

KRONIKKEN

Opdragelse i familien og i skolen – et kompleksitets- problem

af Jens Rasmussen

Forholdet mellem opdragelse og undervisning forekommer at ligge til grund for et af skolens største problemer i disse år¹. Lærere formulerer typisk problemet på følgende måde: Eleverne i dagens skole er ikke opdraget på en sådan måde, at det er muligt at undervise dem, de er ikke *underviselige* (Rasmussen 2002). Allerførst kan man notere sig, at det er en forskel som aktualiseres, nemlig forskellen mellem opdragelse og undervisning. Dernæst kan man yderligere se, at denne forskel er asymmetrisk i undervisningssidens favør, når forskellen iagttages af skolen. Undervisning er i skolen det egentlige, mens opdragelse betragtes som en forudsætning for, at undervisning kan finde sted. Problemstillingen kan i kort form sammenfattes på følgende måde: Eleverne er ikke, set fra lærernes perspektiv, opdraget sådan, at det er muligt at undervise dem. Det medfører ifølge lærerne, at de tvinges til at opdrage eleverne for at kunne udøve undervisning. Årsagen til problemet tilskrives forældrene, forældrene opdrager enten slet ikke deres børn, eller de varetager opgaven på en utilfredsstillende måde. Hvis forældrene nemlig varetog opgaven og gjorde det tilfredsstillende, ville det ikke være nødvendigt for skolen at opdrage eleverne, og tiden i skolen kunne alene bruges til det, som er skolens mening, nemlig undervisning.

Lærernes forslag til en løsning på dette problem peger almindeligvis på, at forældrene i højere grad må tage sig af opdragelsen, fordi denne opgave anses for at være et anliggende for familien og ikke for skolen. Forældre må opdrage mere og bedre. Ofte er lærerne imidlertid opmærksomme på, at det er et stort krav at stille til forældrene, hvilket kommer til udtryk i deres forståelse for familiens vanskelige situation: Den moderne familie er fortravlet, fordi materielle værdier spiller en for stor rolle, forældrene har for meget at

se til og for lidt tid til at tage sig af deres børns opdragelse. Lærerne både bebrejder og undskylder forældrene – med henvisning til tidens mange og forskelligartede belastninger.

I det følgende skal det vises, at problemstillingen ikke er ny. Den opstår samtidig med, at der oprettes skoler, og der bliver flere steder for opdragelse. Yderligere vil problemstillingen blive belyst ud fra forskellen mellem familiens og skolens særlige funktion og ud fra forskellen mellem en simpel og en kompleks forståelse af *opdragelse*.

Forskellens oprindelse

Problemstillingen om forholdet mellem opdragelse og undervisning kan spores tilbage til tiden for etablering af offentlige institutioner for opdragelse. Fra da af er opdragelse nemlig ikke længere noget, der kun finder sted ét sted. Problemstillingen hænger sammen med og er begrundet i uddifferentiering og dermed specialisering af opdragelsesopgaverne. For uddifferentiering af skoler blev børn opdraget på en uformel måde ved at leve med i familiens daglige gøremål.

Problemstillingen er fuldt udfoldet allerede hos Martin Luther (1489-1546) i forbindelse med hans bestræbelser på at oprette kristne skoler. Det sker ca. tre hundrede år før skoler i moderne form får almen status, hvilket sker i første tredjedel af 1800-tallet. Luthers skoletanker kommer først og fremmest til udtryk i hans sendebrev fra 1524 *Til Rådsherrerne i alle Tysklands byer om deres pligt til at oprette og opretholde kristelige skoler*.

Luther fandt det vigtigt at oprette skoler som offentlige institutioner, der kunne undervise børn og unge. Indholdet i disse skoler skulle naturligvis overvejende være religiøst, og skolerne skulle være kristne, men problemstillingen vedrørende forholdet mellem opdragelse i skolen og opdragelse i familien, der knytter

sig til uddifferentieringen af opdragelse til også at finde sted i offentlige institutioner, er den samme som den, der møder den moderne skole, og som knytter sig til skolen som en uafrystelig problemstilling. Luther betoner, ligesom det sker i dag, at det er forældrenes opgave at opdrage børnene, men han gør samtidig opmærksom på, at det enten ikke sker, eller at deres opdragelse ikke er tilstrækkelig og tilfredsstillende:

... men hvad når forældrene ikke gør det? Hvem skal så gøre det? Skal det bortfalde af den grund, og skal børnene forsømmes? spørger han, og giver selv det svar, at skolen må tage sig af opgaven (Luther 1964 (1524):415).

Ligesom det er opfattelsen i dag, udtrykker Luther forståelse for forældrenes situation. Han angiver to grunde, der ikke adskiller sig fra vor tids begrundelser for, at man ikke kan forlade sig på forældrenes opdragelse, nemlig at forældre er uegnede og at de, hvis de ikke er uegnede, så har andet at tage sig af:

... størstedelen af forældrene er desværre uegnet til det og ved ikke, hvordan man skal opdrage og oplære børn. For de har ikke selv lært andet end at skaffe sig æde og drikke... (Luther 1964:415).

For forældrene er opdragelse for det første noget nyt, som de ikke, heller ikke gennem deres egen opvækst, har gjort sig erfaringer med, og for det andet stræber de alt for meget efter materielle goder. Videre hedder det, at selv om de skulle være egnede, så kan de undskyldes for ikke at opdrage, fordi de har nok andet at tage sig af og tænke på:

...selv om forældrene skulle være egnede til det og gerne selv ville gøre det, så har de hverken tid eller lejlighed til det, da de beskæftiger sig med andre ting og passer hus og hjem (Luther 1964:415).

Forældrene var den gang som nu fortravlede. Derfor må skolen tage sig af opdragsopgaverne, selv om de rettelig hører hjemme i familien.

Springer vi knap tre hundrede år frem i tiden til Kants opdragelsestanker, ser vi, at problemstillingen her grundlæggende er den samme. Kant skelner mellem privat og offentlig opdragelse og understreger, at den offentlige opdragelse alene, sådan som det stadig i dag er lærernes og skolens ønske, angår indlæring. Den offentlige opdragelse, det vil sige opdragelsen i skolen, skal tage sig af undervisning, mens den private opdragelse, opdragelsen i familien, skal tage sig af "udøvelsen af forskrifter" (Kant 2000 (1803):36).

Den offentlige opdragelse i skoler bliver nødvendig, forklarer Kant på linie med Luther, fordi forældrene ikke selv er godt nok opdraget til at kunne varetage opgaven, og hvis de var, så "kunne udgiften til offentlige institutter falde bort" (s. 37). Privatopdragelsen er ifølge Kant fuldt og helt en opgave for forældrene, men Kant er, som Luther og vor tids lærere, bevidst om, at "de indimellem ikke har tid, evner eller måske endda lyst" (s. 37) til at varetage opgaven. Det fører ham frem til overvejelser over, hvilke fordele der er ved privatopdragelse i forhold til offentlig opdragelse, og hans svar lyder:

I almindelighed forekommer jo den offentlige opdragelse at være mere gavnlig end den i hjemmet, ikke blot med hensyn til udviklingen af dygtighed, men også til dannelsen af borgerens karakter.

Opdragelsen i hjemmet har det ofte med ikke bare at udvikle fejl, der er særegne for den enkelte familie, men også at lade dem gå videre (s. 37).

Problemstillingen vedrørende forholdet mellem opdragelse i familien og skolen opstår med skolens oprettelse, og den knytter sig til, at der så ikke længere kun er et sted for opdragelse, men to, ja, i dag endnu flere, såsom vuggestuer, børnehaver, fritidsspansningsordninger, fritidsklubber osv. Problemstillingen knytter sig til et moderne komplekst samfund, hvor opdragelse finder sted mere end et sted, og derfor også med mere end en systemreference. Opdragelse i familien finder sted ud fra en ganske anden systemreference end den, der gør sig gældende i skolen. Det er trivielt at konstatere, at børn er forskellige for forældre og for lærere, men ikke desto mindre overses denne forskellighed ofte. Lad mig derfor tydeliggøre, hvori den består.

Familiens systemreference

I såvel hverdagsproglig som fagsproglig, det være sig pædagogisk, sociologisk og juridisk, forstand er det almindeligt at forstå familien som et forældrepar, der lever sammen med sine endnu umyndige børn. Denne definition har dog ganske stærke konnotationer til den traditionelle kernefamilie, der i dag har undergået store forandringer. Den udelukker utraditionelle, men i dag ikke ualmindelige familiekonstellationer, såsom familier med kun en forælder (aleneopdragelse) eller familier med såvel biologiske som ikke-biologiske forældre/voksne. I det følgende vil jeg derfor definere familien som et socialt system, der opererer på grundlag af et eget symbolsk generaliseret kommunikationsmedie. Jeg vil ikke blot betragte familien som et varigt intimforhold, hvori der forekommer

børn, da det blot ville være en kvantitativ bestemmelse, der ikke tager hensyn til, at familien også er et kvalitativt anderledes system end et intimsystem. Ved alene at bestemme familien som en kvantitativ forskel fra det intime forhold, mister man muligheden for at kunne forstå familien som et autopoietisk, socialt system med en specifik kommunikation, der opretholdes af en egen grænsedragning til kommunikationen i andre sociale kontekster.

Jeg vil med andre ord betragte familien som et socialt system med egne specifikke karakteristika. Det særligt karakteristiske ved familien som samfundsmæssigt subsystem er, at den inddrager hele personen i det sociale systems kommunikation. Personbegrebet tjener i sociologisk systemteori som en strukturel kobling mellem adskilte psykiske og sociale systemer. Det udfylder den opgave, at være identifikationspunkt eller adressat for kommunikationen, hvortil der kan tilskrives handlinger og knyttes erindringer. Personer er således ikke systemer, men fixpunkter for forventningsstrukturer i sociale systemer. I familien knyttes sådanne forventninger til *hele* personen og ikke blot til særlige aspekter ved personen: Alt, hvad et familiemedlem gør, tænker, mener og forestiller sig, hvad enten det sker inden for familiens rammer eller udenfor, er principielt mulige og tilgængelige temaer for kommunikationen i familien. Selv om det nok er muligt at have hemmeligheder for hinanden i en familie, så er det ikke legitimt, da alt, lige fra hvordan det går på arbejdet, hvem man har været sammen med, til hvad man lige netop nu tænker på, eller hvordan ens fordøjelse har det, principielt må være tilgængelig for kommunikationen. Det går, som Luhmann så rammende gør opmærksom på, ikke an at afvise et spørgsmål i den familiemæssige kommunikation med bemærkningen: "das geht Dich

nicht an!“ (Luhmann 1993:201). Familiens selvbestemmelse knytter sig til den enkelte familie, hvorved familien som socialt funktionssystem adskiller sig fra andre funktionssystemer som for eksempel det økonomiske system ved at være ikke ét, men mange systemer af samme type.

At det forholder sig sådan skyldes ikke mindst familiens særlige symbolsk generaliserede kommunikationsmedie og kode. Familien udspringer af kærlighedssystemet, det vil sige af det moderne intimsystem, der har kærlighed som medie. Kærlighed skal i denne sammenhæng ikke forstås som en følelse, da det ville være et element for det psykiske systems autopoiesis, men som et i sociologisk forstand symbolsk generaliseret kommunikationsmedie. Mediet *kærlighed* tjener nemlig til at konditionere kommunikationen i intimsystemer, så den kan skelne mellem personlig og upersonlig kommunikation, og så personlig kommunikation på et mere intimt niveau bliver mere sandsynlig, hvilket ikke mindst er muligt, fordi mediet kan tage højde for en radikal individualisering af personen. Intimsystemer anvender nemlig koden med den binære skematik *elsker/elsker ikke* som i dens nutidige, romantiske udformning kommer til udtryk i et “dig og ingen anden”, som, hvis dette udsagn gøres gensidigt, kan udvikle sig til et “vi to” til forskel fra alle andre.

Intimsystemets grænse, der således går mellem et “vi to” og resten af verden, kan dog ikke opretholdes, når der kommer børn til. Man må da snarere tale om et udvidet intimsystem, hvor denne kode erstattes af den kvantitativt mere omfattende kode, der udtrykkes i forskellen mellem et “vi”, dvs. voksne og barn/børn til forskel fra resten af verden. Der er således i det moderne samfund kontinuitet mellem intimsystem og familie.

Familien er et funktionssystem, der

opretholder sin autopoiesis gennem reference til koden *vi/alle andre*. Men til denne kvantitative bestemmelse af forskellen mellem det intime parforhold og familien skal yderligere lægges intimsystemets symbolsk generaliserede medie *kærlighed*. Dog antager mediet *kærlighed* en anden form i familier end i intimsystemer: Der er forskel på den kærlighed voksne kan føle for hinanden, og den kærlighed forældre nærer for deres børn. Man kan måske ligefrem, som sociologen *Peter Fuchs* har foreslået, sige, at det symbolsk generaliserede medie for kommunikationen i familien er *obligatorisk kærlighed* (Fuchs 1999:91), idet familien er forpligtet på kærlighed, også selv om der ikke altid er grundlag for en sådan. Kærlighed er det symbolsk generaliserede kommunikationsmedie, der reducerer usandsynlighed i den familiemæssige kommunikation, hvilket bl.a. viser sig i, at modvilje, foragt, forsømmelse eller kulde, for slet ikke at tale om had, er forbudte følelser i familier, og hvis eller når den slags følelser forekommer, da betragtes som yderst problemfyldte og vanskelige at håndtere². I familier opdrager man sine børn af kærlighed til dem, og ikke fordi man får penge for det. Familiens vel er knyttet til kommunikationsmediet *kærlighed*, ikke til det økonomiske systems medie *penge*, for kærlighed kan ikke købes eller til det politiske systems medie *magt*, for kærlighed må udfolde sig i frihed.

Opdragelse i familien

Familien er historisk set stedet par excellence for opdragelse af børn, og naturligvis finder der intenderede opdragelsesforanstaltninger sted i familien i form af ros, belønning, straf, forklaringer etc. Spørgsmålet er ikke, om familien opdrager, for det gør den, spørgsmålet er *hvor* dan familien opdrager.

I familien foregår den typiske opdra-

gelse sporadisk og periodisk, ofte når lejlighed byder sig, fordi barnets opførsel eller udsagn giver anledning til det. Opdragelsen foregår uplanlagt, eller, som allerede Friedrich Schleiermacher gjorde opmærksom på i sine overvejelser over en videnskabelig pædagogik, opdrager forældre ganske tilfældigt og ikke efter teori (Schleiermacher 1957:7), hvilket stadig er rigtigt i den forstand, at forældre ikke lægger en underbygget sammenhængende opfattelse til grund for deres opdragelsesmæssige bestræbelser.

Opdragelsen i familien foregår i øvrigt hovedsageligt som socialisering, dvs. som et resultat af ikke intenderede virkninger af den familiemæssige kommunikation. Socialisering finder sted i enhver social kontakt, også i familien, men i familien får socialiseringen en særlig betydning, fordi den foregår i et system, der inkluderer hele personen. I familien er kommunikationen helt overvejende adresseret til enkeltpersoner, hvilket betyder, at børn vokser op i et miljø, hvor de oplever, at personen tæller – i netop dennes familie. Familier er ikke ens, de varierer i forhold til størrelse, sammensætning, forældres uddannelse, erhvervstilknytning, boligforhold, økonomi, vaner, værdier etc. Det betyder, at børnene, når de kommer i skole, ikke alene er socialiserede, men at de er forskelligt socialiserede. Med den øgede individualisering kan socialisering ikke længere reduceres til kategorier af lagspecifik eller klasespecifik socialisering jf. *Basil Bernsteins* kodeteori (Bernstein 1963), hvor børns socialisering i familien betragtes som forskellig, alt efter om familien er en arbejderklasse eller en middelklassefamilie.

Den klasespecifikke forståelse af socialisering gjorde det tidligere muligt for lærere at reducere elevforskellighed til særlige på forhånd definerede kategorier, men derved overses det, at socialisering i det reflektivt moderne samfund med

dets høje grad af individualisering foregår langt mere forskelligt, end en sådan klassebaseret opfattelse lader ane. Bernsteins kodeteori knytter sig til en forståelse af det moderne samfund som et stratificeret, klassesdelt samfund og ikke et komplekst, funktionsdifferentieret samfund.

Undervisning i skolen

I skolen foregår opdragelse i form af undervisning. Som sagt er forskellen mellem opdragelse og undervisning en asymmetrisk forskel, hvor undervisning for skolen er den markerede side.

I skolen behandles elever ikke som hele personer, men som roller, dvs. som *elever*, og til forskel fra i familien behandles de, som om de er lige eller i det mindste som om, de har lige chancer. I skolen reduceres kommunikationens usandsynlighed ikke af det symbolsk generaliserede medie *kærlighed*. Skolen søger nærmest at undgå mediet *kærlighed*, også i form af en eventuel særkode, der kunne kaldes for *skolekærlighed*. Skolen søger tilsigtet at forhindre, at undervisningen baseres på personrelaterede former for kærlighed. Hvor man i forhold til familien kunne sige, at det er en "forbudt følelse" ikke at nære kærlighed til sit eller sine børn, så forholder det sig nærmest omvendt i skolen. Her betragtes en lærers eventuelle forkærlighed for en elev som en "forbudt følelse", som, hvis den forekommer, og det gør den, må håndteres af læreren på en sådan måde, at eleverne ikke mærker præferencen.

Skolen søger at neutralisere de opdragelses-, socialiserings- og personlighedsforskelle, som eleverne hver især møder frem til skolen med. Det gør den for at kunne behandle eleverne ens, dvs. som en homogen størrelse og ikke som i familien, hvor børnene betragtes som noget særligt. Det gør skolen dels for at sikre det enkelte barn mod vilkårlighed, og

dels for at gøre det muligt for skolen at attribuere elevernes forskellighed til skolen selv. Skolen tilskriver traditionelt elevernes forskellighed og ulighed til skolen selv ud fra en betragtning om, at disse forskelle kan reduceres af skolen gennem bedre undervisning, bedre lærere eller bedre forhold i det hele taget. Når eleverne i skolen klarer sig forskelligt, så må skolen kunne se det som sin skyld og sin opgave at gøre undervisningen bedre.

Denne forskellighed imellem familien og skolen bliver problematisk derved, at lærerne på den ene side ikke kan ignorere børnenes forskellighed og forældrenes forskellige forestillinger om opdragelse og måder at opdrage på, samtidig med at de på den anden side ikke finder den opdragelse, der har fundet sted i familien, tilfredsstillende og anvendelig som grundlag for deres undervisningsmæssige bestræbelser, hvilket fører til den udtalte konstatering af, at skolen, dvs. lærerne, må opdrage eleverne for at gøre undervisning mulig.

Lærernes ønske om, at opdragelsen må foregå i familien, og at forældrene i højere grad må tage opdragelsesopgaven på sig for at sikre, at skolen kan varetage sin opgave, nemlig at undervise, er altså en umulig fordring. For det første er der ikke tale om, at forældrene ikke opdrager i familien, for det gør de – på hver deres mere eller mindre sporadiske måde. For det andet er børnene i lige så høj grad et resultat af socialisering i familien som af egentlige opdragelsesbestræbelser. For det tredje vil opdragelsen i familien aldrig kunne tilfredsstille skolens og lærernes ønske om opdragede elever, da mediet for opdragelsen i familien kun overbeviser inden for familiens kontekst.

Opdragelse til familien og til skolen

Den behandlede problemstilling om opdragelse i hjemmet og i skolen knytter sig til spørgsmålet om kompleksitet, og den må forstås inden for rammerne af en kompleksitetsproblematik. Problemet opstår nemlig samtidig med og på grund af, at der bliver flere steder for opdragelse. Men når svaret på problemet lyder, at forældre må opdrage for at skolen kan undervise, så forstås problemet ud fra en simplicitetssemantik: Ud fra kun ét princip, nemlig det princip at opdragelse er det samme, hvor end den finder sted, hvad enten den finder sted i hjemmet eller i skolen, om den udføres af forældre eller af lærere. Ellers ville det jo ikke give mening at foreslå, som lærerne gør, at opgaven bør varetages af forældrene, altså at sende problemet tilbage til familien.

Problemet betragtes ud fra en simpel modernitetsforståelse, der ikke tager i betragtning, at uddifferentieringen af opdragelse til at finde sted flere steder også medfører, at den udføres forskelligt og med forskellige succeskriterier og forskellige systemreferencer. Tankegangen er, at når børn ikke er opdraget sådan som det kunne være ønskeligt for skolen, så må problemet findes i én årsag: forældrenes eller familiens svigtende opdragelse. Men at sende opdragelsesproblemet tilbage til familien vil blot gøre skolens og lærernes selvoplevede problem større og værre, for den opdragelse, der finder sted i familien, er opdragelse til familien, mens den opdragelse der ønskes af skolen er opdragelse til skolen.

Først ved at tænke denne problemstilling, der opstår med uddifferentieringen af flere steder for opdragelse, inden for rammerne af en kompleksitetssemantik, bliver det muligt at forlade enkeltfaktorforklaringer og simpel kausallogik til fordel for at kunne tænke problemstillingen i forhold til, at der er flere logikker på

spil samtidig, og at ingen af disse besidder en privilegeret position. Det gælder for såvel lærernes syn på forældrenes opdragelse i familien som for forældrenes syn på lærerens opdragelse i skolen. Hverken skolen eller familien kan tage patent på at repræsentere samfundets centrum i et acentrisk, refleksivt, moderne samfund.

Ud fra en forståelse af samfundet som et refleksivt, moderne samfund bliver det muligt at løfte problemstillingen om opdragelse og undervisning ud af den normative kritik af forældrenes opdragelse, ud af en moralsk, indigneret kritik af forældrene for ikke at give sig mere tid til deres børn, for at opdrage dem uhenigtsmæssigt, for bare at lade stå til osv. osv. En sådan moraliserende, indignation er ikke svaret på det moderne komplekse samfunds problemer vedrørende opdragelse, den bidrager kun til at gøre problemet større.

Problemstillingen vedrørende opdragelse og undervisning er uden tvivl en reel problemstilling som lærere finder påtrængende, men forslaget til problemets løsning eller bedring, nemlig at henvise opdragelse til hjemmet og familien, er ikke anvendeligt.

Refleksiv kommunikation

I skolen vil opdragelse, der sigter mod at gøre undervisning mulig, bestå i *processuel refleksivitet* (Luhmann 1997:372). Kommunikation er i sig selv refleksiv i den forstand, at den hele tiden forholder sig til sig selv og til dens egne resultater. Ved processuel refleksivitet tænkes der imidlertid på den form for refleksivitet, der gør selve processen, det vil i denne sammenhæng sige den undervisningsmæssige kommunikation, til genstand for refleksion. Man kan således også betegne processuel refleksivitet som *undervisningsmæssig kommunikation om undervisningsmæssig kommunikation* eller *meta-*

undervisning i betydningen undervisning om undervisning. Den skolemæssige form for opdragelse, som jeg her vælger at kalde *refleksiv undervisning*, kan med en systematik, der er inspireret af Jürgen Diederich (Diederich 1988:69) opdeles i tre faktorer, nemlig i skolens og lærerens forventninger til elevernes disciplin, indsats og motivation.

Refleksiv undervisning vedrørende *disciplin* vil blandt andet påtale elevens uopmærksomhed, hvad enten den kommer til direkte udtryk i form af forstyrrelser eller den kommer til indirekte udtryk i form af tankeflugt eller dagdrømmeri. Videre kan opdragelse som refleksiv undervisning vedrørende disciplin orientere sig mod elevernes måde at kommunikere på i undervisning. Den kan opmuntre eleverne til at udtrykke sig med respekt over for de øvrige elever og læreren ved undladelse af nedsættende bemærkninger, eder og bandeord. Den disciplinorienterede, refleksive undervisning kan endelig også rette sig mod regler og normer for det undervisningsmæssige samvær og mod deres legitimitet.

Refleksiv undervisning vedrørende forventninger til elevernes *indsats* i undervisningen er dels orienteret mod, om eleverne stræber mod at opnå mere i undervisningen, end det de allerede kan, altså om de forvalter deres individuelle forudsætninger på en tilfredsstillende måde, og dels mod om de opnår tilfredsstillende resultater i forhold til de til enhver tid gældende standarder. Det sidstnævnte aspekt er ikke mindst af betydning for skolens selektionsfunktion.

Refleksiv undervisning vedrørende *motivation* er orienteret mod elevernes interesse, engagement og nysgerrighed. Her efterstræbes intrinsisk motivation frem for ekstrinsisk. Lærere foretrækker videbegærlighed og præstationslyst som motivation frem for den motivation, der grunder sig i et ønske om at stille andre

tilfreds eller i angst for straf. Samtidig vedrører spørgsmålet om motivation ikke blot den enkelte elev, men hele klassen, for for læreren gælder det om at motivere alle elever.

Kommunikationen om lærernes forventninger til elevernes disciplin, præstationer og motivation må til stadighed genfremstilles. Refleksiv undervisning er en fortløbende kommunikativ aktivitet, der er rettet mod at opdrage eleverne til undervisning, og som samtidig søger at gøre eleverne bevidste og reflekterede om, hvad der kræves for at være en god, dvs. underviselig, elev.

At opdragelse således finder sted flere steder betyder, at begge systemer, familien og skolen såvel som alle andre opdragelsessystemer i det refleksivt, moderne samfund, tvinges til at opbygge en kompleksitet, der kan modsvare det enkelte systems omverdenskompleksitet, da kompleksitet kun kan reduceres ved hjælp af kompleksitet. Det nytter ikke noget, at skolen søger at løse sit kompleksitetsproblem vedrørende opdragelse ved at afvise det eller afskære sig fra det med henvisning til, at det hører hjemme i et andet system. Skolen løser ikke opdragelsesproblemet ved ikke at ville opdrage. Svaret på opdragelsesproblemet er ikke mindre opdragelse i den forstand at opdragelse henvises til blot et sted i samfundet, men derimod mere opdragelse i den forstand, at opdragelse må foregå flere steder i samfundet.

Noter

1. Problemstillingen blev med styrke rejst af formanden for Danmarks Skolelederforening Erik Lorenzen i forbindelse med foreningens repræsentantskabsmode 2001 bl.a. i et interview i Politiken (Sørensen 2001). En undersøgelse foretaget af Ugebladet Mandag Morgen i foråret 2002 viser at 7 ud af 10 deltagere i undersøgelsen finder, at eleverne er uopdragne, og at forældrene må tage et større ansvar for deres opdragelse (Rosenkrands 2002).

2. Obligatorisk kærlighed har den paradoksale form, som så præcist er fremstillet af Gregory Bateson i begrebet om *double bind* (Bateson 1973).

Litteratur

- Bateson, G. 1973: *Double Bind*, pp. 271-278. New York: Balantine Books Inc.
- Bernstein, B. 1963: "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning", i A. H. Halsey, J. Floud & C. A. Anderson (Eds.): *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*, pp. 288-314. New York: The Free Press of Glencoe.
- Diederich, J. 1988: *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Weinheim og München: Juventa.
- Fuchs, P. 1999: *Liebe, Sex und solche Sachen. Zur Konstruktion moderner Intimsysteme*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH.
- Kant, I. 2000 (1803): *Om pædagogik* (B. Moss-Petersen, Trans.). Århus: Klim.
- Luhmann, N. 1993: "Sozialsystem Familie, i N. Luhmann: *Soziologische Aufklärung*, Vol. 5, pp. 196-217. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luther, M. 1964 (1524): "Til rådsherrerne i alle Tysklands byer om deres pligt til at oprette og opretholde kristelige skoler, i T. Christensen (Ed.): *Luthers skrifter i udvalg* (Vol. IV Evangelium og samfundsliv, pp. 408-455). København: G.E.C. Gads Forlag.
- Rasmussen, J. 2002: "Constructing the Danish teacher on the basis of interviews, i K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (Eds.): *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish*

- and Norwegian Teachers*, Vol. 2, pp. 19-48. Oslo: Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Rosenkrands, J. 2002, 06.05.: "Lærerne vil have mere disciplin i folkeskolen", *Mandagmorgen*, 12-15.
- Schleiermacher, F. 1957: *Pädagogische Schriften*. Darmstadt: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi.
- Sørensen, M. S. 2001, 26.09.: "Svage børn ud af folkeskolen", *Politiken*.

Jens Rasmussen
E-mail: jera@dpu.dk