

KORT OM SKOLERNE I OURE – SIDEN 1987

Skolerne i Oure Sport & Performing Arts blev grundlagt i 1987 af et par mennesker, der ønskede at skabe en fornyelse af efterskole- og højskoleformen.

De tre skoler, Oure Efterskole, Oure Højskole og Oure Kostskole – sidstnævnte etableret i 2003 – udgør i dag en selvejende institution med fælles vedtægter, værdigrundlag, skolekreds, bestyrelse og skoleledelse. En institution, der stadig hviler på mange af de værdier, som Skolerne i Oure i sin tid blev grundlagt på.

Hensigten var at åbne skolerne for de dele af befolkningen, der ikke havde traditioner for at tage på efter- og højskoler. Derfor skulle skolerne placeres midt i landet og tæt på den kommende Storebæltsbro. Et af målene var at tiltrække unge fra hovedstadsområdet, så skolerne ville få en bredt sammensat elevgruppe fra hele landet.

Den daværende Gudme Kommune viste sig at være åben og rundhåndet i form af salget af en meget billig grund. Dette skete, samtidigt med at håndboldklubben i Gudme – GOG – blev etableret og startede sin vej mod toppen i dansk sport. Der blev hurtigt etableret et frugtbart samarbejde mellem GOG og Skolerne i Oure. Derudover var det vigtigt for skolerne, at de blev placeret tæt på Lundeberg Havn, fordi det muliggjorde sejl og anden vandsport. Der blev siden også lavet et samarbejde med det nærliggende Broholm Slot om en rideskole.

Skolerne blev etableret uden nogen egentlig startkapital, så det var alene skoledriften, der skulle finansiere udbygningen af skoleprojektet. Skolerne ville være selvstændige og uden bindinger til de store idrætsorganisationer. Dette betød, at skolerne ikke havde trofaste eksterne støtter. Derfor var det et held, at skolerne fra starten fik en stor og kontinuerlig elevtilstrømning, der hurtigt gjorde både efterskolen og højskolen til de største i Danmark, ligesom skolernes sommerkurser trak mange mennesker fra hele landet til Sydfyn.

Den hurtigt opnåede succes skabte stor medieomtale. Opstartsperioden fra 1987 og frem til 1994 var præget af stor begejstring og idérigdom, men også af bøl og konflikter. Skolerne i

Oure blev angrebet fra den øvrige efterskole- og højskoleverden for ikke at være rigtige frie skoler. Desuden var der i starten en del interne modsætninger, som førte til en rigsrevisionsundersøgelse. I 1995 resulterede den lykkeligvis i en komplet renvaskning for alle beskyldninger om tvivlsomme transaktioner.

Dermed bevægede skolerne sig ind i en konsolideringsfase frem til 1999-2000, hvor det blev besluttet at iværksætte en større udbygningsplan: køb af naboejendommen – Vejstruplund, et tidligere børnehjem og senere kursusejendom for etableringen af kostgymnasiet og for at skabe bedre rammer omkring højskolen. Desuden startede en gennemgribende renovering af de eksisterende bygninger og en række nybyggerier.

Ved skolernes 20-årsjubileum i 2007 benyttedes lejligheden til navneskiftet fra Idrætsskolerne i Oure til Skolerne i Oure Sport & Performing Arts.

Fra skolernes start var sporten kombineret med en enestående linje i moderne dans og ballet. Det var derfor naturligt, at supplere med musik og skuespil som centrale indsatsområder. Vi valgte betegnelsen performing arts frem for scenekunst. Sport og kunst har historisk set beriget hinanden i pædagogik og dannelse, og vi har siden 2007 erfaret, at tilføjelsen af musik og skuespil har tilføjet skolerne og ungdomsmiljøet helt nye kvaliteter.

De kommende års udfordringer går ud på yderligere udbygning af de fysiske faciliteter. Således etableres der et nyt skuespil- og dansehus i Vejstruplundafdelingen, en ny sportshal og nye udendørs sportsfaciliteter, ligesom nye indkvarteringshuse og undervisningsfaciliteter er planlagt.

Sidst – men absolut ikke mindst – den pædagogiske udvikling: Vi ønsker en proces, hvor alle medarbejdere og elever bliver stillet over for spørgsmål til den kvalitative udvikling af skoleprojektet. Vi tror således, at det er af afgørende betydning, at alle ansatte i de kommende år inddrages i et kompetenceløft.

Se vedtægter Oure.dk.

Skolernes bestyrelse: Fra venstre Kurt Dahl Christiansen, redaktør, Victor Valore, product manager, Bente Hjørth Christiansen, journalist, Stine Valeur Brøndum Bøegh, global projekt manager og bestyrelsesformand Chresten Plinius, advokat.



OPFØLGNING 2017

Oures Værdigrundlag

Dette skrift er en opfølgning af Skolerne i Oures værdigrundlag:

Mod til fornyelse – et værdigrundlag (2001) og Værdigrundlag – Et Skrift (2012)

Skolerne i Oure eksisterer og lever i kraft af pædagogiske visioner, grundlæggende værdier og antagelser, der binder elever og medarbejdere sammen i et skolefællesskab. Efter vores opfattelse er det vigtigt, at disse værdier og visioner hele tiden diskuteres, genformuleres og videreudvikles.

Vi har derfor hilst velkommen at efterskole- og højskoleloven i dag stiller krav om, at frie skoler selv skal formulere et værdigrundlag, som danner baggrund for skolernes selvevaluering. Det har vi benyttet som anledning til jævnligt at udgive opfølgninger med nye vinkler, perspektiver og tilføjelser til vores værdisæt.

Fra skolernes start blev det opfattet som kontroversielt og provokerende, at vi ikke, som det var sædvane, tog udgangspunkt i de danske efter- og højskoleers traditionelle værdier, som var stærkt inspireret af N.F.S. Grundtvig og Christen Kold.

For os var det en selvfølge at formulere vores egne værdier og ideer ud fra vores kulturelle og pædagogiske baggrund og erfaringer - hvad loven heldigvis giver ret til. Skolerne i Oure er derfor et produkt af de seneste fem årtiers kulturelle udvikling, internationalisering, globalisering og nytænkning inden for videnskab, filosofi, kultur, sociologi og pædagogik.

Vi har hentet inspiration til Skolerne i Oure fra mange forskellige kilder, retninger og bemærkelsesværdige personligheder – primært fra den vestlige verden. Vi står i gæld til den vestlige civilisation med rødderne i den græsk-romerske kulturarv, den europæiske renaissance, oplysning og modernitet og den europæiske humanisme. Dette har skabt forudsætningerne for menneskenes myndiggørelse, menneskerettigheder og demokrati.

Netop set i forhold til nutidens globale udfordringer er det vigtigt at erkende, hvor værdier, oplysnings- og dannelsessyn kommer fra. Hvor kommer lyset fra?

Som vi ser det i den globaliserede verden, kan værdier og verdenssyn stamme fra religion, traditioner og sædvaner. Når man taler om et religiøst betinget verdenssyn, betegnes det som teocentrisk - altså gudsbestemt – og ofte kombineret med stærke traditioner og moral.

Man kan også, som vi gør det, skabe værdier og syn på verden ud fra menneskelige erfaringer og fornuft, fra videnskab, filosofi, kunst og litteratur. I den forbindelse taler vi om et antropo-



centrisk og menneskebestemt verdenssyn, ligesom vi taler om et sekulært og verdsligt syn på mennesket og verden.

Vi taler her om dybe og grundlæggende problemstillinger, der præger konflikter og modsætninger i den globaliserede verden. Den verden som Oures unge er ved at forberede sig på at blive borgere i.

I denne opfølgning indleder vi med at beskrive FN's 17 Verdensmål og Oures dannelsesideal. Vi behandler demokratisk dannelse, dialogpædagogik, etiske værdier og etisk refleksion i forhold til skolevirkeligheden i Oure. Dernæst udfolder vi, hvad vi forstår ved personlighedsdannende læring og undervisning, synlig læring og feedbackkultur, og vi ser på Oures sociale og kulturelle kapital og på den samarbejdende skole og lærende organisation. Vi giver også vores tanker om, hvorfor alle har talent, og hvad der ligger i Oures ultimative talentmiljø. Endelig præsenterer vi en ekskurs om den pædagogiske skyttegravskrig.

Se Oure.dk: Værdigrundlagene 2001 og 2012, samt litteraturhenvisninger.



Carsten Petersen,
efterskoleforstander,



Jasper Gramkow
Mortensen,
højskoleforstander



Jens Pedersen,
økonomidirektør



Kenneth Vennerstrøm,
gymnasirektor



Ole Hjorth,
medgrundlægger
og skoleleder

Oures dannelsesideal:

Myndige og ansvarlige mennesker og verdensborgere

FNs 17 Verdensmål – bæredygtig global udvikling:

Det var nyt i dansk skolesammenhæng, da Skolerne i Oure i 2000 formulerede et verdensborgerligt og globalt dannelsessyn. Den tiltagende globalisering åbnede for helt, nye risikofyldte perspektiver – men også for nye udfordringer og udfoldelsesmuligheder for skolernes elever. Siden 2000 har verdensborgerbegrebet, global citizenship, bredt sig i den pædagogiske verden, hvor bl.a. en række gymnasier har udvist et stort engagement.

Allerede ved Oures start talte vi om skolernes internationale åbenhed, som bl.a. blev understøttet af et omfattende studie-rejseprogram med destinationer som USA, Nepal, Brasilien, Argentina, Japan, Tyrkiet, Frankrig, England, Tyskland mv.

Den tiltagende globalisering har betydet, at skolerne har engageret sig i et omfattende skolesamarbejde i Kenya og besluttet at gøre FN's 17 Verdensmål til centrale temaer i undervisning.

I dag kan vi konstatere, at den nuværende globaliseringsproces er uden sidestykke i historien, og følgerne har uoverskuelige konsekvenser i forhold til miljø, jordens ressourcer og fordelingen af rigdom og velfærd. Spændingerne mellem syd og nord, migration og flygtningestrømme, terrorisme og stadig flere internationale militante konflikter angiver bare nogle af de alvorlige udfordringer, som sætter dagsordenen for de unges fremtid. Danmark og danskerne er en del af disse globale konflikter – eksempelvis er Danmark en krigsførende stat.

De unge skal lære at leve i spændingsforholdet mellem en dansk, en europæisk og en global identitet, hvor vi – forenklet sagt – oplever en stærk polarisering mellem såkaldte nationalister og globalister:

Nationalisterne ønsker at lukke grænserne i både menneskelig og økonomisk forstand for i stedet at søge tilbage til nationalstatens trygge ramme og beskytte de nationale velfærdssystemet og arbejdspladser. Det betyder et kraftigt pres på og øget modstand mod internationale samarbejdsorganisationer som EU og FN.

Globalisterne på den anden side priser de åbne grænser, den internationale samhandel og de internationale økonomiske transaktioner. De taler i den sammenhæng om neoliberalismens forventninger om, at verdensmarkedet vil skabe forsat økonomisk fremgang og udvikling og løse de opståede problemer.

Ansvarlige global citizens er en tredje position, der tager udgangspunkt i, at globaliseringens problemer og udfordringer kun kan løses i et forpligtende internationalt samarbejde, som det kommer til udtryk i FN's 17 verdensmål med krav om en bæredygtig global udvikling.

Vi ønsker derfor at gøre FN og de 17 verdensmål til et overordnet tema, som går på tværs af skolerne, den faglige undervisning og de øvrige aktiviteter – og dermed gøre dem til en central del af Skolerne i Oures fælles identitet.

Det skal ses i forlængelse af den olympiske grundtanke, der går ud på, at sporten skaber internationale relationer og forståelse, og at kunsten er grænseoverskridende.

Skolerne skal ikke give færdige politiske svar på globaliseringens problemer og udfordringer. Det er de unge selv, der skal tage stilling til de globale udfordringer og danne deres egne meninger og holdninger i en åben meningsudveksling. Men som skole ser vi det som af vores vigtigste opgaver at placere nutidens



VERDENSMÅLENE – DEN MEST AMBITIØSE PLAN NOGENSINDE

Det er blevet kaldt den mest ambitiøse plan for klodens fremtid nogensinde. På FN's årlige generalforsamling i september 2015 vedtog alle verdens nationer sammen Verdensmålene.



og fremtidens mest afgørende problemstillinger centralt i læreplaner og i det øvrige skoleliv.

Robusthed og bæredygtighed i forhold til virkelighedens udfordringer styrkes af indsigt, viden samt af en kritisk refleksiv og personlig stillingtagen. Verdensborgerskab drejer sig om at tage

personlig stilling til globaliseringens udfordringer og at føle et medansvar for den fælles fremtid – herigennem udvikles globalt medborgerskab.

En kosmopolitisk skolevirkksomhed med både rødder og vinger

OURES PROJEKTER I KENYA: Efterskolens samarbejde med Raila-skolen i Nairobis slumkvarter, gymnasiets samarbejde med kostskolen Alliance og højskolens håndboldprojekt. Med økonomiske bevillinger fra Danida har det været muligt at realisere samarbejdsprojekterne, og eleverne har selv betalt for studierejserne til Kenya.



Menneskerettigheder og verdensborgerskab - global citizenship

Den vestlige civilisation bygger på arven fra den græsk-romerske kultur, hvorfra vi har arvet filosofi og videnskab, tanker om humanitet, etik, pædagogik, dannelse og demokrati. Vi har også arvet tanker om universelle menneskerettigheder og idéer fra datidens globaliseringsproces, og vi har arvet forestillingerne om verdensborgerskab. Tankerne om menneskerettigheder og verdensborgerskab blev genoptaget i oplysningstiden, hvor en ny stor bølge af globalisering skabte forudsætningerne for den moderne verden.

Den centrale tyske oplysningsfilosof Immanuel Kant (1724-1804) blev en inspirationskilde for Den Amerikanske Uafhængighedserklæring 1776, for Den Franske Menneskerettighedserklæring 1789, for dannelsen af Forenede Nationer FN, efter 2. verdenskrigs globale katastrofe med vedtagelsen af Verdenserklæringen om Menneskerettigheder 10. december 1948 samt for Den Europæiske Menneskerettighedskonvention fra 1950.

For oplysningstidens tænkere var der en tæt sammenhæng mellem fremtidsoptimisme, troen på oplysningens kraft til at skabe ansvarlige mennesker, menneskerettigheder og en kosmopolitisk vision.

Vi må affinde os med hinandens naboskab, som Kant formulerede det: På denne vis kan fjerne verdensdele på fredelig måde komme i forbindelse med hinanden, et forhold, der til sidst vil blive lovfæstet for endeligt at kunne bringe menneskeheden stadigt nærmere en verdensborgerlig forfatning.

I forbindelse med den aktuelle globaliseringsbølge har en række af de mest fremtrædende samfundstænkere som Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Ulrich Beck, Zygmunt Baumann og Pierre Bourdieu genoptaget kosmopolismen. Trods indbyrdes forskelle er de enige om, at globaliseringen skaber en række økologiske, sociale, økonomiske, kulturelle og militære udfordringer, der kun kan løses på globalt plan og i et forpligtende internationalt samarbejde. Eksempelvis taler Ulrich Beck om et kosmopolitisk regime som udtryk for en vision om politisk frihed, global retfærdighed, social sikkerhed og økologisk bæredygtighed. Beck fremfører, at eftersom vi lever i et skæbnefællesskab, fra Holocaust til Tjernoby, er det nødvendigt, at vi udstyrer os med en verdensrisikosamfundets refleksivitet. Her melder FN's menneskerettigheder sig som nogle sekulære og universelle værdier, som hævdes at have almen gyldighed, til trods for at religiøse og traditionelle sædvaner og moral siger noget ganske andet – eksempelvis i forholdet mellem kønnene, autoritære styreformer, religiøst betingede retsopfattelser og behandlingen af børn og mindretal.

FN, der består af næsten 200 medlemslande, er på mange måder en sårbar og svag organisation. Udviklingslandene udgør det store flertal, og dette kommer selvfølgelig til udtryk i FN's beslutninger, handledegygtighed og økonomiske formåen. FN's styrke er betinget af nationernes evne til at skabe enighed og kompromisser. Der er ofte stor kritik af mange af FN's konventioner og beslutninger – netop fordi de er udtryk for kompromis mellem modsatrettede interesser. Men til trods for det er FN, menneskerettighederne og på det seneste **FN's 17 Verdensmål – udtryk for håbet om en bæredygtig global fremtid.**

Demokratisk dannelse – den centrale kerneværdi

På Skolerne i Oure hilser vi velkommen, at dansk skolelovgivning har demokratisk dannelse som den centrale kerneværdi. I højskole- og efterskoleloven bestemmes hovedformålet som livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

I folkeskoleloven fremhæves det, at eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre, og at skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Gymnasie-loven siger noget nær det samme: *Undervisningen og institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder ...*

Tanker om demokrati som livsform og demokratisk dannelse blev formuleret af den amerikanske filosof og reformpædagog John Dewey (1859-1952) i hovedværket *Demokrati og uddannelse*. Dewey opfattede skolen som et samarbejdende fællesskab, hvor eleverne og lærerne skal omgås hinanden i en *demokratisk samtalekultur*. Moralisering og autoritær lærerstyring skal erstattes af en fælles etisk refleksion: *I stedet for en skole, der er løsrevet fra livet, som et sted, hvor man laver lektier, har vi et minisamfund, hvor studier og vækst er en del af igangværende sociale erfaringer.*

Den danske højskolemand og teolog Hal Koch (1904-1963) var talsmand for demokratisk dannelse i Danmark. Han medvirkede til, at demokratisk dannelse fik en central placering i dansk skolelovgivning. Koch argumenterede for, at demokrati ikke kun er en styreform, men at det frem for alt er en livsform, der praktiseres i alle dele af menneskenes liv. Ifølge Koch er det ikke religion, nationalitet eller traditioner, der binder moderne mennesker sammen, men det faktum, at vi er forpligtet til at skabe et værdigt og menneskeligt samliv.

Vi har fra starten af Skolerne i Oure været bevidste om, at vi ikke ønskede at lave en forkyndende og bekræftende/affirmativ skole, der skulle påvirke eleverne i en bestemt politisk, ideologisk eller religiøs retning. Det vil for os være i strid med modernitetens ideal om det frie, myndige og selvbestemmende menneske.

Dette betyder selvfølgelig ikke, at alle udsagn og værdier er lige gyldige - at værdirelativisme bliver fremherskende. Pædagogikkens paradoks bygger på, at der er et modspil til individets frie og autonome udfoldelse. Et sådan værdisæt henter vi i den store fortælling om mennesket frihed, lighed og fællesskab - som det kommer til udtryk i humanisme, menneskerettigheder og demokrati.

Dette giver det enkelte individ den størst mulige frihed, selvstændighed og myndighed, men det kræver samtidig, at alles rettigheder, ve og vel samt frie udfoldelse sikres. Det er dette menneskelige og pædagogiske paradoks, vi skal lære at håndtere såvel i skoledagligdagen som i de store politiske spørgsmål. På Skolerne i Oure foregøgler vi ikke at være en institution, der ledes gennem daglige demokratiske beslutningsprocesser. En moderne skolevirksomhed må ledes professionelt i henhold til love og regler og under hensyn til økonomiske og lovgivningsmæssig ansvarlighed, hvor elever, forældre og medarbejderes krav, behov og rettigheder inddrages. Men vi føler os forpligtet på åbenhed, dialog og en demokratisk omgangsform - ligesom vi også lægger vægt på elevinddragelse og medarbejderindflydelse.

Etisk refleksion og pædagogik

Det er positivt, når skolefolk tør koble etik og pædagogik. En sådan kobling er efter vores opfattelse forudsætningen for det gode skoleliv - hvad enten det drejer sig om elever, lærere eller ledelse. Rektor på professionshøjskolen Metropol, Stefan Hermann, har således konstateret, at etikken er forsvundet ud af pædagogikken. Som en følge af det nødvendige opgør med den sorte og autoritære skole forsvandt pligtetikken ud af skolen. Som erstatning for pligtetikken vil Hermann indføre dydsetikken:

Dydsetikken giver et præcist svar på de problemer, som folkeskolen og resten af det danske uddannelsessystem tumler med i disse år, nemlig uro, mangel på disciplin og en flosset respekt for både lærere og fællesskabet. Børn og unge er nødt til at lære, hvad det vil sige at sætte sig selv i anden række, holde en aftale, anstrenge sig og være omhyggelig og grundig. Det er gode gamle dyder, som i mine øjne er forudsætningen for et demokratisk virke, og vi mærker i den grad fraværet af dem i dag.

Professor Per Schultz Jørgensen mener, at pligtetikken har udspillet sin rolle. Han mener endvidere, at nytteetikken er en uanvendelig størrelse, da den underlægger individet helhedens interesse. Også han ser dydsetikken som den nødvendige etik i forbindelse med de pædagogiske udfordringer. Schultz Jørgensen henviser til filosofen Aristoteles' tanker om dydsetik - at det gode, de gode vaner og dyd/areté kan læres gennem opdragelse/paideia. Dydsetikken, også kaldet lykkelære, handler således om stræben efter det gode liv - at forene sine handlinger med det etiske og dermed opnå det gode og lykkelige liv: I en tid,



Samvær skaber tætte menneskelige relationer og udvikler evnen til at gå dialog med andre. Fællesskabet betyder, at vi har ansvar for hinanden: Vi udvikler sammen gensidig respekt, etisk refleksion og forhandling om retfærdighed.

hvor de ydre formulerede forskrifter for moral er diffuse eller fraværende, er det i langt højere grad op til den enkelte at skabe sig sine egne muligheder for et godt liv.

Og videre: *Her ligger den tredje vej i kampen om dannelsen mellem på den ene side en dominerende nyttebetragtning og på den anden side en filosofisk begrundet pligttænkning. Dyden i midten.*

Schultz Jørgensen understreger, at man skal søge det lykkelige liv, ikke for staten eller konkurrencestatens skyld, men for sin egen skyld. Dyderne er dermed ikke indlejret i pligttænkningen, men noget, man skal vælge for at søge det gode liv.

Det er positivt, at Stefan Hermann og Per Schultz Jørgensen efterlyser den etiske dimension i pædagogikken. Men som det fremgår af Skolerne i Oures værdigrundlag, så mener vi ikke, at man i moderniteten kan komme uden om den pligtetik, som filosofen Kant introducerede. Pligtetikken er netop udtryk for, at individets liv, lykke og etik nødvendigvis indgår i et samfund, hvor menneskene med udgangspunkt i fornuft og dialog formulerer de fælles love for omgangen med hinanden. Denne tilgang til etik betyder, at man gør det etiske til det enkelte menneskes ansvar – at man skal reflektere over sin egen etik i forhold til det kategoriske imperativ.

Ansvarlighed og myndighed går ud på, at man tager ansvar for sit eget etiske liv. Det er således den pligtetiske tænkning, der er grundlaget for de universelle menneskerettigheder og eksempelvis

FNs 17 verdensmål. Og at man taler om menneskets indrestyring frem for styring udefra.

Efter vores opfattelse er det forhastet at se bort fra det nytteetiske aspekt – i hvert fald når etik handler om den konkrete virkelighedens verden. Nytteetik, også kaldet utilitarisme, er en konsekvensetik, der handler om, at menneskelige handlinger skal give størst mulig lykke og det gode liv for flest mulige mennesker.

Nytteetikken blev formuleret af bl.a. den engelske filosof John Stuart Mill, der i 1800-tallet i argumenterede for socialliberale velfærdsordninger og kvindernes ligestilling. I dag formuleres nytteetikken bl.a. af den australske moralfilosof Peter Singer, der argumenterer for global afskaffelse af fattigdom. På samme vis lægger nytteetikken op til nødvendige etiske diskussioner og politiske valg i velfærdsstaten og i verdenssamfundet.

Med dette ønsker vi at understrege, at den gode skole skal gøre etisk refleksion til en central størrelse, hvad enten vi taler om temaer i den boglige undervisning, i det sociale liv på skolen eller inden for sport og arts. Den etiske refleksion er en forpligtende praksis mellem elever og lærere. Den etiske refleksion erstatter ligeledes hurtige og uargumenterede påstande med dialog og evnen til at ræsonnere og gennemføre ræsonnementer. Pligtetikken, nytteetikken og dydsetikken indgår således i den etiske dialog og refleksion.

Pædagogikkens paradoks og Kants kategoriske imperativ

”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagerne til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! (Vov at være vis). Hav mod til at betjene dig af din egen forstand, er altså oplysningens valgsprog.” Immanuel Kant, tysk filosof, 1724-1804.

Frihedens og pædagogikkens paradoks – frihed og ansvar

Kant var inspireret af den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), hvis berømte pædagogiske værk *Emile* og hans tanker om *frihed, lighed og broderskab* blev den franske revolutions slagord og var en inspiration for den franske *Menneskerettighedserklæring* i 1789.

Rousseau formulerede *frihedens og pædagogikkens paradoks*: **Når målet er det enkelte menneskes frihed, hvordan opdrager man så en ung til frihed – opdragelse betyder jo indgreb i den unges frie udfoldelse?** Dette spørgsmål udtrykker frihedens og pædagogikkens paradoks. I øvrigt grundlagde Rousseau erfaringspædagogikken, der bygger på, at den unge lærer bedst ved egne erfaringer i pagt med naturen og i sportslig udfoldelse.

Kants etik: det frie, myndige og ansvarlige menneske og det kategoriske imperativ.

Kant står som repræsentanten for den europæiske oplysning, der åbnede op for det enkelte menneskes frihed, umistelige rettigheder, menneskerettigheder og demokrati. Kant ønskede at forene uddannelse og etisk dannelse gennem *disciplinering, kultivering, civilisering og moralisering*.

Kant adskilte etik og moral fra religionen ved at gøre etik til et verdsligt og menneskeligt anliggende. Kants humanisme tager udgangspunkt i, at mennesket er et mål i sig selv. Den menneskelige frihed og autonomi er forudsætningen for menneskelig moral og etik. Ifølge Kant kan mennesket med sin fornuft, forstand og dømmekraft forvalte den menneskelige frihed og dermed blive sin egen lovgiver.

Det kategoriske imperativ – det princip for moralitet og etik, som Kant formulerede: ”Der er altså kun et eneste kategorisk imperativ, og det lyder som følger: handl kun ifølge den maksime, ved hvilken du samtidig kan vilje, at den bliver en almengyldig lov.”

Denne tænkning er grundlaget for den moderne retstænkning. Lovgivning vedtages i forlængelse af en offentlig debat om, hvad der bedst muligt tjener det almene og det enkelte individ. Denne tænkning er et brud med, at moral og lovgivning bygger på religionernes eller traditionernes bestemmelser og sædvane.

Når man benævner Kants etik som pligtetik eller kaldsetik, er det, fordi han mente, at vi skal ledes af fornuften og pligten og ikke af kortsigtede egoistiske formål. Kants etik betyder, at det enkelte individ bliver et myndigt og ansvarligt menneske og samfundsborger i et moderne demokratisk samfund.

Oures dannelsesideal – det myndige og ansvarlige menneske – skal ses i forlængelse af arven fra den europæiske oplysning.

Oures dialogpædagogik – kommunikativ handlingskompetence

Gennem alle årene har vi insisteret på, at livet på Skolerne i Oure skal være præget af dialog og gensidig respekt mellem elever og ansatte:

Vi lod os tidligt inspirere af den tyske filosof Jürgen Habermas' samtaleetik, også kaldet diskursetik. Dermed forsøger vi at konkretisere, hvad etik betyder i den pædagogiske dagligdag – derfor taler vi om dialogpædagogik.

Habermas ser sig selv i traditionen fra Kant og oplysningstiden, og han udvider Kants tænkemåde ved at gøre etikken til et spørgsmål om kommunikativ praksis, den indbyrdes dialog og etiske afklaring gennem samtalen. Vi kan ikke finde de fælles værdier og etik i religionerne eller i traditionerne, da disse sætter skel mellem mennesker med forskellige baggrunde i den multikulturelle og globaliserede verden. Derfor må vi søge værdierne og etikken i den fornuftsbaseerede samtale. Habermas eftersøger den såkaldte herredømmefri samtale – et ideal om principiel lighed og respekt mellem deltagerne i samtalen.

Den dialogpædagogik, som man møder på Skolerne i Oure, stiller krav til eleverne og skolens ansatte om, at alle parter tilstræber at indgå i en forpligtende dialog og afklaringsproces, som gør parterne klogere og skaber grobund for fælles handle og omgang med hinanden. Hermed udvikler vi den vigtige kommunikative handlingskompetence.

Vi er desuden inspireret af den amerikanske samfundsfilosof John Rawls' teori om retfærdighed, fairness og uvidenhedens slør.

Rawls tager som Habermas udgangspunkt i Kants pligtetik og frihedstænkning. Rawls ønsker at skabe et grundlag for, hvorledes vi i det pluralistiske samfund kan nå frem til nogle fælles spilleregler for det sociale og samfundsmæssige liv – en form for retfærdighedsteori: retfærdighed som fairness, hvor retfærdighed er den fremmeste etiske dyd.

Rawls er især kendt for sin teori om uvidenhedens slør, som kan sammenlignes med en fiktiv beslutningssituation, hvor deltagerne befinder sig bag et slør, og hvor de ikke kender deres egen placering og de personlige følger af en forhandlingsprocedure. Deltagerne skal eksempelvis i fællesskab bestemme forskellige jobfunktioners løn, arbejdsbetingelser og goder. Dette skærper deltagerne empatiske forståelse og indlevelse i andre menneskers livssituation, og øvelsen kan anvendes i skolernes daglige pædagogiske processer, hvor etiske valg bliver til helt konkrete størrelser.

Dannende undervisning og personligheds- og identitetsudviklende læring

Oplysningstidens pædagogik og menneskesyn går ud fra, at mennesket er et formligt væsen, der i kraft af sin fornuft – og gennem uddannelse og dannelse – kan blive et frit, autonomt og myndigt menneske.

Dannende undervisning og læring går ud på, at tilegnelsen af viden og færdigheder er nøje forbundet med den menneskelige og personlige dannelsesproces, hvor værdier og etisk refleksion er en vigtig del af processen. Den store amerikanske pædagogiske tænker John Dewey formulerede det som en balance mellem fagcentrering og elevcentrering.

Gennem læringsprocesser, hvor vi tilegner os viden og færdigheder, formes og dannes vores personlighed og vores karakter. Vi udvikler herigennem kompetencer, der bliver det konkrete udtryk for, hvad vi kan bruge det lærte til.

Oures 5 teoretiske dimensioner - teoretisk og perspektiverende kompetence

Fra skolernes start har vi opfattet sport og arts som både oplevelses-, kundskabs- og dannelsesfag. Som svar på højskolelovens krav om, at undervisningen skal være af almindennede karakter, var det for os en selvfølge, at vi måtte gribe det anderledes an end de traditionelle højskoler. På Oure taler vi derfor om 5 almene dimensioner, som vi skal lære at perspektivere virkeligheden ud fra:

1. Den samfundsmæssige, sociologiske og kulturhistoriske dimension.
2. Den etiske og eksistentielle dimension.
3. Den psykologiske og pædagogiske dimension
4. Den æstetiske og musiske dimension.
5. Den naturvidenskabelige og biologiske dimension.

Vores mål er, at de unge skal lære at bruge teorier og viden i forhold til den virkelighed, de befinder sig i. I virkelighedens verden skal vi kunne håndtere kompleksiteten, og vi skal kunne skifte fokus: Et øjeblik er der psykologiske problemstillinger, så er det sociologiske og samfundsmæssige i spil, næste øjeblik er der etiske dilemmaer, så naturvidenskabelige og biologiske spørgsmål eller livets æstetiske og musiske aspekter. Det er selvfølgelig glædeligt for os, at Kulturministeriets definitioner i forbindelse med bestemmelse af **undervisning af bred almen karakter** (UBAK) i dag tager samme udgangspunkt, som vi gjorde for 30 år siden: *Den brede almene undervisning finder sted, når fagets almene perspektiveringer er en aktiv del af undervisningen. De almene perspektiver kan være filosofiske, kulturelle, historiske, politiske, samfundsmæssige, naturvidenskabelige, psykologiske, religiøse eller lignende. Se Kulturministeriet Undervisning på højskoler.*

Om forskellen på overfladelæring og dybdelæring

Moderne læringsteori står i gæld til den pædagogiske tænker Jean Piagets banebrydende teorier, som vi omtaler i Oures Værdigrundlag 2001.

Piaget skelnede mellem assimilation/tilføjende læring og akkomodation/omdannende læring.

Assimilativ læring er tilføjelse af elementer til noget allerede lært. Vi kan tale om konvergent tænkning, hvor man gør brug af allerede erhvervet viden og en logisk og lineær tænkning. Der sker dermed en *assimilativ tilpasning* af den nye viden til det allerede etablerede opfattelse af virkeligheden. Denne form for læring kaldes også *single loop-læring* – vi kan også tale om overfladelæring, der er en instrumentel form for læring. Denne form for læring er vigtig mht. at lære at læse og skrive, ved sprogtilegnelse og tilegnelse af grundlæggende viden og færdigheder. Det er overfladelæring, der først og fremmest kan måles gennem test. *Akkomodativ læring* medfører nedbrydning af eksisterende mentale strukturer og etableringen af nye. Man taler også om *divergent tænkning*, hvor man skaber ny viden og forståelse. Divergent tænkning fører til akkomodation, hvilket vil sige at ens forståelse af verden ændres. Derfor også kaldet *double loop-læring*.

Som i sport og arts sker dannelse og læring i det boglige og teoretiske rum gennem intensiv fordybelse, fokusering og koncentration. Det er her, man kan opleve den intensive flow-oplevelse, hvor man gribes af hjerneaktiviteten og oplever meningsfuldhed og psykisk tilfredsstillelse ved selve det at lære.

Dansk læringsteoris nestor, professor Knud Illeris, har benævnt identitetsudviklende læring, som transformativ læring – altså at læring er meget mere end viden, færdigheder og forståelse. Den dybe form for læring kobler læring med personlighedsdannelse, hvor der sker dybtgående ændringer og omdannelser af den lærendes identitet (Lærings i konkurrencestaten)

Vi kan også tale om dybdelæring, hvor der sker dybtgående ændringer og omdannelse af den lærendes identitet. Transformativ læring er altså at finde i krydsfeltet mellem dybdelæring og den personlige identitet og udvikling – det vil sige en avanceret personlig udvikling hos unge mennesker.

Transformativ læring bygger i høj grad på de unges motivation, engagement og ambition. Derfor er Oures sport og arts af afgørende betydning i forhold til de unges transformativ læring og identitets- og personlighedsdannelse. Knud Illeris: *Identitet og kompetence er ikke det samme, men det er et forhold, der indgår i en nær gensidig forbindelse. Når man har en del af sin identitet knyttet til et bestemt område i tilværelsen, er man også tilbøjelig til at udvikle kompetence på dette område. Og når man er kompetent indenfor et bestemt område, bliver dette også en del af ens identitet.*

Den afgørende identitetskabelse finder sted i de vigtige ungdomsår fra 14-15-årsalderen til 25 år. Omkring 16-18-års alderen tales om etablering af den egentlige identitetskabelse med de følgende år som øvelsesfelt for den voksnes identitet.

Det er evident, at de unges omgivelser og miljø er af helt afgørende betydning for lærings- og identitetskabelsesprocessen. På Skolerne i Oure taler vi om personligheden som et relationelt anliggende. Vores grundopfattelse er, at kostskolemiljøet – med den rette kombination af værdier, pædagogik og dagligdags praksis – er den ultimative ramme omkring den unges udvikling.

De unge vælger deres sport og arts ud fra en interesse og et engagement, der udgør den væsentlige motivationsfaktor. Det er vigtigt, at de unge oplever motivationen som en indre drivkraft. Thomas Ziehe, tysk pædagogisk tænker, er kendt for sine tanker om, at det senmoderne liv er præget af traditionsfravær, kul-

turel frisættelse og individualisering – og dermed, at de unge er overladt til at designe deres egen identitet:

Begrebet om transformativ læring refererer implicit til vilkårene for identitetskabelse i senmoderniteten – det er gennem sådanne transformationer, man kan ændre sin selvforståelse og identitet. Og begrebet har samtidig en social dimension, det kan let forbindes med situeret læring og praksisfællesskaber (...) Situering indebærer, at der er en bestemt kontekst eller sammenhæng, som transformationerne indgår i og påvirkes af, og det er netop typisk for senmoderniteten, at den sociale situation har overtaget en del af den betydning, som tidligere lå i den ydre autoritets domæne.

Teorierne om situeret læring, motivationsskabende læringsfællesskaber, læring som social praksis og mesterlærerlignende forhold mellem lærere og elever var fra starten af Skolerne i Oure et naturligt udgangspunkt – netop fordi disse læringsformer er velkendte inden for sport og arts. Læring i praksissammenhæng er forbundet med mening, identitet og kompetencer. Se i øvrigt om Etienne Wenger, Jean Lave og brødrene Dreyfus angående mesterlæren, ekspertens læring og læring som social praksis i Oures Værdigrundlag 2001.

Wenger skriver: *Det er min erfaring, at de mennesker, der klarer sig og har succes i dag, er dem, der investerer deres identitet i det, de gør. Det er dem, der kaster sig ud i kampen med alle de vanskeligheder, der ligger i at være engageret. Og videre: det centrale læringsproblem er at finde ud af, hvem man gerne vil være og prøve at praktisere det.*

30 års skolevirksomhed i Oure har givet os en stor erfaring med de unges utrolige udviklingspotentiale, når de drives af dyb motivation og interesse i et inspirerende miljø. Vi har utallige eksempler på, hvorledes de unge udnytter mulighederne for læring, der gør dem i stand til at mestre udfordringer, som hverken deres forældre eller de selv troede, de var i stand til. Deres engagement gør, at de udviser stor kreativitet og evnen til at tænke anderledes og innovativt, samtidig med at de udviser stor virkelyst.

Vi ser identitetskabelsesprocesser, hvor deltagerne åbner deres identitet for hinanden. Her bør det nævnes, at førømtalte Knud Illeris fremhæver efterskoler – og dermed kostskoler – som et af de få ideelle steder, der lægger op til transformativ læring og stærk identitetsdannelse.

Synlig læring

- elevcentreret læring og feedbackkultur

Det er faktisk forunderligt, at den newzealandske uddannelsesforsker John Hatties teorier om synlig læring og hans undersøgelser har skabt den heftige diskussion i den pædagogiske verden, som tilfældet er. I Oure er vi med Hattie kun blevet bekræftet i en række antagelser, som vi har oparbejdet gennem 30 års skolevirksomhed.

Vi tilslutter os derfor også pædagogikprofessor Per Fibæk Laursen, når han konstaterer, at Hattie har gjort os klogere med sin rangliste og teorien om synlig læring, men at bidraget er mindre originalt end modtagelsen verden over har givet indtryk af (*Hattie i Danmark*).

Årsagen til de heftige diskussioner er, at Hatties teorier og analyser er blevet en del af den danske og internationale pædagogiske skyttegravskrig: Skal uddannelse og læring baseres på evidens eller baseres på værdier? Eller som den internationalt anerkendte pædagogiske tænker Gert J.J. Biesta har formuleret det: Skal undervisning og læring være værdibaseret eller evidensbaseret?

Ifølge Biesta er det vigtigste af alt værdier og det normative grundlag, der skal være konstituerende for pædagogik og uddannelse. Han forsøger dog at bygge bro ved at formulere et kompromis:

Når forestillingen om værdibaseret undervisning kaldes for et alternativ, menes der hermed ikke, at evidens overhovedet ikke spiller nogen rolle for værdibaseret undervisning, men snarere, at evidensens rolle er underordnet de værdier, der konstituerer praksisser såsom uddannelsesmæssige praksisser." (God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati.)

De to omstridte pædagogikprofessorer i Danmark Niels Egelund og Lars Qvortrup (se forord til Hatties bog) har uden tvivl været med til at forstærke kampen om Hattie, da de har efterlyst evidensbaseret, empirisk og outputorienteret uddannelsesforskning som modstykke til det, som de kalder den spekulative pædagogiske tænkning. For dem drejer det sig om evidens – *Know thy impact. Kend jeres virkning og betydning.*

Egelund og Qvortrup medgiver, at evidensbaserede undersøgelser ikke kan give svar på pædagogikkens normative aspekter – hvad skal eleverne lære, og hvor skal eleverne bringes hen?

I debatten om Hattie er det måske overraskende, at han faktisk er kritisk i forhold til test og karaktergivning i skolen, og han skelner, som vi også gør på Skolerne i Oure, mellem overfladelæring og dybdelæring. Han understreger, at test kun kan måle netop disse to størrelser. Hattie har således også en normativ tilgang til uddannelse og mener, at det drejer sig om, at eleverne udvikler sig og bliver aktive, kompetente og kritisk tænkende borgere.

Det er ifølge vores opfattelse formålsløst at opstille en modsætning mellem det værdimæssige og normative pædagogiske aspekt på den ene side, og på den anden side den konkrete og praksisorienterede pædagogik, der selvfølgelig kan undersøges med såvel kvalitative som kvantitative måleredskaber.

Derfor tilslutter vi os, at undervisning og læring skal være evidensinformeret og ikke data-drevet:

Evidens kommer lige så meget fra erfaring som fra forskning. Faktisk er det sådan, at forskning ofte tager udgangspunkt i og forsøger at generaliserer praksisformer, som begynder med rigtige lærere i rigtige skoler.

(Se Andy Hargreaves og Michael Fullan Professionel kapital).

For kostskoler som Skolerne i Oure, hvor der er fokus på samspillet mellem arts/sport, den boglige undervisning og det sociale ungdomsliv og kostskolepædagogikken, er følgende pejlemærker vigtige for at skabe den gode synergi:

- **Den samarbejdende skole, den lærende skolevirksomhed**
- opgør med den privatpraktiserende lærer, fokus på teamsamarbejde, fælles sprog og fælles forberedelse, kompetenceløft for alle lærere.
- **Synlig læring og en elevcentreret feedbackkultur**
- eleverne inddrages i læringen med det formål, at de selv bidrager til at åbne læreplanen og bliver medansvarlige for egen læring.
- **feedback skal erstatte karakterernes hidtidige dominans, og i stedet skal der fokuseres på løbende evaluering og støtte i forhold til den faglige udvikling med henblik på viden, færdigheder, kompetencer og personlig dannelse.**
- **den hele elev i centrum** – eleven ses og forstås i forhold til samspillet på kostskolen mellem det boglige, arts/sport og det sociale liv.
- **elevcentreret læring og lærercentreret undervisning** – læringen skal ses ud fra elevens synspunkt, og læreren har ansvar for tilrettelæggelse af undervisningen.

Vi tilslutter os den ofte fremførte kritik af de negative følger af karaktergivningens dominans som evalueringsværktøj. Karakterernes hidtidige afgørende betydning i forhold til de unges optagelse på de videregående uddannelser har sendt negative virkninger ned gennem ungdomsuddannelserne, hvor karaktergennemsnittet bliver den helt afgørende faktor.

På den baggrund hilser vi velkommen, at Undervisningsministeriet lægger op til forsøg og eksperimenter med alternative evalueringsformer og feedbackprocesser.

Jagten på det høje karaktergennemsnit er ikke nødvendigvis lig med fordybelse, nytænkning og forfølgelse af dybtfølte interesser og dermed læring på det dybe og transformativt niveau. Mestring af kompetencer opstår netop i krydspunktet mellem dyb interesse og fordybelse. Det betyder, at ikke alle fag og faglige udfordringer skønnes lige vigtige for eleven i forhold til det videre studieliv og personlige liv. Og sådan har det vel altid været?

Konkurrencestatsteoretikeren Ove K. Pedersen har hævdet, at det aktuelle uddannelsessystem fremmer udviklingen af den

John Hattie: Synlig læring og evidensbaseret undervisning

Den newzealandske uddannelsesforsker John Hattie har siden 1990'erne lavet omfattende statistiske undersøgelser af, hvad der virker inden for uddannelse og læring. Med sin bog *Visible Learning* (2009) har han opnået stor international indflydelse på skoleudviklingen for eksempel i Canada og Singapore. Også i Danmark har Hattie en fremtrædende rolle i den uddannelsespolitiske diskussion (*Synlig læring – for lærere* 2015). Nogle elsker at hade ham og hans statiske undersøgelser, og andre har med stor iver anvendt ham i forbindelse med forandringer i det danske uddannelsessystem – særligt i forbindelse med folkeskolereformen og på de gymnasiale uddannelser. Undervisningsministeriet har således lagt op til en række udviklingsforsøg i forlængelse af Hatties forskning.

Hans værk består dels af en rangliste af 138 faktoreres betydning i forhold til læring. Hatties såkaldte metaanalyse bygger på over 800 andre analyser, som han efterfølgende har sammenfattet i ranglisten. I forlængelse heraf formulerer han sit læringskoncept: *synlig læring*.

Hattie understreger, at alt kan virke i læring, men at der er ting, der virker bedre end andre. Han pointerer også, at hans forskning ikke kan anvendes som en manual, der bare skal følges. Den evidensbaserede viden skal på skolen omsættes til intelligent læringsstrategi og praksis.

RANGLISTENS TOPSCORERE I FORHOLD TIL POSITIV INDVIRKNING PÅ ELEVERNES LÆRING:

- **Feedback.** Forholdet mellem udfordringer og feedback. Systematisk feedback giver stort læringsudbytte.
- **Målstyret læring og tydelige læringsmål.**
- **Lærernes passion, kærlighed til stoffet og en etisk og omsorgsfuld stemning og atmosfære – og ikke mindst at lærerne arbejder tæt sammen i dagligdagen, for eksempel med fælles forberedelse.**
- **Ledelsens og lærernes mindset og deres indbyrdes sprog og samarbejdsrelationer er ligeledes vigtige faktorer.**

Lærernes og skolens selvevaluering er også en central faktor. At læringsmiljøet bygger på relationel tillid, at lærerne og ledelsen skaber et inspirerende og elevaktiverende skolemiljø. At skabe en fornemmelse af fairness, at alle arbejder hen imod positive læringsmål. Det drejer sig om, at eleverne får indsigt i deres egen læringsproces og udvikler deres vurderingskompetence, når de deltager i vurdering af deres egen læring.

Dette kræver, at lærerne udvikler elevernes empathiske evner og deres evner til at samarbejde med andre. At de udvikler evnen til åben tænkning, at vurdere videnskabelig evidens, personlig ansvarlighed, fremme kritisk tænkning og vurdering. Det er vigtigt, at lærerne forsøger at se læringen gennem elevernes øjne - at de er opmærksomme på deres tankesæt og fungerer som en samarbejdende og kritisk planlægger, en tilpasningsdygtig læringsekspert og en god giver og modtager af feedback:

Synlig undervisning og læring forekommer, når læring er det eksplicitte og tydelige mål, når det er behørigt udfordrende, og når læreren og eleven begge (på hver deres måde) søger at finde ud af, om og i hvilken grad målet er nået. Synlig undervisning og læring forekommer, når der er bevidst praksis, som sigter mod at opnå mestring af målet, når der er aktive, passionerede og engagerede mennesker (lærere, elever, kammerater), som deltager i læringshandlingen.

Synlig læring handler basalt set om, at eleven skal lære at blive sin egen lærer. Derved oplever de en lyst til at lære, som er vigtig for livslang læring. Vigtige egenskaber i forlængelse af, at eleverne bliver deres egne lærere er selvregulerende egenskaber som selvevaluering, selvbedømmelse og selvundervisning.



At tage en uddannelse – få sig et fag – er en karakteropbyggende proces. Man bliver sig selv, når man bliver dygtig til noget. Netop derfor er det så afgørende, at vi ikke op gennem folkeskolen og gymnasiet – og senere på universitetet – får undervisningen reduceret til et spørgsmål om målbare færdigheder, men tværtimod får foldet en meget bredere læringsprofil ud.

Perspektivet bør være, at vi gelejder de unge, så de, helt Gummi-Tarzansk, finder det, de er gode til. Dét, som matcher deres evner. Som tænder deres passion.

Rane Willerslev, professor i social antropologi.

opportunistiske personlighedstype, der retter sig efter, hvad yderverdenen stiller af krav til individet, og hvor det personlige valg og engagement kun er af ringe betydning.

En stor del af de mest kreative, kritiske og innovative unge har ofte haft svært ved at tilpasse sig et uddannelsessystem, der i realiteten gør alle fag og interesser lige vigtige.

Derfor har rigtig mange unge mennesker, der senere i livet har ydet top præstationer i forskellige sammenhænge, også tit haft svært ved at leve op til skolens og karaktergivningens konforme krav. Det er således bemærkelsesværdigt, at en meget stor del af højt præsterende, innovative og succesrige mennesker har haft et anstrengt forhold til skolens faglighed og traditioner. Når man tænker anderledes, kan det give problemer i forhold til den traditionelle faglighed.

Det skal også understreges, at de krav, de unge møder på anden del af de videregående uddannelser, netop er selvstændighed, kritisk tænkning og fordybelse i det selvvalgte studie.

Vi vil på Skolerne i Oure fremhæve de mange eksempler på, at de unges fordybelse og engagement i sport og arts har været det springbræt, der har givet deres liv mening og retning og har betydet, at de har klaret sig rigtig godt på alle parametre senere i tilværelsen – inden for uddannelse, kreative fag, kunst, sport, videnskab og i erhvervslivet.

Set i det lys er det meget positivt, at den alternative optagelse til de videregående uddannelser vinder frem. Det betyder, at der stilles spørgsmål ved, om karaktergennemsnittet er det korrekte optagelseskriterium. Kombinationen af optagelsesprøver og samtaler er således ved at slå igennem som alternativ til den hidtidige praksis – og uddannelsesstederne melder om mindre frafald og større studie gennemførelse.

Disse tiltag vil ifølge vores opfattelse virke positivt ind på ungdomsuddannelserne.

Oures organisatoriske kapital:

Værdimæssig, social, kulturel og human kapital

Med udgangspunkt i Skolerne i Oures historie og kostskole-virksomhed, der adskiller sig fra almindelig dagskolevirksomhed, har vi formuleret vores definition på kapitaldomænerne for vores skole:

- **Den værdimæssige kapital**
- grundlæggende værdier, antagelser, normer, etik og pædagogiske grundtanker.
- **Den sociale kapital**
- samarbejde, gensidig respekt, tillid, skolens samarbejdskultur.
- **Den kulturelle kapital**
- kulturel viden, vaner og traditioner, omgangsformer, sprog, kulturel refleksion og perspektivering.
- **Den menneskelige/humane kapital**
- summen af de ansattes og elevernes viden, færdigheder og kompetencer.

Kostskolen er ifølge vores erfaringer det ideelle sted for den unge i tilegnelsen af social og kulturel kapital. Den koncentrerede enhed af ungdomsliv, skolegang og sport og arts er – når den fungerer bedst – den ideelle ramme om sociale og kulturelle processer, der dybdepåvirker alle deltagerne.

Den unges engagement i sport og arts skaber de optimale betingelser for at udvikle sociale kompetencer og handlemuligheder, ligesom den unges motivation er medvirkende til, at der åbnes en interesse for de kulturelle værdier og spørgsmål, der ligger i forlængelse af den unges kunstneriske eller sportslige aktiviteter.

Social kapital handler om, at alle samles omkring skolens kerneopgaver. At der eksisterer en ansvarskultur blandt elever og ansatte. Tillidsskabelse og samarbejdsevne drejer sig om relationer mellem mennesker – og det er størrelser, som den unge tilegner sig i det gode skolemiljø.

Anerkendelsens pædagogik

Den sociale kapital på Skolerne i Oure handler også om anerkendelsens pædagogik og det intergenerationelle samvær mellem elever og ansatte. Den tyske filosof Axel Honneth har med udgangspunkt i den opfattelse, at mennesket har et grundlæggende behov for anerkendelse, udviklet sin teori om *anerken-*

Samværet mellem de unge og lærerne – det man også kalder den intergenerationelle praksis – er en vigtig del af skolelivet i Oure. Det fælles engagement skaber en virksom situeret læring og mesterlærerlignende relationer.



delsens pædagogik. I Oures værdigrundlag 2012 gav vi plads til at folde begreberne ud. Kort fortalt kan vi skelne mellem tre former for social anerkendelse, der har afgørende betydning for den unges identitetsskabelse: Anerkendelse, der skaber *selvtillid*, der skaber *selvagtelse*, der skaber *selvværd*. Skolesamfundet udgør et fællesskab, der giver den unge mulighed for at udvikle sin personlighed og identitet i lyset af tillid, selvagtelse og selvværdsfølelse. Dette er et meget vigtigt aspekt af vores kostskoles sociale og værdimæssige kapital.

Den intergenerationelle praksis Skolerne i Oure – dvs. samværet mellem de unge elever og de voksne ansatte på skolerne, også uden for den formaliserede undervisning – er af afgørende betydning for de unges kostskoleophold. Modtager de den fornødne omsorg og opbakning til deres individuelle

Social og kulturel kapital – professionel kapital

Den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieu (1930-2002) har med sine teorier om *refleksiv sociologi og kulturel, social, symbolsk kapital og habitus* været medvirkende til at kaste lys over, hvorledes relationelle menneskelige sammenhænge og livsstil socialt og kulturelt indvirker på vores identitet og virkelighedsopfattelse. At vi lever i et samspil mellem det individuelle og det kollektive. Habitus drejer sig om, hvorledes den sociale og kulturelle baggrund er med til at skabe mening, holdninger og livsstil:

Social kapital er summen af eksisterende eller potentielle ressourcer, den enkelte eller en gruppe har til rådighed i kraft af et netværk af stabile relationer og mere eller mindre officielt anerkendte "forbindelser", hvilket vil sige summen af den kapital, der kan mobiliseres i kraft af et sådant netværk.

Bourdieu så sin teori i en overordnet universel sammenhæng – *en tilbagevenden til subjektet og til den enkelte, til kulturen og til vestlige værdier, menneskerettigheder og humanisme.*

projekt og problemstillinger? Anvender de ansatte deres større livserfaring, viden og autoritet i et godt samspil med de unge – uden dermed at overspille rollen som de ældre og bedrevendende? Denne balanceakt er et tilbagevendende tema i kostskolepædagogikken. De voksne skal være spørgende, vejledende og rådgivende i forhold til de unge. Dialogen skal være præget af ræsonnementer og dermed medvirke til elevernes myndiggørelse i deres søgen efter deres bestemmelse.

Når det gælder den kulturelle kapital, stilles der krav til skolernes lærere om at kunne perspektivere og inddrage kulturelle og videnskæssige dimensioner i såvel undervisningen som i arts, sport og kostskolelivet samt at kunne give psykologiske, sociologiske og etiske vinkler på det sociale samspil.

Eleverne er åbne og formbare, og derfor har skolen og de ansatte et stort ansvar for at have en fælles og reflekteret tilgang til spørgsmålet om at formidle værdier, sociale spilleregler og kulturelle indsigter og perspektiver.

Vi må løbende stille os spørgsmålet: *Hvorledes udvikler vi bevidst skolevirksohmheden og dens ansatte med henblik på at højne såvel elevernes som organisationens og de ansattes sociale og kulturelle habitus?*

Eksempelvis mener vi, at en ganske særlig kilde til udvikling af Oures kapital er samspillet mellem de tre skoler. Skolerne beriger hinanden, og medarbejdernes viden og kompetencer skaber en helt særlig bred og facetteret skolekultur. Potentialet i dette skolesamarbejde vil vi udvikle målrettet de kommende

år. Efterskolens store lærergruppes pædagogiske kompetencer, kombineret med gymnasielærernes faglighed og koblet med højskolens *liberal education and arts* – den frie kulturelle dannelse – udgør et unikt omdrejningspunkt for et tværgående samarbejde mellem de tre skoler.

Siden den amerikanske organisationsteoretiker Edgar H. Schein udgav sin bog *Organisationskultur og Ledelse* i starten af 1990'erne, har vi været inspireret af, hvordan vi som kostskole udvikler skolernes organisationskultur ud fra vores værdimæssige og pædagogiske grundantagelser. Scheins tager udgangspunkt i at analysere samspillet i en organisation mellem tre niveauer:

1. De grundlæggende værdier, visioner og antagelser.
2. Skueværdier, hvor antagelserne og værdierne formuleres og kommer til udtryk i dagligdagen gennem sprog og handlinger.
3. Organisationens konkrete iagttagelige artefakter.

Vi har siden skolernes grundlæggelse arbejdet på at skabe sammenhæng og overensstemmelse mellem på den ene side de formulerede grundantagelser angående pædagogik og værdier og på den anden side medarbejdernes og elevernes tolkninger og forståelse af dem. Denne vekselvirkningsproces vil forhåbentligt forsat skabe pædagogisk energi og videreudvikling. Ligesom det til stadighed betyder en videreudvikling af skolernes kultur og sociale liv.

Professionel kapital. En forandring af undervisning på alle skoler

Er titlen på en bog af de to internationalt anerkendte uddannelsesforskere Andy Hargreaves og Michael Fullan, der bl.a. har været fremtrædende i forbindelse med skolereformer i Ontario i Canada. Forfatterne og deres teori er har også opnået stor udbredelse i Danmark – særligt i gymnasiesammenhæng:

Professionel kapital består af den systematiske udvikling og integration af tre former for kapital:

Social kapital – tillid, samarbejde, gensidig respekt, skolens samarbejdskultur.

Menneskelig eller human kapital – summen af de ansattes viden, kompetencer og færdigheder.

Beslutningskapital – professionel dømmekraft, lærernes og ledelsens evne til at træffe kvalificerede beslutninger.

Forfatterne fremhæver, at en god skole har en bæredygtig samarbejdskultur præget af empati og forståelse og gensidig respekt. Dette gælder mellem lærerne og eleverne og mellem ledelsen og lærerne indbyrdes.

Samarbejdskulturer kræver bred enighed om værdier, men de kan også tolerere og til en vis grad aktivt tilskynde uenighed inden for disse grænser. Skoler, der karakteriseres ved deres samarbejdskulturer, er også skoler, hvor man finder hårdt arbejde og engagement, kollektivt ansvar og stolthed over skolen.

Det fremhæves, at læreren er den vigtigste faktor i forbindelse med den gode skole:

At undervise som en professionel eller være "prof", som man siger inden for sportens verden, kræver et personligt engagement i en grundig træning, fortsat læring, kollegial feedback, respekt for evidens, lydhørhed over for forældre, en stræben efter det udsøgte, og at man går langt videre end det, der står i en kontrakt.

Forfatterne kritiserer individualismen i lærerjobbet, lærerens ensomhed, den privatpraktiserende lærer, der lever i isolation og usikkerhed. Hargreaves er netop blevet kendt for at gøre op med den privatpraktiserende lærer og gøre den samarbejdende skole til målsætningen.

I nogle lærerkredse har der dog været modvilje mod visionen om den samarbejdende skole, da man har set det som et angreb på lærernes frihed og autonomi. Hertil giver Steffan Hermann et svar, som vi kun kan tilslutte os: **"Nej, at løfte i flok er ikke det samme som at marchere i takt, men det er noget andet end hver mand sin retning".**

Det har vist sig, at samarbejdende skoler er mere effektfulde end skoler, der er præget af individualismens kultur. Skolen, som består af professionelle læringsfællesskaber, betyder at bevæge sig fra individualistisk professionalisme til samarbejdende professionalisme. At skolen, eleverne og undervisningen bliver et fællesanliggende. Forfatterne sætter deres skoletanker ind i et større perspektiv: **Hele vores bog handler om at komme i gang med en ny fremtid for undervisningsprofessionen og dens rolle i forhold til social retfærdighed og global velstand.**

DET ULTIMATIVE TALENTUDVIKLINGSMILJØ – *alle unge har talent*

På Skolerne i Oure har vi den grundlæggende indstilling, at alle unge har en bred vifte af talenter i sig. Vi er selvfølgelig stolte, når nogle af vores elever høster anerkendelse i den nationale og internationale elite, hvad enten det drejer sig om sport, arts eller andre fag. Men vi er ligeså stolte af de mange elever, der har brugt kostskoleopholdet til at udvikle sig menneskeligt og fagligt og dermed beriget deres liv og tilværelse.

Vi opfatter talent som det enkelte menneskes medfødte og opøvede evner og udviklingspotentiale, færdigheder og kompetencer, som kan udvikles gennem målrettet indsats og øvelse.

Man taler ofte om samspillet mellem den biologiske arv, den psykologiske habitus, miljø og det mentale klima. I den forbindelse er omgivelserne af helt afgørende betydning i forhold til at understøtte den unge i udviklingen af sit talent.

Er miljøet befordrende og inspirerende for den unge og er det med til at flytte den unges mentale grænser og selvopfattelse, så taler vi om en helhedsorienteret opfattelse af, hvad talent og talentudviklingsmiljø er.

Øvelse gør mester, siger man. Ikke uden grund. Træning og øvelse er de helt afgørende faktorer i forhold til at mestre alle mulige menneskelige færdigheder. Og træning og øvelse må i vores moderne samfund nødvendigvis inspireres og styres af den unges indre psykiske drivkræfter og målsætninger.

Engagement, motivation og ambition er de helt centrale begreber i forhold til at udvikle og dygtiggøre sig. Her er alt snak om elite- eller bredde-perspektivet uden betydning – vi taler om almenmenneskelige størrelser af stor betydning for det enkelte menneskes identitetsskabelse og personlige karakterdannelse.

Netop sport og arts har gennem hele den vestlige civilisations historie udgjort centrale medier og redskaber til at udvikle unge menneskers identitet og karakter. Når det ellers er sket i den gode sags tjeneste, det vil sige med udgangspunkt i det enkelte individs selvstændighed og myndighed.

Aktiviteten er meningsskabende for den engagerede udøver, og mening skabes netop i de konkrete aktiviteter sammen med andre unge og lærere, der deler lidenskab for pågældende aktivitet.

På Skolerne i Oure støtter vi de unge i, at deres engagement, fokusering og koncentration i sport og arts følger med over i den boglige og teoretiske undervisning og læring. Den produktive og positive tænkning, det mindset, som de unge udvikler i deres sportslige og kunstneriske aktiviteter, er en drivkraft, der kan overføres til andre områder i livet.

Lysten driver værket – men det lystbetonede er et resultat af målrettet indsats og hård træning gennem lang tid. Den erkendelse opstår i arts og sport. Det er ikke mor eller far, der kan klare ens træning. Kunsten er at kunne overføre disse erfaringer til andre sider af tilværelsen. Den gode skole må derfor have denne opgave som en af sine allervigtigste udfordringer.

Robusthed og karakterdannelse

Begrebet *robusthed* har i de senere år vundet frem i såvel organisationsteori som i pædagogik. Man taler om den robuste organisation, der kan forandre sig i takt med nye betingelser og udfordringer – at organisationen kan skabe en balance mellem stabilitet og forandring i en dynamisk udvikling.

Ordet robust stammer fra det latinske *robustus*, som betyder egetræ. At være robust vil altså sige at være stærk, holdbar og kunne tåle modstand. Man bruger også det engelske begreb *resilience*, hvormed fleksibilitet og elastisk modstandsdygtighed. Når man taler om menneskelig robusthed, handler det om at have en bærende livsmening og livsduelighed, at have værdier og dømmekraft og være i stand til at håndtere modgang og udfordringer. Robusthed dækker samtidig over evnen til at være sårbar og have stærke følelser – altså psykisk fleksibilitet.

En af dansk pædagogiks største kapaciteter, professor Per Schultz Jørgensen, har skrevet en bog om børn, unge og robusthed – og det at give de unge, ansvar, livsmod og tiltro til sig selv – hvori han slår til lyd for, at robusthed handler om at skabe enhed og sammenhæng i selvforståelsen og dermed grundlægge en styrke til at kunne klare pres uden at miste sin handlekraft – dét, som man også kan kalde selvkontrol, viljestyrke og personlig autonomi. At man i høj grad er indrestyret og i stand til tage ansvar for sig selv.

Schultz Jørgensen beskriver en karakterdannende kultur, hvor netop de ovennævnte karaktertræk formes i det forpligtende samvær med andre. Oures værdigrundlag fokuserer da også netop på de store krav, som senmoderniteten stiller til de unge. Den såkaldte kulturelle frisættelse, opgøret med traditionernes og individualiseringen betyder, at ungdommen skal håndtere

krav om fleksibilitet, forandringsparathed og højt præstationsniveau.

Det kræver robusthed og personlighed at kunne navigere i det senmoderne samfund – og denne robusthed må opøves i et miljø og et fællesskab, der beforder en sådan personlig udvikling. Det er derfor vigtigt, at de unge ikke pådømmes præstationskrav udefra, men i en dialog med andre unge og voksne formulerer egne målsætninger og ambitioner.

Vi opfatter derfor først og fremmest sport og arts i lyset af personlig udvikling og karakterdannelse frem for at være en præstationskultur. At en sådan tilgang ofte fremmer gode resultater er jo kun sidegevinsten.

Oureånden – det mentale klima

Den mentale stemning og det mentale klima i en organisation er af afgørende betydning for deltagernes individuelle og fælles udvikling og præstationsevne. Denne påstand har sportspsykologien bragt mange beviser på. En organisations grundlæggelse, tilblivelseshistorie og udviklingsdynamik er af stor betydning for den selvforståelse, som organisationens medlemmer overtager og gør til deres egen.

Skolerne i Oure var fra starten præget af store ambitioner og en selvfølelse, der forståeligt kunne virke provokerende på omgivelserne. Den udtalte ambition var at sætte helt nye standarder for højskole- og efterskoleidræt i Danmark. Vi ville skabe en fornyelse af kostskoleformen, kombineret med en fagintensiv sport- og artsprofilering, der skulle få de unge til at strømme til skolerne. Det lykkedes.

Det var nødvendigt at tænke nyt og anderledes, og det gav en stemning af nyskabelse, iværksætter og innovation. Der skulle være åbenhed og højt til loftet, og organisationen skulle være modtagelig for nye ideer og forslag. Følelsen af at være first-mover og noget ganske særligt – kombineret med den hurtigt opnåede succes og den store medieomtale – var fremherskende. Derfor søgte skolerne nye målsætninger og værdisæt, der tog udgangspunkt i deltagernes egen historie og selvforståelse.

Trods mangel på startkapital og opbakning fra eksterne kræfter havde det vist sig muligt at opnå succes. Det var medvirkende til at skabe en selvforståelse, som elever og lærere blev grebet af: Alt kan lade sig gøre, når bare viljen og visionerne er stærke

Den lærende organisation – Oure

Op gennem 1990'erne lod vi os inspirere af den dengang nye teori om lærende organisationer – netop for skolevirksomhed, der har læring og personlig udvikling af alle deltagere i organisationen som sin kerneydelse (Se værdigrundlag 2001).

Dengang som nu hentede vi bl.a. inspiration fra den amerikanske organisationsteoretiker Peter Senge, der i høj grad var inspireret af systemteorien (*Den femte disciplin. Den lærende organisations teori og praksis*): *Kernen i den lærende organisation er et mentalitetsskift – fra at se os selv som adskilt fra verden til at være forbundet med verden, fra at se problemer som noget, der er skabt af andre eller noget derude, til at se, hvorledes vores egne handlinger skaber de problemer, vi oplever. En lærende organisation er et sted, hvor folk til stadighed opdager, hvordan de skaber deres virkelighed. Og hvordan de kan ændre den.*

Senge gør op med den traditionelle og instrumentelle opfattelse af organisationer og gør selve menneskets lyst til at lære til den afgørende drivkraft i opgør med den tidligere organisationsopfattelse. Den lærende organisation skal altså være i stand til at praktisere en kollektiv, generativ læringsproces, og Senge opregner fem discipliner:

- 1) Systemtænkning drejer sig om at kunne forstå processerne i det moderne komplekse samfund. Det drejer sig om, at alle i organisationen lærer at beherske systemteori i praksis, ser sammenhænge og strukturer i organisationen og i virkeligheden udvikler et fælles sprog, der åbner op for en fælles erkendelse.
- 2) Personlig beherskelse handler om at sætte individerne i organisationen i centrum – deres læring, deres kreativitet og deres personlige visioner.
- 3) Mentale modeller og kognitiv psykologi handler om, hvorledes vores tænkning og følelser styrer vores handlinger, oplevelser og mentale billeder. At udvikle hensigtsmæssige mentale billeder og visioner.
- 4) Fælles visioner drejer sig om at udvide sin evne til at skabe nye tanker og ideer og dele dem med andre. At alle arbejder ud fra et stærkt engagement og fælles visioner.
- 5) Teamlæring er at skabe stærke teams, der udnytter hele den menneskelige kapital i teamet. Især oplever man teamlæring inden for kunst, sport, videnskab og kreative virksomheder, hvor deltagernes personlige engagement er af afgørende betydning. Højtydende teams er karakteriseret ved, at deltagerne besidder evnen til refleksion og en beherskelse af et fælles kompleksitetens sprog.

Flow og optimaloplevelsens psykologi

Mange har fået en aha-oplevelse ved at læse Mihaly Csikszentmihalyis værk *Flow. Optimal-oplevelsens psykologi*. Her beskrives, hvorledes man kan opnå en form for lykkefølelse, når man er totalt optaget af en aktivitet, man selv har valgt, og som man dyrker med dyb motivation og engagement. Sport, arts, videnskab og lignende aktiviteter er oplagte eksempler på, hvad der kan fremkalde en flowtilstand. Man kan eksempelvis iagttage de unge i Oure, når de er dybt optaget af deres aktiviteter, og se deres begejstring og deres koncentration, hvad enten vi taler om musik eller sejlad: *Når vi har følt os som herrer over vore handlinger, over vor egen skæbne. I de sjældne tilfælde, hvor det sker, gribes vi af en følelse af begejstring, en følelse af glæde, som skattes længe, og som fremstår i erindringen som udtryk for, hvordan livet burde være.*

Motivation kan beskrives som en følelsesmæssig og psykologisk tilstand, der er en af menneskets afgørende drivkræfter, og dette hænger nøje sammen med vores eksistentielle selvforståelse og valg. Det er gennem sådanne handlinger, vi skaber livsmening og livsindhold. Vi oplever tilsvarende, at vi træner vores evne til at styre vores bevidsthed gennem koncentration, fokusering og fordybelse. Flowoplevelsen er derfor medvirkende til at frigøre psykisk energi og opbygge selvtillid. Dette skyldes, at målene er klare, og at der er øjeblikkelig feedback. Problemet i uddannelses-systemet er i den sammenhæng ofte, at de unge ikke føler sig motiveret til at tilegne sig viden og færdigheder, fordi de oplever kravene som et udefrakommende pres, og det skaber ikke glædesfuld læring, hvorfor mange mister den naturlige trang til at lære.

Oure som talentmiljø – alle har talent: Det drejer sig om at lade sig udfordre, turde sætte sig mål og lade sig inspirere af andre. Et positivt og inspirerende miljø flytter vores mentale grænser, og vi kan mere, end vi tror – hvis vi gør os umage.



Det lærende kostskoleliv

Når kostskoleformen udgør den ultimative ramme om elevernes lærings- og dannelsesproces, er grunden, at kostskolelivet omfatter det hele individ, hvor både tænkningen og følelserne er i spil. Læringen foregår i princippet døgnet rundt, og det er derfor af afgørende betydning, at læringsmiljøet virker inspirerende og understøttende for de unge.

I en lærende organisation tilegner alle deltagerne sig en vigtig viden om, hvorledes man analyserer og får redskaber til at forandre organisationer. Det gælder helt konkret i forhold til skoleklassen, bo-gruppen og i sport og arts. Det gode læringsmiljø er præget af en dynamisk og motiverende mental stemning, der medvirker til, at deltagerne sætte sig ambitiøse mål.

nok, og kun fantasien sætter grænser. Modstand og problemer var blot med til at styrke kreativiteten og handlekraften

– *man kan, hvad man vil.*

Dette betød, at begrebet Oureånden opstod og blev udtryk for elevers og ansattes fælles identitet, selvfølelse og mission. At tænke anderledes blev et motto for Skolerne i Oure.

Skoleprojektet skulle fra starten navigere i en markedsorienteret virkelighed, hvor man enten får succes eller fiasko. Denne selvforståelse betød bl.a., at store dele af den traditionelle skoleverden beskyldte Ourefolkene for at være indbegrebet af den rene ultraliberalisme, samtidig med at man i næste sætning benævnte os som alternative og oprørske.

Oures særegne blanding af det individuelle og fælleskabet – af sociale og liberale tanker og værdier, af ønsket om, at eleverne selv skal tage stilling og ansvar, at skolen ikke skal missionere med hensyn til en religiøs eller en politisk eller ideologisk isme – har uden tvivl været medvirkende til skolernes succes. Vi ramte uden tvivl ned i en større del af befolkningens værdier, hvor man på tværs af de gængse politiske og værdimæssige modsæt-

ninger har en lang række fællesnævner. Man har talt om, at mange unge kan betegnes som fællesskabsorienterede individer (se Generation NEXT, DEA). Vi tillader os at spørge, om ikke det også i høj grad gælder deres forældre?

Vi kan derfor med tilfredshed iagttage, hvorledes vores omverden har tolket vores værdier og pædagogiske praksis som stemmende overens med intentionerne. Det unikke i Oureånden er, at her mødes skolernes værdigrundlag, pædagogik, det mentale klima, organisationskultur og ledelsesopfattelse – og meget andet.

Målsætningen om Oure som en lærende organisation går kort og godt ud på at gøre kostskoledagligdagen til et læringsmiljø, hvor elever og ansatte udvikler sig alsidigt og tilegner sig centrale sociale, faglige, menneskelige og kommunikative kompetencer – og desuden kvalitativt udvikle skolerne, så de til stadighed er attraktive i en omskiftelig og konkurrencebetonet verden.

Ekskurs:

Krigen mellem indbyrdes konkurrerende pædagogiske retninger

Stefan Hermann, rektor for Professionshøjskolen Metropol har i bogen *Hvor står kampen om dannelsen?* meget præcist beskrevet den aktuelle pædagogisk skyttegravskrig som en kamp mellem to positioner – den pædagogisk-konservative position over for den politisk-administrative position.

Hermann ser to varianter af den pædagogisk-konservative position: *En nationalkonservativ, der længes efter en tid, der aldrig har været, og en reformpædagogisk-menneskelighedsorientering, der med eskatologisk nerve foruroliges over menneskesynet i konkurrencestatens tidsalder; en i går-var-bare-bedre-pragmatisme.* På tværs af de to varianter er der enighed om en nostalgisk holdning til fortidens pædagogiske vilkår, der ses som kontrast til nutidens elendighed.

Professor Peter Kemp, forfatter til bogen *Løgner om dannelse. Opgør med halvdannelsen*, er trods sine sympatiske tanker om verdensborgerskab en typisk repræsentant for den konservative position. Han ser en sammenrotning mellem statsapparatet og de pædagogiske tænkere, der går ind for lærings- og kompetencepædagogikken, og som ifølge ham vil instrumentalisere uddannelserne. Kemp ser udviklingen som værende udtryk for konkurrencestatens interesser – de unge skal gøres til "soldater i konkurrencestaten".

Når man taler om den konservative position, er den først og fremmest at finde på Danmarks pædagogiske Universitet, i folkeskolen, på seminarierne og i nogle højskolekredse.

På den anden side taler den politisk-administrative position

om nytte for staten, arbejdsmarkedet og økonomiske besparelser og effektiviseringer. Hermann: *Den hylder tal, data og metoder som ledelsesinformation. Sjældent som viden, der praktiseres og kropsliggøres og bliver genstand for erfaringer blandt professionelle i deres samvirke. PISA er sjældent et brugbart redskab for en lærer for nu at sige det mildt, men et redskab for politikere og forskere.* Denne position forstår ifølge Hermann ikke dannelsesaspektet, og den vil begrænse pædagogisk frihed gennem økonomisk styring.

Folkeskolekonflikten - koblingen mellem folkeskolereformen og nye arbejdstidsregler for lærerne – er et eksempel på, hvorledes skyttegravskrigen mellem de to positioner blev forstærket. Ønsket om den samarbejdende skole bliver af den pædagogisk-konservative fløj opfattet som et angreb på lærernes frihed og autonomi.

De to positioner skaber ufrugtbar sort-hvid-tænkning – bare med modsat fortegn, og konflikterne har sat sig dybe spor. Hermann beskriver dem som striden mellem "tågesnak og taltåger". De to positioner gør, pointerer Hermann, hinanden dummere ved misforståelser, demonisering og historieløshed.

Den pædagogiske-konservative fløj har tidligere ofte henvist til N.F.S. Grundtvig. Men Grundtvig har i de senere årtier mistet terræn på grund af sin national-kristelige grundanskuelse og bibelfundamentalistiske verdenssyn, der er blevet stadig sværere at forklare og forsvare. Til gengæld har skabelsesteologen K.E. Løgstrup fået en fremtrædende rolle som referenceperson (se for eksempel Højskolepædagogik. En fortælling om livsoplysning i praksis).

Løgstrup har sagt smukke ord om etik og pædagogik. Problemet er bare, som Løgstrupeleven og -eksperten Ole Jensen (*Historien om K.E. Løgstrup*) understreger, at folk der adskiller, Løgstrups tanker om etik og pædagogik fra hans grundlæggende skabelsesteologi, begår den fejl, at helheden går tabt. Løgstrups grundudsagn er "at kende, at verden er Guds". Ordene danner baggrund for, at Løgstrup gik til kamp mod det, som han så som samtidens ateisme, nihilisme og irreligiøsitet – at menneskene med videnskabelig og sekulær tænkning vender sig bort fra at betragte verden som Guds skaberværk.

Løgstrup deler sin pessimistiske civilisationskritik med den tysk-amerikanske politiske tænker Hannah Arendt, der ofte trækkes frem som reference af den pædagogisk-konservative fløj. Også Arendt har skrevet medrivende ord. Men det skal med, at hun – nøjagtig som Løgstrup – gør op Kants fornufts-baserede oplysningstænkning, myndighedsbegrebet, tanker om universelle værdier og med reformpædagogikken. Arendt mener, at oplysningens optimisme gik tabt med verdenskrigene, holocaust mv.

Arendt anvendes stadig i dag i modstanden mod den aktuelle pædagogiske udvikling – modstanden mod kravet om livslang læring og forandringsparathed, idealet om demokratisk dannelse, lærings- og kompetencepædagogikken og den evidens-baserede pædagogik (se Morten Timmermann Korsgaard: *Hannah Arendt og pædagogikken*). Arendt ville give autoriteten tilbage til lærerne, og hun ville beskytte børnene mod demokratisk dannelse og anden form for progressiv pædagogik, bl.a. repræsenteret ved John Dewey, som ifølge hende ville medføre erodering af skolens og lærernes autoritet. Hun repræsenterer et konservativt autoritetsbegreb med hjemmet

som et helligt sted, hvor barnet først og fremmest skal opdrages. Som Timmermann fremhæver, så efterlader Arendt os en "minimalpædagogik", som ikke giver mange svar på udfordringerne i nutidens pædagogik.

Vi er enige med Idéhistorikeren H.-J. Schanz (*Handling og ondskab – en bog om Hannah Arendt*), der ser sammenhængen mellem Løgstrups skabelsesteologi og Arendts tænkning. De er begge elever af den tyske filosof Heidegger, og trods Arendts jødisk-ateistiske tænkning er hun ifølge Schanz måske en af det tyvende århundredes største kristne filosoffer, idet hun har installeret en kristen skabelsestæknings tradition – mennesket er, og alene mennesket er skabt i Guds billede – som semantisk kilde. Som Schanz skriver, så er forskellen mellem Arendt og Løgstrup, at Løgstrup helt eksplicit var en kristen tænker, Arendt var det implicit og med en art blufærdighedens ambivalens.

Det er bemærkelsesværdigt, at den pædagogiske-konservative fløj fortsat fremhæver kulturpessimisterne Løgstrup og Arendt i den aktuelle pædagogiske debat. Til trods for Grundtvigs førmoderne tanker, så var han dog i modsætning til Løgstrup og Arendt oplysnings- og fremtidsorienteret i sine pædagogiske tanker, hvilket betyder, at han også i dag kan være inspirerende – eksempelvis i hans opgør med den sorte skole eller hans tanker om skolen for livet.

Ifølge vores opfattelse handler pædagogik om unge mennesker, udvikling og fremtiden, og det betyder at pædagogikken nødvendigvis må være forankret i et optimistisk og positivt menneske- og livssyn.

Den reflekterende praktiker og artist:

Eleverne udvikler sig gennem læringsprocesser, hvor følelserne og kroppen er i spil, og hvor refleksion og tænkning skaber perspektiver, nye indsigter og viden.

