bagefter *forene* dem igen. Nogle erfaringer er væsentlige, nogle uvæsentlige, og andre erfaringer er direkte skadelige. Diskriminationen opdeler erfaringerne, så at man vælger hvilke erfaringer der er værd at arbejde videre med, og foreningen forbinder så de væsentlige erfaringer til tidligere erfaringer. I et uddannelsesperspektiv er det relevant fordi nogle erfaringer er relevante for ens uddannelse, mens andre ikke er det (Dewey 1938:33).

Erfaringer kan føre til at man vokser som menneske, og man skal i et uddannelsesmæssigt perspektiv overveje, hvorvidt den type *growth*, eller vækst, man promoverer giver eleverne gode muligheder for videre vækst, eller om det begrænser deres vækst. Giver elevernes erfaringer dem for eksempel mulighed for at vækste i andre retninger, eller er der kun én måde de kan bruge disse erfaringer på? Kun når væksten muliggør mere vækst, som ikke er specialiseret, men kan bruges til mange forskelligartede typer vækst, lever den op til Deweys kriterium om uddannelse som et sted

hvor man kan vokse (Dewey 1938:36). Når dette er opfyldt skal man finde en retning at følge, for vækst uden retning er ikke nødvendigvis godt. En røver kan for eksempel sagtens vækste og blive bedre til sin gesjæft som røver. Væksten alene er altså ikke nok til at man kommer godt igennem sin uddannelse, der må også være en retning at følge (Dewey 1938:36).

Det er altså erfaringer, som er baseret på interaktionen mellem mennesket og dets miljø, der gennem kontinuitet, diskrimination og forening giver vækst. Det er derfor Deweys pædagogiske projekt er læring baseret på erfaring.

Erfaringsbaseret læring

Den traditionelle skoleform er ikke god nok, fordi barnet her kun skal lytte passivt til undervisningen, og ikke erfare den selv. Den progressive skoleform er heller ikke god nok, for her får barnet ingen retning, og man bruger dermed ikke underviserens viden og erfaringer til at hjælpe barnet på vej, men overlader det til sig selv.

Et barn skal ifølge Dewey i stedet erfare verden gennem egne erfaring og eksperimenter, ikke ved en abstrakt viden om noget helt u håndgribeligt, som barnet ikke kan sætte i forbindelse med dets egen levede virkelighed. Barnet skal kunne sætte sine egne erfaringer i forbindelse med nye erfaringer, så at der opleves en sammenhæng mellem det nye stof og barnets oplevelse af verden: "*In critical moments we all realize that the only discipline that stands by us, the only training that becomes intuition, is that got through life itself. That we learn from experience, and from books or the sayings of others only as they are related to experience, are not mere phrases.*" (Dewey 1900:17). Det er erfaringen der gør, at man lærer noget, ikke bare at man får noget fortalt. Underviseren skal være tilstede og en del af undervisningen og starte tankerne hos barnet, men ikke have et fasttømret resultat som barnet skal komme frem til: "*The teacher's suggestion is not a mold for a cast-iron result but is a starting point to be developed into a plan through contributions from the experience of all engaged in the learning process.*" (Dewey 1938:72). Alle involverede i læringsprocessen, altså både elever og undervisere, kan komme med input i undervisningen, og underviseren kan dermed trække på sine erfaringer og guide eleverne til nye måder at gribe tingene an på.

Undervisningsstoffet skal ikke være isoleret viden, men altid give mulighed for at tage et skridt videre. Hvis man bare har tilegnet sig en masse viden om for eksempel geografi og historie, er det ikke givet, at man kan bruge denne viden senere, fordi måden man lærer om disse fag ligger

så langt fra måden man ville skulle bruge den pågældende viden på (Dewey 1938:47). Og så skal måden man får adgang til stoffet på være baseret på problemer, i stedet for at være baseret på fag. Eleven skal kunne dykke ned i et emne og fordybe sig i det, på tværs af de traditionelle faggrænser. Man skal kunne dykke ned i konkrete problemer, og lære fagene igennem problemerne. Som Dewey skriver i *The School and Society*: "*You can concentrate the history of all mankind into the evolution of the flax, cotton, and wool fibers into clothing.*" (Dewey 1900:22). Han taler her ud fra et eksempel om en skoleklasse der lærte om historie, geografi og kultur ved at beskæftige sig med den proces det er at forarbejde uld- og bomuldsfibre til tøj. Her fik eleverne selv lov til at mærke forskel på de forskellige fibre, og kunne erfare på egen krop, hvorfor deres forfædre klædte sig i uld frem for bomuld, når eleverne selv kunne se, hvor meget længere tid det tog at få samlet bomuld end uld. Med denne metode kan man formidle meget viden, og hjælpe eleverne med at huske og forstå hvorfor det er vigtigt, ved at forbinde den nye viden med konkrete erfaringer. Dewey siger videre: "*I do not mean that this is the only, or the best, center. But it is true that certain very real and important avenues to the consideration of the history of the race are thus opened - that the mind is introduced to much more fundamental and controlling influences than appear in the political and chronological records that usually pass for history.*" (Dewey 1900:22). Den erfaringsbaserede læring inspirerer eleverne, ikke gennem slavisk, kronologisk gennemgang af historiske og politiske begivenheder, men gennem konkret erfaring med tidligere folks levevis.

Deweys problemdefinition

I *The Structure of Inquiry*, et kapitel i bogen *Logic – The Theory of Inquiry* fra 1938, har Dewey en problemdefinition som indgår i hans forsøg på at formulere en generel definition af begrebet *undersøgelse*. Denne undersøgelsesdefinition, i kraft af at være generel, henviser derfor til alle typer af undersøgelser af problemer, som kan være alt fra et skoleprojekt til en praktisk opgave. For at gennemføre en undersøgelse bruger man de metoder, som man ud fra sine egne erfaringer, har erfaret er de bedste. Det er derfor ikke tale om nogle objektive, forevige standarder, men i stedet hvad der har vist sig at fungere bedst ud fra ens egen erfaring (Dewey 1938: 104).

Ifølge Dewey er det ikke alle situationer der svarer til et problem, som er en undersøgelse værdig: "*Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the element of the original into a whole.*" (Dewey 1938:104 - 105). Undersøgelse for Dewey er altså relateret til en

helt særlig type af situationer. For at en situation skal lede til undersøgelse, skal den være ubestemt, det vil sige at man ikke på forhånd kender svaret eller resultatet på undersøgelsen. Hvis den i stedet er bestemt, ville den allerede være en 'lukket' situation, og dermed ville det ikke være noget mere at undersøge. Den situation man har for sig skal bestå af dele, som til at begynde ikke hænger sammen med hinanden, men det skal alligevel være muligt at få oversigt og kontrol over den. Tvivlen og usikkerheden som præger situationen skal være af unik karakter, for det er det, som gør den til nøjagtig den situation den er, og ikke bliver forvekslet med andre situationer. Det er en unik situation, når man har erfaringer der gør, at man kan genkende enkeltdelene for at forstå problemet, og omvendt er det en generel situation, hvis man ikke har de erfaringer der skal til for at forstå enkeltdelene til at forstå problemet. Det er dette kriterie som tvinger *en* (og ikke hvilken som helst) undersøgelse frem og som undgår tvetydighed og vildledning (Dewey 1938: 105).

En ubestemt situation bliver *problematiske* når man bestemmer sig for at undersøge den (Dewey 1938: 107). Det er vigtigt at finde frem til det, som faktisk er problemet og at kunne definere det præcist. Et godt formuleret problem er i sig selv langt på vej mod løsningen, hvis ikke vil man risikere at komme på afveje eller at søge i blinde. Problemet skal heller ikke være defineret på forhånd, eller af andre end den, der skal undersøge det. At få besked om at løse en færdig formuleret opgave i skolen er et eksempel på et sådant problem. Problemet skal i stedet opstå og udvikle sig i den aktuelle situation. Sådan undgår man at ende op med at løse problemer der ikke lever op til at være en ubestemt problematisk situation som, ifølge Dewey, er essensen i videnskabelig aktivitet (Dewey 1938: 107 - 108).

Horkheimer og den kritiske teori

Kritisk teori er en filosofisk strømning der for alvor slog igennem i 1930'erne, med blandt andet Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse og Erich Fromm m.fl., der tilsammen udgjorde Frankfurterskolen (Ramsay i Andersen og Kaspersen 2013:179). Arbejdet med den kritiske teori indledtes med 'den første marxistiske arbejdsuge' i 1923, og fortsatte op gennem 1960'erne, om end forandret. Max Horkheimer var leder af Institut für Sozialforschung (IfS), fra 1931 til 1965, hvorefter Habermas trådte til. Fra 2001 overtog Axel Honneth så lederskabet. Skolen kaldes for Frankfurterskolen fordi det var ved IfS i Frankfurt am Main at Horkheimer og de andre teoretikere arbejdede. De udgav de fleste af deres artikler om den kritiske teori i det videnskabelige tidsskrift *Zeitschrift für Sozialforschung* (Ramsay i Andersen og Kaspersen 2013:179).

De forskellige teoretikere der forbindes med den kritiske teori, har hver deres individuelle bud på, hvad den kritiske teori dækker over. Teorien står dermed ikke som én samlet teori med en masse teoretikere i ryggen. Trods dette har kritisk teori alligevel en overordnet ramme. Teorien har nemlig et erklæret mål, hvilket adskiller sig fra mange andre teorier. Det overordnede mål er at ophæve den samfundsmæssige uret, og derigennem skabe en bedre verden (Ebbesen 2015:1). Inden for den kritiske teori skal teori være med til at fremme en bevisliggørelse af kapitalismen struktur, afdække undertrykkelse, udbytning og magtforhold, samt bidrage til den politiske kamp. Kun gennem en marxistisk inspireret forståelse af samfundets problemer, vil man kunne forstå samfundet og kunne ændre det til det bedre. Det tværvideenskabelige arbejde var desuden et centralt punkt på Institut für Socialforschung. Argumentet for tværfagligheden er, at det ikke er muligt at forstå samfundets i sin helhed gennem én disciplin. Man må i stedet lave en samlet analyse, ud fra mange forskellige fags teorier og metoder. (Ebbesen 2015:2-3).

Traditionel og kritisk teori

Dette afsnit vil se på Horkheimers redegørelse af den kritiske teori, og uddybe nogle af de centrale pointer. Siden Horkheimer ledede Frankfurterskolen i en lang periode, og også i store dele af dens startfase, syntes vi at det er rimeligt at beskæftige os med hans version, hvis man skal vælge én version af den kritiske teori. Horkheimers essay *Traditional and Critical Theory* fra 1937, fokuserer på de elementer hvor kritisk teori adskiller sig fra den traditionelle teori eller teoriforståelse. Traditionel teori refererer til den fælles opfattelse af videnskabelige teorier som var dominerende på Horkheimers tid (Horkheimer 1937 [2002]: 188). En teori indenfor et specifikt fagområde er bygget op om nogle grundlæggende principper, og fra disse principper skal man kunne trække konklusioner, som fører frem til resten af indholdet i teorien. For at kontrollere og vurdere teorier skal man sammenligne de teoretiske sætninger eller udsagn, med de fund man gør i eksperimenter. Dersom det ene ikke er i overensstemmelse med det andet, kan det være et tegn på, at det er noget som er forkert, og man bliver nødt til at undersøge denne del af teorien om igen, eller helt forkaste teorien. På denne måde forbedrer og udbygger man en teori. Horkheimer lægger også vægt på at det logisk-matematiske og deduktive system, med sit særlige fokus på abstraktion og symbolbrug, er blevet opskriften for videnskaberne, og at 'ordenen i verden' således indfanges af dette system. Selv om der findes mange forskellige fagfelter og videnskaber, hvoraf hver har sit eget teoretiske grundlag, er det overordnede mål at få alle disse til at kobles sammen og udgøre et universelt

teoretisk system (Horkheimer 1937 [2002]: 188 - 190). Dette teoriideal, minder måske frem for alt om en klassisk naturvidenskabelig tilgang til verden, men Horkheimer understreger, at det også er dette koncept de forskellige skoler indenfor for eksempel sociologi og samfundsforskning opererer med (Horkheimer 1937 [2002]: 191). På grund af denne udvikling er teoribegrebet blevet absolut og fungerer næsten som en ideologi (Horkheimer 1937 [2002]: 194).

Horkheimer påpeger at den traditionelle teoriforståelse desuden ikke stemmer overens med det, der rent faktisk fører til ændringer inden for en teori. Det har ikke blot med det logiske og formelle at gøre, men lige så meget med den historiske og reelle sociale kontekst som en videnskab befinder sig i. Videnskabsfolk kan altså ikke løse alle deres teoretiske problemer internt, men skal også indse at de indgår i en social proces der omfatter noget udenfor deres isolerede miljø (Horkheimer 1937 [2002]: 194 - 196). Videnskabsmiljøer eller andre grene indenfor samfundet, er generelt ikke selvtilstrækkelige eller uafhængige (Horkheimer 1937 [2002]: 197).

Som et overordnet rammeværk bunder den kritiske teori i en marxistisk forståelse af en klasseopdelt samfund. Den herskende klasse udbytter den undertrykte klasse, proletariatet, ordnet i det økonomiske og politiske system som kapitalismen udgør. Forholdet mellem klasserne, og de generelle strukturer der kendetegner kapitalismen, og som holder den undertrykte klasse nede, gennemsyrrer hele tankegangen hos Horkheimer. Siden han tager udgangspunkt i at skabelsen og udviklingen af teori og kundskab er en del af en større social kontekst, skal man også inkludere den betydning klassesforhold kan få for teoretisk arbejde. Altså er teoretiske strukturer relateret til samfundet på forskellige måder, siden dem der står bag disse elementer netop har forskellige sociale baggrunde (Horkheimer 1937 [2002]:204). Den traditionelle videnskabsmand vil som regel undgå bevidst at blande sin identitet som forsker sammen med sin private eller politiske identitet. Et menneske som lever efter denne tankegang vil forblive i konflikt med sig selv, mener Horkheimer. Man må i stedet tilslutte sig den kritiske teori, som har som mål at ophæve et sådant skel (Horkheimer 1937 [2002]:209–210).

Det skal præciseres at den kritiske teori aldrig kan basere sig på en bestemt classes ideer til en bestemt tid, hverken borgerskabets, proletariatets eller nogen andres. Gør den det, ville den opføre sig strukturelt på samme måde som en lukket fagdisciplin (som blandt andet er det teorien kritiserer), og vil ikke være i stand til at give et objektive billede af den enkelte klasse eller samfundet som helhed. Kritisk teori er ikke bare et talerør for den undertrykte klasse, det er også en selvstændig disciplin med et konkret formål. Dette formål, nemlig frigørelsen af mennesket gennem teori, kan realiseres hvis man udover at beskrive verden som den er, også beskriver hvordan den

kunne være. Uden dette sidste point kan samfundet ikke forandres (Horkheimer 1937 [2002]:213-15).

Det kritisk tænkende subjekt

Horkheimer påstår at det ikke vil være tilstrækkeligt at udvikle og forandre teoribegrebet, men at vi også skal se på individerne i samfundet: ”*What is needed is a radical reconsideration, not of the scientist alone, but of the knowing individual as such.*” (Horkheimer 1937 [2002]: 199). Den kritiske teori afhænger af, at der er tænkende individer, fordi individer og samfund hænger sammen. Kritisk teori stiller sig i opposition til to yderpunkter der begge opererer med hver sin ’ekstreme’ forståelse af individet. På den ene side er *Bourgeois*, eller de borgerlige, som ser på subjektet som en autonom identitet (eller som et fastlåst matematisk punkt i forhold til verden, som Horkheimer benævner det). Her er subjektet et egoistisk geni, kun styret af logik. Den anden forståelse er passive individer, der kan blive en del af et totalomfattende fælles ’vi’, der er et udtryk for et allerede defineret samfund, som ikke selv tager stilling (typisk i nationalistiske stater) (Horkheimer 1937 [2002]: 210-211). Det kritisk tænkende subjekt er ingen af disse to, men i stedet: ”[...] *a definite individual in his real relation to other individuals and groups, in his conflict with a particular class, and, finally, in the resultant web of relationships with the social totality and with nature.*” (Horkheimer 1937 [2002]: 211). Det kritisk tænkende subjekt er et selvstændigt tænkend individ, der er bevidst om sin klasse og forudindtagelser, og er den ideelle samfundsborger ifølge Horkheimer.

Tværfaglighed og kritisk teori i praksis

Selvom dette afsnit fokuserer på Horkheimers kritik af den traditionelle teoriforståelse, så er den kritiske teori alligevel ikke blot en fornægtelse af det traditionelle syn på videnskab og erkendelse. Den tager med fordel nogle af de traditionelle praksisser med sig, og kan også samarbejde med den traditionelle teori, men under bevidste og afgrænsede forhold. De traditionelle kriterier for en videnskabelig teori, som formel logisk struktur og konsistente, anvendelige metoder, idealet om intersubjektiv gyldighed, evne til at forklare og beskrive et fænomen etc., er egenskaber ved den traditionelle teori som den kritiske teori respekterer. Den tilgængelige empiriske forskning som findes på et givet tidspunkt har sin relevans, men udgør under ingen omstændigheder en eksklusiv

repræsentation af et fænomen. På den måde er de partikulære og endsige forståelser kun en del af en helhed og arbejdet som udføres af den enkelte teoretiker skal tolkes og rekonstrueres i hele den kontekst som det indgår i (Held 1980: 187 - 188).

I den kritiske teori er det vigtigt konstant at kunne vurdere validiteten af ens forskning og altid være opmærksom på dens begrænsninger. Uden denne opmærksomhed bliver arbejdet ensidigt, og kan ikke se ud over sig selv. Når den intellektuelle proces, der er det teoretiske arbejde, kun ser det fra én vinkel, nemlig sin egen, vil arbejdet være adskilt fra samfundets aktiviteter (Horkheimer 1937 [2002]:199). Noget der er en klar fakta inden for én fagdisciplin kan være et uløseligt problem i en anden fagdisciplin, som når samfundsvidenskaberne tager mennesket og naturen for at være konstante størrelser, og kun beskæftiger sig med mellemmenneskelige forhold, hvor humanistiske fag har en plastisk opfattelse af mennesket, og naturvidenskaberne ser en natur i konstant forandring.

Forholdet mellem teori og fakta i en videnskab, er ikke nok til at rykke og udvikle denne videnskab, den må også have input fra andre videnskaber. I den kritiske teori forsøger man at åbne op for tværfaglighed, ikke bare på tværs af fagdisciplinerne, men også på tværs af de ellers fastlåste fakulteter. Tværfagligheden er en del af den kritiske teori, fordi den eneste måde man kan forstå verden nok til at ændre den, er ved at se den på tværs af mange discipliner, og ikke stirre sig blind på resultaterne fra ens egen videnskab (Horkheimer 1937 [2002]:199).

Kritisk teori får kun mening i kraft af, og i relation til, den aktuelle samfundsmæssige kontekst den befinder sig i. Derfor er den også under konstant udvikling, eftersom de sociale forhold ændrer sig, og teorien vil ændre sig derefter. Når man sammenligner enkelte koncepter fra forskellige versioner af en teori vil man derfor kunne møde på kontradiktioner. Men betyder bare at teorien bliver mere nuanceret, da man bliver bevidst om, at man beskæftiger sig med et objekt som, udover en logisk dimension, også har en historisk og social dimension (Horkheimer 1937 [2002]:238 - 239). Derfor kan kritisk teori ikke vurderes eller bedømmes efter generelle eller objektive kriterier (Horkheimer 1937 [2002]:242).

Alle disse pointer taget i betragtning så opsummerer Horkheimer: *"For all its insight into the individual steps in social change and for all the agreement of its elements with the most advanced traditional theories, the critical theory has no specific influence on its side, except concern for the abolition of social injustice."* (Horkheimer 1937 [2002]: 242). Dét at man i den kritiske teori har et mål om at forandre verden, er en af de ting der gør at teorien adskiller sig mest fra traditionelle

teorier om samfundet. Kritisk teori kræver nemlig stillingtagen, og er dermed ikke helt værdifri, som ellers er et hovedmål for meget anden samfundsforskning (Ebbesen 2015:3).

Knud Illeris og den kritiske pædagogik

Knud Illeris er uddannet psykolog og har blandt andet været ansat på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og på Roskilde Universitets Institut for Uddannelsesforskning. Illeris har skrevet flere bøger om pædagogik og læring, blandt andet *Problemløsningsorientering og deltagerstyring*, som første gang blev udgivet i 1972. Bogen indeholdt en pædagogisk vision, samt helt konkrete ideer og redskaber til at realisere visionen, og Illeris var om nogen med til at forme RUC's pædagogiske projekt og undervisningsstruktur. Vi arbejder med udgaven fra 1974, der også indeholder hans professionelle erfaringer fra Roskilde Universitetscenter, Det Frie Gymnasium og Blågård Seminarium.

Kritisk pædagogik

Illeris teorier kan placeres inden for den kritiske pædagogiks tradition. Den kritiske pædagogik er en blanding af forskellige teoriretninger, der tager udgangspunkt i den kritiske teori. De forskellige retninger har det til fælles at de mener, at også uddannelse kan bidrage til frigørelse: “[de] insisterer på, at uddannelse også kan bidrage til frigørende, lighedsskabende og demokratiserende processer og forhåbninger.” (Kampmann i Andersen m.fl.:2007: 412). Kritisk pædagogik er teoretisk forankret, men har principper, ideer og metoder, der er praktisk gennemførlige i virkeligheden. I 1970'erne var der en stor interesse for den kritiske pædagogik både i Danmark og internationalt, men allerede omkring år 1900 begyndte man at formulere nogle af de tanker, der skulle få betydning for den kritiske pædagogik (Kampmann i Andersen m.fl. 2007:398). Nogle af teoretikerne satte barnet i centrum, og satte barnets personlige frigørelse som målet for skolen, der ikke længere skulle være autoritær, men tale til barnets erfaringer og motivation. Andre teoretikere fokuserede på samfundets frigørelse gennem uddannelsessystemet. Begge disse grupper er inden for det, Dewey kalder den progressive skoleform, og Dewey selv lagde sig i midten af de to synspunkter, hvor der både var fokus på barnet som individ, og på muligheden for samfundets frigørelse gennem en opdragelse baseret på demokratiske principper (Kampmann i Andersen m.fl. 2007:399-401).

I 1970'erne blev den kritiske pædagogik igen taget op, og selvom der ikke var en bestemt retning, var der enighed om, at forandringer i pædagogikken ville kunne medføre forandringer i samfundet. Ikke forandring gennem at lære *om* det, men ved at lære *i* det, for eksempel ved ikke at lære *om* demokrati, men ved at leve *i* et demokratisk (lærings-)miljø (Kampmann i Andersen m.fl. 2007:406). Illeris skriver at hans teori er at finde inden for den kritiske didaktik, og vi ser i dette projekt ingen grund til at gøre forskel mellem den kritiske pædagogik og den kritisk didaktik (Illeris 1974:19).

Den kritiske pædagogik er altså inspireret af to forskellige teorier, én om frigørelse, og én om de konkrete læringsredskaber der kan føre til denne frigørelse. Derfor bygger Illeris sin pædagogiske teori på to grundlæggende forhold: de samfundsmæssige og de psykologiske (Illeris 1974:22). De samfundsmæssige forhold er den kontekst, der afgør hvad en uddannelse skal kunne: hvilke uddannelser der er brug for, og hvilke færdigheder man skal have lært inden endt skoleforløb. De psykologiske forhold er hvordan læringen kan tages ind, og hvordan mennesket lærer bedst muligt. Begge disse forhold er vigtige for Illeris, og derfor bliver hans pædagogiske projekt ikke kun et idealistisk projekt om den ideelle læringsmetode, men er lige så meget en måde at imødekomme en samfundsudvikling. Illeris spørger ligefrem til sidst i bogen: "*Er de problemorienterede, deltagerstyrede arbejdsformer til syvende og sidst ikke lige netop, hvad storkapitalen har brug for - så hjulene stadig kan holdes kørende under de kapitalistiske produktionsforhold med profitten som den endelige drivkraft og målestok?*" (Illeris 1974:252). For ikke blot at have et mål om at fodre 'storkapitalen' med arbejdskraft, er kritisk stillingtagen og samfundsmæssig bevidstliggørelse også helt central for Illeris og for den kritiske pædagogik.

Samfundsmæssige forhold

Før industrialiseringen lærte børn og unge det de skulle gennem specialiseret mesterlære, og uddannelserne var i tæt tilknytning til det erhverv man senere skulle bestride. Med industrialiseringen ændrer disse forhold sig, og arbejderen kan ikke længere identificere sig med arbejdet, eller lære erhvervet af en mester, fordi arbejderens funktion er bestemt af maskinen han står ved, og hans job bliver at følge med, frem for selv at være drivkraft (Illeris 1974:24-26). Der blev i højere grad brug for at arbejderen kunne regne og læse, og der var især fokus på at eleverne skulle disciplineres i skolen. Siden da er samfundet kun blevet mere omskifteligt, og kravene til

hvad elevernes skal kunne efter endt skolegang ændrer sig derefter, men det er svært at uddanne folk til en fremtid man ikke kender.

Derfor mener Illeris at de vigtigste færdigheder i et omskifteligt samfund, udover de færdighedsmæssige kvalifikationer som at læse og regne, er tilpasningsmæssige kvalifikationer og personlige og kreative kvalifikationer, som kritisk sans, selvstændighed, åbenhed, kreativitet og evne til at indgå i konstruktivt samarbejde (Illeris 1974:31-42). Alle disse kvalifikationer kan bruges på næsten alle arbejdspladser, og det giver derfor mening at lære dem, modsat de mere specifikke kvalifikationer, som man ikke kan vide om bliver relevante i det fremtidige jobmarked. Man skal i stedet 'lære at lære', for at kunne indgå i alle mulige typer jobs og sammenhænge, da man ikke kan vide hvordan jobmarkedet ser ud når man er færdiguddannet (Illeris 1974:40). En måde at tilpasse universitetsuddannelserne til samfundets omskiftelige krav er, at have basisuddannelser, som lærer de studerende generelle færdighedsmæssige kvalifikationer og kreative kvalifikationer, frem for specielle færdigheds-kvalifikationer, som kan forældes (Illeris 1974:46).

Forskellige typer læring

De tilpasningsmæssige, personlige og kreative kvalifikationer kommer selvfølgelig ikke af sig selv ved at indføre en basisuddannelse, men kan opnås gennem en kombination af *assimilativ* og *akkomodativ læring* (Illeris 1974:70-71). Assimilativ læring er den mest almindelige indlæringsform i skolerne, hvor man indarbejder nye erfaringer i de allerede eksisterende erfaringer. Her bygger man systematisk 'ovenpå' det, eleven tidligere har lært inden for faget, og man forsøger herigennem at udbygge videns- og færdighedsmæssige strukturer. I den akkomodative læring forsøger man så at nedbryde de strukturer man har opbygget i den assimilative indlæringsproces, for at frigøre viden fra den originale kontekst, til at kunne indgå i nye strukturer, og til sidst til frit at kunne indgå i alle mulige nye strukturer. Viden vil herefter kunne bruges kreativt og fleksibelt i mange sammenhænge. Det er en aktiv og krævende proces, hvor eleven skal arbejde for at tvinge sig selv til at tænke i ny baner, for det er en bevidstliggørelse af viden og strukturer, som man ikke behøver at tænke over i den assimilative indlæringsproces. Kombinationen af den assimilative og den akkomodative læringsproces kombinerer ny viden med bevidstliggørelse, men er meget krævende, modsat den traditionelle læringsproces *kumulativ læring* eller udenadslære, hvor ny viden er isoleret og situationsbestemt, så at man primært kan genkalde sig den viden, når man befinder sig i samme situation eller miljø som dengang indlæringen fandt sted (Illeris 1974:70-71).

Denne type læring skal ses i lyset af Deweys erfaringsbegreb: hvis man ikke kan sætte nye erfaringer i forbindelse med tidligere erfaringer, kan det være svært at lære, og derfor er det svært at lære kun ved hjælp af den kumulative læringsproces. Eleven skal huske alle enkelterfaringerne individuelt, og kan ikke kæde dem sammen med noget konkret i vedkommendes egen erfaring, udover den situation, f.eks. et klasselokale, hvor denne viden oprindeligt blev indlært.

Problemorientering og deltagerstyring

Den assimilative-akkomodative læring kan bedst opnås gennem *problemorienteret arbejde* (Illeris 1974:78). I den traditionelle faginddeling som man kender fra de fleste skoler, skal man ofte have mange fag i løbet af dagen, som gør det svært at fordybe og engagere sig i undervisningen. Eleverne skifter også mellem fagene mange gang i løbet af en skoledag, hvor mange forskellige emner skal introduceres, men som man aldrig kan nå at komme i dybden med. Dermed bliver trangen til at fordybe sig i et emne aldrig tilfredsstillet, og eleverne sidder i stedet tilbage med en følelse af forvirring af de mange emner og metoder de skal forholde sig til i løbet af en dag. Det problemorienterede arbejde giver mulighed for fordybelse, som man ikke kan opnå ved at skulle igennem mange forskellige enkeltfag i løbet af en skoledag, og giver dermed mulighed for at lære både assimilativt og akkomodativt, da man har tid til at skifte mellem de to læringsformer, og kan gå så meget i dybden at man kan nedbryde de lærte strukturer og lade dem indgå i nye sammenhænge.

Problemorienteringen står ikke alene. Man mangler nemlig at finde ud af, hvem der bestemmer hvilke problemer der skal arbejdes med, og hvordan der skal arbejdes med dem, og her kommer *deltagerstyringen* ind i billedet (Illeris 1974:81). Deltagerstyring bygger på den idé, at et problem ikke er et problem, hvis ikke den der skal arbejde med det, oplever som det et problem, jf. Deweys problemdefinition (Illeris 1974:82). Derfor skal dem der arbejder med problemorienteringen, selv tage stilling til, hvilke problemer de vil beskæftige sig med. Problemorientering uden deltagerstyring er et brud med de traditionelle faggrænser, men kun hvis man også har deltagerstyring sikrer man, at man også lærer akkomodativt, og dermed udvikler kreativitet og fleksibilitet. Når eleven får indflydelse, og løsningen af et problem bliver et mål i sig selv, og ikke et falsk problem man løser fordi underviseren siger at man skal, så bliver man engageret. Eleven kaster sig ikke ud i den krævende akkomodative læringsproces, for noget han eller hun finder komplet ligegyldigt, så engagement gennem deltagerstyring er et vigtigt aspekt af

læringen for at opnå den assimilative-akkomodative læring og derigennem blive mere kreativ og fleksibel (Illeris 1974:82). Deltagerstyringen er, ligesom hos Dewey, ikke kun for eleverne, men kræver også vejledning fra underviserens side, for at undgå at eleverne vælger for nemme projekter, som ikke udfordrer dem, og dermed kun kan føre til assimilativ læring. Derfor er deltagerstyring hos Illeris et princip hvor deltagerne er alle 'direkte involverede personer' (Illeris 1974:86). Problemløsning og deltagerstyring forudsætter hinanden gensidigt for at opnå assimilativ-akkomodativ læring, og er dermed to sider af samme sag, der bare refererer til indholds- og procesaspektet i Illeris' pædagogiske projekt (Illeris 1974:86).

Gruppearbejde og emnevalg

I praksis kommer det deltagerstyrede problemarbejde til at udforme sig som gruppearbejde, og Illeris har mange konkrete råd til, hvordan man kan bruge det i praksis. Han kommer igennem bogen med anbefalinger, primært baseret på hans erfaringer fra Roskilde Universitetscenter, Det Frie Gymnasium og Blågård Seminarium. En gruppe skal for eksempel helst være på omkring fem til otte deltagere, da det giver de bedste muligheder for dialog, uden at tilførslen af synspunkter og erfaringer bliver for snæver (Illeris 1974:168). Grupperne skal så vidt muligt opdeles tilfældigt, for at undgå elitegrupper og at enkelte helt bliver udstødt fra grupperne, samt for at sikre at man ikke ender i en gruppe hvor alle er enige, så at man ikke får udfordret sine synspunkter.

Emnevalget er meget centralt i det problemorienterede deltagerstyrede projekt, for emnet bliver det konkrete indhold som eleverne skal beskæftige sig med. Alle emner er altså ikke lige gode, og derfor har Illeris en definition på hvad et samfundsmæssigt eksemplarisk emne er. Definitionen består af tre kriterier, der tilsammen giver et eksemplarisk projekt som forbinder deltagerenes egen erfaringsverden med samfundets frigørelse: "*Emnerne må vælges ud fra deres iboende samfundsmæssige frigørende muligheder, som ligger i en formidling af sammenhænge mellem deltagerenes egen umiddelbare erfaringsverden og generelle samfundsmæssige strukturer i videste forstand.*" (Illeris 1974:187). Her kan man se kernen i den kritiske pædagogik, hvor pædagogikkens rolle kædes sammen med samfundets frigørelse.

Illeris definition på det samfundsmæssigt eksemplariske emne består af et internt, et eksternt og et relevanskriterium. Det interne udvælgelseskriterium er, at emnerne skal opleves som relevante problemer for den enkelte deltager, ligesom i Deweys problemdefinition, og det eksterne kriterium er, at emnerne skal kunne belyse eksisterende strukturer i samfundet. At 'belyse strukturerer' betyder

i en kritisk-pædagogisk kontekst typisk, at man laver kritiske analyser af samfundet for at afdække uretfærdighed i samfundet, som oftest afledt af kapitalismen. Emnerne skal altså være væsentlige og relevante, både for den enkelte elev der skal arbejde med problemet, og kunne forholde sig kritiske over for samfundets eksisterende strukturer.

Det tredje og sidste kriterium i Illeris definition på det gode emne er at de udvalgte emner tilsammen, og i forbindelse med andre undervisningsaktiviteter, må udgøre de relevante eller væsentligste indholdsområder (Illeris 1974:187). Tilsammen vil disse tre kriterier kunne give et eksemplarisk emne, og det problemorienterede deltagerstyrede arbejde vil give mening både for den enkelte studerende og for samfundet.

RUC's idégrundlag

Da Roskilde Universitetscenter blev oprettet i 1972, var det under heftig debat, blandt andet i Folketinget (Hansen 1997:16). Der manglede et universitet i Danmark, der blandt andet skulle tage presset af Københavns Universitet, men det skulle være sit helt eget, og ikke minde det fjerneste om Københavns Universitet. En kommission der skulle komme med anbefalinger til det nye universitet, fremlagde med *Planskitsen* det de mente, var de tre største problemer med de daværende universiteter: for mange frafald, for mange studieskift og at kvalifikationerne fra studiet ikke stemte overens med de krav der blev stillet på arbejdsmarkedet, når de studerende var færdiguddannede (Hansen 1997:33). Man ønskede også en mere fleksibel uddannelse, som kunne matche den omskiftelige samfundsudvikling (Beyer, Glebe-Møller og Wahlgren 1974:8).

Basisuddannelserne på RUC

For at imødekomme de krav der blev stillet på arbejdsmarkedet og mindske antallet af studieskift, blev man enige om at give de studerende mulighed for at forlade universitetet efter ca. tre års uddannelse, ved at udbyde basisuddannelse på to år, der introducerede bredt til fagenes teorier og metoder, så at man først på et senere tidspunkt behøvede at vælge sin endelige studieretning, og om man ville fortsætte på en kandidat eller en mere praktisk orienteret mellemuddannelse (Interimstudienævnet 1972: 2.1-2.2). Dermed håbede man at mindske frafaldet og de mange studieskift. Der var mange diskussioner af denne måde at se universitetet på, for mange kunne ikke se hvad man skulle på et universitet hvis ikke man skulle have et videnskabelig uddannelse (Hansen

1997:33). Basisuddannelse havde ikke til formål at give erhvervskompetencer, men at give faglige kompetencer og adgang til forskellige videregående uddannelser (Interimstudienævnet 1972: 2.1-2.2). I forlængelse af den nye struktur, blev det besluttet at man skulle arbejde med den deltagerstyrede problemorientering (Beyer, Glebe-Møller og Wahlgren 1974:10), efter Illeris' principper.

Danske Studerendes Fællesråds anbefalinger

I 1960'erne var der studenteroprør over det meste af Europa. Studenteroprøret ønskede et opgør med de klassiske universitetspraksisser, hvor undervisningen blev styret fuldstændigt af professorerne, det såkaldte professorvælde, og i stedet have mere medbestemmelse til de studerende. Men studenteroprøret handlede ikke kun om universiteterne, men om hele samfundet. I Danmark demonstrerede man især imod Atomvåben og Vietnamkrigen, og man stillede spørgsmål ved, om parcelhus og egen bil virkelig var målet med tilværelsen, som mange danskere fik adgang til i løbet af de gode år i tresserne (Hansen 1997:36-38).

De studerende ville ikke ligge under for den klassiske måde at blive undervist på, men ville inddrage social bevidsthed, samarbejde og engagement i undervisningen. Danske Studerendes Fællesråd kom i 1971 med et bud på, hvordan man kunne praktisere denne type undervisning i en pjece med titlen *Hvem kører løbet?*, om den samfundsvidenskabelige universitetsuddannelse. Der er et stort overlap mellem *Hvem kører løbet?* og Illeris' Problemorientering og deltagerstyring, som begge tager udgangspunkt i den kritiske pædagogik.

Pjecen var ment som et oplæg til en debat om studiestruktur, men det bliver også klart hvad DSF selv ser som den bedste løsning. De ville have basisuddannelser hvor man som studerende fik en bred introduktion til metoder og teorier på tværs af de samfundsfaglige fag. Den traditionelle faginddeling, skriver de, indsnævrer de studerendes erhvervsmuligheder, hvorimod basisuddannelserne vil kunne tilpasse de studerende til mange forskellige typer jobs, og være fleksibel på et omskifteligt arbejdsmarked, da teorier om metoder forældes langsommere end anvendelsesviden (DSF 1971:5). DSF ønskede at uddannelse skulle fremme samarbejdsevner, da de ikke mente at man var rustet til at tale sammen og løse problemer på tværs af faggrupper på arbejdsmarkedet. En økonom ville anskue problemet fra en økonomisk synsvinkel, en sociolog ville se på den menneskelige faktorer og så videre, men ingen af dem ville kunne nå til sagens kerne alene, fordi de ikke kunne se det store billede. DSF's løsningen var den brede teoretiske og

metodiske introduktion til samfundsvidenskaberne i basishusene, samt det problemorienterede gruppearbejde, der skulle lade folk tale sammen, og løse rigtige problemer i samfundet, fuldstændig i tråd med Illeris' pædagogik. Det kapitalistiske samfund skal ses fra mange vinkler, for at man kan få en fuld analyse af samfundsforholdene og mens den traditionelle faginddeling hæmmer de studerendes forståelse af problemets omfang, og gør samfundet uoverskueligt, kan man med tværfagligheden se flere nuancer i et givent problem.

Meningen med problemorienteret undervisning var også at motivere de studerende til at tage stilling, og problembaseret arbejde ville forhåbentlig føre til et større engagement blandt de studerende: "*I stedet for den traditionelt passive undervisning skulle det kunne opfordre til at engagere sig i de forhold, man undersøger. Ved at anvende muligvis ret enkle samfundsvidenskabelige metoder kan de studerende producere viden - som muligvis kan ændre på de undersøgte forhold.*" (DFS 1971:10). Dette er i lige tråd med den kritiske teori, hvor studierne og forskningens anvendelse er i fokus. Her må man analysere samfundet for at ændre det, og studiet skal bruges til at finde de relevante problemstillinger: "*[problemorientering] skulle kunne tvinge den studerende ud i en række overvejelser af hvilke problemer der er relevant at tage op ud fra en mere aktuelt praktisk vurdering; dermed aktiveres forhåbentlig en værdi - eller politisk bevidst kritik, og en bevidsthed om at resultaterne kan bruges af nogle, at opgaveudvalget og formuleringen kan have samfundsmæssig betydning.*" (DFS 1971:10). De studerende skal have aktiveret en 'politisk bevidst kritik' af undervisningen, og tænke over hvilken betydning deres akademiske arbejde kan have i samfundet.

Det er kritisk stillingtagen og samfundsmæssige ændringer der er en af hovedårsagerne til denne type problemorienteret projektarbejde, og ideen om at kunne ændre verden gennem samfundsvidenskabelige studier, er i høj grad inspireret af den kritiske teori. Den kritiske stillingtagen skulle desuden komme fra en langt mere kritiske holdning til autoriteter, som kan ses i forlængelse af opgøret med professorvældet, fordi de studerende ville have mere medbestemmelse over deres egne uddannelser (DFS 1971:6).

Der er i pjecen forskellige bud på, hvordan gruppearbejdet ville fungere i praksis, om hvor lukket grupperne skulle være og hvordan emnerne skulle vælges. DFS foreslog at der skulle være en emnegruppe, som projektgrupperne kunne vælge emne ud fra, og at grupperne skulle fastsættes på forhånd, så de studerende ikke grupperede sig ideologisk: "*Dem, der er venstreorienterede finder sammen om samfundskritiske projekter - de højreorienterede fremdrager samfundets gode sider - [...]*" (DFS 1971:10). 'Individualisterne' ville måske ærgre sig over denne opdeling, men meningen

med grupperne var jo i første omgang at få en konfrontation af forskellige synspunkter, og træne folk i at samarbejde på tværs af synspunkter (DFS 1971:10).

DFS ønsker en ny form for eksamen, som ikke 'indoktrinerer' de studerende til at følge en bestemt faglig ideologi, og som får de studerende til kun at fokusere på den del af pensum som belønnes med et godt eksamensresultat (DSF 1971:4). I stedet skal man tillade at diskutere kritiske alternativer til den gængse opfattelse, argumentationens holdbarhed, kildekritik og 'fundamentalt anderledes samfundssyn'. At kunne diskutere en sags præmisser, og stille sig kritisk over for samfundets opbygning var en central del af budskabet i *Hvem kører løbet*, og ligger i direkte forlængelse af den kritiske pædagogik.

RUC er altså i høj grad et produkt af studenterbevægelsen og dennes tanker, og også den socialistiske del af studenterbevægelsen fik sat sit præg på det nye universitetscenter. Mange af de utilfredse studerende var nemlig at finde på venstrefløjten, hvor de blev inspireret af marxismen (Hansen 1997:41). Marxismen blev den fælles referenceramme for alle kritiske lærere og studerende, da man mente at det var den eneste teori der virkelig kunne være problemorienteret, da den ikke opdelte samfundets problemer i fagkategorier, men kunne favne dem alle: "[...] *det tværfaglige arbejde kunne samles i ét synspunkt, det marxistiske, der - som det eneste - var i stand til at begribe hele samfundet i al dets kompleksitet.*" (Hansen 1997:78). De studerende ville både se på konkrete problemer i arbejdsmiljøet, og mere generelt se på arbejderklassens muligheder for at ændre på sine forhold.

Analyse

Analysestrategi

RUC har fire dokumenter på deres hjemmeside, der beskriver de grundlæggende værdier som RUC bygger på. Disse grundlagsdokumenter indeholder fire korte beskrivelser af RUC's ambitioner som forsknings- og uddannelsesinstitution og hedder *Roskilde Universitets profil*, *Pædagogisk profil på Roskilde Universitet*, *Forskningsbaseret af uddannelser på Roskilde Universitet* og *Tværfaglighed på Roskilde Universitet*. Vi vil i dette projekt primært beskæftige os med Pædagogisk profil på Roskilde Universitet, som er en sammenfatning af RUC's ambitioner på undervisningsområdet, og inddrage Tværfaglighed på Roskilde Universitet når vi skriver om tværfaglighed.

Pædagogisk profil er inddelt i syv punkter og to introafsnit. Vi har valgt at strukturere vores analyse efter de syv punkter, så vi kommer til at analysere hvert punkt i den Pædagogiske profil for sig. Under hvert punkt vil vi så inddrage den teori vi finder relevant, fra vores redegørelse, for forhåbentlig at kunne svare på, om hvordan den kritiske pædagogik viser sig i RUC's nuværende ambitioner.

Vi vil ikke beskæftige os med Forskningsbaseret af uddannelser på Roskilde Universitet, da vi i dette projekt ikke beskæftiger os med forskningen, men primært med undervisningen og pædagogikken. Vi vil heller ikke se nærmere på Roskilde Universitets profil, der primært er en reklamepjece til nye studerende og ansatte, og som primært baserer sig på den pædagogiske profil. Siden dokumenterne er meget korte har vi forsøgt at forstå dem på deres egne præmisser. Hvor der mangler argumentation eller uddybelse læser vi altså så vidt muligt med teksterne.

1 Projektarbejde

Projektarbejde på RUC er ifølge den Pædagogiske profil en læringsform, som skal kunne føre til motivation og fordybelse i et specifikt emne, og det er et godt redskab for at opnå dybdegående læring (RUC 2019a:2).

Den Pædagogiske profil argumenterer for, at motivation og engagement i projektarbejdsformen kan skabe basis for en aktiv opbyggelse af de studerendes egen viden. Ved at viden ikke længere er noget de studerende passivt overtager, men er en aktiv proces, som kan udvide de studerendes videnshorisont, engagerer de studerende sig mere i deres studie (RUC

2019a:2). Når de studerende selv er motiveret for at lære, og den nye viden er aktivt tillært, er der mulighed for at opnå en dybere erkendelsesmæssig læring.

Projektarbejdet er et vigtigt redskab i Illeris' pædagogiske projekt. Illeris argumenterer for, at man kan opnå en bedre læring gennem projektarbejde, fordi man med projektarbejde kan fordybe sig på en måde, som ikke kan lade sig gøre indenfor den traditionelle, faginddelte undervisning. Ifølge Illeris kan projektarbejdets fordybelse nemlig muliggøre den assimilative-akkomodative læring. Den Pædagogiske profil på RUC er altså stadig i høj grad inspireret af Illeris.

En vigtigt pointe ved projektarbejdet er, at projektet skal være baseret på et relevant vidensproblem (RUC 2019a:2). Et relevant vidensproblem er for RUC et selvvalgt problem, som man kan tilegne sig viden igennem. Det relevante vidensproblem lægger sig tæt op ad Illeris' definition på et samfundsmæssigt eksemplarisk emne. RUC uddyber definitionen på det relevante vidensproblem under punkt fem om eksemplaritet.

2 Problemorientering

Det andet punkt i RUC's Pædagogiske profil er problemorienteringen, som også direkte refererer til et af Illeris' hovedbegreber. Ambitionen om problemorientering i den Pædagogiske profil minder meget om den måde Illeris beskriver problemorienteringsprincippet. Det pædagogiske formål med problemorienteringen er ifølge den Pædagogiske profil, at det bliver meningsfuldt og motiverende for den studerende at arbejde med de konkrete problemstillinger (RUC 2019a:2). Det lægger sig jo tæt op ad Illeris' formål, hvor hele forudsætningen for at lære noget er, at der er motivation.

Der bliver ikke formuleret en definition på problembegrebet i den Pædagogiske profil, som vi kan sammenligne med Illeris' Deweys problemdefinition. I stedet opremses der forskellige måder et problem kan defineres på, for at åbne op for en bred definition af det problemorienterede arbejde. Dette kan hænge sammen med ambitionen om, ikke at have for faste rammer for undervisningen, og give frihed til at ændre og fortolke rammerne forskelligt, som der lægges op til i introduktionsafsnittet i den Pædagogiske profil, kaldet Grundlæggende principper. Her står der at principperne i den Pædagogiske profil fungerer som "[...] *ledetråde i den løbende refleksion over og tilrettelæggelse af undervisningen.*" (RUC 2019a:2). Principperne er forpligtende, men variation og eksperimentation er tilladt, og derfor er problemet heller ikke fast defineret, men kan tilpasses forskellige situationer.

Et af formålene med at have problemorientering på et universitet er, at man kan have den videnskabelige undersøgelse som forbillede (RUC 2019a:2). Man bruger videnskabelige metoder, og lægger sig op ad akademiske praksis. Det er ikke et mål i sig selv hos Illeris, at problemorienteringen skal minde om en forskningspraksis, eller være meget akademisk. Tværtimod er problemorienteringen for Illeris noget man kan bruge på mange forskellige uddannelser og forskellige uddannelsesniveauer. At problemorienteret arbejde passer godt til universitetet i kraft af dets lighed med forskningsarbejdet, er altså ikke Illeris' fortjeneste.

I den sidste sætning i beskrivelsen af problemorientering fremhæves pointen om, at man *selv* skal være med til at opbygge viden, som også kan være til gavn for samfundet (RUC 2019a:2). Problemorienteringen hænger uløseligt sammen med deltagerstyringen, både hos Illeris og i RUC's nuværende ambitionsgrundlag. Hvis ikke man har deltagerstyring kan man nærmest heller ikke have problemorientering. Også den kritiske del af den kritiske pædagogik, og mere generelt den kritiske teori, kommer i spil i den sidste sætning i afsnittet. Det er nemlig vigtigt at den studerende gennem problemorientering er med til at udbygge viden som kan bruges til at forstå samfundet, og på et senere tidspunkt måske ændre verden. Helt i tråd med den kritiske pædagogiks ideal.

3 Tværfaglighed

Det kan se ud som om tværfaglighed på RUC har en særstilling blandt de syv grundlæggende principper, da den i tillæg til at indgå i den Pædagogiske profil også bliver beskrevet i et eget dokument (RUC 2019b).

RUC's fire nuværende bacheloruddannelser (tidligere basisuddannelser) repræsenterer forskellige faglige hovedområder. Den studerende får erfaring med sit valgte fagretnings teorier, metoder og tilhørende videnskabsteori, og bliver bevidste om de muligheder og begrænsninger der knytter sig til fagerne (RUC 2019b: 2) . Med udgangspunkt i de metoder og fagrtraditioner man lærer det første halvandet år, skal de studerende opnå en bevidsthed om de muligheder og begrænsninger, der knytter sig faget. De studerende kan herefter begynde at se sammenhænge mellem de fag der kombineres og hvorledes de kan være anvendelige i forbindelse med virkelige problemer. Den specialisering som sker på bachelorniveau, fungerer på tilsvarende måde på kandidatniveau, og det understreges, at selv om der naturlig foregår en stigende grad af specialisering, så er tværfagligheden til stede gennem hele uddannelsen.

Det særlige ved RUC's kombinationsuddannelser er, at man kan kombinere to fag som ikke engang tilhører samme faglige hovedområde. Hvilke mulige kombinationer som tillades, tager universitetet ansvaret for, ved at vurdere faglig kvalitet og relevans. Det specialiseringsvalg som man til sidst foretager, bliver så et resultat af hvad man gradvis finder ud af at man interesserer sig for (RUC 2019b: 2-3). Ideen om altid at holde fagenes begrænsninger for øje, og altid se fag i forhold til andre fagdiscipliner, er et af hovedpunkterne i den kritiske pædagogik, så på dette punkt viser den kritiske pædagogik sig igen i RUC's ambitioner.

Tværfagligheden har flere formål og begrundelserne i den Pædagogiske profil. Tværfagligheden skal helt primært være et svar på hvordan virkeligheden faktisk er fordi virkelige problemer altså ikke følger de konstruerede faggrænser: "*Problemer går ofte på tværs af faggrænser.*" (RUC 2019a:2, se også forsidefoto). For at forstå et problem kræves det derfor, i tillæg til faglig fordybning, "[...] *et helhedssyn, der rækker ud over faggrænser.*" (RUC 2019 b: 2). De spørgsmål eller metoder som man kan arbejde med, skal ikke begrænses af fagenes traditionelle inddeling og sådan bliver den traditionelle tilgang til uddannelserne, som er styret af fag og discipliner, udfordret (RUC 2019a: 2). Denne tilgang kan opnås gennem et samarbejde mellem mennesker med forskellige faglige kompetencer, og ved at kombinere metoder fra forskellige fagområder (RUC 2019b: 2). Det er ligesom den kritiske teori, hvis mål er at forstå samfundet i sin helhed, men det er aldrig tilstrækkeligt ved hjælp af én fagdisciplin alene.

Der menes ikke at de enkelte fag ikke har nytte i sig selv, men at man gennem kombinationen af fagene vil opleve at de beriger og udfordrer hinandens perspektiver. Som en naturlig tilføjelse understreges det at fagenes 'historiske og institutionelle rammer' ikke skal være styrende for hvilke spørgsmål eller problemer der kan arbejdes med, eller for hvilke metoder der kan tages i brug (RUC 2019a: 2).

Desuden er fagets eget perspektiv ikke en konstant størrelse: "*I takt med den historiske og videnskabelige udvikling rykker faggrænserne sig og det opstår nye faglige felter og specialiseringer.*" (RUC 2019b: 2). Dette er også et af de virkelige centrale pointer i den kritiske teori. En teori eller bare forståelsen af et fænomen forandrer sig. Det kan ske efter ændringer i en videnskab internt, men lige så meget i takt med eller som konsekvens af de historiske og sociale forhold.

Et mål med tværfagligheden på RUC er, at den skal lede til en bestemt kompetenceprofil hos de studerende, efter de krav som stilles på arbejdsmarkedet: "*Et stigende antal job i såvel den private som den offentlige sektor kræver en tværfaglig og helhedsorienteret tilgang til analyse- og*

problemløsning.” (RUC 2019b: 2). Dette stemmer godt overens med Illeris pointe om, at kravene til en arbejder efter den industrielle revolution ikke er de samme som tidligere eftersom man ikke længere er identificeret med en bestemt fagkompetence, men heller med generelle færdighedsmæssige kvalifikationer, som kan opnås gennem tværfaglighed, så at man lettere kan skifte mellem forskellige typer jobs.

Tværfagligheden på RUC i 2019 har altså mange fællestræk med tværfagligheden hos Horkheimer og Illeris. Men i den kritiske teori og den kritiske pædagogik skulle tværfaglighed ikke bare lede til en bedre forståelse af samfundets strukturer, den skulle også lede til frigørelse. Denne pointe finder man ikke i den Pædagogiske profil i dag og det kan derfor se ud til at RUC ikke længere har ambition om at direkte bidrage til samfundsforandring.

4 Deltagerstyring

Deltagerstyring er ifølge den Pædagogiske profil et pædagogisk redskab, hvor de studerende, sammen med en underviser, har ansvar for organiseringen og gennemførelsen af undervisningen. (RUC 2019a:2). Ifølge den Pædagogiske profil har de studerende et medansvar for at undervisningen gennemføres: *“I projektarbejdet vælger studerende de problemer der skal arbejdes med og de materialer og metoder som skal inddrages. Det sker ved at de studerende selv formulerer problemet og selvstændigt foretager litteratursøgning og metodeafgrænsning med vejlederen som sparringspartner.”* (RUC 2019a:2-3). Deltagerstyring er vigtigt i projektarbejdet fordi de studerende selv skal lede arbejdet helt frem til gennemførelsen af projektet. Vejlederens rolle som en sparringspartner er også vigtig. Vejlederen skal hjælpe og udfordre de studerende til at få et større læringsudbytte, og der skal være et sammenspil mellem vejleder og studerende (RUC 2019a:3). Dette er inspireret af Illeris’ idé om underviserens rolle som vejleder og udfordrer. Underviserne skal ikke være passive, men aktivt skubbe de studerende til nye videnserkendelser, uden at det fjerner de studerendes selvstændighed. RUC er altså stadig inspireret af Illeris’ idé om undervisernes rolle.

I den Pædagogiske profil er der en forventning om at de studerende selv deltager aktivt i alt undervisning. Ved at tage ansvar for deres egen læring, styrkes de studerendes motivation og dermed læringsudbytte, jf. Projektarbejde. Den Pædagogiske profil argumenterer yderligere for at deltagerstyring også styrker de studerendes selvstændighed, analytiske og reflektive kompetencer. (RUC 2019a:3). Dette er nogle egenskaber RUC, ønsker de studerende skal besidde, som den

Pædagogiske profil argumenterer for er unikke for RUC uddannelsesform, og at disse, gennem deltagerstyring, kan bidrage til bedre samfundsborger: "*Deltagerstyringen understreger endvidere universitetets rolle i udviklingen af ansvarlige og handlingsorienterede borgere i et komplekst demokratisk samfund.*" (RUC 2019a:3). Deltagerstyring fremmer selvstændighed, reflekssive kompetencer og handlingsorienterede borgere. Disse ambitioner var centrale i den Illeris' pædagogik, i kraft af inspirationen fra den kritiske teori. De tre kompetencer er stadig en del af RUC's ambitionsgrundlag i dag, og vidner om den kritiske pædagogiks indflydelse.

5 Eksemplaritet

Eksemplaritet på RUC refererer til, at en konkret problemformulering kan fungere som et eksempel. Det er meget viden i verden, så i stedet for at undervisningsindholdet styres af faget, kan det styres af, hvilket vidensbehov der er hos den studerende (RUC 2019a:3). Dette svarer til Illeris' interne kriterium for et eksemplarisk emnevalg. Studiet af et enkelt emne leder til metoder og bevidsthed om disse metoder, og skal have overføringsværdi til nye problemstillinger. På denne måde vil den studerende opnå "[...] *indsigt i og overblik over de givne faglige felters forskningsmæssige praksisser, metoder og teorier*" (RUC 2019a:3).

RUC skriver ikke, som Illeris, noget om, at eksemplaritet skal bidrage til frigørelse i eller af samfundet, men emnet skal til gengæld altid tænkes i et anvendelsesperspektiv og kunne forbindes til at andre fænomener i verden (RUC 2019a:3). Dette svarer til Illeris' eksterne kriterium for et eksemplarisk emne.

RUC siger også at et projekt eller en opgave ikke skal optræde som noget adskilt tilfælde, og skal hænge sammen med de mere teoretiske kurser (RUC 2019a:3). Det hænger sammen med Illeris' tredje kriterium, om at det valgte emne skal indeholde væsentlige indholdsområder, og sammen med kurserne skal være hele studiet.

Eksemplariteten på RUC er en specifik pædagogisk tilgang til opbygningen af faglige kompetencer. Fordi den totale mængde af viden stadig bliver større, skal læringen styres af den studerendes behov, frem for det enkelte fags 'indre logik' (RUC 2019:3). I stedet for at tage udgangspunkt i den kundskab man opnår ved at studere det enkelte fag, fokuserer man i stedet på, hvilken kundskab det enkelte problem man arbejder med kræver. Dette kan ses i sammenhæng med tværfagligheden som middel til at forstå noget ud fra flere perspektiver, og ikke kun ud fra faget selv. Både gennem det tværfaglige arbejde og eksemplaritet går man væk fra at faglige færdigheder

skal læres for fagets egen skyld. De fagkundskaber man sidder tilbage med bestemmes af det enkelte fænomen man studerer, frem for faget i sig selv.

6 Gruppearbejde

Den Pædagogiske profil argumenter for, at gruppearbejde som arbejdsform har en lang række fordele, herunder kollektive og individuelle erkendelsesprocesser, bedre dialog, fordybelse og samarbejde, der kan gavne de studerendes i deres videre liv: *"Gruppearbejdet betyder, at den enkeltes interesser skal afstemmes med andres, og det udfordrer til vedvarende dialog og forhandling. Det handler om at fremme individuelle og kollektive erkendelsesprocesser og samarbejde."* (RUC 2019a:3). RUC anser gruppearbejdet for fordelagtigt, idet den fremmer samarbejdsevnen hos de studerende, og at man bliver bedre til at forhandle og tænke både individuelt og kollektivt. Man er hele tiden i dialog med sine gruppemedlemmer, som man udveksler viden og erfaringer med, som også styrker ens formidlingsevner. De studerende skal 'udfordre' hinanden, for at komme længere ned i det stof de arbejder med, fordi det leder til nye måder at forstå ting på, både som individ og i en gruppe. Den Pædagogiske Profil beskriver det også som en måde at forbedre de studerendes samarbejdsmetoder på: *"Det er centralt, at de studerende oplever at de kan bidrage med forskellige vinkler og, at diversiteten i gruppen i sig selv skaber læring og kreativitet, fordi diversitet og mangfoldighed styrker den reflektive evne. Gennem en oplevelse af forskellighed erfares den enkelte, at eksisterende antagelser og indlysende sandheder kan anfægtes."* (RUC 2019a:3). Gruppearbejdet kan ifølge RUC have en særligt effekt på det enkelte individ, idet at det udfordrer eksisterende antagelser og 'indlysende sandheder'. Forskellige holdninger og synspunkter hos de studerende, er essentielt for det gode gruppearbejde, hvor målet er, at de studerende opnår kreativitet, læring og reflektive evner gennem gruppearbejdet. Diversitet og forskellighed er vigtigt i denne sammenhænge, idet de skal lede til denne kreativitet og læring.

Den Pædagogiske profil refererer også til tværfaglighed som 'forskellige vinkler' man kan se tingene ud fra, som er en fordel, når at de studerende kommer fra hver deres fag. Fagdiversiteten bidrager til, at de studerende hver især har forskellige indfaldsvinkler til projektarbejdet.

En pointe med gruppearbejdet er også at de studerende kan nå mere, og være langt mere ambitiøs, end man har mulighed for alene (RUC 2019a:3). Den Pædagogiske profil argumenter for, at gruppearbejde leder til mere 'omfattende og dybdegående' undersøgelser, der bidrager til læringsprocessen, i en fordybelse som ikke kan opnås alene.

Den Pædagogiske profil anser gruppearbejdet som et middel til at udvikle faglighed og refleksion, så at de studerende kan blive rustet til at løse udfordringer i samfundet: *"Det er et stærkt grundlag for at den enkelte studerende udvikler faglighed, refleksivitet og evne til at tage aktivt del i de udfordringer vi står over for- som individer og som samfund."* (RUC 2019a:3). Ved at tage aktivt del i beslutningerne i ens gruppearbejde på universitetet, træner man evnen i at tage aktivt del i samfundsdebatten og de demokratiske processer, som er en vigtig del af den kritiske pædagogik.

Alle disse pointer er inspireret af den kritiske pædagogik. Diversitet og uenigheder der bidrager til anfægtelsen af etableret viden, tværfagligheden som bidrager til fagdiversitet og nye måder at gå til problemer, muligheder for store, ambitiøse projekter og at man fremmer evnen til at tage aktiv del i samfundsudfordringer ved at træne det på universitetet.

7 Internationalt indblik og udsyn

Det sidste punkt i den Pædagogiske Profil er det internationale indblik og udsyn. Afsnittet har fokus på Roskilde Universitets internationale orientering, som forsøger at tilpasse sig arbejdsmarkedet yderligere, og udvider samfundsengagementet til at omfatte hele verden: *"Uddannelser med international orientering sætter de studerende i stand til at deltage i en kompleks hverdag på et internationalt orienteret arbejdsmarked og styrker deres evne til at forstå og handle på globale problemstillinger."* (RUC 2019a:3). RUC har altså også i høj grad fokus på arbejdsmarkedet, og når det ændrer sig må universitetet følge med. Ligesom Illeris, der tog udgangspunkt i samfundets behov lige så vel som det, han mente var den bedste læringsmetode, tager RUC også udgangspunkt i samfundets behov. I en mere globaliseret verden må universiteterne også have globalt udsyn, og kunne diskutere problemstillinger som ikke konkret vedrører Danmark og det danske samfund: *"Målet er således at opbygge global bevidsthed og medborgerskab, interkulturel forståelse og kommunikation, kritisk engagement, samt tolerance og respekt gennem viden og indsigt."* (RUC 2019a:3). Her er kodeordet det kritiske engagement, som er centralt i den kritiske pædagogik og mere generelt i den kritiske teori. Man skal udvide den kritiske stillingtagen fra kun at handle om det danske samfund, til at handle om hele verden. Med det internationale perspektiv: *"[...] tilegner de studerende sig perspektiver på problemstillinger der går på tværs af discipliner, landegrænser, kultur, sprog og nationalitet."* (RUC 2019a:3). Tværfaglighed er ikke længere nok, nu skal problemstillinger også udforskes på tværs af lande og kultur. Ligesom i den kritiske teori, der siger at man ikke kan forstå alle samfundets problemer ud fra én klasseperspektiv, er der mange

problemstillinger man ikke kan forstå ved kun at se dem fra ét land. RUC fokuserer på det internationale udsyn, men det kan ses som en måde at bringe den kritiske teori ind i en ny kontekst i en globaliseret verden.

Afsluttende kommentarer til analysen

Næsten alle grundelementerne i den Pædagogiske profil stammer fra Illeris og den kritiske pædagogik med den problemorienterede, deltagerstyrede læring som han var fortaler for i 1970'erne og som fandt inspiration hos John Dewey og Max Horkheimer.

Projektarbejde, problemorientering, tværfaglighed, deltagerstyring, eksemplaritet og gruppearbejde er direkte inspireret af Illeris, og selvom internationalt indblik og udsyn ikke direkte er taget fra Illeris, er det de samme argumenter der bruges for at forklare dets relevans, nemlig arbejdsmarkedets foranderlighed, at samfundskritik ikke kun skal rettes mod det danske samfund og udvidet tværfaglighed, fordi problemstillinger kan gå over landegrænser.

Det er interessant at se, hvor mange af elementerne fra RUC's Pædagogiske profil der egentlig ikke har ændret sig meget siden Illeris bog udkom. Selvom praksis måske ikke er den samme, og der er kommet andre hensyn at tage, er ambitionerne overvejende de samme, som dem Illeris præsenterer i Problemorientering og deltagerstyring og Danske Studerendes Fællesråd ligeledes argumenterer for i deres pjece Hvem kører løbet?. Den Pædagogiske profil bruger mange af de samme argumenter som Illeris, selvom der næsten er gået halvtreds år, og samfundet har ændret sig siden. RUC skriver ikke selv i den Pædagogiske profil at de er inspireret af den kritiske pædagogik, måske fordi tiden ikke lægger op til teoretiske at fundere et universitet på disse principper, men det er tydeligt ud fra en analyse, at arven fra 1970'erne stadig er en stor inspirationskilde for RUC.

Vurdering

RUC bruger de syv punkter i den Pædagogiske Profil til at brande sig på markedet over universiteter i Danmark og Europa. I skrivende stund (foråret 2019) kører der en kampagne på RUC's campus, med budskaber fra den Pædagogiske Profil. Store citater om *problemorienteret projektlearning*, eller PPL som det mærkeligt nok ikke benævnes i den Pædagogiske Profil, møder de studerende som det første, når de står af på Trekrøner station, og følger dem på vej ned gennem campus (se forsidefoto).

Analysen i denne opgave har fokuseret på, hvorledes man kan se, at det nuværende RUC stadig er inspireret af den kritiske teori og den kritiske pædagogik. Hvis man i tillæg ser på RUC i forlængelse af universitetets idéhistorie, kan man også finde elementer fra både Kant og Humboldt, som begge i høj grad har præget universiteterne i Europa. Det er ikke noget der er unikt for RUC, men siden det er det universitet vi beskæftiger os med i dette projekt, kan vi også kort udforske de store linjer i, hvordan Kant og Humboldt kommer til udtryk i dag på RUC.

Kant på RUC

Rangordningen mellem fakulteterne er ændret, om end ikke helt efter Kants ideal. Det filosofiske fakultet rangerer ikke højere eller lavere end andre fakulteter, men er ligestillet med de andre. Det er ikke et 'sandhedsfakultet', der kan bruges til kritisk at bedømme de andre fakulteter, men mange forskellige, separate fag, hvor filosofi, historie, matematik og så videre, er adskilt fra hinanden, og fordelt på nye fakulteter. På RUC det pr. 2019 Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Institut for Mennesker og Teknologi, Institut for Naturvidenskab og Miljø samt Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv. De fag der tidligere var samlet i det filosofiske fakultet, er altså spredt ud over alle institutterne på universitetet. Men selv om disse fag altså er spredt udover hele RUC, såvel som på andre universiteter, så kommer den kritiske bedømmelse af fagenes indhold alligevel til udtryk i den pædagogiske profil, om end på en anden måde end den som Kant havde forestillet sig. I stedet for at et fakultet har denne bestemte rolle overfor de andre, så har alle fag til opgave kritisk at evaluere og vurdere hinanden. Under princippet om tværfaglighed står det for eksempel at "[...] her kommer forskellige faglige tilgange i dialog med hinanden, beriger hinanden og udfordrer hinandens perspektiver." (RUC 2019a: 2). Om de grundlæggende principper generelt står det også at de studerende som følge af de læringsmetoder som beskrives "[...] tager kritisk og

involveret stilling til det faglige indhold og organiseringen af deres studieaktiviteter." (RUC 2019a: 2). På den måde kan man sige at en form for kritisk bedømmelse af fag udøves gennem de læringsmetoder man anvender på RUC, det udspringer nu bare ikke fra et enkelt fakultet, mellem fakulteterne imellem.

Humboldt på RUC

I den Pædagogiske profil er det især Humboldt man kan se inspirationen fra. Der er langt større fokus på sammenhængen mellem forskningen og undervisningen på universitetet, som Humboldt efterlyser, hvor projektarbejdet ifølge den Pædagogiske profil er en "[...] *konsekvent form for forskningsbaseret uddannelse, [...]*" (RUC 2019a:2). Underviserne er forskere, der er en del af det deltagerstyrede projektarbejde, ikke en særlig elite som de studerende ikke kan komme i kontakt med.

Dannelse i Humboldts forstand er ikke indskrevet i RUC's Pædagogisk profil direkte. Men den Pædagogiske profil lægger op til at man gennem det problemorienterede, deltagerstyrede projektarbejde bliver en motiveret og engageret studerende. Dette fokus på motivation og engagement tolker vi som en nutidig pendant til Humboldts begreb om indre stræben. Den indre stræben skal sammen med viden og kundskab fre til dannelse, så i RUC's ambitionsgrundlag ligger egentlig kimen til at opfylde det Humboldt dannelsesideal gennem kritisk pædagogik.

Dannelse og samfundsfokus

Humboldts højeste mål er dannelse, og midlerne til at opnå dette er er viden og kundskaber og den indre stræben efter disse. Målene med den kritiske pædagogik er viden og kundskaber, og derudover skal de studerende blive i stand til at forholde sig kritisk til samfundet. Midlerne til at opnå målene i den kritiske pædagogik er den erfaringsbaserede læring og de forskellige pædagogiske redskaber som deltagerstyring, problemorientering, tværfaglighed osv, som ideelt set fører til motivation og engagement hos de studerende. Vi argumenterer for, at dannelse, i en Humboldtsk forstand, er mulig at opnå gennem den kritiske pædagogik, da denne indeholder alle de elementer, som er Humboldts krav for at opnå dannelse. Her ser vi især motivationen og

engagementet, som er konsekvenserne af de særlige læringsstrategier som centrale, da de spiller samme rolle som Humboldts begreb om indre stræben.

Den kritiske pædagogik kan altså forene dannelsesidealet fra Humboldt med den kritiske teori fra Horkheimer gennem læringsstrategier fra Dewey.

Konklusion

Immanuel Kant skriver i Fakulteternes strid at det filosofiske fakultet er lige så vigtigt, hvis ikke vigtigere end embedsfakulteterne, og at det filosofiske fakultet kan hjælpe andre fakulteter ved at kritisere dem. Wilhelm von Humboldt beskriver sit ideal for dannelse, hvor der udover viden og kundskaber kræves en indre stræben efter viden for at opnå dannelse.

John Dewey har en erfaringsbaseret læringsform, hvor verden skal erfares gennem egne erfaringer og eksperimenter, ikke ved en abstrakt viden som man ikke kan sætte i forbindelse med ens egen levede virkelighed. Nye erfaringer skal kunne sættes i forbindelse med tidligere erfaringer, så at man oplever en sammenhæng mellem nye og tidligere erfaringer. Denne erfaringsbaserede læring fører til mere motivation og engagement, fordi man lærer ved selv at erfare verden.

Max Horkheimer udøver en kritik mod den traditionelle forståelse af teoribegrebet og viser, hvordan kritisk teori adskiller sig fra traditionel teori, ved at være en altomfattende teori om samfundet. Udover at give en beskrivelse af samfundet, skal den kritiske teori også muliggøre forandring. Dette forudsætter et samarbejde på tværs af fagdisciplinerne.

Knud Illeris forener med den kritiske pædagogik Deweys teori om læring med den kritiske teoris samfundssyn. Illeris har en række konkrete forslag til, hvordan den kritiske pædagogik kan udføres i praksis, gennem problemorientering, deltagerstyring, gruppearbejde, emnevalg og tværfaglighed. Disse elementer var udgangspunktet for ambitionerne for RUC i 1970'erne.

I analysen har vi sammenlignet Illeris' kritiske pædagogik med RUC's ambitioner i dag, ud fra RUC's Pædagogiske profil og Tværfaglighed på Roskilde Universitet. Analysen viser, at de fleste elementer i den Pædagogiske Profil kunne vises tilbage til Illeris og den kritiske pædagogik. Illeris' kritiske pædagogik viser sig som underliggende inspirationskilde gennem hele dokumentet, dog uden at RUC direkte refererer til Illeris i teksten.

I vurderingen har vi inddraget Kant og Humboldt, for at se om vi kunne finde andre eksempler på RUC's idéhistoriske ophav. Både Kant og Humboldt har været med til at ændre

måden man opfatter universitetet på, og har også haft indflydelse på RUC. Den kritiske pædagogik indeholder alle de elementer der skal til for at opnå dannelse i Humboldtsk forstand, og særligt det store fokus på motivation og engagement i læringstrategierne, er centrale, fordi de spiller samme rolle som din indre stræben hos Humboldt. Fordi den kritiske pædagogik også indeholder den samfundsmæssige dimension, forener den gennem Deweys læringsstrategier Humboldts dannelsesideal med Horkheimers kritiske teori.

Man kan trække mange linjer fra historien til nutiden, for at forsøge at forklare et fænomen, og vi har i dette afsnit forsøgt kort at drage en linje fra nogle af de centrale teorier som har haft indflydelse, til hvordan RUC's ambitioner ser ud i dag.

Litteraturliste

Beyer, K., Møller, J. G., Wahlgren, B. (red.) (1974). *Roskilde UniversitetsCenter 1972/73 - En rapport om arbejdet*. Viborg: RUC Boghandel. 1. udgave.

Collin, F., Kjøppe, S. (red.) (2014) *Humanistisk videnskabsteori*. København: Lindhardt og Ringhof. 3. udgave.

Den Danske Ordbog. *Encyklopædi* URL: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=encyklop%C3%A6di> (Besøgt den 20/5)

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Collier Macmillan Publishers. 1. udgave. URL: https://archive.org/stream/experienceeducat00dewe_0?ref=ol#page/26/mode/2up. (Besøgt den 20/5)

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum & The School and Society* (oprindeligt udgivet i hhv. 1902 og 1900) . The University Of Chicago Press. 1. udgave.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Side 104-112 (PDF)

Danske Studerendes Fællesråd, DSF (1971). *Samfundsvidenskabelig basisuddannelse - hvem kører løbet?* i Studenterbladet. København. 1. udgave.

Ebbesen, L. (red.) (2015). *Klassisk kritisk teori. Adorno, Habermas, Horkheimer, Marcuse og Fromm*. Forlaget Reflect. 1. udgave.

Grundlagsdokument (2019) (A): *Pædagogisk profil på Roskilde Universitet*. URL: https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter_og_noegletal/vaerdier/Paedagogisk_profil_DK.pdf (Besøgt den 18/5)

Grundlagsdokument (2019) (B): *Tværfaglighed på Roskilde universitet*. URL: https://intra.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter_og_noegletal/vaerdier/Tvaerfaglighed_DK.pdf?fbclid=IwAR30G8aUSIzkLkP3Nc-O1NyW6y_EEekaCm9cZsHiYJyDjL1JYs5t7M6pLeI (Besøgt den 18/5)

Haaning, A. (2009). *Middelalderens Naturfilosofi*. Forlaget Vandkunsten. 3. udgave.

- Hansen, E. (1997). *En koral i tidens strøm- RUC 1972-1997*. Roskilde universitetsforlag. 1. udgave.
- Held, D. (2013). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. United Kingdom: Polity Press. 1. udgave.
- Horkheimer, M. (1937) *Traditional and Critical Theory*. Oversat af O'Connell, M. J. (red) (2002). i *Critical Theory. Selected Essays*. The Continuum Publishing Company. 1. udgave.
URL:https://monoskop.org/images/7/74/Horkheimer_Max_Critical_Theory_Selected_Essays_2002.pdf?fbclid=IwAR3NStxqlopyO_vTNlobpRSsyw1Za-KrFs98ydqCmQ02w1Z74cUuogCChv4.
(Besøgt den 20/5)
- Humboldt, W. V. (1809) *Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreanstalter i Berlin*. Oversat af Pedersen, M., Nielsen, J.V.. I Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Sørensen, B. V., Sørensen, H. (red.) (2007). *Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Side 85-96. Aarhus universitetsforlag. 1. udgave.
- Illeris, K. (1999). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard. 1. udgave.
- Interimstudienævnet for det humanistiske hovedområde. (Maj, 1972). *Betænkning om den humanistiske basisuddannelse*. Roskilde universitetscenter. 1. udgave.
- Kampmann, J. (2007). *Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner*. Fra Andersen, P.Ø.; Ellegaard, T.; Muschinsky L. J. (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.
- Kant, I. (1798) Oversat af Jeppesen, M. H. *Fakulteternes strid*. Fra Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Sørensen, B. V., Sørensen, H. (red.) (2007). *Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Side 75-83. Aarhus universitetsforlag. 1. udgave.

Kristensen, J. E., Elstrøm, K., Nielsen, J. V., Pedersen, M., Sørensen, B. V., Sørensen, H. (red.) (2007). *Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Aarhus universitetsforlag. 1.udgave.

Ramsey, A. (Red) Andersen, H., Kaspersen, L. B. (2013). *Frankfurterskolen i Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag. 5. udgave.

Ridder-Symoens, H. D. (1991). *A History of the university in Europa, Volume 1. Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press. 1.udgave.

Rüegg, W., Ridder-Symoens, H. D. (2011). *A History of the university in Europa, Volume 4. Universities since 1945*. Cambridge University Press. 1.udgave.