

Nyhedsbrev

For Foreningen HEXIS

Nr. 22. Marts 2005

Nyhedsbrevet er foreningen HEXIS' forum for diskussion og faglig udveksling. HEXIS' formål er at videreføre den franske sociolog Pierre Bourdieus tænkemåde med særligt henblik på empirisk forskning i samfundsmæssige praksisformer. Deadline for indlæg til næste nummer: 15 april 2005. Nr. 23 udkommer omkring 1. maj.

Redaktør: Carsten Sestoft carsten@sestoft.dk

Redaktionel assistance: Anders Høg Hansen

Hjemmeside og arkiv for nyhedsbreve, arbejdsrapporter m.v.: <http://www.hexis.dk>

Indhold

1. Redaktionelt (s2)

Meddelelser og arrangementer:

2. International sociologi konference, 'Frontiers of Sociology', Stockholm 5-9 juli 2005 (s2)

3. Læsekreds Pierre Bourdieu 'Udkast til en praksisteori' (s2)

4. PhD forsvar: 5 april Rigmor Lond, Handelshøjskolen. 18 april Peter Koudahl, RUC (s2)

5. Forskeruddannelseskursus, Uppsala universitet (s3)

6. Links (s3)

Bog- og tidsskriftomtaler:

7. Bourdieu på dansk. Udkast til en praksisteori + Viden om viden og refleksivitet (s4)

8. Michel Foucault: Sindsygdhed og psykologi (s5)

9. Pædagogisk tidsskrift nr. 1, 2005 (s5)

10. Lennart Rosenlund: Sociale strukturer og deres metamorfoser. Sociologisk Tidsskrift (s6)

Arbejdsrapporter og læserindlæg:

11. Nyt fra feltanalyseworkshoppen på RUC. Anders Mathiesen (omtale af speciale) (s7)

12. Bagom og omkring det skæve tårn i Skive. Lars Jørgensen (s11)

1. Redaktionelt

I en noget forsinket erkendelse af at mine egensindige og idiosynkratiske skriverier – lykkeligvis – ikke længere er enerådende her i nyhedsbrevet, vil jeg fremover signere med ”/cs”. Forsinket er dette nyhedsbrev i øvrigt også, af forskellige grunde (man kan godt have travlt, selv om man er arbejdsløs!), men næste nummer har deadline 15. april. Atter en gang kan vi præsentere tekster af flere bidragydere: Vort medlem Lars rapporterer fra Skive Seminariums debatmøde om PISA-undersøgelsen, Anders Mathiesen fremlægger endnu et speciale, og Donald Broady inviterer til forskeruddannelseskursus. Bliv ved, bliv ved!

Foreningen Hexis afholder arrangement og generalforsamling den 3 maj kl. 13-18 i Medborgerhuset Blågårds Plads på Nørrebro. Jens Andersen og Peter Koudahl, begge RUC, vil præsentere hhv. speciale og PhD afhandling (se også PhD forsvar herunder). Et arrangement 19. maj er ligeledes under planlægning.
/cs

Meddelelser og arrangementer:

2. International sociologi konference, Stockholm, 5-9 juli 2005

International World Congress of Sociology holder konference i Stockholm d. 5.-9. juli 2005. Konferencen har titlen 'Frontiers of Sociology'. Bl.a. Craig Calhoun og Loïc Wacquant deltager i en workshop om Bourdieu. Derudover kommer der en lang række andre sociologer i den tunge ende. Se mere på:
<http://www.scasss.uu.se/IIS2005/>

3. Læsekreds om Bourdieus *Udkast til en praksisteori*

Hans Reitzels Forlag har netop udsendt den danske udgave af 'Esquisse...' under titlen 'Udkast til en praksisteori' (se omtale andetsteds). Der er allerede flere af foreningens medlemmer der har vist interesse for at læse denne bog, og derfor vil der nu blive lavet en læsekreds om denne. Tidspunkter, læsemængder og læsegruppens form, vil blive aftalt på et møde d. 30. marts kl. 20. Alle er selvfølgelig velkomne og mødet kommer til at foregå hos Jens A. Hansen (på Prinsesse Charlottes gade 49. 2. tv ved Nørrebros runddel). Er man interesseret må man meget gerne på forhånd give besked på jensa@ruc.dk, men man kan også bare møde op.

4. Ph.d.-forsvar

Rigmor Lond forsvare sin ph.d.-afhandling med titlen ”Styring af kommunale forvaltninger” tirsdag den 5. april kl. 13 (ell. 14), på Handelshøjskolen i København, Solbjerg Plads 3, Frederiksberg. Vi gør opmærksom på, at forsvaret var tidligere sat til 17. marts, men at datoen nu er ændret.

Peter Koudahl forsvare sin ph.d.-afhandling ”Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse” den 18. april kl. 14.00 på RUC i auditoriet, byning 45.

5. Forskeruddannelseskursus i Uppsala om Bourdieu

Forskarutbildningskursen "Vetenskapssociologi. Bourdieu och hans meningsmotståndare" ges vid Uppsala universitet 6 april - 1 juni 2005. Kursen ger en överblick över samhällsvetenskapliga studier av vetenskap, från strukturfunktionalisterna och Kuhn främ till i dag. Som vägvisare används Pierre Bourdieu, Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001, Éditions Raisons d'agir, Paris 2001, som finns i engelsk översättning, snart även på dansk [se omtalen af nye bøger andetsteds] och svensk.

Kurslitteraturen innefattar ett antal texter som kommenteras i Bourdieus bok och som representerar skilda vetenskapssociologiska traditioner.

Kursledare: Donald Broady, broady@nada.kth.se. För mer information se

<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/k-vts05.htm>

Dessutom kommer Staf Callewaert att være i Uppsala under våren 2005, med start 23 febr, ge seminarier som delvis skall kretsa kring den nämnda boken Science de la science et réflexivité, se

<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/eve-05.htm>

/Donald Broady

6. Links

Neil Fligstein

Neil Fligstein er sociolog ved Berkeley og tilhører den såkaldte „nye institutionalistiske“ skole. På hans hjemmeside kan man finde en lang række interessante artikler og arbejdsrapporter. De handler overvejende om langsigtede og overordnede samfundsændringer, f.eks. spørgsmål som følgende:

- Er globaliseringen i virkeligheden en europæisering? Og er den i så fald mere en politisk end en markedsstyret foreteelse? – i den forstand, at en del af de effekter, som tilskrives globaliseringen reelt er virkninger af den Europæiske Union og dens markedsintegration siden 1980'erne: ”The data point to a startling conclusion. Market integration in Europe was an explicitly political project carried out by national states and, arguably, savvy political entrepreneurs. Its effects since the mid-

1980s have been to increase trade dramatically in Europe and create a single market. Thus, at least part of what we mean by globalization needs to be recast. European governments intentionally created the possibilities for more trade by removing impediments to trade and producing rules to govern and encourage trade. This has resulted in the densest economic zone in the world with the exception of the USA. Globalization is thus not a mysterious force outside the control of governments and driven by rapacious corporations. Instead, the most successful globalization/trade project is one where governments intentionally have co-operated the most extensively. They have produced a single set of rules and an enforcement mechanism (the European Court of Justice) that by and large encourage cross-border trade. Their cooperation has paid off by creating jobs and economic growth in Western Europe.” (“Globalization or Europeanization?” 2002, s. 9)

- Skyldes øget ulighed og jobusikkerhed i USA en ny slags kapitalisme (fra 1970erne og frem) som lægger vægt på ”share holder value”? – hvor taberne er de lavtuddannede, mens de højtuddannede også har fået mere usikre job og længere arbejdstid, men til gengæld også højere løn og større arbejdsglæde.

Artiklerne findes på adressen:

<http://sociology.berkeley.edu/faculty/FLIGSTEIN/>
/cs

Marcel Mauss

Diverse klassiske tekster om sociologi og etnologi af Marcel Mauss kan findes på fransk på adressen:

http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/mauss_marcel/mauss_marcel.html
/cs

Dansk sociologi

Martin Munk gør opmærksom på, at tidsskriftet *Dansk sociologi* har fået en hjemmeside, hvorfra man allerede kan downloade et antal artikler (flere kommer til senere), bl.a. af artikler af Sine Agergaard og Martin Munk. Der er også et indtil videre beskedent antal links. Godt initiativ!

<http://www.dansksociologi.dk/>
/cs

Bog- og tidsskriftomtaler:

7. Bourdieu på dansk. Udkast til en praksisteori + Viden om viden og refleksivitet

Pierre Bourdieu: *Udkast til en praksisteori*. 372 sider, 375 kr.

Pierre Bourdieu: *Viden om viden og refleksivitet*. 190 sider, 249 kr.

Hans Reitzels Forlag, 2005

Begge disse Bourdieu-bøger har jeg været oversættelseskonsulent på, så jeg kender dem på den der nærgående måde, hvor man har været gennem hvert eneste ord, men i grunden ikke husker noget som helst af de store linier. *Udkast til en praksisteori* er virkelig fint oversat af Peer F. Bundgaard efter *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), der som bekendt var Bourdieus første formulering af praksisteorien. Som originalen indeholder den også "tre kabylliske studier" og er i den foreliggende udgave desuden forsynet med et fortræffeligt forord af Annick Prieur. Klart en klassiker, som også indeholder interessante formuleringer af problemer, som ligesom er løst og glattet ud i den mere "modne" version af praksisteorien i *Le Sens pratique* (1980).

Viden om viden og refleksivitet synes at være stærkt efterspurgt. Det er Henning Silberbrandts oversættelse af Bourdieus sidste forelæsninger ved Collège de France, som på fransk er udkommet med titlen *Science de la science et réflexivité* (2001), og som tidligere har været omtalt. Den handler som bekendt om det videnskabelige felt og gennemgår også positionerne på videnskabssociologiens felt. Dertil kommer en formulering af Bourdieus egen bane som sociolog, der (som ligeledes bekendt fra tidligere nyhedsbreve) findes i en mere udfoldet udgave i den lille bog *Esquisse d'une auto-analyse* (2004).

/cs

8. Michel Foucault: Sindssygdom og psykologi

Hans Reitzels Forlag, 2005

Det drejer sig her om en Foucault-bog fra 1962, som jeg ikke kendte eksistensen af, sandsynligvis fordi Foucault selv slettede den af sit forfatterskab. Den danske oversættelse udkom oprindeligt i 1971, som nu genoptrykkes i let revideret form og med en fortræffelig indledning af idéhistorikeren Jens Erik Kristensen. Han angiver også grunden til, at Foucault ville slette den fra forfatterskabet – den er nemlig en slags genskrivning af hans første bog fra 1954 (*Maladie mentale et personnalité*) ud fra hans anden bog om Galskabens Historie (1961). Men da de to bøger er skrevet med ret forskellige intellektuelle udgangspunkter, lykkedes det ham aldrig at få de to bøger smeltet sammen til én. Af samme grund er bogen imidlertid væsentlig som en brudflade i forfatterskabet og mere generelt i fransk idéhistorie, idet Foucault nøje følger – eller er med til at iværksætte, om man vil – det skift fra en fænomenologisk eksistentialisme til historisk epistemologi og strukturalisme, som kunne siges at være (et aspekt af) den generelle udvikling i fransk idéhistorie fra 50erne til 60erne.

/cs

9. Gjallerhorn. Pædagogisk tidsskrift, nr. 1, 2005

Dette nye pædagogiske tidsskrift udgives af CVU Midt-Vest og redigeres af de to Hexis-medlemmer Kirsten Beedholm og Søren Gytz Olesen samt Fritz Hedegaard Eriksen. Layoutet er flot og professionelt – her kunne vores ydmyge nyhedsbrev afgjort lære noget – og indholdet i det første nummer fejler heller ikke noget: Ud over redaktørerne har andre fortræffelige Hexis-medlemmer som Karin Anna Petersen, Johny Lauritsen og Bent Olsen bidraget. Alt sammen om forskellige aspekter af pædagogik fra daginstitutioner til læreruddannelse. Navnet Gjallerhorn forekommer måske lidt besynderligt, dels fordi det virker lidt højskolenationalistisk at referere til nordisk mytologi – i dette tilfælde navnet på Valhal-vogteren Heimdals horn, som ved ragnarok skulle kunne høres over hele verden – dels fordi sidstnævnte aspekt virker enten en smule apokalyptisk eller lidt vel ambitiøst. Men hvad, et navn er jo bare et ord, og indholdet er som sagt glimrende, hverken nationalistisk eller apokalyptisk, men heldigvis ambitiøst.

Adresse: CVU Midt-Vest, Rødevej 3, 8800 Viborg, <http://www.cvumidtvest.dk>
/cs

10. Lennart Rosenlund: Sociale strukturer og deres metamorfoser *Sosiologisk Tidsskrift, nr.1-2, 1998*

Denne fortræffelige artikel er, som man ser, ikke nogen nyhed, men den er muligvis ikke så kendt, som den fortjener. Den resumerer Rosenlunds store Bourdieu- eller rettere *Distinction*-inspirerede undersøgelse af social differentiering og livsstil i Stavanger i midten af 1990'erne: et omfangsrigt empirisk materiale, som bl.a. har været underkastet korrespondance-analyse. Undersøgelsen bekræfter på de fleste væsentlige punkter, at Bourdieus model for det sociale rum også er frugtbar i nutidens Norge.

Særligt interessant finder jeg dog, at Rosenlund gennem sammenligning med undersøgelser fra 1970 og 1981 overbevisende kan vise, at princippet om en differentiering efter kulturel kapital, der er relativt uafhængig af økonomisk kapital, først viser sig i 90'erne, mens den kun kan anes i 1981 og slet ikke ses i 1970. Dengang var det kulturelle hierarki nemlig stort set sammenfaldende med det økonomiske hierarki. Rosenlund skriver: "Kanskje vi kan tolke denne bevegelse som et tegn på en prosess hvor utdanningsnivå dissosieres fra økonomisk kapital og selvstendigjøres som en form for kulturkapital. Embetseksamen gir ikke lengre rett til embetet, slik den hadde i 1970 og transformeres til kulturell distinksjon, slik den er det i 1990. I det gamle Stavanger kunne kulturkapital på en enkel måte konverteres til økonomisk kapital. I dagens samfunn er det ikke en så enkel "vekslingskurs" mellom de to kapitalformene." (s. 65)

Hvis dette fund kan generaliseres til de nordiske samfund – hvilket forekommer mig sandsynligt, bl.a. ud fra min families uden tvivl typiske socialhistorie – er det et uhyre interessant aspekt af vores socialhistorie og måske især kulturhistorie. Det stiller en række spørgsmål, som jeg ikke har nogen sikre svar på, men som giver stof til eftertanke.

For det første vidner Rosenlunds fund naturligvis om virkningen af uddannelsesinflation. Investering i uddannelse og kulturel kapital har haft en faldende profitrate. Det kan både universitetsfolk og de fleste i den offentlige sektor utvivlsomt bekræfte. Før 2. verdenskrig kan man f.eks. konstatere, at professorer lod sig bygge huse, som de i dag ikke ville have råd til at bo i, selv med en ægtefælle med samme indkomst. En akademiker kunne forsørge en familie, hvilket heller ikke længere er muligt.

For det andet kan man spekulere over, om ikke Rosenlunds fund vidner om, at Bourdieus model i *Distinction* modellerer en bestemt historisk fase i forholdet mellem kulturel og økonomisk kapital, dvs. at selv om Bourdieu også projicerer skellet tilbage på Baudelaires og Flauberts tid i Frankrig i 1850-60'erne (i *Les Règles de l'art*), så ville en statistisk analyse af det daværende franske samfund formentlig have vist det samme som for Stavanger i 1970. Altså at hierarkierne, som dannes af kulturel kapital og af økonomisk kapital, var ét og det samme. Læger – som Flauberts far – synes eksempelvis at have tjent overordentlig meget i det 19. århundredes Frankrig. Det vil så sige, at der godt nok eksisterede folk, der som Flaubert satte den kulturelle kapital over den økonomiske, men at de var så få, at de ingen påviselig statistisk vægt havde. Det samme gælder formentlig Skandinavien før uddannelsesinflationen; også her var der givetvis en ganske lille gruppe af kulturstærke og økonomisvage mennesker, som en statistik formentlig ikke ville indfange. Trods dette fravær af en kulturpol med statistisk vægt er Bourdieus model ikke desto mindre meget effektiv til at begribe, hvad det Flaubert mfl. gør. Men skyldes det så, at de ved at udforme en autonom position på det litterære felt (dvs. det autonome litterære felt som sådan) bidrager til at danne den overordnede samfundsmæssige strukturering med en konflikt mellem kulturel og økonomisk kapital? På omtrent samme tid udformes jo også universitetsforskningens autonomi (f.eks. med Humboldt-universitetsmodellen fra 1810), dvs. et andet aspekt af den kulturelle kapitalers autonomi, dvs. irreduktibilitet til økonomiske og praktiske interesser. I så fald er modellen jo teleologisk i den forstand, at Flaubert og co. rekonstrueres ud fra de kategorier, som præger nutidens samfund.

Nu var der imidlertid en nærmest overvældende stor mængde skrifter i det 19. århundredes Frankrig (og Europa og senere også USA – man kan tænke på forfattere som Henry James eller en roman som Sinclair Lewis' *Babbitt* fra 1922), som med temaer som vulgaritet, materialisme og åndløshed bevidner de kulturstærkes kraftige modstand mod den økonomiske kapitalers dominans. Men mange af dem, især i Frankrig og England, tænkte fortsat i kategorier fra før den franske revolution, hvor adelens ideal om "otium cum dignitate" – lediggang med værdighed – gjorde arbejde og profit og al anden aktivitet, der kunne gøre folk økonomisk rige, til uværdige og vulgære beskæftigelser. Kultur blev derimod forbundet med en slags aristokratisk ånd. Denne strukturering af det sociale rum fra *l'ancien régime* modstillede altså den dominerende adelige æreskapital og den dominerede økonomiske kapital; men denne struktur havde været udsat for erosion igennem flere hundrede år pga. de økonomisk stærkes kulturelle distinktionsstrategier og pga. adelens (økonomiske) problemer med fornægtelsen af den økonomiske kapital. Det 19. århundrede repræsenterer derfor en ejendommelig overgangsfase mellem to overordnede kapitalmodsatninger, hvor den økonomiske kapital langsomt går fra at være en domineret til en dominerende kapitalform, mens den adelige æreskapital erstattes af kulturel kapital og dermed skifter fra at være dominerende til at være domineret. Men forretningsfolk drog stadig i det 19. århundrede omsorg for deres kulturelle distinktion for at leve op til resterne af disse kvasi-adelige idealer. Som man kan læse i en bog af Anne Sumner (*Borgerlige ambitioner och adliga ideal. Slott och bygherrar i Sverige kring sekelskiftet 1900*. Carlsson, 2004) hørte det "at samla konst och antikviteter" til "rollen som framgangsrik affrsman"; næsten alle deres slotte var også forsynet

med omfangsrige biblioteker. Det kender vi jo også i ekstraordinær skala fra Carlsbergs to bryggere Jacobsen herhjemme.

Dette fører så til et tredje punkt. Rosenlund konstaterer i sin Stavanger-undersøgelse, at de økonomisk dominerende fraktioner i nutidens Stavanger i nogen grad rekrutteres fra ”materielt beskedne kår” (og kulturelt formentlig endnu mere beskedne), idet en del er børn af ufaglærte arbejdere, mens de faglærte arbejders børn har større tendens til at investere i uddannelse. Om dette er noget nyt, melder historien imidlertid ikke noget om; men det kan måske underbygge fornemmelsen af, at de kulturelle distinktionsstrategier, som prægede i hvert fald en del af det 19. århundredes økonomisk rige, ikke længere er i brug hos nutidens rige. Skellet mellem kulturforbruget hos den kulturelle kapital og den økonomiske kapital repræsentanter bliver måske dermed også forstærket af en mindsket kultivering hos de økonomisk rige? En gennemgang af læsningen hos de danske samfunds ledere af alle mulige slags vha. af Berlingske Business’ artikelserie ”På natbordet” synes at vise, at landets økonomiske elite hovedsagelig læser bestsellere og pseudofilosofi og det, der er værre. (Selv om det, at de overhovedet læser og synes at lægge megen vægt på det, nok stadig vidner om en vis positionel tvang til i det mindste at virke kultiveret.) – Men det er også muligt, at alt dette blot er mine fordomme som repræsentant for en familie, der ulykkeligvis i flere generationer er blevet ved med at transformere økonomisk kapital til kulturel./cs

12. Nyt fra *feltanalyse*-workshoppen (Socialvidenskab, RUC)

Kort præsentation af et speciale om om den ændrede ledelsesorganisation i de kommunale pædagogiske institutioner som følge af moderniseringen af den offentlige sektor:

Af Anders Mathiesen

Maja Røn Larsen: Perspektiver på forældresamarbejde
- forbrugerdemokrati eller deltagerdemokrati (maj 2003).

Det foreliggende speciale sætter fokus på nogle igangværende forandringer i daginstitutionernes praksis. Afhandlingen redegør for en empirisk undersøgelse i feltet for pædagogisk arbejde i daginstitutioner. Maja Røn Larsen (MRL) tager udgangspunkt i et kommunalt udviklingsprojekt vedrørende forældresamarbejdet omkring de kommunale daginstitutioner, og hun præciserer at analysearbejdet – i specialet - er afgrænset til pædagogernes perspektiver på forældresamarbejde og deres forskellige forståelser af dette samarbejde sammenholdt med de institutionelle betingelser, herunder også en analyse af pædagogernes praktiske anvendelse af ”brugerperspektivet som begreb” (s8).

MRL giver selv en meget præcis oversigt over afhandlingens ”røde tråde”, som hun skriver i afsnit 1.4. Her skitseres klart og præcist ’en forklaring af og argumentation for afhandlingens struktur’ (s9). Fremstillingen følger det kendte mønster med teori-afsnit, metoderedegørelse, analyse og afsluttende diskussion af de analytiske pointer. Men MRL understreger, at det der står i teori-kapitlet faktisk er en væsentlig del af specialets analytiske resultater. Netop teorikapitlet repræsenterer et selvstændigt teoriudviklingsarbejde, som er ganske bemærkelsesværdigt. Afhandlingens ’teoretiske dobbeltperspektiv’ er nemlig baseret på MRL’s

arbejde med at anvende kritisk psykologis subjektteori og Bourdieus habitusteori samtidig gennem hele forløbet i tilknytning til det kommunale udviklingsprojekt (inklusive praktikforløbet efterår 2000 og frem til forår 2003). Et Praxis-Udviklings-Forsknings-projekt (PUF), som altså tog sigte på at muliggøre *forandringer* i pædagogernes måde at forholde sig til forældresamarbejdet i tilknytning til daginstitutionerne.

Indledende skitserer MRL, hvordan hun i kraft af sine erfaringer fra det "akademiske liv" og livet uden for universitetet er blevet i stand til at bryde med den individualiserende forskningslogik – dvs. forståelsen af forældresamarbejdet som alene en kommunikativ interaktion mellem forældre og pædagoger – og 'i højere grad inddrage de forskellige institutionelle betingelser for arbejdet i daginstitutionerne i forståelsen af pædagogernes perspektiver' (s7). I teorikapitlet redegør MRL meget sikkert for Bourdieus habitusteori i relation til den kritiske psykologis subjektteori, og hun forklarer hvordan det teoretiske dobbeltperspektiv 'sætter mig i stand til at skabe en nuanceret forståelse af handlingerne, som dem der skaber den sociale verden, i samspil med de allerede skabte betingelser, der har en objektiv karakter i handlingen'. På denne måde ser hun 'en potentiel mulighed for at overvinde stridens oprindelige æble, netop dualismen mellem struktur og subjekt, idet de forskellige teorier i højere grad end de er forskellige, fokuserer på forskellige ting' (s27 og 31). Hvor subjektteorien fokuserer på de subjektive handlingspotentialer og handlemuligheder, så tager habitusteorien sigte på at "synliggøre" trægheden i og begrænsningerne for forandringer – dvs. synliggøre de sociale mekanismer og strukturer, 'der på mere eller mindre subtil vis virker som betingelser for deltageres handlinger, hvilket giver mulighed for at medvirke til en mere bevidst indsigt, som deltageres tiltag til praksisudvikling kan tage afsæt i' (s33 – se hertil også s58). MRL understreger, at en sådan sociologisk refleksivitet sætter hende i stand til at komme bagom praksisdeltageres selvforståelse og deres forståelse af forældresamarbejdet. Hendes ambition er nemlig, 'at synliggøre daginstitutionens feltets konkurrerende positioner (og deres konkrete historicitet) og disses betydninger for det konkrete forældresamarbejde i tilknytning til daginstitutionens praksis' i en almindelig kommunal daginstitution (s36 og 37). Noget som praksisdeltagerne ('de professionelle specialister') ikke nødvendigvis selv gør sig klart. MRL anvender med andre ord den sociologiske feltanalyse til at konstruere feltets modstridende positioner. Som det fremgår af redegørelsen i kapitel 3, så kan også arbejdet med et sådant praksisudviklings-projekt med fordel anskues som et produktionsfelt konstitueret omkring en række modstridende specifikke interesser (s38f).

Som led i historiseringen af daginstitutionens feltet skitseres i kapitel 4 daginstitutionens udviklingen i Danmark og forandringerne i daginstitutionernes måde at forholde sig til og inddrage forældrene. De aktuelt pågående forandringer ses som specifikke udtryk for mere overordnede samfundsmæssige positioner. Dilemmaer og konflikter omkring de igangværende forandringer i forældresamarbejdets 'institutionelle betingelser' anskues på denne måde som repræsenterende modstridende positioner i det politiske felts kampe om *måden* at modernisere den offentlige sektor: 'De vil noget fundamentalt forskelligt med samfundet' (se s43-45). Den igangværende modernisering giver sig bl.a. udtryk i omorganisering af den kommunale forvaltning og ændrede ledelsesopgaver i daginstitutionerne, som får selvstændig budgetansvar m.m. (afsnit 4.4 – det konkretiseres i kap.8). I kapitel 4 skitseres endvidere (s47), hvordan det mere konkret går til at pædagogerne – feltets 'professionelle specialister' – selv er med til at 'determinere' sig selv, idet de uden egentlig at gøre sig det klart spiller med på moderniseringsprocessens forvaltningsmæssige rationale (se hertil kap. 7 om daginstitutionens leder og specielt analysen og diskussionen af daginstitutionens nye 'introsamtaler' – s82, 90 og 110f). Den symbolske volds funktionsmåde og muligheden for at bruge afhandlingens analyser til at 'bryde med' de institutionelle betingelsers determinerende effekter diskuteres mere udførligt afsluttende i

kap. 9 (s114-117). Men MRL henleder altså allerede forud for 'praksisportrætterne' opmærksomheden på nogle af de *forhold*, der muliggør og betinger den igangværende 'modernisering' af daginstitutionerne. Læseren får på denne måde bedre forudsætninger for at forstå interview-analyserne. Både fremstillingen af daginstitutionernes historie og udviklingen i forældresamarbejdet er ultrakorte rids, som MRL selv understreger. Men det er selvfølgelig ikke tilfældigt, at karakteristikken af de enkelte faser svarer til de forskellige former for forældresamarbejde, der forekommer i de efterfølgende interviews. Den ultrakorte fremstilling *kan* eventuelt give indtryk af en uhensigtsmæssig forenkling. Men de empiriske analyser (i kap. 6, 7 og 8) viser, at MRL ikke reducerer problematikken til enten nyliberalistisk ideologi eller socialdemokratisk formynderi ('mellemlassemiddelmadigheden' - s53). De meget provisoriske historiske rids i kap. 4 bidrager derimod på udmærket vis til at henlede opmærksomheden på den dobbelttydige anvendelse af "brugerperspektivet" fra 1980 og frem, som repræsenterer modstridende demokratiforståelser (se den afsluttende diskussion i kap. 9.3): 'På den ene side anskues forældrene som *deltagere* i en demokratisk proces omkring børnenes udviklingsbetingelser i daginstitutionen ... På den anden side betragtes forældrene som kunder i en velfærdsbutik, hvor ... demokratiforestillingen drejer sig om *forbrugerens* frie valg af velfærdsydelser' (s54). Deraf afhandlingens titel. Denne distinktion mellem demokrati som deltagelse i et konfliktuelt fællesskab (deltagerdemokrati) og den 'moderne' forståelse af demokrati som et økonomisk rationelt samarbejde – mellem de 'bemidlede' om en mere målrettet anvendelse af de knappe ressourcer - (forbrugerdemokrati) foldes ud i analyserne i kap. 6 og 7, og den diskuteres afsluttende i kap. 9 (se s108ff). MRL indleder faktisk denne diskussion med sin meget præcise kommentar til Lars-Henrik Schmidts *rent diskursive* moderniseringsforståelse, hvor hun præciserer at resultatet i form af daginstitutionens praksis '... netop *ikke* er det samme', når daginstitutionens arbejde organiseres ud fra henholdsvis et 'deltagerperspektiv' eller et 'brugerperspektiv' (s42). MRL anlægger et *sociologisk refleksivt* perspektiv, og modstillingen til Lars-Henrik Schmidt refererer til analyserne i kap. 6, 7 og 8, hvor hun demonstrerer, hvad hendes perspektiv går ud på, og hvor argumentationen udfoldes. Analysen af den kommunale forvalters perspektiv i kap. 8 tager primært sigte på at synliggøre det aktuelt dominerende *forvaltningsmæssige rationale*, og specielt forklarer MRL i dette kapitel, hvordan det forvaltningsmæssige rationale og 'brugerperspektivet' er med til at 'udvikle' de institutionelle betingelser for pædagogernes arbejde og forældresamarbejdet (s93f) – i det konkrete tilfælde betyder det at mulighederne begrænses (se spec. diskussionen s115f). Det er i "praksisportrætterne" det empiriske grundlag for afhandlingens teoretiske perspektiv fremstilles. Afhandlingen er med andre ord et meget kompetent eksempel på sociologisk refleksiv praksisforskning.

MRL redegør i kapitel 5 meget overbevisende og klart for, hvordan det empiriske grundlag for "praksisportrætterne" er tilvejebragt og afgrænset. Interviewene er ikke illustration eller afprøvning af en på forhånd foreliggende teori. Teorikapitlet er i langt højere grad en begrebsliggørelse af de teoretiske indsigter MRL har tilegnet sig gennem feltstudiearbejdet og analyserne i kap. 6, 7 og 8. Selvom disse redigerede fortællinger, der er baseret på et langt mere omfattende interview-materiale, i afhandlingen fylder meget, så er det vigtigt at være opmærksom på at afhandlingens analyser og principperne for empiriproduktionen i høj grad bygger på MRL's deltagende observationer på tværs af de forskellige institutionelle niveauer (s57). Kapitel 5 giver ikke kun en redegørelse for og begrundelse af de anvendte metoder. Det er også en meget lærerig redegørelse for forskningsprocessens gradvise fokusering (s56 og 61). På denne måde får MRL samtidig forklaret rationalet i *fremstillingen* af interviewene: 'et emne som forældresamarbejde vil have forskellige betydninger alt efter, hvor i systemet man befinder sig, men alligevel anvendes det samme ord' (s61). Analyserne i kap. 6, 7 og 8 tjener til at synliggøre de forskellige forståelser af forældresamarbejde, og hvad de kan betyde for **daginstitutioners** praksis – dvs. de forskellige positioners sociale betydning. MRL

demonstrerer her et godt kendskab til og sikker beherskelse af feltstudiesarbejdets metodiske principper og redskaber, og hun demonstrerer en sikker beherskelse af Bourdieus principper for sociologiske feltanalyser og deltagende objektivisering (à la *Misère du monde* – s60).

Afhandlingen er på én gang et spændende bidrag til teoriudviklingen inden for de sociale videnskabers forståelse af menneskers handlinger og samtidig et meget kvalificeret bidrag til den pædagogisk-faglige 'praksisforskning' inden for daginstitutionsfeltet. Maja Røn Larsen skriver et klart og enkelt sprog som giver daginstitutionsfeltets - og specielt udviklingsprojektets – deltagere nye muligheder for at bidrage til diskussionen om betingelserne for forældresamarbejdets udvikling, og dvs. nye muligheder for at påvirke "udviklingen" i et konfliktuelt samarbejde med forældrene.

13. Bagom og omkring det skæve tårn i Skive

Af Lars Jørgensen

Torsdag den 20. januar var der endnu en gang lagt op til en diskussion af PISA-undersøgelserne. Denne gang på Skive Seminarium, hvor kritikerne (professorerne) Staf Callewaert (CS) og Erik Jørgen Hansen (EJH) var inviteret til at debattere med Lektor Lena Lindenskov og professor Niels Egelund begge DPU og repræsentanter for PISA. Givet deltagerprisen på 600 kr. er det forståeligt, at publikum var begrænset til godt hundrede fremmødte og snarere end studerende, bestod af seminarieansatte og folk med tilknytning til jysk kommunalpolitik – med betalt deltagergebyr. Der var afsat fire timer inklusive spisepause, hvor hver af de fire 'diskussionspartnere' kom med et oplæg ad tre omgange. Disse oplæg kunne så debatteres og spørges til.

Hvis man ønskede et engageret og underholdende møde, så var man kommet det rigtige sted. Især hvis man ønskede en kritisk vinkel på PISA undersøgelserne. Men hvis man var kommet i håb om, at panelet kunne debattere ud fra den mindste fælles basis eller nå til den svageste form for enighed om, hvad man kunne bruge undersøgelserne til, styrker og svagheder osv., så måtte man forlade mødet ganske skuffet. For kritikerne trak linjerne så hårdt op, allerede fra begyndelsen af mødet, at forsvarerne for PISA dårligt kunne besvare kritikken meningsfuldt, men var henvist til at ignorere og nedgøre den, hvilket også blev deres strategi. Mens man som publikum var tvunget ud i at tage stilling til, hvem man skulle stole på, og så ellers bare forsøge at forstå den dybereliggende argumentation. Her var ingen mulighed for en 'middelvej' eller kompromis, for ifølge kritikerne var PISA undersøgelserne fuldstændig værdiløse,¹ uvidenskabelige, ej værd at debattere kun at kritisere, og det udelukkende fordi undersøgelserne havde fået en stor offentlig bevågenhed. Mens Egelund omvendt mente, at PISA var udtryk for den ypperste internationale uddannelsesforskning. Skarpere kontrast er utænkelig. Og kritikken af PISA og ikke mindst af Egelunds person var næsten chokerende skarp. Sådan at Egelunds indledende bemærkning om, at han '*virkelig havde glædet sig til at komme*', i hvert fald for undertegnede er forblevet et uforglemmeligt minde. Hvis Egelund havde glædet sig, hvad han måske havde, blev han uden tvivl alvorligt overrasket over styrken af det

¹ Den fuldstændige afvisning af præmisserne i Pisa er en afgørende forskel til den kritik økonomen Christen Sørensen rettede mod undervisningsministeriet for at have dumpet i talbehandlingen. Nok også baggrunden for, at Sørensen desværre i radioen affejede CS's kritik som vrøvl.

frontalangreb, som de to gråhårede og erfarne² forskere satte ind. Jeg kan ikke mindes, at jeg har set et menneske i den grad blive kritiseret og udstillet, som Egelund blev det den eftermiddag. I fuld offentlighed og på professorens (manglende) faglige kompetence. Chokerende! At tilsyneladende pæne folk i den grad kan finde på at 'svine' hinanden til. Jeg havde glemmt, hvor barsk den akademiske verden kan være. Utilbørlig uforkammet opførsel, måske i sig selv en skandale? Eller simpelthen en naturlig reaktion på en undertrykt skandale? Hvor en politisk engageret embedsmand forklædt som legitim forsker og talsmand for skolen står i spidsen for et pseudovidenskabeligt projekt uden hold i virkeligheden, der oven i købet definerer dagsordenen for den danske folkeskole. Uagtet Egelund er ugleset af skolefolket, som ikke mener, at han kender til folkeskolens virkelighed, hvor der f.eks. på *Folkeskolens*'s debatsider på internettet gøres grin med Egelunds 'videnskabelighed', 'medietække' og evne til at se lærerne som ansvarlige for alle folkeskolens problemer.³ Og nu også uagtet at to af Danmarks mest erfarne og uafhængige uddannelsesforskere ser PISA undersøgelserne som værdiløse.

Hvis det er sandt, hvad CS og EJM mener om Egelund og Pisa, så er den virkelige skandale, at Egelund og Pisa i den grad har fået magt i uddannelsesdebatten om folkeskolens virkelighed og fremtid; og at så få uddannelsesforskere i Danmark har haft gennemslagskraft, evne eller vilje til at gennemskue og kritisere, hvad der i disse år sker i skoledebatten. Faktisk kan man med stor ret antage, at Egelund's og Pisa's institutionelle netværk af politikere og forskningsinstitutioner i sig selv har en stærk censurerende betydning, hvilket kan forklare den begrænsede kritik.⁴ EJM forklarede, at man burde standse Pisa undersøgelserne, men at det ikke vil ske, alene fordi det vil indebære, at undervisningsministeriet må erkende, at de mange millioner brugt på formålet er spildt. At hans baggrund for at gå ind i sagen var, at han på et tidspunkt havde

² Jeg ville ønske, at jeg også kunne skrive 'velestimerede' forskere, men selvom CS for nylig er blevet æresprofessor i Sverige, så har EJM, den vigtigste danske uddannelsesforsker igennem de sidste 45 år, slet ikke fået den status, som hans indsats har fortjent (tværtimod har han måttet kæmpe for blot at overleve bevillingsmæssigt); et tab for det danske samfund, også fremover, givet at hans ord ikke vil få den offentlige vægt, de fortjener.

³ Nedenstående vers er taget fra Peter Baike Kristensen's digt, se hele digtet på : (<http://www.folkeskolen.dk/>)

Åh, Egelund, åh Egelund
Så ved jeg hvad der vanker.
En kommentar til dagens trend
Som passer ind så den blir sendt
Åh Egelund, åh Egelund
Så ved jeg hvad der vanker.

Åh Egelund, åh Egelund
For dig mit hjerte banker!
Du gir mig spanking og SM
Og sir'at jeg er rigtig slem.
Åh Egelund, åh Egelund
For dig mit hjerte banker.

Sammenlign med denne kontrastering af Borgmester Søren Pind

Af Søren Pind, borgmester, København

»Det er mig bekendt første gang i Danmarkshistorien, at man har set så bredt formuleret en plan«. Det er Niels Egelund, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, der kommenterer på vores folkeskoleoplæg, som Folkeskolens leder i nummer 5 mener er inspireret af reglerne i det hedengangne kommunistiske Østtyskland. Det er jo noget af en kontrast ...

(Folkeskolen, 11. februar)

⁴ I det lys er CS's og EJM's indsats udtryk for integritet, når de taler magten imod. Karakteristika som fra Mannheim til Said har defineret den intellektuelle.

tjekket nogle af tallene i Pisa og var faldet over klare fejl. Hvorfor han følte det som sin pligt at forfølge sagen, og at hans formål blot var at muliggøre at myndighederne kan tolke realiteterne. I en personlig samtale i pausen forklarede EJH, at han kun har et år tilbage inden han går på pension og derfor ikke holder sig tilbage, men siger hvad han mener, fordi ingen kan røre ham nu. Man skal dog ikke glemme, at EJH på trods af hård institutionel modstand altid har fastholdt sin egen forskningsdagsorden, og at hans kritik af Pisa uvægerligt betyder, at dørene lukkes endnu tungere bag ham, end de allerede gør, når han går på pension. Hvis man vil se tingene fra kritikernes perspektiv, bliver man nødt til at bruge sin sociologiske fantasi og ikke blot tage stilling til argumenter, men være åben for at der kan være tale om en skandale af den type, der er svær at tro på, fordi den indebærer, man risikerer sin tro på fornuften i de højere samfundslag, universitetsverdenen, professorindstillinger, medier og ministerier mv. Hvis man ikke arbejder med sin indstilling, er der ingen grund til at læse videre, for så har Egelund og Pisa vundet slaget i udgangspunktet uden en reel chance for at blive spiddet af kritikken. Bemærk, at jeg her udelukkende appellerer til læserens indstilling, der ifølge filosofen Pascal på forhånd er indstillet på at lade magt og fornuft løbe sammen.

I betragtning af den vægt Pisa har fået i den danske uddannelsespolitiske debat, giver mødets relevans sig selv. Men selvom det var både interessant, berigende og underholdende, var det efter de fire timer stadig vanskeligt at vide, hvordan man skulle forholde sig til Pisa og kritikken. Måske fordi det generelt er vanskeligt på kort tid at formidle og fange en så bredspektret metodisk kritik. Men især fordi kritikere og fortalere var så uenige, polariseringen så stor, at man som publikum var i en vanskelig situation. Og hvor læren umiddelbart syntes at være, at man ikke på én gang kan lytte til totalt modstridende argumenter og samtidig afgøre, hvem man skal lytte kritisk henholdsvis seriøst til. (Medmindre man da nøjedes med at lytte på sit favorithold). Så det gjaldt for de fleste, at de bagefter var forvirrede på et mere oplyst plan, men ude af stand til at vurdere, hvor seriøst man skal tage kritikken. I bagklogskabens reflekterede lys er dog det lettere at forstå, at det var så vanskeligt at tolke de modstridende signaler. Ifølge Bourdieu foregår videnskabelige kontroverser også og ikke mindst på et metaniveau, hvor kampen står om at definere de legitime principper, der afgør vurderinger på det konkrete forskningsniveau. For i og med at der var tale om afgrundsdybe forskelle i syn på videnskab og epistemologi, blev man som publikum også tvunget ud i en næsten eksistentiel stillingtagen til grundlæggende epistemologiske problematikker.

Allerede ved mødets afslutning var det dog klart, at kritikere og fortalere repræsenterede to forskellige måder at anskue samfund og videnskab på, to forskellige videnskabskulturer med vidt forskellige normer, værdier og idealer: sociologi og 'bureaukratisk sociologi'. For eksempel demonstreret da EJH gjorde opmærksom på, at Pisa var udtryk for den form for 'abstrakt empirisme', som den amerikanske sociolog Charles Wright Mills er kendt for at have kritiseret så heftigt.⁵ Fordi Pisa negligerer, at ethvert uddannelsessystem er en historisk kulturel enhed defineret af sine egne udviklingslogikker, og tror sig i stand til at definere realiteterne vha. løsrevne tal-indikatorer. En kritik Egelund affærdigede med bemærkningen: '*Wright Mills er underholdende, men jeg vil afholde mig fra at bruge ham*'. Den enes ideal den andens underholdning. Et andet eksempel var en diskussion af, at der er tale om forskning som indtægtsdækket virksomhed under et konsortium, hvorfor man kan frygte en forskning indrettet efter sælgelige resultater. Også her var Egelund meget ligefrem, 'opmuntret' af den behandling, han havde været udsat for, idet han gjorde opmærksom på, at sådan er verden i dag, den har forandret sig, '*selvom det ikke er gået op for jer 68'ere*'. For én gangs skyld et forsvar, der rystede kritikerne og fik CS til at udbryde: '*jeg er skrækslagen for de ting, jeg hører her i dag af*

⁵ En social og epistemologisk kritik, helt parallel til Bourdieus videnskabssyn, og om det helt centrale i det videnskabelige arbejde - konstruktionen af det forskningsmæssige objekt.

Niels. *Det er ti gange værre end jeg havde forestillet mig. Sådan er verden ikke i dag!* Men det er først i arbejdet med noterne, i et forsøg på at forstå og rapportere skillelinjerne, at det blev klart for undertegnede, hvor problematiske nogle af de selvsikre udmeldinger er for Egelund og Pisa. Og hvorfor det er så vigtigt at interessere sig for sagen, sætte sig ind i den og kritisere ikke bare Pisa, men især den rolle Egelund får Pisa til at spille i den danske uddannelsesdebat. Når man indser hvor afgrundsdybe forskelle, der er mellem Egelund og kritikerne, og får sat sig ind i disses argumenter, er det let at forstå, at de var så engagerede. Samtidig med at det forklarer, hvorfor det var (og er) så vanskeligt at blive klog på debat og argumenter, for hvad den ene part udlagde som fundamentale problemer, argumenterede den anden part enten som ligegyldigt eller som styrker og fordele.⁶ Og på trods af, eller rettere *netop fordi* jeg ønskede en fordomsfri afklaring, er jeg endt i, at alt peger på, herunder Pisa folkenes egne argumenter!, at kritikernes perspektiv og kritikpunkter holder. Hvilket bekræfter Max Webers ord, at sandhed aldrig er en mellemting. Men det er vigtigt at understrege, at problemet ikke så meget er selve Pisa, (som Niels Hausgaard udtrykker det, er der er jo megen forskning, man blot kan håbe på ikke har været for kostbar), som forholdet mellem hvor irrelevante, upålidelige og *lidt* informative undersøgelserne er i forhold til den betydning de har i uddannelsesdebatten.⁷

CS var meget personlig og lagde ud med nærmest at latterliggøre Egelund, hvorefter han fulgte op med en fundamental metodisk kritik baseret på et socio-kulturelt lærings- og menneskesyn, politiske og videnskabelige idealer: *'Jeg bor i Sverige, men følger med i dansk radio og tv. Der bliver man underholdt meget af Niels Egelund. Det har fået mig til at tænke på, hvem han egentlig er? Videnskabsmand er han ikke, forsker er han ikke, praktiker er han heller ikke. Hvis han er noget, så er han talsmand for DPU og for Pisa, og som forsker er jeg helt uenig i det meste af det, han siger. Pisa er ikke videnskab, det er ikke politik, det er ikke pædagogisk praksis. Det er en hybrid, der tjener politisk styring ved at manipulere den offentlige dagsorden. Det gør man ved at tvinge alle til at tænke på bestemte måder. Pisa definerer formelle færdigheder. Det er ikke de færdigheder, som vi selv behøver, men dem, som neoliberalisterne i den globaliserede verden ønsker, vi skal have.'* Det er et stort problem, at Pisa fjerner det kulturelt forskellige deltagerlandene imellem. *'På den måde kommer undersøgelsen ikke til at handle om det, børn lærer. Det er nemlig altid lokalt og kulturelt bestemt. Man kan udmærket gennemføre komparative internationale undersøgelser, men det er Pisa ikke. Den er konkurrencefremmende'*. (citater fra Jan Kaars artikel 'Indædt Pisa-debat'; se <http://www.folkeskolen.dk/objectShow.asp?objectId=32838>). Der er måske en vis ironi i, at CS i den grad angreb Egelund, når sociologien tilsiger, at personen kun er 'forlængelsen' af de sociale (politisk-institutionelle) forhold, han og Pisa fungerer på. Så det er værd at erindre om, at enhver kritik af Pisa og de personer, som er knyttet til Pisa er en indirekte kritik af de folk og institutioner, der står bag. Den franske sociolog Raymond Aron skrev, at hvis man vil forstå politik, må man forstå psykologien hos dem, der udøver den. Det samme gælder i videnskab. Ikke mindst i den uddannelsespolitiske debat, i spændingsfeltet mellem videnskab og politik, hvor især Egelund spiller en helt central rolle i relation til at udlægge og fortolke, hvad man kan bruge Pisa til.

Og tag ikke fejl, uanset den hårde personlige kritik, dens styrke og omfang den dag i Skive, så er det Egelund der har fat i den magtfulde ende. For Egelund er måske den samfundsforsker, der tildeles ansvaret for de største forskningsmæssige bevillinger i disse år. I seneste nummer af DPU's tidsskrift *Asterisk* (s.14) oplyses

⁶ Begge parter argumenterede således også på endnu et niveau, som Bourdieu altid har slået fast som det væsentligste, nemlig det principielle, der afgør legitimiteten af den konkrete forskergerning.

⁷ Mandag morgen 08.12.2004. Få kritiske røster.

det, at han nyligt sammen med Lektor Bente Hansen er tildelt 14 millioner kr. til forskning i specialundervisning og social arv: *'den største enkeltbevilling til DPU nogensinde'*. Det er Egelund, der er bestyrelsesformand for det PISA konsortium, der i høj grad sætter dagsordenen på skoleområdet og som institutionelt understøttes af såvel DPU, socialforskningsinstituttet og Amternes og kommunernes forskningsinstitut. Det er Egelund, der i medierne udlægger, hvordan skoleverdenen ser ud, hvilke problemer der findes og kommer med forslag til, hvordan de kan afhjælpes. Det er Egelunds konsortium, der sælger udsnit af PISA til Københavns kommune for millioner (penge som kunne være brugt i de trængte skolebudgetter), som en reaktion på offentliggørelsen af PISA undersøgelserne! Altså en dagsordensættende forskning, der lever af at sælge sig selv; samtidig med at den fungerer på universiteternes prestige og fremstår som et uafhængigt, uegennyttigt offentligt gode. Dette sammenholdt med at Egelund efterhånden har opbygget en så stor symbolsk kapital gennem sine mange medieoptrædener, så mange danskere ser ham som en troværdig autoritet, gør det relevant, at fagfolk vurderer personen. For både snusfornuft og moderne videnskabssociologi ved, at en forskers symbolske kapital afgør den vægt hans ord tillægges.

Egelund gentog, at Pisa repræsenterer det ypperligste indenfor komparativ uddannelsesforskning ligesom han flere gange brugte den retorik, at Pisa var nået frem til overraskende viden 'bag om ryggen' på de implicerede. Men retorikken blev hængende som tomme fraser, da den ikke blev fulgt op af tilsvarende fakta.⁸ I virkeligheden var det mest interessante og 'bag om ryggen' afslørende ved mødet nogle af de ting, Egelund og Lindenskov selvsikkert udlagde om Pisa og deres syn på videnskab. For eksempel Egelunds melding om, at Pisa aldrig har påstået årsagssammenhænge, men at der kun er tale om statistiske sammenhænge, der vel faktisk alene burde underminere såvel Pisa som Egelund. Bemærkningen blev overset, måske fordi den blev udtalt så selvsikkert; måske paradoksalt også fordi den er helt på linje med et af EJM's mange kritikpunkter, at Pisa ikke interesserer sig for den *uafhængige* variabel og hviler på et upålideligt fundament ved udelukkende at benytte interviews. Det er næsten ufatteligt, at Egelund ikke har en anelse om, hvad dette metodiske hul betyder for vurderingen af Pisa undersøgelserne. Og for hvor *lidt* man kan bruge dem til (sammenlign professor i læsning, Carsten Elbros syn på uforklarede tal-sammenhænge *som livsfarlige* senere i teksten). Det blev også overset, at kritikere og fortalere synes enige på et andet afgørende punkt, spørgsmålet om Pisa undersøgelsernes metodiske opbygning: at Pisa *ikke* bygger på en teoribaggrund, der tager højde for konkrete nationale, historiske og kulturelle forhold. Også her fortolker kritikere og forsvarere fakta så forskelligt, at det er vanskeligt at få øje på, at de taler om det samme. Mens det for Egelund og Lindenskov syntes ligegyldigt henholdsvis en styrke, fordi der er tale om 'komparative undersøgelser', hvor kultur er bias, der vanskeliggør umiddelbare sammenligninger mellem lande; betyder det for den videnskabelig kritik, det totale sammenbrud!; såvel for undersøgelserne som projekter, der lader dem danne udgangspunkt for uddannelsespolitiske tiltag. Netop fordi kultur er bias, er det ikke muligt, som CS og EJM på forskellige måder forklarede, umiddelbart at sammenligne forskellige uddannelseskulturer og systemer. Det er kun muligt at forstå skole, uddannelse og læringskrav i relation til en given kultur og historie - som et system. Hvor hver del må forstås i relation til den konkrete helhed. Og hvor ikke engang tilsyneladende ens dele i forskellige systemer nødvendigvis har samme betydning. Ligesom det kun er meningsfuldt at lave forskellige 'evalueringer' i forhold til de forskellige nationale læreplaner, som det konkrete system er indrettet efter, og som det forsøger at honorere. Det er banal antropologisk viden, at tilsyneladende forskellige ting i forskellige kulturer kan være udtryk for det samme kulturelle fænomen, mens tilsyneladende ens ting i forskellige kulturer og uddannelsessystemer i virkeligheden kan have vidt

⁸ På baggrund af hvor fundamental kritikken var, er det forståeligt, at CS var skeptisk ift. at de fremmeste forskere skulle stå bag Pisa. Og han sagde, at han ikke kendte nogle af navnene.

forskellig betydning - være vidt forskellige fænomener. Derfor er det en fundamental epistemologisk pointe bag kritikken, at man kun ved at gå en 'omvej' og gennem specifikke kulturelle fortolkninger kan antage at undersøge det, man ønsker; og derfor er omvejen den eneste vej til at sikre sig, at man reelt sammenligner de samme ting, når man sammenligner på tværs af lande og uddannelsessystemer. Så man, som CS udtrykte det, gør det inkommensurable sammenligneligt. Men da Pisa ikke tager udgangspunkt i kulturspecifikke kriterier og end ikke bruger forskelle i kultur og historie til at forklare de statistiske sammenhænge, er denne 'omvej' på forhånd udelukket. Hvorfor Pisa ikke kan nå længere end til overfladiske sammenligninger. At kultur er bias indebærer, at læring må forstås i forhold til den konkrete kultur, både den måde den vurderes på og den måde den fremkommer på. Indvendinger Pisa er helt blank overfor, og som man i stedet har 'taget højde for' ved at gøre begrænsningerne til dyder. Det er simpelthen en del af opgaven, at Pisa er 'uafhængig' af læseplaner. I stedet er udgangspunktet for undersøgelserne fritsvævende ideer, skabt af de 'internationale forskeres' uforgrubelige ideer, om hvad unge i den moderne globaliserede har brug for at kunne i fremtiden, totalt 'rensede' for relevant forbindelse til læseplaner og kultur, værdier og historie og uden en ambition om at forklare baggrunden for de statistiske sammenhænge og forskelle. For kritikerne betyder det, at Pisa's læringskriterier er kunstige og reduktionistiske, uanset om de er skabt af 'internationale eksperter'. Med andre ord, Pisa overser og forleder til at overse, at der findes store nationale forskelle med hensyn til historiske og kulturelle forhold, som er nødvendige at inddrage og forklare, hvis man skal: 1) forstå de enkelte landes skolekultur og -system og forskellene imellem landene, herunder overhovedet forstå, at der er afgørende forskelle imellem landene; 2) forstå baggrunden for den form for (løsrevne) statistiske sammenhænge Pisa indeholder; 3) opnå et legitimt grundlag for at kunne give forskningsbaserede råd til, hvordan man kan påvirke og forbedre et givet lands skolesystem.

Når man fjerner de kulturelle og historiske aspekter udsultes den konkrete virkelighed i en sådan grad, at de væsentligste fakta forsvinder. Og da Pisa hverken tager udgangspunkt i nationale læseplaner eller søger at forstå de fremkomne data i relation til de konkrete kulturelle systemer de indgår i, er Pisa dobbelt handicappet i forhold til at gøre os klogere på de unge og skolen. Dels fordi kriterierne i sig selv er uholdbare reduktioner, og dels fordi manglen på konkretiserede teorirammer med årsagsforklaringer betyder, at der bliver tale om løsrevne tal, som hverken er relaterede til nationale læseplaner, kultur, værdier eller historie. Kort sagt, udgangspunktet er tyndt, og når man skal til at forstå resultaterne, er alle fortolkninger lige gode, fordi forskerne ikke har forsøgt at udskille og forklare de væsentligste sammenhænge. En omfattende statistisk praksis der er typisk for den bureaukratiske dagsorden, men som er problematisk set med videnskabelige kriterier. For det er præcist en kvalitet ved forskning, at den kun i begrænset omfang kan diskuteres, idet det videnskabelige arbejde består i at undersøge, teste og eliminere fortolkninger, indkredse og *afklare* de mest plausible *forklaringer*. I det lys får Lindenskovs ord om, at '*der er mange spændende og vigtige synspunkter, som er værd at diskutere*' og at '*noget af det vigtige ved Pisa er, at man kan diskutere resultaterne*', en anderledes kritisk betydning: en svaghed gøres til en styrke. Desuden er udsagnet i den mest relevante videnskabelige henseende falsk. At forskere lægger deres materiale frem, så andre har mulighed for at efterprøve argumenter osv., er normalt og afgørende for at kunne tillægge undersøgelser en vis objektivitet. Men Pisa kan i helt særlig grad *ikke* diskuteres (i detaljer), da store dele af baggrundsmaterialet er skjult for offentligheden (hvilket dog ikke kom frem i Skive). En forskel til videnskabelig praksis, dog igen typisk for den bureaukratiske ethos⁹, og et vigtigt kritikpunkt i betragtning af de overordnede metodiske indvendinger. Herunder EJJ's påpegninger af eklatante regnefejl osv.

⁹ *From Max Weber: essays in sociology*; 1946:233, H. H. Gerth; C. Wright Mills.

Egelund forsøgte at gøre kritikernes argumenter absurde ved at tilskrive dem, at de var imod komparative undersøgelser i det hele taget. Mens Lindenskovs eksempler på, hvad Pisa kan bruges til, hendes forklaring af hvordan de udvalgte parametre i Pisa var fremkommet, ligesom hendes forsøg på at forsvare Pisa, snarere end gendrivelse reelt kan ses som eksemplificeringer af kritikken. For eksempel fandt hun det interessant, at Danmark, som *'det eneste land'*, havde bibeholdt præstationslighed for fire fagområder og fastholdt samme position som i sidste Pisa-undersøgelse; at Pisa f.eks. gør det muligt at undersøge: *'er vi så forskellige fra eksempelvis landene syd i Europa?'*. I betragtning af at Lindenskov har interesse i at fremlægge de væsentlige resultater, turde ovenstående tale for sig selv. Tilsvarende er det interessant, igen set i kritikernes perspektiv, at Lindenskov med et smil kunne berette, at i og med at alle involverede lande var med til at fastlægge kriterierne i Pisa og kunne sige nej til at inddrage ting, som de ikke ønskede målt, så *'kan I måske gætte'*, at det var amerikanerne, der sørgede for at holde *'samarbejdsevne'* ude af Pisa. Hvordan hun kunne gøre det med et smil er vanskeligt at forstå, for samarbejdsevne er jo en af den danske folkeskoles bærende værdier. Men det indikerer, hvor abstrakt og tilfældigt, uden kulturel og forskningsmæssig begrundelse udvælgelsen af kriterier foregår. Og hvordan selve den metodiske opbygning gør, at Pisa er et ubrugeligt redskab til at skille væsentligt fra uvæsentligt.¹⁰ (Og så er det ligegyldigt, at man udelukker væsentlige kulturelle forståelses- og forklaringsfaktorer, og at Pisa indeholder (for) mange indikatorer. For uden systematisk prioritering og afklaring bliver de alle *'lige gyldige'*, og derfor er det ligegyldigt om de er med. Her blot én parameter, der antagelig er vigtig at undersøge, hvis man skal forstå såvel den danske som den amerikanske skolekultur, samt forskellene imellem dem.¹¹ Ifølge Bourdieus introduktion til Wright Mills er der: *'a functional linkage between the research techniques of bureaucratic sociology and the problematics that it constructs – or avoids.'*¹² Lindenskov ser naturligvis den indlysende kulturelle forskel, idet hun smiler, men hun aner ikke, at hun på den måde udstiller svaghederne ved Pisa. Hendes blindhed skyldes ikke, at Pisa ikke har undersøgt dette parameter. Heller ikke at hun ikke har en anelse om hvilke kulturforskelle, der er værd at hæfte sig ved, fordi Pisa ikke udskiller de relevante træk ved de respektive skolesystemer og forklarer den historiske og kulturelle logik. Blindheden er indbygget i Pisa, der hviler på en bureaukratisk dagsorden og teknokratisk filosofi, der *principielt* forleder til at opfatte kulturelle og historiske forhold som irrelevante. Både til at måle på, forstå ud fra og som baggrund for en legitim forskningsbaseret uddannelsespolitiske rådgivning.

Da hun således heller ikke har mulighed for at pege på og prioritere de vigtigste parametre og logikker i relation til f.eks. det danske skolesystem, vender hun i stedet tingene på hovedet og appellerer til, at den *'totale frihed'* til at lave alle mulige tilfældige, uforklarede og derfor *'abstrakt empiriske'* sammenligninger er en styrke ved Pisa. Og prøv at overveje hvor megen skole- og kulturforståelse der må forsvinde, når man skal finde *'passende'* fællesnævner i undersøgelserne, der indtil videre har deltagelse af mere end 40 lande. (EJH fortalte også, at han i halvfjerdserne var tilknyttet et lignende OECD projekt, men at det heldigvis blev opgivet, da det viste sig uigennemførligt). Lindenskov underbygger således ufrivilligt flere af

¹⁰ Det er et problem, at Pisa indeholder betydelig flere indikatorer (635) end lande (28), hvor det burde være omvendt jf. artiklen: *Analyzing the OECD indicators Model*, Comparative Education, Vol. 34, No. 1 (1998), 55-70. H. J. Walberg; Guoxiong Zhang.

¹¹ På samme måde er nærværende tekst et eksempel på kulturforskelle: kritikere og fortalere i Skive, tilsyneladende blot en erhvervsgruppe i diskussion, kunne på afgørende måder ikke være mere forskellige. Den sociologiske konsekvens af ikke at udrede forskellene, men slå dem sammen i én kategori, vil være, at man hverken forstår den ene eller den anden part eller ser kvaliteten af de fundamentale forskelle.

¹² *The Craft of Sociology*, P. Bourdieu, J-C. Chamboredon, J-C. Passeron, de Gruyter, 1991:207.

kritikpunkterne. Udover problemerne ved den abstrakt-empiriske forskning, med dens manglende fokus, forklaringer og naive sammenligninger, også hvor 'fortyndende' og svag Pisa er til at indfange vigtige kultureltræk og kulturelle forskelle, samt at den stærke afhængighed til opdragsgiverne faktisk er et problem. Prøv at overveje, hvordan man ovenpå den ovenstående, selv for forskerne, implicite udradering, skal forstå Lindenskovs udsagn om, at '*kun ved at sammenligne kan vi finde en 'lov': her, er vi anderledes og skal vi blive ved med at være det?*'. Hvis man ønskede det, kunne man dårligt *opfinde* mere tydelige eksempler på svaghederne og problemerne i Pisa's metode, når det gælder om at lave komparative undersøgelser af forskellige landes skoler og unge. For mens Lindenskov kan finde det vigtigt, at man kan diskutere (alt i Pisa, så viser hun, at Pisa ikke handler om at finde og forstå de fundamentale kulturelle karakteristika og sammenligne deres betydning. Men at Pisa er en overfladisk sammenligningsmaskine, som, uden en ambition om at skabe systematisk viden, munder ud i tilfældige uforklarede og derfor både lige gyldige og lige gyldige sammenligninger. EJH kom med et eksempel på, at Pisa indeholder en udregning af hvilke kompetencer de unge har brug for frem til det 22. århundrede. Et så grotesk eksempel på den relevansstruktur, der findes hos beregnerne, at eksemplet fremfor at være med til at underminere autoriteten i Pisa nok havde den modsatte effekt. Det syntes for utroligt, at et så latterligt eksempel kunne være karakteristisk for projektet som helhed. Videnskab søger pålidelige og gyldige forklaringer, Pisa er interesseret i overfladiske sammenligninger. Og arbejdsmetoden ligner antropologiens ved dens fødsel, hvor man, ligesom turister, hæftede sig ved de mest tilsyneladende og eksotiske forskelle. Den ældste antropologi, turister og Pisa har det til fælles, at de tendentielt blot 'læser' egne fortolkninger ind i de tydelige forskelle de møder; uden at forstå, at de ikke forstår. Så hvis Pisa er forjættende og vanskelig at få den kritiske skovl ind under, hænger det sammen med, at vi i relation til at forstå uddannelsessystemer, er en slags turister, der oplever Pisa's eksotiske rapporteringer som indlysende interessante. Mens vi er ude af stand til at forstå, at vi ikke forstår, netop fordi Pisa ikke tilbyder den dybere videnskab, der er en betingelse for at indse, at logikken ikke er, som man umiddelbart skulle tro.¹³ Et klart eksempel på Egelunds sociologiske tankegang, eller mangel på samme, opstod i forbindelse med spørgsmål fra salen, hvor der blev spurgt, hvor Pisa tager højde for, at den kulturelle baggrund for de høje finske resultater er en homogen befolkning og en høj autoritetstro? Hvortil Egelund blot svarede: '*det skal vi ikke*'; og en melding om, at der er en klar sammenhæng mellem 'høj performance' og højt forventningspres. Men naiviteten skurrer fælt, for forventningspres kan mindst lige så vel være den afhængige variabel, altså en konsekvens af resultaterne; som om vi blot skal tro på det (og presse lærere og elever), så kommer resultaterne af sig selv. På et andet tidspunkt opridsede Egelund '*Hvad kan vi lære af Pisa 2003?*'. Udover at vi fik forelagt, at det er vigtigt med 'good practice' ved forvaltningsmæssig praksis og decentrale beslutninger, at elever tilbydes forskellige ekstra aktiviteter, at skoler og lærere har klare strategier og fremgangsmåder, at spordeling lægges så sent som muligt, så vendte Egelund tilbage til sin favorit, at det er vigtigt med en stærk præstationskultur – og en melding om, at sympati ikke hæver standarden, det gør forventninger! Men problematiske argumenter bliver ikke bedre af at blive gentaget, og da Pisa kun bygger på statistiske sammenhænge, aner hverken vi eller Egelund, om høje forventninger er årsag eller virkning. Det ser bare ikke ud til, at Egelund er klar over problemet. Uanset at Egelund ikke forstår kritikken, er alene manglen på (systematiske) årsagsforklaringer nok til at vælte Pisa-korthuset, herunder ikke mindst Egelund og andres udmeldinger på baggrund af Pisa, om hvad der må gøres. For når man ikke kender logikken i et system, det være sig en bils mekaniske system eller den danske folkeskoles sociale system, hvordan skulle man så kunne vide og fortælle, hvad der skal til for at påvirke hvilke dele af systemet på hvilke måder? Og når Pisa ikke kan, endsige har haft til hensigt at forklare,

¹³ Denne konkrete argumentation vha. 'samarbejdsevne' forudsætter naturligvis en nærmere undersøgelse. Mens det er mindre væsentligt for den principielle kritik.

hvordan tingene empirisk hænger sammen og påvirker hinanden i det danske og andre skolesystemer, hvilke logikker og mekanismer, der medfører hvilke effekter og problemer. Hvordan kan Egelund så udtale sig om, hvad der må gøres? Svaret er naturligvis, at det kan han ikke med nogen form for videnskabelig legitimitet. Kun ved, under dække af retorik om 'ypperlig international forskning' osv., konstant at smugle sine uforgribelige meninger om kausale sammenhænge ind i argumentationen, selvom han har gjort det klart, at det ikke er noget Pisa beskæftiger sig med.

Alt i alt indebærer kritikernes argumenter, at man ikke meningsfuldt kan tage ét resultat fra et land og umiddelbart overføre det til et andet, fordi der er tale om kulturhistoriske skolesystemer med egne udviklingslogikker. Men netop fordi Pisa overser al kulturel forståelse, kan Egelund forblive sikker i sin tro på, at der til enkle problemer også findes enkle løsninger og at det er enkelt at flytte rundt på sammenhængene mellem de forskellige lande - f.eks. importere store forventninger til læring fra et land til land. Denne reduktionistiske instrumentelle opfattelse af den sociale verden er dog samtidig et typisk udtryk for en bureaukratisk tankegang. Hvis man bruger Pisa uddannelsespolitisk, som om der var tale om en meningsfuld og pålidelig kilde til at forstå, hvordan skolen fungerer, bliver der tale om fordækt politik. Det er naturligvis lettere at forblive sikker på, hvordan ting hænger sammen og hvad der vil virke, når man kan nøjes med at udgå fra sin private overbevisning uden at eksplicite og undersøge dem. Men det er præcis det, der udgør forskellen til videnskab, og som legitimerer forskerens autoritet. Ingen mekaniker overlever uden en forståelse for logikker, årsager og effekter i forhold til, hvordan en bil fungerer. Når Egelund eksisterer og oven i købet er så magtfuld, skyldes det, at hans indstilling passer ind i de journalistiske og politisk-administrative systemer, hvor han forfølger de politisk definerede problemstillinger. At han altid er klar til at stille op gør ham attraktiv for journalister, samtidig med at hans udsagn og 'forskning' legitimerer politikernes handlekraft, deres dagsorden og de problemdefinitioner, som det politisk-administrative system opstiller.

Et af paradokserne i Pisa-retorikken er, at den er bygget op om en fejlfindingstænkning, hvor Pisa udlægges som relevant til at udpege problemer og pege på løsninger. For det metodiske design i Pisa-undersøgelserne udelukker på forhånd muligheden for at levere den form for systematisk og sammenhængende udforskning af folkeskolen, som meningsfulde uddannelsespolitiske forslag forudsætter. Ifølge Joseph Ben-David findes der tre tilgange til at opnå viden, 'basic science', 'applied science' og 'development', hvor det sidste dog ikke har meget med forskning at gøre, (flere af kendetegnene passer umiddelbart på Pisa, herunder måske især at man ikke forsøger at udskille et begrænset antal variable).¹⁴ For at kunne skabe 'applied science' er det nødvendigt, at forskningen får en vis frihed, så den ikke på forhånd er bundet til at gå bestemte udforsknings- og løsningsveje. Mens den klassiske misforståelse er, at man tror det er muligt på én gang både at skabe viden og udvikling (development). Men når der er tale om videnskab, kan man ikke forvente, at den nye viden er umiddelbart brugelig. Paradoksalt gælder det også her, at videnskab som regel kun kan blive brugbar, hvis den starter ud med en vis frihed i opdraget. Mens det klare opdrag på forhånd udelukker ny brugbar videnskab. Det er denne misforståelse, der karakteriserer Pisas opdrag og dagsorden, og derfor går det galt. Selvsagt et problem, men altså et epistemologisk problem, når opdraget til Pisa tilsiger (jf. indledning til mødet), at '*undersøgelserne skal kunne bruges uddannelsespolitisk*'.

¹⁴ Joseph Ben-David, *Scientific Growth*, 1991:386

Samfundsvidenskabelig forskning kan udmærket tage udgangspunkt i givne sociale problemer, faktisk er det et kendetegn ved den overvejende del af den sociologiske tradition.¹⁵ Men den vil være tynget af viden, der introducerer skævvridninger i måden, man anskuer givne sociale problemer. Hvorfor videnskaben som regel ikke accepterer de tilfældige sociale definitioner, objektafgrænsninger, logikker osv. Det klassiske eksempel er Mannheims sammenligning af praktikerens og fysikerens syn på et bord, hvor den ene ser en plade på fire ben og den anden et virvar af atomer osv. Men der er ikke blot tale om en begrebmæssig og kvalitativ forskel på viden og forståelse. For en dybere forståelse indebærer det sokratiske paradoks, at en større viden gør ydmyg ved at uddybe forståelsen af begrænsningerne i ens viden, både ved at pege på, hvor meget man ikke ved og ved at pege på, at virkeligheden er alt for kompliceret og indeholder alt for mange usikre variable til, at der kan gives enkle løsninger på tilsyneladende enkle problemer. Men det er alt sammen noget, som hverken karakteriserer Pisa eller tynger Egelund, der tror sig i stand til at svare på snart sagt alle problemer. En begrænset viden gør sikker, mens en forståelse for den komplicerede virkelighed rokker ved tilsyneladende enkle og oplagte problemstillinger. En måde at demonstrere forskellen til hvordan en sand videnskabsmand tænker er at sammenstille Egelund med Carsten Elbro, der tydeligvis er tynget af sin viden om sin uvidenhed, om den komplekse virkelighed og sin forståelse for videnskabeligt metode, når han udtaler sig om forskellen på videnskabelige forklaringer og løsrevne statistiske sammenhænge, og om hvor vanskeligt det er at afklare hvilke faktorer, der påvirker læsefærdighederne:

Elever, der får hjælp til læsningen derhjemme, er dårligere læsere end andre, viser international læseforskning. Tidlig skolestart giver ikke bedre læsere, viser internationale sammenligninger. Og hvad kan vi så bruge det til? Ikke til ret meget, siger Carsten Elbro, læserforsker og professor ved Københavns Universitet. For sammenligninger viser ganske vist noget. Men de forklarer det ikke. Og i dag – ti-tolv år efter at internationale læsesammenligninger placerede danske elever i bunden – ved vi stadig uhyre lidt om, hvordan forskellige måder at undervise i læsning på virker. Men tilbage til paradokset med svage læsere, der får hjælp hjemme: Det kunne se ud, som om lektiehjælp giver svage læsere. I hvert fald viser internationale undersøgelser, at der er en sammenhæng. (...) »Tallene viser, at elever, der modtager meget lektiehjælp hjemme, klarer sig dårligere end andre elever. Der er en negativ korrelation – et negativt talmæssigt sammenfald mellem meget lektiehjælp og dårlige læseresultater«, siger Carsten Elbro. »Men«, understreger han, »talsammenhængen forklarer ikke noget. Den viser ikke, hvad der er årsag, og hvad der er virkning«. Kunne forklaringen være, at hvis mit barn klarer sig godt, slapper jeg af og hjælper ikke med lektierne? Men hvis mit barn klarer sig dårligt, så forsøger jeg at hjælpe? »Det er muligt«, svarer Elbro. »Men det er en fortolkning«. »En anden forklaring kunne være, at forældre, der gør meget ved hjemmearbejdet, ødelægger barnets skolelyst. Det er også en mulighed. Tallene kan ikke forklare os, hvilken fortolkning der er rigtig. De viser bare, at der er en negativ sammenhæng«. Og den slags fælder går vi nemt i, når vi diskuterer, hvad der bør gøres ved læseproblemerne og bruger internationale sammenligninger som »beviser«, advarer Carsten Elbro. »Lektie-eksemplet demonstrerer, **at disse korrelationer er livsfarlige, fordi de ikke fortæller, om der er årsagssammenhænge**«. (Fagbladet Folkeskolen, 13. 08. 2004; LJ fremhævning)

Hvis korrelationerne er livsfarlige, hvad siger det så om de folk, der fører dem frem som beviser? Måske er den dybereliggende sandhed, at Pisa hviler på en implicit neoliberal dagsorden med fokus på den mindste fællesnævner, de mest basale færdigheder som læsning, regning osv. Og at de politisk-institutionelle støtter bag Pisa er så sikre på deres dagsorden, at de er mindre interesserede i at forstå end i at påvirke. Og at

¹⁵ Joseph Ben-David, *Scientific Growth*, 1991:386f.

man derfor er mindre interesseret i at vide, at selv de basale færdigheder indeholder kulturelle forskelle, og at forklaringer på forskelle i færdigheder må søges gennem kulturelle forklaringer. I så fald er Pisa perfekt til at indfri dagsordenen og Egelund perfekt til at fortolke, hvad der må gøres. For uden en teoretisk begrebsramme er man nødsaget til at tolke baggrunden for resultaterne lige så tilfældigt og løsrevet som folk er forskellige og kan derfor fæstne sig ved de mest indlysende forklaringer, sådan som Egelund gør. Når han f.eks. mener, alene fordi han ser en sammenhæng mellem en høj placering på en rangstige og et højt forventningspres, at et stærkere forventningspres er et oplagt middel at indføre i den danske folkeskole.

Uanset om det er hensigten eller ej, så er konsekvensen af at opstille ranglister på baggrund af Pisa med dens manglende forståelse for videnskab, kultur og kulturel læring, og hvor der kun er et land, der kan ligge nummer et, at fokus i uddannelsespolitikken aldrig kan lande på andet end et snævert og ensidigt fokus på faglighed, faglighed, faglighed. For så kan man kun finde ud af, at de fleste ikke ligger i toppen; altså at der er noget galt med fagligheden. Og så er der kun ét at gøre: forbedre fagligheden. Derfor Pisa's succes i forhold til politikernes tilsyneladende uantastelige dagsorden: faglighed, faglighed, faglighed. Der er bare det problem, at det er en tom melding. Paradoksalt samtidig med at Pisa på ingen måde kan forklare, *hvad og hvordan* man skal gøre, hvis man vil forbedre fagligheden. (Her skal man gå til forskere som Elbro.) Derfor opnår man blot at presse skolen, lærere og elever med en uholdbar idé om, at vi skal tilbage til 50'ernes skole. Mens politikerne bekræftes i deres salige tro og udstråler handlekraft. Forhåbentlig var det ikke det, politikerne oprindeligt mente med, at Pisa skulle kunne bruges uddannelsespolitisk! Synd at Pisa folkene ikke har formået at gribe chancen og gøre os alle klogere på vores egen kultur, historie og skole. Også set i forhold til andres landes skole, kultur og historie. Måske ville danskerne blive stolte af sådan en udforskning. Måske ville man finde ud af, at danske unge er nogle af verdens bedste til at samarbejde. Måske ville man finde en sammenhæng mellem den begrænsede brug af formelle test i den danske folkeskole og en veludviklet samarbejdsevne og udpræget lyst til at gå i skole; og omvendt en sammenhæng mellem det stærke pres på (finske og) amerikanske skolebørn med mange test og en svag evne til samarbejde og en udpræget mangel på glæde ved at gå i skole. Forhåbentlig ville man så lettere forstå, at når man går tilbage er der tale om tilbageskridt, og at en meningsfuld udvikling af den danske folkeskole derfor må tage udgangspunkt i, at vi *har* gennemgået den autoritære revolution og må finde nye veje i den nye situation.

Forhåbentlig er ovenstående gennemgang en hjælp til at forstå kritikernes engagement: derfor relevansen af EJH retoriske spørgsmål, at Pisa vel ikke blot skulle dreje sig om at rangordne lande, men vel var tænkt at skulle måle de unges færdigheder?; derfor hans udsagn om, at når man ikke måler ift. uddannelsesplaner er det umuligt at sammenligne mellem landende i de 15-åriges færdigheder; derfor CS's udsagn, at Pisa undersøgelserne ikke er komparative men 'competitive', ikke komparative men transnationale, samt at '*Pisa ved intet og indeholder intet nyt, Pisa er ingen videnskab, ingen politik og ingen pædagogisk praksis men en hybrid*', '*Pisa lyver, for de viser ikke hvad børnene har lært, men måler ift. hvad eksperterne synes de skal kunne*'; derfor CS om, at Pisa hviler på den præmis, at skal den neoliberale dagsorden herske i uddannelsessystemerne, skal man nulstille pædagoger, forskere osv. og finde folk, der vil stille op på disse præmisser, og '*videnskaben ikke skal gå politikernes ærinde, det her er ikke redeligt, konsulentfirma!*'; derfor EKH's beklagelse af, at denne type eksperter får frit løb og det uforståelige i at skoler stiller op til Pisa; derfor CS's udsagn at Pisa betyder, at det bliver vrøvl, der bliver udgangspunkt for de daglige faglige diskussioner; derfor begges konklusion: Pisa-undersøgelserne er værdiløse og ubrugelige, '*lad dem ligge*'. Problemerne i Pisa gør, at man uden at snyde meget på vægten kan sige, at det er ligegyldigt, hvilke resultater de unge fra Danmark opnår på forskellige 'rangstiger'. Uanset om det er højt eller lavt, er der kun

ét at sige: ja og? Ligesom forældre kan sige til deres børn, når de henviser til, at naboens forældre gør og tillader andre ting: ja og? Menende at de bestemmer og har deres grunde til, at tingene foregår på en bestemt måde. Tilsvarende kommer Pisa forskerne med alle mulige løsevevne rapporteringer om forskelle til hvad andre lande gør. Gid skolen og dens folk vil sige som forældrene, når Pisa-bureaukraterne kommer med nye tal og rapporteringer: Ja og? Vi gør som vi plejer, indtil I forstår vores baggrund og kan dokumentere, at der findes bedre veje til at nå de mål, vi ønsker.