

Bliver den udsattes selvbestemmelse respekteret indenfor socialarbejde?



- Selvbestemmelse i det sociale arbejde på Kofoeds skole.

Resumé.

The following thesis sheds new light on a well-known philosophical subject; the concepts of freedom and autonomy. In this case, these concepts are set in relation to a particular practice within the field of social work. The practice, and thereby the case in which the thesis is based upon, describes itself as “*an independent, non-profit humanitarian organization that provides help in order to promote self-reliance for people with socio- economical problems*”¹, and is found in several cities around the world. The common name of these organizations is Kofoeds Skole. Thoughts on freedom and autonomy, and the particular practice within the social field are merged into a philosophical attempt to assess whether or not the school is enabled to execute empowerment for the students, who are socially disadvantaged, while they retain their self-determination in relation to what they want to achieve in life.

The thesis statement is as follows: Is the official philosophy of Kofoeds Skole able to ensure that the social work at the school respects the self-determination and the autonomy of the socially disadvantaged people?

In other words, focus is placed upon whether the school's official philosophy can meet the notion of maintaining the students' self-determination in practice.

The way in which the dilemma is introduced, and afterwards developed, is based upon various theories and philosophers who deal with the concepts of freedom, self-determination, autonomy and empowerment, all of which are viewed in the perspective of social work.

The first part of the thesis deals with social work in general terms. Afterwards, the dilemma is presented together with the position of power in social work. Within this work and field, one is always placed between two outer poles: Paternalism and self-determination.

Furthermore, the history of Kofoeds Skole will be presented, as well as their official philosophy and their educational methods. After that, it is judged whether Kofoeds skoles official philosophy respects the students' self-determination

Finally, it is concluded that Kofoeds skoles official philosophy can be used for the purpose of ensuring the students self-determination. Nevertheless, it requires a certain attention to the anti-paternalist method, as well as informing Kofoeds skoles students that they use methods they apply

¹ <http://kofoedsskole.dk/omos/international/aboutus.aspx>

in the social work and why they do so. This is important as the students will engage in the process evolving around them being situated at the school.

Indholdsfortegnelse.

<u>Indledning.</u>	5
<u>Problemformulering.</u>	6
<u>Opgavens opbygning.</u>	6
<u>Hvad er socialarbejde?</u>	7
<u>Socialarbejde sammenlignet med et andet praksis område.</u>	9
<u>Den faglig korrekte praksis uden det medicinsk etiske.</u>	10
<u>Kan socialarbejde opdeles på samme måde som lægepraksisen?</u>	11
<u>Menneskelig frihed.</u>	12
<u>Menneskelig selvbestemmelse.</u>	14
<u>Hård og blød paternalisme i forhold til Kofoeds skole.</u>	15
<u>En anden form for paternalisme.</u>	17
<u>Historien om Kofoeds skole.</u>	19
<u>Visionen på Kofoeds skole.</u>	23
<u>Hvordan ved man, at en elev er klar til afgangsklassen på Kofoeds skole?</u>	24
<u>Det særlige ved det kristne menneskesyn.</u>	25
<u>Næstens nød.</u>	25
<u>At nå frem til sig selv og sin egen glæde.</u>	26
<u>Fra kristen tro til hverdagsetik.</u>	27
<u>Næstekærlighed og Jesu gyldne regel.</u>	28
<u>Få det bedste frem i det enkelte mennesket med et andet syn på livet.</u>	30
<u>Jesu liv og gerning som forbillede.</u>	32

<u>Kofoeds livsgerning.</u>	33
<u>Det kristne grundlag som enzym.</u>	34
<u>Eksempelet som viser, at det kristne er hemmeligheden.</u>	35
<u>Den kristne åbenhed og det kristne fællesskab.</u>	36
<u>Et mere pragmatisk perspektiv.</u>	37
<u>Ekspertes i mødet med den udsatte.</u>	37
<u>Kofoeds skoles pædagogik.</u>	38
<u>John Dewey og hans pædagogiske metoder.</u>	39
<u>Det har været sådan engang - Hvordan gør vi det sådan igen?</u>	40
<u>Hvad skal der gøres i den pragmatiske virkelighed?</u>	41
<u>Det er okay at fejle.</u>	42
<u>Skolen, der er centreret om eleven.</u>	43
<u>Undervisningens kunst.</u>	43
<u>Opdragelse efter Daltonplanen.</u>	45
<u>Opdragelse til dyder med Georg Kerschensteiner.</u>	46
<u>Et arbejdsprogram.</u>	47
<u>Kofoeds skole som byens højskole.</u>	47
<u>Deweys påvirkninger på Kofoeds skoles pædagogiske metoder.</u>	48
<u>Kofoeds skole i dag.</u>	49
<u>Har de udsatte selvbestemmelsen på Kofoeds skole?</u>	50
<u>Litteraturliste.</u>	53

Indledning.

Socialarbejde er en bred betegnelse for arbejde, der er svær at begrænse, da det er arbejdet med mennesker. Dvs. det er det arbejde, som både pædagoger og socialrådgivere samt andre yder². I denne sammenhæng vil der være særligt fokus på udsatte mennesker, som er i en relation med en socialarbejder. I enhver relation med en socialarbejder, hvor han eller hun skal hjælpe en person, er der en magtrelation menneskerne imellem. Dette speciale tager udgangspunkt i denne asymmetriske magtrelationen, som hører til socialarbejde. Der opstår et dilemma, når man gerne vil hjælpe nogen med noget og samtidigt vil bevare deres selvbestemmelse.

Dermed bliver tvang og bedrevenhed stillet overfor selvbestemmelse og autonomi i en konkret case. Dilemmaet vil blive placeret mellem de to forskellige syn på, hvordan mennesket bør hjælpes ved hjælp af socialarbejde, så læseren får en bred forståelse for, hvorfor dilemmaet er utrolig vigtigt, og hvad der her er på spil i denne sammenhæng. I dette dilemma vil der blive benyttet to yderpoler til at forklare forskellige syn på mennesket. Disse yderpoler er: Selvbestemmelse og bedrevenhed.

Selvbestemmelse betyder egentlig: Klar dig selv, som let fører til: Pas dig selv. Dette medvirker til, at den udsatte kan komme til at skulle sejle sin egen sø. Dette kan medføre, at socialarbejderen trækker sig tilbage, fordi den udsatte skal have ansvar for eget liv, og den udsatte bliver efterladt med en følelse af omsorgssvigt.

Bedrevenhed betyder i denne sammenhæng, at socialarbejderen skubber den udsatte til side, fordi socialarbejderen mener at vide bedre end den udsatte, og i forlængelse heraf gør socialarbejderen tingene for den udsatte. Det betyder i praksis, at den udsatte bliver umyndiggjort. Socialarbejderen gør den udsatte hjælpeløs, og dermed forstærker socialarbejderen behovet hos den udsatte, som bliver afhængig af socialarbejderens hjælp³.

Et eksempel på sådan et dilemma i praksis kunne være, at en socialarbejder er hjemme hos en udsat, der ikke ønsker at forlade sin lejlighed, er ensom og ønsker at leve et liv i isolation. Skal socialarbejderen acceptere dette ønske, eller skal socialarbejderen prøve at ændre den holdning hos den udsatte? Hvis man påvirker den udsatte til at forlade lejligheden og opleve en verden udenfor lejlighedens fire mure, så skruer man ned for den udsattes selvbestemmelse, og nægter at acceptere den andens absolutte frihed til selvbestemmelse. Selvbestemmelse er i denne sammenhæng

² Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 9.

³ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 149-150.

principelt også selvbestemmelse til at kunne ødelægge sit eget liv, hvis den udsatte ønsker det. Hvis socialarbejderen ønsker kun at tage udgangspunkt i selvbestemmelse og værne om den værdi, så medfører det, at man i praksis dermed acceptere selvbestemmelsen over eget liv, og lader den udsatte styre sit liv og leve i sin egen lejlighed, hvis vedkommende ønsker det.

På den anden side kan socialarbejderen forsøge at påvirke og dermed udøve bedrevidenhed på den udsatte. Det kan gøres ved, at socialarbejderen forsøger at påvirke den udsatte til at forlade lejligheden i den tro, at den udsatte vil have mulighed for at få et bedre liv, hvis den udsatte forlader lejligheden.

Da det umiddelbart er nemt at se, hvornår der er tale om selvbestemmelse, og hvornår der er tale om bedrevidenhed i overstående eksempel. Der udforskes en tredje mulighed, som ligger midt imellem disse to yderpoler. Metoden er en velkendt pædagogisk metode og kaldes: Hjælp til selvhjælp. I sin grundessens handler den om, at mægtiggøre den udsatte til at tage vare for og i eget liv.

Der vil i problemformulering og i det videre forløb blive stillet skarpt på, om man som udsat kan bevare selvbestemmelse i en magtrelation, hvor en socialarbejder lærer en udsat hjælp til selvhjælp i en konkret case. Denne opgaves konkrete case, er Kofoeds skole, som er et social tilbud for arbejdsledige.

Problemformulering.

Er Kofoeds skoles officielle filosofi i stand til at sikre, at det sociale arbejde på skolen respekterer de udsattes selvbestemmelse og autonomi?

Opgavens opbygning.

Efter dette afsnit vil der først blive beskrevet socialarbejde i sin essens med udgangspunkt i Jørgen Husted (1947-). Det syn på hans udlægning om socialarbejde, kommer fra bogen: *Etik og værdier i socialt arbejde* (2009). For at blive klogere på, hvad Kofoeds skoles officielle filosofi må overholde for at respektere de udsattes selvbestemmelse og autonomi bliver Hustedes syn på de generelle punkter indenfor socialarbejde, magtrelationen og dilemmaet udfoldet.

Derefter vil Kofoeds skole blive beskrevet i en historisk kontekst med Hans Christian Kofoeds (1898-1952) fortælling fra bogen: *SLAAET UD - NEJ*. Man bliver som læser inviteret med på

Kofoeds rejse omkring, hvordan skolen blev til, hvem den henvender sig til, og hvordan skolens overordnede vision skal forbedre de svageste i samfundets levevilkår.

Der vil desuden blive taget udgangspunkt i Jens Aage Bjørnkøes forfatterskab om Kofoeds skole.

Han er cand. teol. ved Københavns Universitet (1973) og med en doktorgrad fra Warszawas Universitet (1997). Han har arbejdet som forestander på skolen i København i mere end 25 år. Der vil blive benyttet bøgerne: *Værdighed i tiden* (2011) og *Vejen fra hjertet* (2011) til at beskrive Kofoeds skoles egen historie og menneskesyn fra Bjørnkøes perspektiv.

Der er udvalgt uddrag af bogen, hvor Bjørnkøe tager udgangspunkt i N.F.S Grundtvig (1783-1872) og Søren Kierkegaard (1813-1855), og derefter fortæller han om Kofoeds skoles pædagogiske model med særlig fokus på John Dewey (1859-1952), og hans kollegaer som Bjørnkøe mener, er inspireret af ham. Herefter vil problemformuleringen blive besvaret med Bjørnkøes udvalgte teorier, som skal tjene som Kofoeds skoles officielle filosofi.

Hvad er socialarbejde?

Måden Husted besvarer spørgsmålet, om hvad socialarbejde er, er ved at se på det internationale forbund for socialarbejdere - også kaldt IFSW⁴ - definition af, hvad socialarbejde er⁵. Hertil skriver de:

“Socialarbejdsprofessionen fremmer social forandring, problemløsning i menneskelige relationer, det enkelte menneskes frigørelse og magt over egen tilværelse med henblik på at øge muligheden for et godt liv. Ved hjælp af teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer sætter socialarbejde ind på de områder, hvor mennesker står i samspil med deres omgivelser. Socialarbejde bygger på principperne om menneskerettigheder og social retfærdighed.” (Husted, 2009, s. 11-12)

Her hæfter Husted sig ved, at der er tale om en formålsbeskrivelse. Den fortæller ikke om, hvad personer der udfører socialarbejde gør, men den fortæller i stedet om formålet med socialt arbejde. Definitionen fortæller om, hvorfor man laver socialarbejde, men ikke hvordan. Formålet er, at de mennesker man arbejder med får muligheden for at få et godt liv. Husted mener, at det fælles for socialarbejde er, at grunden til man handler, som man handler indenfor den enkelte praksis er, at

⁴ Fra København 2001.

⁵ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 11.

man ønsker at forbedre menneskernes udsigt til et godt liv. Han hæfter sig desuden ved, at definitionen beskriver relevante typer af aktiviteter⁶.

Det er:

“At fremme social forandring, problemløsning i menneskelige relationer, og frigørelse samt give større indflydelse på egen livssituation.” (Husted, 2009, s. 12)

Det er dette overordnede, som socialarbejde har i sigte. Dette må man dermed realisere som socialarbejder igennem aktiviteter af forskellige slags⁷.

Herefter skifter Husted fokus til indsatsområdet. Herunder peger han på, at der endnu engang ikke gives svar på bestemte typer af spørgsmål, men derimod gives der kun svar af overordnet type. Det være sig alle de steder, hvor mennesker interagerer med deres omgivelser⁸.

Husted mener også, at definitionen oplyser om det særlige grundlag, som socialarbejde bygger på. Han deler dette op i to punkter. Herunder nævner han *vidensgrundlaget*, som kommer til udtryk via indsigt og praktiske erfaringer med teorier fra adfærdsvidenskaberne og samfundsvidenskaberne. Desuden mener han, at det *værdigrundlaget* bygger på og kommer til udtryk igennem menneskerettighederne og social retfærdighed⁹.

Husted skriver om disse to punkter:

“Det skal sikkert forstås sådan, at vidensgrundlaget er afgørende til at udpege midler til målrettede aktiviteter af den slags, der karakteriserer socialarbejde, og at værdigrundlaget udpeger de overordnede mål og holdninger, hvormed en praktisk indsats skal udføres for overhovedet at kunne regnes for socialarbejde.” (Husted, 2009, s. 12-13)

Husted har dermed givet sit svar i denne sammenhæng, men selvom at vi har fået midlertidigt svar på nogle af spørgsmålene fra tidligere, rejser der sig stadig nye spørgsmål. Hermed kan nævnes: Hvad er individuel værdighed, og hvad er social retfærdighed? Og muligvis endnu vigtigere for

⁶ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 12.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

dette speciale: Hvad er selvbestemmelse og magt over eget liv? Hænger disse spørgsmål mon sammen med, hvad det gode liv er¹⁰?

Husted giver svaret lidt på forhånd for sin analyse i dette afsnit, hvor han skriver:

“Som det senere vil fremgå, går dokumentet hurtigt over til at forklare, hvad der i socialarbejds konteksten forstås ved værdighed, menneskerettigheder, social retfærdighed og andre nøglebegreber.” (Husted, 2009, s. 13)

Han mener desuden, at det antydes i dokumentet, at det gode liv må skabes af den, som nu engang lever dette liv. Det gode liv må altså skabes af den, der ønsker at have et godt liv. Der er hermed ingen, der kan skabe et godt liv for en anden, men man kan være med til at skabe betingelserne for, at man kan have et godt liv. Disse to er der væsentlig forskel imellem¹¹.

Husted skriver:

“Måske er tanken, at noget helt centralt i, hvad der gør et liv godt, er, at personen selv vælger og skaber de aktiviteter, relationer og andet livsindhold, der gør det godt eller værd at leve.” (Husted, 2009, s. 13)

Det er socialarbejderens opgave at skabe rammerne og være med til at udvikle den anden, men ikke at leve deres liv for dem. Det vil med andre ord sige, at hvis den anden ikke kan tage vare på eget liv, må det være det første, som socialarbejderen giver sig i kast med, da der forventes indenfor socialarbejde, at den anden selv skal skabe indholdet i sit liv. Socialarbejdere må studere betingelserne for, at man kan have et godt liv, og handle således at livet bliver nemmere at overskue for den anden¹².

Socialarbejde sammenlignet med et andet praksis område.

Husted lægger op til, at socialarbejde ifølge IFSW-definition ikke kan adskilles på samme måde som eksempelvis lægepraksisen kan. Lægepraksissen kan opdeles i et faglig korrekt praksis felt og

¹⁰ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 13.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

et medicinsk etisk felt. Faglig korrekt praksis kan forstås som det at: Undersøge, diagnosticere, vurdere og behandle patienten. Det medicinsk etiske felt forklarer Husted som: Helbrede, lindre og trøste. Disse to dele kan praktiseres hver for sig, og det kalder Husted, at de har et ydre forhold imellem hinanden. Den faglige korrekte praksis er kerneydelsen, og den medicinsk etiske er perifere. En måde de to dele hænger sammen på er ved, at den medicinsk etiske håndtering sætter grænser for den isolerede faglig korrekte praksis.

De tre elementer indenfor den medicinsk etiske håndtering behøver dog ikke at hænge sammen. Man kan uden videre se på en af disse tre uden at tage de andre med i praksis. At helbrede et menneske er i sig selv en god ting. Desuden er det, at lindre en patient for unødvendig smerte og give patienten den nødvendige trøst i en svær tid også gode ting. Der er - ifølge Husted - heller ingen behov for at forklare, hvorfor disse tre begreber er gode samlet set, da de er gode hver for sig¹³.

Den faglig korrekte praksis uden det medicinsk etiske.

Der kommer nedenfor et eksempel på, hvordan man kan yde den ene hjælp uden at opfylde den anden. Der bliver fokuseret på den etiske del og sammenhængen mellem de etiske principper og det socialarbejde, og der bliver stillet spørgsmålstegn ved om den medicinsk etiske del nødvendigvis hænger sammen med den faglige korrekte praksis.

Det skal dog nævnes inden eksemplet, at det ikke virker realistisk, at en læge skulle handle som i eksemplet. Eksemplet skal blot illustrere, at man kan udføre den faglig korrekte praksis uden at have det medicinsk etiske med.

En patient får lindret smerte i knæet ved hjælp fra smertestillende medicin. Medicinen kunne være morfin, og dette stemmer ikke overens med, at patienten tydeligt har nævnt overfor lægen, at vedkommende er tidligere misbruger og ikke ønsker morfin. Her er der tale om, at lægen har lindret patientens smerte, men uden tvivl har handlet etisk uforsvarligt, da lægen tydeligt fratager patienten selvbestemmelse over egen krop. Lægen har handlet korrekt i forhold til den faglig korrekte praksis, men forkert i forhold til den medicinsk etiske håndtering af menneskets selvbestemmelse.

¹³ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 13-14.

Kan socialarbejde opdeles på samme måde som lægepraksisen?

Hvis vi tager det overstående med i overvejsen, kan vi nemt komme til at slutte, at socialarbejde altid kan opdeles i disse to dele ligesom lægepraksisen. Men lader det sig altid gøre? Her må vi søge hjælp hos Husted og hans udlægning af socialarbejde. Han skriver:

“At socialarbejde (...) ikke kan defineres ved det særlige, man foretager sig, men ved dets overordnede formål.” (Husted, 2009, s. 13)

Socialarbejde kan dermed aldrig kun tage udgangspunkt i sin faglighed, fordi det ikke har et særligt område ligesom lægepraksisen og dens faglig korrekte praksis ifølge Husted.

Det vil sige, at man kan aldrig kan yde socialarbejde med den ene del uden den anden, da delene er uadskillelige indenfor denne type af arbejde¹⁴. Her kan man med rimelighed spørge, om man ikke kan handle etisk uden at handle faglig korrekt.

Hertil skriver Husted:

“Socialarbejde har et bestemt forhold til bestemte etiske principper - som det ikke bare skal tage til efterretning og respektere, men intet mindre end ‘bygger’ på to værdier, nemlig individuel værdighed (menneskerettigheder) samt social retfærdighed. Med andre ord lader definitionen forstå, at der her er tale om et særligt kendetegn ved socialarbejde - i kontrast til hjælpeprofessioner af andre typer.” (Husted, 2009, s. 15)

De to værdier hænger altså - ifølge Husted - unægtelig sammen med at udføre socialarbejde. Det er disse to værdier, man kan være forvente at en socialarbejder altid bygger alt andet ovenpå.

Socialarbejde vil noget, som andre typer af hjælpeprofessioner ikke vil. Socialarbejde vil favne mennesket sammen med social retfærdighed, selvbestemmelse, selvstændighed, og dermed får man altid en holistisk forståelse af socialarbejde.

På den måde kan man anskue det overstående eksempel fra lægepraksisen som kontrast til socialarbejde¹⁵.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 13.

Dermed kan man påstå, at:

“Etisk bevidsthed er en grundlæggende del af socialarbejdernes professionelle praksis. Deres evne til og engagement i at handle etisk forsvarligt er et afgørende kvalitetsaspekt ved den ydelse, som tilbydes dem, der bruger de sociale tilbud.” (Husted, 2009, s. 14)

Man kan med andre ord sige, at socialarbejderens professionelle praksis er, at de handler etisk forsvarligt ved bl.a. at fremme selvbestemmelse hos mennesker, der har svært ved at vælge selv. Socialarbejderens korrekte praksis i denne forstand er at handle etisk forsvarligt, dermed kan de to dele af socialarbejde ikke adskilles eller opdeles, og har dermed ikke et ydre forhold mellem sig. De forholder sig altid indre til hinanden, fordi den ene altid går igennem den anden.

Der er i det overstående blevet gennemgået, hvad socialarbejdes formål er, så lad os nedenfor se nærmere på, hvad der er blevet tænkt historisk om menneskelig frihed, da det hænger sammen med selvbestemmelsesbegrebet.

Menneskelig frihed.

Før man kan tale om, *at ville noget med nogen* - som vel er kernen i al pædagogisk arbejde og titlen på Steen Nepper Larsens bog om filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik (2016) - må man som nødvendighed tale om menneskets frihed. Det betyder i praksis, at vi har valg hele tiden, som vi enten ubevidst eller bevist træffer. Til at få en større forståelse af denne frihed og menneskets værdi ud fra dette frihedsbegreb, vil jeg benytte mig af John Stuart Mills frihedsbegreb forklaret af Jørgen Husted. Jeg tager udgangspunkt i Hustedes forord fra hans nyoversættelse og guide af Mill: *Mill om friheden - oversættelse og guide* (2008) og værket *Etik og værdier i socialt arbejde* (2009), som også blev brugt i det sidste afsnit. Jeg vil kun forholde mig til forordet i det første værk, og dermed forholder jeg mig ikke til det oversatte, som Mill oprindeligt har skrevet på engelsk. Husted forholder sig til Mills tanker, og hvorfor de stadig er relevante i dag. Ifølge Husted er dette værk det mest indflydelsesrige værk i den engelsktalende del af verden om politisk moral.

Husted forklarer i bogens forord, hvordan Mills med dette værk italesætter og forsværer demokratiets værdier om individuel frihed og respekt for den enkelte¹⁶. Han mener, at dette værk har en stadig relevans i forhold til de:

(...), pressende behov for at deltage i den opvoksende generation (...) mv. (Husted, 2008, s. 7)

Det er relevant i forhold til selvbestemmelse, og hvordan man vælger at benytte sin frihed. Den frihed som alle myndige mennesket besidder.

I *Etik og værdier i socialt arbejde*, uddyber Husted sin pointe. Husted husker os på, hvad Mill engang skrev omkring samfundets ansvar for individet. I forhold til individets egne sociale betingelser har samfundet pligt til at give gunstige betingelser for den reelle - og ikke blot den formelle - udøvelse af personlig frihed. Den personlige frihed hænger sammen med muligheden for selvudvikling, der hænger uløseligt sammen med et godt liv. I denne sammenhæng nævnes også, at samfundet har pligt til at sikre den enkelte mulighed for at have magt over egen tilværelse. Husted fortæller om Mills holdning på denne måde:

“Selvudvikling (...) skal forstås som den livslange udøvelse af selvbestemmelse, hvorigennem et mennesket definerer eller bestemmer sig selv - giver sit liv et bestemt indhold og gør sig selv til et bestemt menneske med bestemte karaktertræk, holdninger og værdier.” (Husted, 2009, s. 169)

Det fremgår igen, at betingelsen for denne udvikling er frihed - personlig frihed. Husted udfolder Mills holdning, og forklarer at det betyder i praksis, at individet har frihed til at leve sit liv på en åben måde, så længe denne åbne måde ikke skader eller begrænser andre eller deres frihed¹⁷.

Disse ovenstående pointer hænger unægteligt sammen med hjælp til selvhjælp, som er en vigtig del af Kofoeds skoles filosofi. Det er derpå samfundets ansvar at sikre individets mulighed for frihed, men et spørgsmål mangler stadig at blive besvaret i forlængelse af frihed og selvbestemmelsesdilemmaet i samfundet: Magter Kofoeds skole dette dilemma tilstrækkeligt?

¹⁶ Husted, J. (2008). Mill om friheden - oversættelse og guide. *Philosophia*. s. 9.

¹⁷ Husted, J. (2009). *Etik og værdier i socialt arbejde*. Kbh: Hans Reitzel. s. 169-170.

Menneskelig selvbestemmelse.

For at kunne svare på spørgsmålet om Kofoeds skole magter dette, kastes der nu lys på, hvornår man kan tale om, at man har selvbestemmelse.

Husted starter afsnittet om selvbestemmelse ud med at give tre eksempler på dette.

I det første fortæller han om nogle fanger, der er indespærret. De er dog ikke mere indespærret end, at de kan forlade cellen, hvornår end de vil. Det eneste problem er, at de ikke er klar over dette.

Fangevogteren låser nemlig kun to af de tre døre ind til fangerne. Alle dørene fører ind til samme celle, som allesammen sidder indeni. Den tredje dør lader han som om, at han låser, og den er derfor ikke låst.

Essensen i andet eksempel er en mand, der ved med sikkerhed, at der er noget i fremtiden, han på nuværende tidspunkt virkelig gerne vil, da det vil gøre hans liv bedre på længere sigt. Han kan dog forudse hans fremtidige-jeg vil syntes, at det er en dårlig idé, så for at være sikker på, at hans oprindelige ønske bliver overholdt, indgår han en aftale med nogle om, at uanset hvad skal de love ham ikke at give ham, hvad hans fremtidige-jeg beder om, da det vil stride imod, hvad manden virkelig gerne vil.

Det tredje eksempel handler om en mand, som er ved at træde ud på en faldefærdig bro. Nogen ser dette. Der er ikke tid til at advare ham, så de hiver ham tilbage med magt, så han ikke falder ned i afgrunden.

Derefter starter Husted sit afsnit om selvbestemmelse. Mange vil nok mene, at selvbestemmelse handler om, at man kan gøre lige, hvad man vil. Her fremhæver Husted dog fangerne i buret og stiller spørgsmålet: Er de i virkeligheden fri? Er man fri, hvis man ikke er bevidst omkring, at man er fri? Er manden fri, som beder de andre om at slippe ham fri, men de nægter? Hvad så med det tredje eksempel, hvor man berøver manden hans frihed ved at trække ham tilbage med magt?

Det er med Husted hjælp let at indse, at selvbestemmelse ikke altid er en let størrelse at have med at gøre.

I det første eksempel kræver friheden, at de bliver bevidste om, at de er frie, fordi fangerne jo tror, at de er låst inde. I det andet eksempel får manden lov til at gøre det, som han virkelig gerne vil, og

de andre overholder deres løfte. I det tredje eksempel giver man manden frihed til at gøre fremtidige valg, som han ikke ville have haft, hvis han var faldet i afgrunden.

Tit og ofte må man i socialarbejde vurdere, om man vil lave indgreb i personens liv ifølge Husted.

Det gælder også på Kofoeds skole.

Hvem skal bestemme over alle disse valg? I traditionel forstand mener Husted, at mange ville mene, at det var den professionelle, som skulle bestemme. Grunden til at man mente dette, var at den professionelle havde til opgave at værne om den andens bedste. En anden grund var - ifølge Husted - at den professionelle havde til opgave at vide, hvad der fremmer den anden bedst, og handle ud fra dette. Denne bedrevenhed kaldes paternalisme¹⁸.

Hård og blød paternalisme i forhold til Kofoeds skole.

Husted fortæller om socialarbejdernes lange tradition for paternalisme. Begrebet kommer af pater, som betyder far og bruges tit til at forklare en form for formynderi. I sit udgangspunkt fratager den individets sin personlige frihed.

Den hårde paternalisme vil i sit udgangspunkt hjælpe dem, som træffer egne valg, men de valg som de træffer, er i samfundets øjne meget forkerte. Her nævner Husted nogle eksempler: Narkomaner, alkoholikere, voldsmænd eller børnemishandlere. Det er mennesker, som skader andre mennesker og andres frihed, derfor kan man - ifølge Husted's udlægning af Mill - argumentere for, at der intet forkert er i at fratage disse mennesker deres frihed, da de ikke har den nødvendige selvkontrol til at magte deres liv. Der kan i mange tilfælde være tale om, at tvang er en nødvendighed ifølge Husted. Da Husted naturligvis ikke skriver om Kofoeds skole, drager jeg nogle pointer fra det, som han skriver om paternalisme videre til socialarbejdet på Kofoeds skole. Måden det kan hænde på Kofoeds skole, at man benytter sig af hård paternalisme, er ved at nægte nogen at måtte benytte sig af skolens tilbud, eksempelvis fordi de er påvirket.

Jeg vil mene, at den mest benyttede paternalisme på Kofoeds skole, er blød paternalisme. Denne form for paternalisme sættes tit ind, hvor socialarbejderen skal beslutte på elevens vegne. Dette kan gøres i de tilfælde, hvor eleven ikke ved, hvad der er bedst for dem selv, eller hvor eleven har indgået en aftale med skolen om, at de må træffe nogle valg på elevens vegne. Det er ikke fordi, at eleven er klar over de to muligheder, som han står overfor i en given situation, og derpå ikke kan vælge den bedste mulighed af disse to; han er simpelthen ofte ikke bevidst omkring, at han har to

¹⁸ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 133-134.

muligheder og dermed har et valg at træffe. Dette vurderer Husted om nogle mennesker, der benytter sig af de sociale tilbud generelt, og det gør sig også gældende på Kofoeds skole. Da træffer socialarbejderen en beslutning og varetager elevernes ønsker, da nogle elever ofte ikke selv er i stand til at varetage deres egne ønsker.

Det er ikke altid etisk forsvarligt at give eleverne den bevidstgørelse om deres personlige frihed, fordi de ikke kan rumme det autonome valg om at tage en beslutning. Det man i stedet for vælger at gøre indenfor den bløde paternalisme er, at vælge på eleverne vegne. Der må dog foregå noget før, at man træffer beslutninger i en bestemt situation for en elev. Man må til at starte med fra Kofoeds skoles side informere de nyankomne elever om, at man benytter sig af denne blød paternalisme som metode for at kunne handle etisk forsvarligt i overensstemmelse med denne bevarelsen af elevernes selvbestemmelse. Det er helt i overensstemmelse med Husted og Mill, hvis denne beslutningstagen gøres efter socialarbejderens bedste vurdering af, hvad mennesket eller eleven virkelig ønsker sig, hvis eleven er oplyst om, at det er denne metode, Kofoeds skole benytter sig af¹⁹.

Dette er vigtigt, fordi Husted fremhæver, at der er to eksperter i mødet mellem socialarbejderen og den anden. Der er dermed ikke tale om, at den ene tager sig af den anden, men at man fælles skaber noget til den enkelte. Det er hos Husted den professionelle, der er ekspert i indgrebets karakter, de konsekvenser der kan være, og alternative løsninger mm. Den anden er ekspert i egne værdier, de mål som vedkommende har, og hvor vigtige hver af disse mål og værdier er i virkeligheden.

Husted giver et eksempel på det ovenstående. Eksemplet handler om en mand, som ligger for døden. Manden har slemme smerte, og lægen vil gerne give manden morfin, men manden takker nej. Han vil gerne have et klart hovede, derfor vil han ikke have morfin. Ud fra en lægefaglig vurdering, kan man argumentere for, at det vil være bedst for manden at få morfin, men da manden takker nej til morfinen, har han med sin selvbestemmelse taget en beslutning om, hvad han ønsker, og han vurderer, at det ikke er det bedste for ham selv. Dette betyder i praksis, at lægen må respektere mandens selvbestemmelse og hans beslutning.

Eksemplet kan føre til to meget forskellige holdninger ifølge Husted. Den ene er, at man nogle gange må beskytte den anden mod sig selv, hvis den anden er til skade for sig selv. Der stiller Husted spørgsmålet, giver det ikke mening, at lægen beskytter den anden mod sig selv og skadelige konsekvenser? Den anden holdning som Husted fortæller om er, at den andens selvbestemmelse skal respekteres, også selvom den anden er til skade for sig selv.

¹⁹ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 147-152.

Lægen vælger i dette eksempel at lade være med at lave indgreb imod personens frihed, da han vurderer, at manden er ved sin fulde bevidsthed og har fuld selvbestemmelse over sin krop og situation.

En anden form for paternalisme.

Det ovenstående eksempel er et eksempel på det, som Husted kalder *antipaternalisme*. Denne retning ønsker at fremme den andens bedste og samtidigt respektere den andens selvbestemmelse. Der bliver indenfor denne retning introduceret doktrinen om informeret sammentykke, som skal inkludere ansvarsdeling og fælles beslutningstagning.

I praksis betyder det, at man som ekspert indenfor sit felt fortæller den anden om, hvad man mener er bedst alt taget i betragtning indenfor sit område. Den anden har så til ansvar at være ekspert indenfor sit område, som inkluderer egne mål og værdier, og ud fra begge disse skal den anden så træffe en beslutning; enten indvillige eller afslå.

Det bliver derfor utrolig vigtigt, at den anden har alle informationer, der er tilgængelige. Der skal derfor informeres om både negative og positive konsekvenser og alternativer i forhold til indgrebet. Dermed skal den, der fremlægger denne mulighed både tale for og imod beslutningen og informere om de mulige konsekvenser. Det bliver derfor vigtigt, at der ikke kun er tale om samtykke fra den andens side, men at der er tale om informeret samtykke²⁰.

Et relevant spørgsmål i denne sammenhæng er så, hvornår man kan betragtes som autonom eller at have magt til selvbestemmelse? For er dette muligt på Koføeds skole? Husted giver et bud indenfor sundhedsarbejde, som Koføeds skole i en rimelig grad hører indenfor som praksis område. Indenfor denne praksis bliver begrebet selvbestemmelse forklaret igennem begrebet autonomi. Det korte svar gives af Husted og lyder således:

“Herved forstås at tænke selv, vælge selv og handle selv, eller rettere: evnen til selv - på grundlag af egne ønsker og værdier - at afgøre, hvordan man vil leve sit liv. For at bestemte personer kan siges at besidde denne evne, stilles der nogle krav, som kan sammenfattes i tre punkter.” (Husted, 2009, s. 137)

²⁰ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 133-137.

De tre punkter er således:

1. En person skal have rimelig forståelse af situationen og forskellige perspektiver på selv samme situation. Det betyder i praksis, at personen skal være klar over, at hvis vedkommende vælger en beslutning, så har den nogle konsekvenser.
2. Personen må være fri for alt form for tvang og ikke føle sig unødvendigt presset i nogen grad.
3. Der må desuden ikke være tale om nogen form for manipulation, bedrageri, eller andet der minder om en af disse to²¹.

Husted mener, at hvis:

“(...) disse tre betingelser er opfyldte, siger man almindeligvis, at personer er autonome, og at deres valg er autonome eller ‘deres egne’.” (Husted, 2009, s. 138).

Langt de fleste elever på Kofoeds skole overholder disse punkter, og de må derfor anses som autonome mennesker. En anden måde en elev kan få hjælp på, er ved direkte eller indirekte at spørge socialarbejderen om blød paternalisme.

Jeg vil benytte mig af et eksempel for at gøre det tydeligt, hvad jeg mener.

En elev har taget en beslutning om, at når han ikke er på Kofoeds skole, så vil han spille fodbold og drikke øl med de andre, der holder til ovre i den lokale park. I forhold til Kofoeds skole er der intet forkert i, at han har valgt dette, som sin måde at leve sit liv på, så længe han ikke gør det, når han kan stilles i forbindelse med skolen. Det kunne eksempelvis være i skolens åbningstid, hvor personalet og eleverne laver noget sammen ovre i parken. Det, der udløser socialarbejderens nysgerrighed er, at eleven som har taget denne beslutning sidder grædende en eftermiddag og fortæller om, at han gerne vil se sine børn igen. Han må ikke se sine børn, hvis han er påvirket, eller hvis han har drukket dagen forinden. Socialarbejderen repekterer elevens valg om druk, men bliver alligevel nysgerrig på, om han ønsker hjælp til at komme ud af sit misbrug for på den måde at kunne se sine børn igen. Hvis eleven svarer ja til socialarbejderen, har han brugt sin selvbestemmelse og magt over eget liv til at bede personalet om hjælp og dermed opgivet en smule af sin egen magt til socialarbejderen for, at socialarbejderen kan handle i overensstemmelse med elevens bedste. Eksemplet her kan med rimelighed sammenlignes med Husted's andet eksempel på

²¹ Husted, J. (2009). Etik og værdier i socialt arbejde. Kbh: Hans Reitzel. s. 137-140.

selvbestemmelse, hvor manden beder nogle om, at de andre skal love at beskytte ham fra hans fremtidige selv. På den måde kan eleven gøre, hvad han virkelig har lyst til. Det er dog vigtigt, at dette kun kan gøres, hvis eleven selv udtrykker, at det er sådan en aftale, som han og personalet har indgået i fællesskab. Der skal dog knyttes en kommentar dertil. Kofoeds skole tvinger ikke en til at overholde det, som man har indgået en aftale om tidligere, hvis eleven virkelig kæmper imod i situationen.

Der vil herunder blive set nærmere på, hvordan Hans Kofoed - grundlæggeren af Kofoeds skole - vurderede, at det var vigtigt med en skole, der kunne bedrive socialarbejde, og samtidig værne om selvbestemmelsen og selvstændigheden hos eleverne, og hvordan det hele gik til dengang.

Historien om Kofoeds skole.

Det hele startede med Hans Christian Kofoed. Der vil i det følgende være en kort historisk fortælling om hans møde med Københavns hårde tider og med de arbejdsledige fra samme område. Grunden til at han søgte til København var, at han gerne ville videreuddanne sig fra lærer. Måden han skulle betale for sin uddannelse på, var ved at søge et legat eller embede, hvor man fik betalt 50 kr. om måneden. Man skulle herunder også fungere som medhjælper ved alle tjenester i kirken, da embedet var tiltænkt en teolog. Kofoed søgte det og fik det²². Han havde brug for yderligere indkomst, da hans studie kostede 45 kr. om måneden, derfor søgte han arbejde. For at være sikker på at han kunne få oplysningerne om ledige jobs, så tidligt som det var muligt, stod han op kl. 4 hver dag for at se de første aviser igennem for jobs. Da han fik øje på nogen, som søgte, tænkte han, at der ville han straks tage hen og stille sig selv til rådighed, men han blev meget overrasket over, hvad han så. Han var nemlig ikke den eneste, der søgte et job og havde været tidligt oppe. Han stod pludselig der og søgte arbejde sammen med 50-60 andre arbejdsløse. Kofoed fik af vide, af de andre som stod der, at sådan var det alle steder. Det var i denne situation, han så arbejdsløshedens ansigt for første gang, men det skulle dog ikke være den sidste, da han stod der hver morgen i en periode. Hver dag kom der en fra fabrikken og udpegede nogle få mænd, som kunne have arbejde, indtil dagen var omme²³.

I og med at Kofoed ikke kunne få et arbejde, havde han ikke mange penge at gøre med, så han fik lavet nogle lokalaftaler ang. mad. Han beskriver en dag, hvor han blev nød til at gå sulten i seng.

²² Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 12.

²³ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 12-13.

Selv om at det var hårdt at gå i seng på den måde, faldt hans tanker dog hurtigt til de forældre, som må sige nej til deres børn, når de henvender sig med spørgsmålet om, om de må få noget mere mad²⁴.

Da Kofoed fandt en anden løsning end at stå ved fabrikken hver morgen, synes han at være svært fascineret af sine nye arbejdsløse venner, som stod der igen og igen morgen efter morgen. Aldrig forlod de fabriksområdet i dårligt humør, selv om man vel ikke kunne anklage dem, hvis de var dårligt tilpasse. Kofoed fik derfor en særlig interesse for disse mennesker, og mente at emnet skulle udfoldes og undersøges. Han havde mange samtaler med disse mennesker, og en dag sagde en mand til ham:

“Det er ikke mad, jeg forlanger”, (...), “men menneskelig eksistensberettigelse.” (Kofoed, 1988, s. 15)

Kofoed forklarer, at det manden egentlig søgte, var ikke mad, men det der fik maden til at smage godt. Manden havde brug for mere end det basale eller elementære. Han havde brug for at føle, at han var menneske. Han havde brug for at være menneske på en måde, hvor værdier der ligger ovenover det elementære blev udlevet, da han var mere end blot et dyr, der skulle æde og drikke for at overleve²⁵. Kofoed skriver:

“Hvis det var dyr, vi havde med at gøre, kunne metoden måske bruges i de ganske tilfælde, da det gjaldt om at komme en vinterperiode igennem, hvor foderet var knapt. Men den landmand, som ønsker, at hans dyr skal kunne yde noget, når foråret kommer, ved nok, hvad han skal gøre. Skulle et samfund, som jo dog består af mennesker, der både føler og tænker, virkelig ikke have lige så god forstand, som landmanden har med hensyn til dyr? Åbenbart ikke!” (Kofoed, 1988, 15)

Man kan på den måde sige, at spirerne til en utilpashed begyndte hos Kofoed. Selv om at de forlod pladsen foran fabrikken i umiddelbart godt humør, kunne det tydeligvis ikke fortsætte på den måde, da et menneske ikke tåler at føle sig afvist forevigt ifølge Kofoed. I gruppen af arbejdsledige virkede de glade, men når man var alene med dem mente Kofoed, at man ofte mødte et fortvivlet

²⁴ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 14.

²⁵ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 14-15.

menneske. På et tidspunkt rammes man af ubehag eller fortvivelse og må finde en måde at få det bedre på²⁶.

Men hvad sker der, når man føler, at man har prøvet alt og stadig ikke har sejret og fået arbejde? Svaret er, at nogle falder til at tigge. Vi skal ifølge Kofoed passe på med at dømme alle arbejdsledige på denne måde, fordi det er ikke sådan, virkeligheden er. Kofoed skriver:

“Men trods denne fortvilede måde at leve på erfarede jeg bestandig, at de var som soldater, der kæmpede til sidste patron.” (Kofoed, 1988, s. 19)

Der er her tale om arbejdsledige, og vi skal passe på, at vi ikke skærer alle arbejdsledige over samme kam, fordi vi så ender med en holdning, som mange mennesker har til arbejdsledige²⁷.

“Den almindelige mening er den, at findes der arbejdsledige, er der intet at stille op med dem. De vil ikke arbejde, de duer ikke, de er ikke til at have med at gøre.” (Kofoed, 1988, s. 19)

Det var her idéen til Kofoeds skole begyndte, men dengang hed de Christians Sogns Arbejdsstuer²⁸. Det skulle her være muligt at mødes i fællesskab med andre og føle en form for mening med det, som de lavede; altså en mening igennem arbejde. Kofoeds skole blev startet af en del af menigheden ved Christians Kirke på Christianshavn. Skolen blev hurtigt selvstændig, men hvilede stadig på de kristne værdier og det kristne menneskesyn²⁹.

Kofoed startede skolen i 1928, hvor der første dag kun mødte én elev op. På denne dag var det kun en herre, som Kofoed omtaler som Nielsen og nogle frivillige, der var mødt op. Fordi han var den eneste elev den dag, kunne Kofoed og de andre rette deres fulde opmærksomhed på ham. De opdagede hurtigt, at Nielsen havde dårlige sko, og at han besad en praktisk gave for skoreparation,

²⁶ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 15.

²⁷ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 19.

²⁸ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 27.

²⁹ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 8.

så de overvejede at gøre ham til assistent på skolen. Men ud fra Kofoeds forklaring, havde Nielsen svært ved at se, hvem han skulle assistere, da han var den eneste elev på skolen³⁰.

Der kom dog hurtigt flere elever til, og de blev snart nød til at flytte i større lokaler. De mange elever på skolen lærte at klare egne problemer. F.eks. lærte mændene at reparere deres egne sko, og kvinderne lavede tøj til dem selv og deres børn. I især de svære tider har det været vigtigt for skolen at kunne sørge for, at eleverne har kunne få mad og drikke, gå i bad og egen hygiejne. Læring og de basale behov går hånd i hånd, og sammen er der plads til læring og arbejde mm. med mennesket. Det handler altså om at få selvrespekten igen for mange af de særligt ramte mennesker ifølge Kofoed. Der blev sørget for elevernes sundhed, og desuden blev den åndelige omsorg eksplicit praktiseret igennem *fadervor* og *altid frejdig*, når skoledagen var omme³¹. Kofoed oplevede hans idé og vison virke:

“Der blev arbejdet med stor energi og lyst, og resultaterne var pæne. (...) Gennem arbejdet forandres elevernes væremåde fuldstændig. De sang og fløjtede, alt imedens de arbejdede. De glemte for en stund, at de var arbejdsledige.” (Kofoed, 1988, s. 33)

De virkede som glattere mennesker som følge af Kofoeds projekt ifølge ham selv. De genstande som mændene lavede tog de med hjem til konerne, som blev utrolig glade for dem. Hvis konen havde specielle ønsker til, hvad de skulle lave på skolen, så lavede de det, hvis det var muligt, ellers lavede de en anden genstand alt imens, at de tænkte: Den skal min kone have, skriver Kofoed. Kofoed mente, at der kun kom gode oplevelser ud af at handle på en sådan måde ægtefolk imellem. Det kan jo være, at hun finder på at gøre noget for ham til gengæld. Om det hun finder på, er noget stort, eller det bare er at stille tøflerne på kakkellovnen, så de er varme til, når han kommer hjem er i og for sig ikke det primære. Det primære er, at man bedriver gode handlinger overfor hinanden ægtefolk imellem, understreger Kofoed³².

Man kan altså opsumere Kofoeds holdning i denne sammenhæng på denne måde, at hvis man har arbejde og derigennem udfører gode handlinger, følger der flere gode handlinger efter, og sådan skulle det gerne fortsætte.

³⁰ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 32.

³¹ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 32.

³² Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 33.

Visionen på Kofoeds skole.

Overordnet set kan visionen bag Kofoeds projekt beskrives kort således:

“Alle mand i arbejde”. Da håber jeg, at understøttelse kun er noget, som sættes i forbindelse med personer, der ikke kan arbejde.” (Kofoed, 1988, s. 7)

Bag denne idé ligger der mange antagelser, fordomme og visioner. Et af de første spørgsmål der melder sig er, hvordan får man disse mennesker i arbejde? Der er mange, der har forsøgt at få denne gruppe af mennesker i arbejde, men uden held. Der var historisk set et kæmpe problem foran Kofoed. Det stoppede dog ikke ham i at forsøge at udleve sit projekt. Han mente, at de arbejdsledige skulle have selvrespekten tilbage³³.

Når visionen så er udfoldet, kan man stå tilbage med spørgsmålet om, hvordan man bedst muligt praktiserer denne vision. Til dette spørgsmål svarer Kofoed:

“Hemmeligheden i skolens arbejde er ikke noget nyt eller ukendt, tværtimod! Det er blot dette enkle, at “hjælp til selvhjælp” er taget op på den måde, som er det inderste i selve ordets kerne, og så er det sat i et bestemt system, som udelukkende sigter på, at manden skal hjælpe sig selv.” (Kofoed, 1988, s.152)

Hjælp er ikke blot hjælp. Der findes uendelig mange forskellige måder at hjælpe på. Kofoed opstiller selv to meget forskellige former for hjælp³⁴. Man kan hjælpe på en sådan måde, at man fratager den anden problemet, og i sidste ende gør den anden en bjørnetjeneste. Den anden måde man kan hjælpe på er ved, at man hjælper den anden til at kunne se, hvilke egenskaber det kræver eller andre metoder, man kan løse problemet på. Hjælp til selvhjælp er den rigtige måde at hjælpe på ifølge Kofoed. Kofoed skriver: Hjælpens tre bud. Kort fortalt er de en tre dele en samlet metode, der stræber efter at give eleven en følelse af tilfredshed samtidigt med, at eleven føler den rette mængde af utilfredshed. Utilfredshed som fører til en anden livsførelse hos eleven selv. Hjælpen skal give opdragelse og selvrespekt. Eleven skulle på den måde få lyst til at hjælpe sig selv, fordi vedkommende har fået en vis tilfredshed sammen med utilfredsheden, og på den måde følt lyst og

³³ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s. 16.

³⁴ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s 154.

energi igennem denne form for hjælp. Kofoed beskriver denne måde at hjælpe på, som den måde en fornuftig mor hjælper sin søn på³⁵.

Kofoed kommer selv med et eksempel på dette:

“En ‘trængende’ henvendte sig til en anden om hjælp, men denne var om muligt endnu mere fattig end den anden. Hvad gjorde så den adspurgte? Han lagde begge hænder på den andens skuldre og sagde: ‘Åh, Broder’, og han kunne ikke hindre, at tårerne løb ned ad hans kinder. Da sagde han: ‘Tak, du har givet mig mere end den rigeste kunne have givet mig’” (Kofoed, 1988, s.154)

Hvordan ved man, at en elev er klar til afgangsklassen på Kofoeds skole?

På et tidspunkt skal en elev videre i livet. Det kan siges at indeholde to dele. Man må have lært så meget hjælp til selvhjælp, at man ønsker at stå på egne ben før man kan komme i videre. Derudover må man have sig et arbejde. Man kan kun få hjælp fra Kofoeds skoles personale til at søge et arbejde, hvis personalet vurderer, at man er klar til at få sig et arbejde. Hvis man opfyldte kravene, kunne man komme i afgangsklassen. Kofoed forklarer, hvordan man ved, at en elev skal i afgangsklassen. Det ved man ved, at eleven har henvendt sig gentagende gange til personalet på skolen og spurgt: Kan I ikke skaffe mig arbejde³⁶?

Hvis eleven virkelig mener dette alvorligt, kan vedkommende søge om lov til at komme i afgangsklassen. Man kan først blive optaget i denne klasse, når man har vist engagement på skolen i en tilstrækkelig grad.

Når man så først var optaget var kravene ikke til at tage fejl af. Man skulle møde på et bestemt tidspunkt hver dag. Det var kl. 07:00 og ikke 07:05. Klassens formål var både at gøre eleven klar til arbejdsmarkedet, men også at teste om eleven kunne varetage livets andre sider som eksempelvis at varetage egen krop og være fysisk aktiv.

Hvis alle disse krav blev indløst til et tilfredsstillende fulde, så ville personalet på Kofoeds skole hjælpe eleven med at finde arbejde³⁷.

³⁵ Ibid.

³⁶ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s 166.

³⁷ Kofoed, H. (1988). Slaaet ud - nej. Kbh: Kofoed Skole. s 166-167.

Det særlige ved det kristne menneskesyn.

Hvad er det særligt specielle ved denne metode at hjælpe mennesket på, kan man med en vis rimelighed spørge om. Der vendes nu blikket imod Jens Aage Bjørkøes forfatterskab, som giver sit bud på Koføeds skoles filosofi og menneskesyn i bogen: *Værdighed i tiden (2011)*.

Det kristne menneskesyn ser mennesket som mere end blot biologi. Mennesket er mere end de empiriske videnskaber kan måle og veje. Dvs. vi er mere end blot et sociologisk, psykologisk og biologisk væsen. Vi er indenfor kristendommen åndelige væsener, og det kan man ikke bevise med empirisk videnskab. Bjørkøe bruger Grundtvig til at beskrive Koføeds skoles kristne synspunkt, som lyder således:

“Mennesket er en mageløs, underfuld skabning - et guddommeligt eksperiment, der viser, hvordan ånd og støv kan gennemtrænge hinanden.” (Bjørkøe, 2011, s. 25)

Mennesket er altså mere end blot støv i Bjørkøes forstand eller oversat til vores sprogbrug:

Mennesket er mere end blot empirisk videnskab. Det fantastiske ved mennesket er, at mennesket er en kombination af begge af disse verdener ikke enten eller. Vi er med andre ord skabt i Guds billede, men har forskellige forudsætninger for livet alt efter, hvor vi er født, hvordan vi er opvokset osv. I videnskabens empiriske forstand og i samfundet er vi ikke alle lige, men det er vi i Guds øjne³⁸.

Næstens nød.

I kristendommen er man social forpligtet på at hjælpe sin næste i nød. Herunder rummer

kristendommen et endnu dybere aspekt: Man er forpligtet til at udøve socialt retfærdighed.

Man må ifølge Bjørkøe med Guds kærlighed være engageret i, hvordan ens samfund og omgivelser har det, og gøre hvad man kan for at forbedre situationen, hvis det er nødvendigt³⁹. Hvis vi elsker på samme måde, som Gud gjorde, forstår vi, hvordan man skal elske sin næste. Da vi er skabt i hans billede og skal stræbe derefter, vil vores mål indenfor kærlighed være nået, hvis vi kan elske som ham, mener Bjørkøe.

³⁸ Bjørkøe, J. (2011). *Værdighed i tiden*. Kbh: Koføeds Skole. s. 25.

³⁹ Bjørkøe, J. (2011). *Værdighed i tiden*. Kbh: Koføeds Skole. s. 26.

Bjørkøe mener, at Jesus især lagde vægt på kærligheden. Kærligheden i mødet med den anden viser Jesus flere gange i biblen. Selv dem vi finder frastødende og direkte forsøger at udelukke, fortjener Guds og vores kærlighed. I *Værdighed i tiden* beskrives dette punkt som: Jesu kærlighedsetik⁴⁰.

Ingen må vende sig væk fra Gud for på den måde, bliver man væk fra kærlighed.

Jesu gerning var at genforene det brudte fællesskab blandt menneskene, og Guds kærlighed er svaret på denne gerning, hvor ofringen af Guds egen søn er det ultimative kærlighedsbud til mennesket, mener man indenfor kristendommen.

I bibelsk forstand kan man lave denne logiske slutning: I troens forstand er det at være væk fra Gud at være fortabt, og det at være fortabt er mangel på kærlighed, som trækker os længere fra hinanden, og i eksistentiel forstand er man blevet væk fra sig selv; og intet kan være værre end at være væk fra sig selv⁴¹.

At nå frem til sig selv og sin egen glæde.

Bjørkøe giver en metode til, hvordan man som menneske kan nå frem til sig selv igen. Han er især inspireret af den danske, kristne filosof Søren Kierkegaard (1813-1855), eksistensfilosofien og eksistensteologien. Vi når frem til os selv, når vi gennem valget overvinder angsten og fremmedgørelsen og derigennem når frem til eksistensens realisering i det autentiske liv i nuet⁴².

“At vove er at miste fodfæstet et kort øjeblik - ikke at vove er at miste sig selv.” (Bjørkøe, 2011, s. 26)

Man skal turde at vove; i hvert fald i et øjeblik. Når man taler om eksistensfilosofi og valg, taler man også om frihed og ansvar. Selv hvis et menneske ikke vælger noget, har det taget et valg om ikke at vælge noget, som i sidste ende også er et valg. Hvis det er det sidstnævnte, som man vælger, bliver man i sidste ende ramt af fremmedgørelse og angst. Han nævner også eksistentialerne, som han forklarer som indeholdende en konstant dialektisk spænding mellem lys og mørke. Begrebet

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

stammer fra Martin Heidegger (1889-1976), som benytter disse til at beskrive de grundlæggende træk ved tilværelsen⁴³.

Bjørnkøe benytter spænding imellem disse begreber til at belyse begrebet: Blevet væk fra sig selv. Man kan altså derfor tale om en person, der enten lever i fremmedgørelse eller en person, der lever i nuets glæde og fylde, som Bjørnkøe kalder det⁴⁴.

Man kan i forlængelse heraf argumentere for, at det første valg er at møde op på Koføeds skole den givne dag, og man er allerede der på rette vej.

Målet er at være hos sig selv; at blive én med den, som man er, når man ser sig selv i spejlet. Man er mere nærværende i nuet, og man har trådt ind i sig selv og ens egen situation og er helt igennem tilfreds med sig selv. Bjørnkøe anser, at hvis alt dette bliver opfyldt, og at man vælger alt det gode til, så bliver man et menneske fyldt med glæde, fordi egenskaberne: Kærlighed, leg og kunstnerisk udfoldelse mm. får sine mulighedsbetingelser tilbage⁴⁵.

Fra kristen tro til hverdagsetik.

Bjørnkøe beskriver, hvordan kristendommen igennem evangeliet og biblen fokuserer på tre store begreber: Tro, håb og kærlighed.

Under begrebet tro mener han, at tilværelsen og livet har mening, og at enhver har betydning og værdi. Håbet kan være det lys, der skinner i mørket, det er - ifølge Bjørnkøe - troen på, at livet er stærkere end døden.

Kærligheden er, at vi aldrig er alene, og at vi er elskede, og at vi er til for hinanden⁴⁶.

For at komme med en kort oversigt over den kristne etik, kommer Bjørnkøe med disse ordpar:

“

- *Autenticitet og integritet.*
- *Kærlighed og omsorg.*
- *Respekt og varme.*
- *Værdsættelse og empati.*
- *Trofasthed og loyalitet.*

⁴³ (Klausen, S. (2009), ¶ Martin Heidegger).

⁴⁴ Bjørnkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Koføeds Skole. s. 26.

⁴⁵ Bjørnkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Koføeds Skole. s. 27.

⁴⁶ Ibid.

- *Fællesskab og forsoning.*
- *Retfærdighed og solidaritet.*
- *Inklusion og livskvalitet.*
- *Ligeværd og gensidighed.”* (Björkøe, 2011, s. 28)

Disse begreber er ifølge Björkøe, dem som beskriver mennesket; både som individ og i fællesskab med andre mennesker. Der er særlig fokus på det hele og sammenhængende selv. Det er en forestilling, som der stræbes efter på Kofoeds skole⁴⁷.

Måden hvorpå man stræber efter at leve op til disse kristne begreber i hverdagen på Kofoeds skole, kommer til udtryk igennem denne hverdagsetik:

“

- *At nogen holder af dig.*
- *At nogen passer på dig.*
- *At nogen har brug for dig.*
- *At jeg-du – vi kan i fællesskab.”* (Björkøe, 2011, s. 28)

Der har i afsnittet om Björkøes fortolkning af kristendommen indtil videre været fokus på, hvad kristendommen kan bidrage med i det overordnede og det daglige på Kofoeds skole. Nedenfor sammenflettes Björkøes fortolkning af kristendommen og Kofoeds projekt til Kofoeds skoles officielle filosofi.

Næstekærlighed og Jesu gyldne regel.

Björkøe beskriver Hans Christian Kofoeds liv og projekt som et form for kald. Han havde fundet sit kald og udlevede Guds kærlighed fra evangeliet. Kofoed mente, at alle mennesker fortjente kærlighed. Han mente også, at det var ligeledes naturligt, at det arbejde som han lavede for de svageste i samfundet måtte bygge på kristendommen med alt, hvad det indebare. Der er også et bud i biblen, som forpligter den kristne til, at hvis man kan gøre noget, så bør man også. Det gælder både for samfundet og for det enkelte menneske. Vi hænger sammen i en ubrydelig relation med det andet menneske. Björkøe beskriver dette element som: Det dobbelte kærlighedsbud i evangeliet.

⁴⁷ Björkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 28.

Dette element hænger sammen med at høre til i Guds rige⁴⁸. For at understrege denne pointe bruger Bjørkø Jesu ord fra Lukasevangeliet:

“Mester, hvad skal jeg gøre for at arve evigt liv?” Jesus svarede: “Hvad står der i loven? Hvad læser du dér?” Manden svarede: “Du skal elske Herren din Gud ..., og din næste som dig selv.” Jesus sagde: “Du svarede rigtigt. Gør det, så skal du leve.” (Bjørkø, 2011, s. 28-29)

Lukasevangeliet er starten på indledningen til fortællingen om den barmhjertige samaritaner, som benytter det dobbelte kærlighedsbud ved at hjælpe den hjælpeløse, fordi det mente den barmhjertige samaritaner også, at han ville ønske, at den anden ville gøre for ham, hvis han stod i en lignende situation⁴⁹.

Desuden benytter Bjørkø endnu en chance for at vise Jesu kærlighed, og hvordan den bruges på Kofoeds skole ved hans indbydelse i Matthæusevangeliet:

“Kom til mig, alle I, som slider jer trætte og bærer tunge byrder, og jeg vil give jer hvile.” (Bjørkø, 2011, s. 29)

Der skal være plads til alle i vores samfund, og Kofoeds skole påtager sig sin del af ansvaret. Der skal også være plads til dem, som er trætte og bærer på tunge byrder; både fysiske og psykiske byrder. Dette er et vigtigt budskab i evangeliet - ifølge Bjørkø -, som Kofoeds skole er særligt inspireret af. Der er glæde og håb i et fællesskab, som står sammen. Derfor lægger han vægt på, at vi må stå sammen allesammen. Det kan ikke understeges nok, at der er plads til alle. Selv den som vi ikke anser for værdig, er værdig i Jesu øjne⁵⁰. Bjørkø citerer Matthæusevangeliet og Jesu ord:

“Alt hvad I har gjort mod en af disse mine mindste brødre, det har I gjort mod mig.” (Bjørkø, 2011, s. 29)

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Bjørkø, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 29.

⁵⁰ Ibid.

Der er en accept af det hele menneske i Jesu sammenhæng. Det er ifølge Bjørkøe lige meget, om den anden er usympatisk eller sympatisk, eller om andre mennesker bryder sig om vedkommende. Om vedkommendes ulykke er den andens egen skyld. Alle skal kunne være med uden undtagelse. Menneskeheden er ikke stærkere, end den svageste kan være med⁵¹.

Bjørkøe mener, at vil man have med Gud at gøre, må man også have med næsten at gøre. De to størrelser hænger unægteligt sammen. Vi skal i denne optik turde, at være tæt på den lidende næste. Vi træffer i denne sammenhæng et vigtigt valg sammen med Gud i og med, at vi vælger den lidende næste og os selv til⁵².

Bjørkøe fortæller om Kofoed, der valgte et motto for sin skole. Han beskriver mottoet, som den gyldne regel, der også kan findes som en del af bjergprædikenen:

“Alt, hvad I vil, at mennesker skal gøre mod jer, det skal I også gøre mod dem.” (Bjørkøe, 2011, s. 29)

Dette motto var malet på væggen i forhallen til en af de gamle Kofoeds skoler.

Han beskriver efter mottoet, hvordan man også i andre sammenhænge benytter dette motto eller denne læresætning. Man bruger den ikke kun indenfor kristendommen ifølge Bjørkøe⁵³.

Dette motto betyder i praksis, at Kofoeds skole er åben overfor alle, der har brug for hjælp. Bjørkøe beskriver sætningen som: *“Humanitetens og den menneskelige relations grundlov.”* (Bjørkøe, 2011, s. 29)

Få det bedste frem i det enkelte mennesket med et andet syn på livet.

Bjørkøe lægger vægt på kristendommen i måden, som Kofoeds skole hjælper mennesker på. Det mener han også, at Kofoed gjorde. Han mener dog ikke, at Kofoed havde en sammenhængende fremstilling i sin opfattelse af kristendommen. Kofoed brugte alle sine kræfter på at udføre næstekærlighed til mennesker, som havde brug for det. Han mener dog, at hvis man sammenfatter

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

hans artikler samt andre skrifter, så vil man kunne få en samlet opfattelse af Kofoeds syn på kristendommen⁵⁴. Bjørkøes fortolkning af Kofoeds kristendomsyn er således, at:

“Kofoed var besjælet af et grundlæggende positivt og optimistisk syn på livets muligheder: Gud skabte menneskelivet rigt og stort, og alt er omfattet af Guds kærlighedsvilje.” (Bjørkøe, 2011, s. 29)

Bjørkøe mener ikke, at der er plads til kynisme indenfor dette syn på livet. Vi er aldrig alene indenfor dette livssyn. Vi er alle lige meget værd, og vi har fået dette værd, fordi vi er skabt i Guds billede. Vi lever under samme vilkår med frihed i fællesskabets jeg-du-forhold ifølge Bjørkøe⁵⁵.

Bjørkøe fortæller desuden om Kofoeds mening og holdning til livets nødvendige deterministiske onde i skabermagten. Ingen er skabt til at lide under social nød, lyder Bjørkøes fortolkning af Kofoed. Der er altså ikke tale om naiv optimisme ifølge Bjørkøe, men snarere en tro på en positiv kraft i livet⁵⁶.

Man kunne få den opfattelse, at Kofoed kæmpede for ikke at blive overskygget af denne pessimisme, da det var - ifølge Bjørkøe - den opfattelse Kofoed blev mødt af hos mange arbejdesledige, der var elever på skolen. Kofoed gik dog aldrig ned med flaget eller viste synderlig tegn på tvivl i sin optimisme. Han fandt styrke i Gud og den større magt⁵⁷.

“Kofoed følte selv, at han havde modtaget alt af denne magt, og at han med arbejdet blot gav det videre til andre. ”For mig er Gud indbegrebet af al styrke, magt og vælde. Denne guddomskraft står til min disposition, men den betyder intet, før jeg tager den ind i mit liv og tilegner mig den, som var den min egen,” sagde han.” (Bjørkøe, 2011, s. 30)

⁵⁴ Bjørkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 30.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

Ifølge Bjørkøe kunne Kofoed ikke tilslutte sig elevernes syn på deres ulykkelige og pessimistiske syn på livet. Kofoed gjorde, hvad han kunne for at pille dette livssyn fra hinanden og at give eleverne en tro på, at det ikke blot var den stærkeste, som fortjente livets goder⁵⁸. Bjørkøe skriver:

“Dette ødelagte livssyn, som prægede mange elever, var en af Kofoeds og skolens fjender, som han af al magt ville bekæmpe.” (Bjørkøe, 2011, s. 30)

Jeg mener her, at man kunne anklage Kofoed for at være fanget for meget i sit eget projekt om, at alle skal hjælpes, og ingen har det for hårdt til at kunne modtage hjælp til selvhjælp. I hvert fald kan man med rette antage, at ikke alle elever følte, at de fik støtte i deres pessimistiske syn på livet. Denne omtalte pessimisme kan ses som en måde at overleve på i en svær tid og verden.

Det betød dog ikke, at menneskelivet - ifølge Kofoed - altid var nemt og lige til, skriver Bjørkøe. Der findes mange farer derude bl.a. arbejdsløshed, der ifølge Bjørkøes fortolkning af Kofoed kunne skade den medfødte skaberevne hos mennesket. For Kofoed kom denne skaberevne til udtryk igennem arbejde, som beskrives således:

“Arbejdet er ikke nogen forbandelse, men, skrev han, ”livets største velsignelse givet mennesket af Gud.”” (Bjørkøe, 2011, s. 31)

Det er derfor igennem handling, aktivering, arbejde og ikke prædiken, at næsten skal hjælpes, og derfor lå det Kofoed naturligt at give disse mennesker muligheden for at benytte deres skaberevne igennem arbejde og hjælp til selvhjælp på Kofoeds skole⁵⁹.

Jesu liv og gerning som forbillede.

Ifølge Bjørkøe troede Kofoed på evangeliets budskab, og skolen benytter Jesu liv og gerning som sit forbillede. Der hører kærlighed og omsorg samt Jesu andre budskaber med til denne gerning med skolen som praksiseksempel⁶⁰.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Bjørkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 31.

Man må betragte en elev af Kofoeds skole med barmhjertelighed og med et forhold til skolen, der er fremadrettet og en del af fællesskabet ifølge Bjørkøe. Alle er velkomne til at blive og være elever af Kofoeds skole. Om det er kulturelle, sproglige eller andre former for kløfter vi graver rundt om os selv, så rummer evangeliet et menneske, som fylder disse grøfter med kærlighed⁶¹.

Evangeliet og Bjørkøe peger på, at der altid er fokus på den enkelte:

“Der er nogen, der holder af dig, der er nogen, der har brug for dig, der er noget, du kan. Din eksistens er værdifuld og vigtig.” (Bjørkøe, 2011, s. 31)

Der findes pessimisme og negativitet overalt omkring os, og det kan sågar også leve i og med os, men det betyder dog ikke, at man skal lade sig kue ifølge Bjørkøe. Man kan hertil tilslutte sig holdningen om, at mødet med den anden skal indeholde troen på den uendelige værdi i ethvert menneske. Det gør sig specielt gældende på Kofoeds skole, hvor man kan møde megen håbløshed, men Bjørkøe forsikrer os om, at Gud elsker hver eneste af os, og dermed også eleverne på Kofoeds skole⁶².

Kofoeds livsgerning.

Det var ikke Kofoeds tanke at omvende eleverne til kristne; hverken igennem prædiken eller handling. Han ønskede at udfolde Guds kærlighed, så især de socialt fortabte og undertrykte også følte, at de hørte til et sted. For som Bjørkøe skriver:

“Det er både en teologisk og praktisk erkendelse, at evangeliet har konsekvenser for vores holdninger til vores medmennesker (...).” (Bjørkøe, 2011, s. 31)

Kofoeds skoles formål er at hjælpe, men der skulle ikke føres nogen mission fra et kristent synspunkt. Bjørkøe fortsætter med at tilslutte sig Kofoeds tanke om, at der skulle hjælpes uden bagtanke.

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

Hvis man hjælper, må man hjælpe på den andens præmisser og ikke sine egne. Derfor tages der afstand til forkyndelse og en klassisk kristelig mission på Kofoeds skole i følge Bjørkøe⁶³.

Her vil jeg kort stille mig kritik an i forhold til, om man kan hjælpe uden bagtanke. Bjørkøe skrev jo tidligere, at Kofoed ikke ville acceptere, elevernes negativt syn på tilværelsen, og gjorde alt hvad han kunne for at bekæmpe denne overbevisning. Det havde han vel næppe kunne udføre, hvis ikke der var en bagtanke med det, som han gjorde.

Det kristne grundlag som enzym.

Skolens grundlag er kristent, men det skiltes de ikke med i hverdagen. Man bliver ikke mødt af kors eller lign., når man besøger skolerne og deres lokaler, mener Bjørkøe. Bjørkøe forklarer, hvordan de i alt det synlige ligner resten af samfundet. Han nævner en søsterorganisation, som mener, at Kofoeds skole burde være tydeligere omkring, at de er kristne. Det er dog et tilvalg ikke at være tydelige i deres kristne grundlag⁶⁴. Han fortæller om, at de ikke benytter det kristne menneskesyn til at omvende mennesker, men derimod at hjælpe eleverne videre i livet. Måden der gives bedst hjælp på - ifølge Bjørkøe - er ved:

“Den etiske fordring, næstekærlighedsbuddet og den gyldne regel (...)” (Bjørkøe, 2011, s. 32)

Man behøver dog ikke at gøre det kristne grundlag tydeligt, for at man kan benytte sig af disse tre, mener Bjørkøe. Det kristne grundlag skal ses som en kraftkilde og et værdimæssigt enzym ifølge Bjørkøe. Det skal gennemsyre alt skolens arbejde og kunne ses i deres handlinger. Han mener desuden, at det kristne menneskesyn er det historiske grundlag for det moderne humanistiske menneskesyn⁶⁵. Han skriver:

“F.eks. indledes FN's verdenserklæring fra 1948 om menneskerettighederne med at fastslå ”menneskets iboende værdighed”. Berømte eksempler fra historien er den amerikanske

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Bjørkøe, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 32.

⁶⁵ Ibid.

uafhængighedserklæring fra 1776 og den franske revolution i 1789 med begreberne frihed, lighed og broderskab.” (Bjørkøe, 2011, s. 32)

Det er disse eksempler, som han benytter til at argumentere for, at det kristne menneskesyn er grundlaget for det moderne humanistiske menneskesyn.

Han mener desuden, at de universelle menneskerettigheder er åndshistorisk en afledning af kristen etik. Menneskerettighederne vinder mere og mere ind i forhold til det fælles etiske grundlag. I forlængelse heraf mener han, at socialismens idealstat bygger på et kristent grundlag, hvor enhver yder efter evne og enhver nyder efter behov. Det gælder også for velfærdsstaten og det filosofiske grundlag, som hører dertil. Det er alle tanker, som vækker minder tilbage fra før vores tid med menneskerettigheder mm., skriver Bjørkøe⁶⁶. Han skriver, at også velfærdssamfundet bygger på det kristne bud om næstekærlighed:

“Også velfærdssamfundet og dets filosofiske grundlag er i sine kerneværdier et barn af den kristne næstekærlighedsetik. I praksis er det jo en form for ”den barmhjertige samaritans samfund.” (Bjørkøe, 2011, s. 32)

Hvis dette bliver praktiseret, er Kofoeds skole eksperter i at udføre hjælp via næstekærlighed. De benytter: Den etiske fordring, næstekærlighedsbuddet samt den gyldne regel. Om kristendommen og værdierne kan mærkes i det daglige på Kofoeds skole, giver Bjørkøe i nedenstående et eksempel.

Eksempelet som viser, at det kristne er hemmeligheden.

Bjørkøe mener, at det kan mærkes i hverdagen, at Kofoeds skole er bygget på et kristent grundlag. Skolen skilter ikke med dette, men det de gør virker, da der kommer mange positive tilbagemelding fra de besøgende - det være sig udefrakommende og elever - på skolen om deres oplevelser på og med stedet.

Der var på et tidspunkt en meget energisk pædagogstuderende, som var i praktik på skolen. Efter et halvt år var den studerende til en afsluttende samtale, hvor vedkommende havde mange spørgsmål.

⁶⁶ Ibid.

Den studerende ønskede svar på, hvad skolens "hemmelighed" var og er⁶⁷. Bjørnkø forklarer om, hvordan de prøvede forskellige mulige svar af:

“

- *Er det en bestemt måde at arbejde på, altså hjælp til selvhjælp?*
- *Eller er det rigdommen og mangfoldigheden af tilbud samlet på ét sted i en form for overflødigshorn for de svageste i samfundet?*
- *Er det den lange, grundfæstede tradition gennem mere end 80 år for at arbejde på en bestemt måde, som skaber et kvalitativt højt niveau?*
- *Er det en bestemt etik i arbejdet med grundlag i kristendommens menneskesyn?*
- *Eller det forhold, at vi ikke er en del af "System-Danmark", men som en frivillig organisation en del af civilsamfundet?*
- *Er det, fordi langt de fleste elever selv har valgt skolen, altså kommer frivilligt?*
- *Eller er det medarbejdernes stærke personlige engagement i opgaven? Det, at de ikke blot er lønarbejdere, men for langt de flestes vedkommende er bundet og drevet af en "ild", som rækker ud over dem selv?“(Bjørnkø, 2011, s. 33)*

Svaret skulle dog findes i noget, som rækker udover summen af alle disse punkter samlet. Det gode ved stedet er altså, at det indeholder alle disse tilbud og mere til. Den pædagogstuderende var nu fast besluttet på, hvad der gjorde Kofoeds skole til sådan et fantastisk tilbud. Hemmeligheden lå nemlig i, at det var en kristen institution⁶⁸.

Den kristne åbenhed og det kristne fællesskab.

Dengang Kofoed var forestander sluttede de arbejdsledige altid af med at synge: Altid frejdig, når du går og bede: Fadervor i fællesskab. Det dyrker man dog ikke længere ifølge Bjørnkø. Selv under Kofoeds tid var det vigtigt at adskille mission og forkyndelse, som der - ifølge Bjørnkø - fejlagtigt er blevet samlet i andre sammenhænge⁶⁹. Bjørnkø forklarer, hvordan man hjælper for at hjælpe. Efterfølgende skriver han:

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Bjørnkø, J. (2011). Værdighed i tiden. Kbh: Kofoeds Skole. s. 33.

⁶⁹ Ibid.

“Skolens koncentration om det etiske indhold i kristendommen betyder også, at vi har en åben ansættelsespolitik.” (Bjørkøe, 2011, s. 34)

Man behøver dermed ikke at være troende for at blive ansat på Kofoed skole. Skolen er ikke i tvivl om, hvad de bygger på, og hvilke værdier de besidder, så derfor må mennesker med andre syn på tilværelsen også arbejde og deltage på skolen som elev. Derfor ses det som det mest naturlige og rigdomsfulde, at alle kan bidrage til at gøre Kofoeds skole til et bedre sted at være uanset livssyn ifølge Bjørkøe⁷⁰.

Et mere pragmatisk perspektiv.

Selvom der står 2011 fremadrettet i specialet, betyder det ikke, at der henvises til *Værdighed i tiden* (2011), men derimod *Vejen fra hjertet* (2011). Grunden til at der skiftes bog er fordi, at i *Vejen fra hjertet* er der bl.a. nogle mere konkrete og pragmatiske eksempler på, hvordan der arbejdes med eleverne i hverdagen. Heriblandt også, hvordan der arbejdes ud fra magtpositionen i socialarbejde på Kofoeds skole.

Ekspert i mødet med den udsatte.

Der er to eksperter i mødet med den udsatte ifølge Bjørkøe. Den første er socialarbejderen, der er ekspert i metoder og fremgangsmåder. Den anden ekspert er den udsatte, som er ekspert i eget liv. Det er derfor vigtigt i mødet, at man holder sig klart, at det skal være et møde mellem ligeværdige parter, skriver Bjørkøe. Medarbejderen er ikke nødvendigvis ekspert i, hvordan den udsatte skal leve sit liv bedst muligt, men medarbejderen kender nogle metoder og fremgangsmåder, som kan hjælpe den udsatte⁷¹. Han er dermed enig med Husted i denne antipaternalistiske tilgang til mødet med den anden. Det er også i denne sammenhæng Bjørkøe skriver:

“Den sociale medarbejder er i en relativ magtposition bl.a. med kontrol og overblik over de ressourcer af forskellig art, som kan stilles til rådighed udefra.” (Bjørkøe, 2011, s. 33)

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

Det er altså medarbejderens opgave at kunne overskue, hvilke ressourcer der kan stilles til rådighed udefra, hvordan man umiddelbart kan anskue situationen anderledes eller bidrage med et nyt perspektiv på situationen på en anden måde. Situationen bliver altså udfoldet sammen med medarbejderen, og det bliver derfor lettere at overskue og få et overblik over situationen. Der er ingen tvivl om, at medarbejderen er i en magtposition i forhold til den udsatte. Den udsatte har brug for hjælp til at magte sit liv, og medarbejderen er i en position, hvor det er muligt at hjælpe. Det er dog i sidste ende den udsattes egen beslutning, hvad personen vælger at stille op med en given problemstilling, da den udsatte er ekspert i eget liv⁷².

Kofoeds skoles pædagogik.

Bjørnkø udtrykker, at han er meget i tvivl om, hvordan Kofoeds pædagogik med sikkerhed blev påvirket af teoretikere, da han ikke var pædagogteoretisk uddannet, men var mere praktisk anlagt⁷³. Der kan dog på anden vis drages paralleller mellem teorier opstået samtidigt med, at Kofoed grundlagde skolen, og på den måde giver Bjørnkø kvalificerede gæt på, hvilke teoretikere Kofoeds skole er inspireret af⁷⁴.

En af de teoretikere som Bjørnkø henviser til, er den amerikanske reformpædagog John Dewey (1859-1952). Han mener, at det stemmer overens med, at Dewey og hans tilhængeres pædagogik fik stor indflydelse på dansk pædagogik i samtiden. Bjørnkø ser det som en naturlighed, at Kofoeds tanker er blevet påvirket af hans samtid, og skriver desuden⁷⁵:

“Meget af Kofoeds praktiske pædagogik er direkte parallel til Deweys tanker og den udvikling, han satte i gang.” (Bjørnkø, 2011, s. 70)

Der er dermed ikke megen tvivl om, at Dewey har været med på idéplan i udviklingen af pædagogikken på Kofoeds skole.

⁷² Ibid.

⁷³ Bjørnkø, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 65.

⁷⁴ Bjørnkø, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 65-76.

⁷⁵ Bjørnkø, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 70.

John Dewey og hans pædagogiske metoder.

Bjørnkø udtrykker, at den mand som muligvis har haft størst indflydelse på det 20. århundredes pædagogik og dens tænkning, er Dewey. Dewey nævnes ofte som ophavsmand til den moderne reformpædagogik, og det kaldes også aktivitetspædagogikken. Et andet centralt begreb i denne sammenhæng er: Den elevcentrede skole, som også er del af Deweys pædagogik. Hvis Bjørnkø skulle beskrive Deweys filosofi med en enkelt sætning, ville det være sætningen: Learning by doing. Eller oversat til dansk: Lære ved at gøre.

Dewey tilhører den gren af filosofien, som vi omtaler som: Pragmatismen. Bjørnkø beskriver pragmatismens grundtanke således:

“Grundtanken er den, at mennesket først og fremmest er et handlende væsen. Dets tænke, dets intellektuelle virksomhed skal derfor først og fremmest ses under den synsvinkel, om den leder vore handlinger, så der nås positive resultater. Tanken er selv et led i virkeligheden eller en side deraf og må bedømmes under hensyn til dens virkninger. Tankens opgave er ikke at give os et vellignende billede af den omgivende verden, men at tjene os som et godt instrument i beherskelsen af den.” (Bjørnkø, 2011, s. 70)

Det betyder, at hos Dewey bliver pragmatismen en instrumentalisme ifølge Bjørnkø. Han mener dog, at Dewey ændrede dette syn en smule senere i hans filosofi. Den filosofiske grundindstilling bliver i stedet en eksperimentalisme, fordi:

“(…) han betonedede den forsøgsvisse karakter af de antagelser, vi gør.” (Bjørnkø, 2011, s. 70)

Bjørnkø fremhæver Deweys bog *How we think* eller *hvordan vi tænker*, som den hedder på dansk. Tænkningens natur bliver her, at vi lærer ved at handle i verden, og Bjørnkø mener, at denne tanke giver den korteste og mest berømte formel for Deweys pædagogik: Learning by doing.

Bjørnkø udtrykker det som:

“At lære er ikke blot i sig selv noget aktivt, men sker i tilknytning til aktivitet, ofte af praktisk natur.” (Bjørnkø, 2011, s. 71)

Det vil med andre ord sige, at læring ikke blot er det at tage imod sanseindtryk eller på anden vis modtage information om noget. Derfor må det lagres som erfaring i stedet for blot som sanseindtryk ifølge Bjørkøe. Derfor må der igangsættes andet hos eleverne på Kofoeds skole som modtagere end blot det, som kræver, at de kan stå passivt og anskue situationen. Bjørkøe forklarer, hvornår dette kan opstå:

“Det sker først, når vi sætter det, vi gør med tingene, i relation til det, vi oplever og erfarer via tingene.” (Bjørkøe, 2011, s. 71)

Denne teori har givet en indføring i, at mennesker - og dermed også eleverne på skolen - er handlende væsner i verden, og desuden også at vi lærer bedst ved at handle i den verden, vi befinder os i. Dette såkaldte: Learning by doing⁷⁶.

Bjørkøe fortæller om, hvordan det var Deweys ønske at nedbryde idéen om, at skoler skulle være isoleret i forhold til resten af samfundet, så eleverne ikke fik indtrykket af, at de levede i to verdener. De to verdener forklarer Bjørkøe som: I den ene lever de, og i den anden lærer de. Den lærende verden var skolen, og den verden de levede i, var når de ikke modtog undervisning på skolen. Han fortsætter med at fortælle, at disse verdener skulle bringes tættere sammen. Det var skolen, som blev nødt til at sætte denne bevægelse i værk⁷⁷. For at binde pointen sammen skriver Bjørkøe:

“At leve og lære skulle i højere grad gå i ét.” (Bjørkøe, 2011, s. 71)

Det har været sådan engang - Hvordan gør vi det sådan igen?

Det er Bjørkøes fortolkning af Dewey, at der har været en tid for knap så mange år siden, hvor læring og liv hang mere sammen. Men der skete noget i historien, som gjorde dette besværligt. Den tid som har gjort det besværligt, er industrialiseringen, forklarer Dewey. Den havde ødelagt en række af pædagogiske muligheder, som var der tidligere. Bjørkøe mener, at en af problemerne var, hvordan man kunne bevare de fremskridt, som man har opnået gennem historien, men stadig bringe

⁷⁶ Bjørkøe, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 70-71.

⁷⁷ Bjørkøe, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 71.

nærhed ind i skolen igen. Man måtte forsøge at bringe håndarbejde ind i skolen igen. Ifølge Bjørkøes vurdering var dette et tidstypisk krav, men Deweys argument gik lidt dybere end andres gjorde⁷⁸. Bjørkøe uddyber:

“Skolen skal nemlig efter Deweys mening bibringe eleven en levende forestilling om livets grundbetingelser. Dét, som egentlig foresvævede Dewey, var at gøre skolen til et samfund i det små.” (Bjørkøe, 2011, s. 71)

Ud fra Deweys mening skal skolen være en gengivelse af samfundet. Det skal dog ikke være samfundet, men en lille udgave af det. På den måde bliver skolen en øvelse i den verden, som venter udenfor skolen, men den bliver også en del af den verden udenfor. De to verdener skulle derpå gerne opleves som mere sammenbundene, og ikke opleves som to fragmenterede verdener.

Hvad skal der gøres i den pragmatiske virkelighed?

Vi har på nuværende tidspunkt sagt en del om, hvad der skal gøres, og hvad der ikke skal gøres i forhold til skolen og den virkelighed, der udspiller sig udenfor skolen. Bjørkøe bliver mere konkret i næste afsnit og siger, at vi må slutte os til en form for værkstedsmetode.

“Manuelt arbejde skulle ikke indføres for den manuelle færdigheds skyld, men for at give skolen større livsnærhed og en ny ånd.” (Bjørkøe, 2011, s. 71)

Det skulle svare til et fag, hvor man bl.a. kunne udfolde og udvikle sine samarbejdsevner. Det havde både karakter af det intellektuelle og de sociale perspektiver. Ifølge Bjørkøes forklaring om Dewey mener han, at det ikke er Deweys mål at skabe en manualisme ej heller en verbalistisk måde at tænke skole på. Den første er en ensidig pædagogisk indstilling, hvor manuelt arbejde overbetones på et forkert grundlag, og den anden lader ordets betydning med sproget og det teoretiske alene vinde over alt andet i den praktiske verden. Det handler altså om at smelte disse to verdener sammen⁷⁹. Bjørkøe uddyber denne holdning på denne måde:

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Bjørkøe, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 71-72.

“I det praktiske liv tager tænkningen altid sit udgangspunkt i vanskeligheder, som skal overvindes gennem handlen. Tænkningens virkelige udgangspunkt er en personlig situation, som rummer et eller andet problem, og derfra må den ikke skilles. I det hele taget havde den traditionelle skole en tilbøjelighed til at adskille, hvad der hører sammen i livet.” (Bjørkøe, 2011, s. 71-72)

Må man derfor konkludere, at man på Kofoeds skole gør dette til fulde. Sammenfatter disse to verdener til fulde. Man lærer ikke noget bare for at lære noget. Eleven lærer noget, fordi det er nyttigt i hans eller hendes liv. Eleven kommer for at lave sin cykel, sine sko eller sin dyne mm., fordi det er den del, eleven har brug for, der fungerer i sit liv på et givent tidspunkt. Man gør det på en lidt anderledes måde i dag på Kofoeds skole. I det eleven laver noget til sig selv eller bruger skolens materialer til at lave noget til sig selv, skal eleven også lave en genstand af lignede karakter til skolens butik, som skolen så kan sælge. På den måde får skolen nogle penge ind igen, og eleven får en anerkendelse af, at kunne lave noget, som kan sælges; noget andre faktisk kan få gavn af.

Det er okay at fejle.

Fordi der skal være plads til at fejle, er det også vigtigt, at eleven har mulighed for at øve sig på et materiale, hvor det er okay at fejle til at starte med. Men i den process er det også vigtigt at understrege, at man muligvis ikke får det dyreste materiale i starten af læreprocessen.

Herom skriver Bjørkøe:

“Ethvert nyt emne, som tages op i skolen, burde altid indføres på en så lidt skolemæssig måde som muligt; og det ville ikke være nogen skade til, om det blev grebet an efter en ren prøve-og-fejle metode. At fejle ville mindst lige så godt sætte tænkningen i gang som at ramme det rigtige.” (Bjørkøe, 2011, s. 72)

Der er her tale om, at man muligvis lærer mere ved at fejle første og måske også anden gang, man prøver noget nyt. Det bliver hermed vigtigt at have den indstilling, at det er okay at fejle. Dette praktiserer Kofoeds skole eksempelvis ved, at man - når man skal lave et par luffer - får man et billigere prøvemateriale til at øve sig på, indtil at man har lært det nødvendige håndarbejde til en tilstrækkelig grad.

Skolen, der er centreret om eleven.

Bjørkøe forklarer om et begreb, der hedder the child-centered school, som han oversætter til den elevcentrerede skole. I forlængelse heraf siger han - at ligesom Grundtvig mener Dewey-, at skolen må benytte idéen om et godt hjem som forbillede. Han skriver:

“I hjemmet lærer barnet ved at indhøste sine egne erfaringer at se, hvad de ældre foretager sig, og hvordan de håndterer tingene, lytte til deres samtale, spørge, når det ikke forstår.” (Bjørkøe, 2011, s. 72)

Skolen - og dermed også Kofoeds skole - skal dog adskille sig fra hjemmet på den måde at sigte mere på oplæring end belæring ifølge Bjørkøe. Der skal fokuseres mere på kundskabernes beskaffenhed frem for deres mængde, mener Bjørkøe. Med andre ord skal der være fokus på, hvordan eleven kan bruge disse kundskaber i sit liv, og dermed skal der ikke fokuseres på, om eleven lærer så meget, som det er muligt bare for, at man kan sige, at eleven har rigtig meget viden. Viden er ikke ret meget værd, hvis ikke der er tale om brugbar viden. Der skal hermed fokuseres mere på kundskabernes indbyrdes sammenhæng og sammenhæng med og i elevens liv. Han mener hermed, at undervisningen må lægges om, så eleven får en mere direkte fornemmelse af, hvad man kan med disse kundskaber, og hvilke kundskaber man ikke behøver at benytte og dermed ikke behøver at slæbe rundt på. Bjørkøe er enig med Deweys holdning:

“Dewey kommer også - som Rousseau - til den konklusion, at det er vigtigere at få rede på, hvordan man erhverver sig kundskaber, end at have en mængde viden på lager.” (Bjørkøe, 2011, s. 73)

Vi har forholdt os til det overordnede omkring metoden til at blive god til noget i virkeligheden ved at øve sig i virkeligheden. Der er dog ikke svaret på, hvordan man undersøger, hvordan man bedst lærer noget nyt mere processorienteret.

Undervisningens kunst.

Bjørkøe mener, at der her er tale om problemorienteret undervisning. Det er en undervisningsform, der består i at rejse problemer. Problemerne skal være reelle og realistiske og ikke blot fantasi; desuden skal sværhedsgraden passe med elevens niveau. Dette kræver en meget opmærksom

socialarbejder, lærer eller pædagog. De må som fagpersoner være interesseret i, hvad eleverne interesserer sig for. Bjørnkø skriver:

“Dewey mente, at man i høj grad skulle forholde sig iagttagende. Man kunne måske nok tvinge eleverne til at beskæftige sig med forskellige ting, men ikke til at interessere sig derfor. Undervisningen skal følge elevens udvikling og ikke omvendt.” (Bjørnkø, 2011, s. 73)

Bjørnkø forklarer, at Dewey mente at erfaring er et utrolig vigtigt træk i hans pædagogik. Det betyder i praksis, at Dewey ikke mente, at viden var lige så vigtig som erfaring. Det var derfor vigtigere for ham, at en elev kunne sige: *“Jeg har erfaret, at..”* end *“Jeg ved, at..”*. Han mener desuden, at erfaring er noget, som i en højere grad er indsmeltet i den personlige eksistens end viden⁸⁰.

Bjørnkø fremhæver William H. Kilpatrick (1871-1965), der var Deweys kollega ved Columbia universitet. Grunden til at han fremhæver det, at hans navn hænger sammen med en velkendt metode på universitetet; nemlig det at skrive eller lave projekter. Det skulle i sin enkelthed handle om at eleverne skulle lære igennem projekter. Det står i modsætning til at lære noget, inden man kan gå i gang med et projekt. Det handlede om at få eleven til at føle sig nødsaget til at lære på tværs af fagene og ikke lære fagene adskilt fra hinanden. Bjørnkø kommer også med en anden måde at udtrykke det på:

“En anden tanke udtrykte han i ordene: ”We learn what we live”, vi lærer, hvad vi lever. Dvs. vi lærer det, som indgår i livet på en betydningsfuld måde.” (Bjørnkø, 2011, s. 73)

Vi kan dermed konkludere fra denne del, at det handler om, at man skal have disse problemer og projekter ind på livet, og det skal være interessen eller lysten, som driver værket. Det gælder også på Kofoeds skole, hvor eleverne - grundet deres situation - har en masse problemer, som de kommer hen til skolen med. Det er socialarbejderens opgave, at hjælpe eleverne med at omsætte deres problemer til et problembaseret projekt, som de fælles kan arbejde ud fra, hvis eleven godkender hjælpen fra socialarbejderen.

⁸⁰ Bjørnkø, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 73.

Opdragelse efter Daltonplanen.

Bjørkøe fremhæver en anden, som også arbejdede i Deweys ånd. Hun hed Helen Parkhurst (1887-1973) og har udgivet bogen *Education on the Dalton Plan* eller på dansk *Opdragelse efter Daltonplanen* i 1922. Hendes bog retter særligt kritik imod skolens strenge tidsinddeling af lektionerne. I denne omtalte Daltonplan og Daltonscole blev der arbejdet med fagene og projekterne på en anden måde, som afveg fra de traditionelle måder at arbejde med fagene på.

I begyndelsen af hver ny periode - ifølge Daltonplanen - skal eleverne oplyses og informeres om opgaverne, og derefter bliver der underskrevet en kontrakt for det arbejde, som eleverne skal lave det næste stykke tid, skriver Bjørkøe. Det var selvstændigt op til eleverne, hvornår de ville lave hvad på opgaven. De havde fra kontrakten var skrevet under mulighed for at lave en vilkårlig del af opgaven i den rækkefølge, som passede dem. I de forskellige lokaler var der lærere til at hjælpe, hvis man havde spørgsmål til de konkrete redskaber, eller andre spørgsmål som man kunne have i den forbindelse. Læreren var også i lokalet, så han eller hun kunne føre kontrol med det arbejde, som eleverne lavede.

Herpå fremhæver Bjørkøe det, at kontrakten er rimelig i forhold til den enkelte elev og elevens evner. Opgaven skal også være opdelt i en sådan grad, at eleven kan bevare overblikket i projektarbejdet, og at det ikke kommer til at virke uoverskueligt for eleven.

“Kontrakterne kunne være forskellige, og eleverne kunne arbejde enkeltvis eller slutte sig sammen i grupper. Hver elev havde sit kontrolkort. Når eleven havde klaret en enhed af sit arbejde, konstaterede læreren, om enheden var udført tilfredsstillende, og afmærkede det på kortet. Hvis det udførte arbejde ikke holdt mindstemålet, måtte det gøres om.” (Bjørkøe, 2011, s. 73-74)

Bjørkøe mener, at dette fører til, at eleverne får mere selvstændighed, og at de får desuden en øget individuel frihed i måden at tilgå og udføre arbejdet på. Eleverne får en følelse af ansvar for opgaven i og med, at de selv har været med til at bestemme deres arbejdsopgave og mål ifølge Bjørkøe. Lige netop derfor gør man også dette på Kofoeds skole, da eleverne gerne skulle lære hjælp til selvhjælp. Bjørkøe skriver, at denne metode fører til at en stor del af opdragelsen bliver til selvopdragelse, men socialarbejderne bliver også nødt til at stimulere ansvaret hos eleverne og ikke

blot se på fra sidelinjen, imens eleverne eksempelvis bliver tyngt af opgaven eller af mængden af ansvar⁸¹.

Opdragelse til dyder med Georg Kerschensteiner.

Bjørkø nævner en anden, som var inspireret af Dewey, der er relevant i denne sammenhæng. Der er her tale om tyskeren Georg Kerschensteiner (1854-1932). Han var både gymnasielærer, skoledirektør og professor i pædagogik i München. Bjørkø fremhæver hans værk *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* eller på dansk *Den statsborgerlige opdragelse af den tyske ungdom* fra 1901. Han fortæller om opdragelse af nogle bestemte dyder, som alle stater må opdrage deres borgere til at besidde. Bjørkø beskriver disse egenskaber således:

“De egenskaber han satte i forgrunden, var pligttroskab, retsindighed, loyalitet, social eller altruistisk indstilling - og ikke mindst flid og erhvervs duelighed.” (Bjørkø, 2011, s. 74)

Når man har påstået, at der er nogle dyder eller egenskaber, som man burde have eller opfordrer nogle til at have, er det ganske naturligt at beskrive, hvordan man forventer, at nogle skal kunne erhverve sig disse. Bjørkø forklarer, at Kerschensteiner gjorde dette ved at formulere sin idé om arbejdsskolen, hvilket han beskriver som: *Begriff der Arbeitsschule*. Bjørkø skriver:

“Hans kritik af den herskende skole gik ud på, at den i alt for høj grad var en bogskole. For Kerschensteiner var der ikke tvivl om, at manuelt arbejde, f.eks. snedkerarbejde i træ, rummede store muligheder for karakterdannelsen.” (Bjørkø, 2011, s. 74)

Bjørkø forklarer om Kerschensteiner, at hvis man tager dette til sig, så bliver man igennem sin egen naturlige interesse interesseret i et godt resultat, og på den måde opnår man, at eleven vil være omhyggelig, påpasselig, flittig og tålmodig, fordi eleven ønsker det bedst mulige resultat af den praktiske opgave. Man skulle inddrage faglige uddannede håndværkere til at yde denne opgave. De skulle i forlængelse af deres egen uddannelse også have en pædagogisk skoling, skriver Bjørkø om Kerschensteiner holdning til emnet.

⁸¹ Bjørkø, J. (2011). *Vejen fra hjertet*. Kbh: Koføeds Skole s. 72-74.

Kerschensteiner organiserede også selv en skole. Skolen var både en dagskole og en erhvervsforskole, der havde almene fag, men de var sat i en ny sammenhæng. Den var henvendt til unge mennesker, og det de beskæftigede sig med, var primært manuelle og praktiske anliggender, og der blev særligt lagt vægt på, at de kunne udføres i fællesskab med andre. Han ønskede, at fagene kunne bidrage til en udvikling af samarbejdsegenskaber og dermed også det sociale aspekt hos eleverne, skriver Bjørkøe. Han mente i forlængelse heraf ikke, at de almindelige fag i skolen var rettet nok i mod disse aspekter.

Et arbejdsprogram.

Bjørkøe forklarer et begreb, som han mener er særligt vigtigt hos Kerschensteiner. Begrebet hedder: Erfaringsviden. Der bliver i forlængelse heraf forklaret om, hvordan Kerschensteiner ikke havde noget imod, at eleverne læste sig til en stor del af deres viden, men de skulle dog helst gøre dette selvstændigt på et bibliotek eller en læsestue. Det skulle ikke være lektier, som læreren havde bestemt, at de allesammen skulle læse til næste dag. Denne form for læsning skulle glide ind i et arbejdsprogram. Bjørkøe fortsætter med at fortælle, at Kerschensteiner mente at endnu vigtigere end at dygtiggøre sig i de praktiske egenskaber, var det at karakteropdrage. Der menes ikke karakter, som kan benyttes som bedømmelsesskala, men snarere egenskaber eller dyder som han mente, eleverne burde besidde. Bjørkøe mener, at der er i første omgang er tale om det psykologiske.

Kofoeds skole som byens højskole.

For at føre disse idéer tilbage til Kofoeds skole, fortæller Bjørkøe om Kofoeds opvækst, som var præget af den grundtvigske tradition, og det at han var højskolelærer i ca. fem år, inden han startede Kofoeds skole. Bjørkøe referer til Kofoed selv, som skulle have skrevet:

“(...) at denne skole er blevet noget i retning af byens højskole. Skolen for livet for disse unge(...)”.
(Bjørkøe, 2011, s. 75)

Her mener Bjørkøe, at Kofoed klart definerer skolen som en slags folkehøjskole. Dog udtaler Bjørkøe, at Kofoed var begrænset i forhold til den normale højskole, da der ikke var de samme ressourcer, som der var på traditionelle højskoler. Det var umiddelbart plausibelt, da Kofoed ønskede at yde et socialpædagogisk hjælpearbejde og ikke drive en højskole.

Björkøe beskriver, hvordan det i folkehøjskolernes begyndelse var meget almindelige og jævne mennesker, som benyttede disse skoler. Eleverne på denne skole havde almindelige problemer, og det var derfor disse problemer, som man havde i fokus.

På Kofoeds skole var det samfundet laveste lag, som deltog i aktiviteterne. De tilhørte grupper som:

“(...) arbejdsløse, ensomme, ressourcetsvage og underprivilegerede. Mennesker, som f.eks. kunne have problemer med alkohol, kriminalitet og hjemløshed. Nogle var mærkede for livet, og komplekse psykosociale problemer var heller ikke usædvanlige.” (Björkøe, 2011, s. 75)

Derfor mener Björkøe, at Kofoed måtte udvikle en særlig form for pædagogik, der tog disse elever med i deres pædagogiske metode.

Deweys påvirkninger på Kofoeds skoles pædagogiske metoder.

Metodevalget i de tidlige dage på Kofoeds skole var en anden end på folkehøjskolerne. Kofoeds skole er især påvirket af Deweys learning by doing og Kerschensteiners arbejdsskole, mener Björkøe. Han mener, det giver mest mening, når man ser på Kofoeds skoles værkstedsarbejde, skolen som samfund, problemorienteret undervisning, og et samlet projekt som man er rettet mod. Desuden fremhæver Björkøe, at værkstedet helt fra Kofoeds tid ikke kun var en del af skolen, men var en del af hjælpearbejdet på skolen. Björkøe skriver i forlængelse heraf:

“Endvidere skolens motto: ”Hjælp til selvhjælp” der er stærkt elevcentreret med fokus på elevens egen ansvarlighed og direkte involvering. Også formålsparagraffens tre led:

1) selvrespektens opretholdelse,

2) sundhedens bevarelse og

3) dygtiggørelse til livet,

indeholder begreber med relation til karakterdannelse, selvvirksomhed, resocialisering og social inklusion.

Alt sammen træk, der peger på indflydelse fra Dewey og hans kollegaers pædagogik.” (Björkøe, 2011, s. 75)

Bjorkøes svar på, hvor meget Kofoed var præget af de enkelte teoretikere skal findes i et blandet svar. Han mener, at Kofoed var præget af tiden og af mange forskellige teoretikere. Det er en form for hybrid højskole ifølge Bjorkøe; den er primært blandet af den grundtvigianske højskolemodel og Deweys og hans kollegaers metoder om: Learning by doing mm. Hjælp til selvhjælp har altid været et kernebegreb for Kofoeds skole, og er det stadig den dag i dag.

Kofoeds skole i dag.

Bjorkøe forklarer, hvordan der var engang, hvor Kofoed var en af de den eneste, som gjorde en reel indsats for de socialt udsatte, og hvordan måden han gjorde det på kunne virke provokerende for mange mennesker. Bjorkøe baserer den påstand på, at der eksempelvis var protest mod en stor mængde af datidens hjælpearbejde. Han mener dog, at vi er kommet udover dette problem eller denne udfordring i dagens Danmark. Der findes mange sociale tilbud udover Kofoeds skole, som gør en stor og hjælpsom indsats for de socialt udsatte. Her nævner han også, hvordan det siden 1988 har været en del af den samlede socialpolitik, at hjælp til selvhjælp på det mest naturlige plan skal med på de sociale tilbud. Han skriver opfølgende om dette emne:

“Der findes næppe en by eller en kommune, som ikke har sådanne sociale hjælpeaktiviteter. Også i de institutioner, som tager sig af de mennesker, med meget svære problemer, er disse aktiverende, pædagogiske arbejdsmetoder efterhånden ved at være ganske almindelige.” (Bjorkøe, 2011, s. 76)

Ifølge Bjorkøe kan man sige: Hjælp til selvhjælp var en god idé, og er det stadigvæk.

Bjorkøe nævner desuden folkehøjskolerne som et af de områder, hvor Kofoeds skole har præget dem på idéplan. De har også oplevet en udvikling i forhold til nogle af Kofoeds skoles metoder. De har bl.a. taget projektarbejde og værkstedsmetoden til sig. Hertil siger Bjorkøe:

“(...) hvad angår målgruppen, har man efterhånden udviklet en tradition for også at optage elever, hvor formålet til dels er socialt. De indgår på lige fod med andre, og opnår en personlig udvikling og et løft, der ofte kan være af større værdi end en traditionel social og behandlingsmæssig indsats.” (Bjorkøe, 2011, s. 76)

Denne udvikling kan Kofoeds skole til dels tage noget af æren af. Men det er også et af de områder, hvor Kofoeds skole er mindre unik. Der er dog ikke mindre brug for Kofoeds skole af den grund, mener Bjørkøe. Bjørkøes argument er som følger:

“(...) uanset om der aktuelt er høje eller lave tal i arbejdsløhedsstatistikken - lever frasorterede og netværksfattige, i ensomhed og isolation med de deraf følgende sociale, psykiske og eksistentielle problemer.” (Bjørkøe, 2011, s. 76)

Bjørkøe tegner denne gruppes særlige behov tydeligt op ved at fokusere på en anden slags åbenhed i forhold til, at man kan komme direkte fra gaden og ind til Kofoeds skole. Alle som føler, at de har behov for det, kan komme forbi Kofoeds skole. Desuden mener Bjørkøe, at Kofoeds skole adskiller sig ved, at de tilbyder pædagogisk baseret hjælp, og denne type af social indsats kan man ikke finde andre steder, vurderer Bjørkøe⁸².

Da essensen for Kofoeds skoles officielle filosofi nu er gennemgået, vil jeg herunder forsøge at besvare problemformuleringen.

Har de udsatte selvbestemmelsen på Kofoeds skole?

For at genopfriske læserens hukommelse kommer problemformuleringen herunder:

Er Kofoeds skoles officielle filosofi i stand til at sikre, at det sociale arbejde på skolen respekterer de udsattes selvbestemmelse og autonomi?

Til at åbne op for dette afsnit er der valgt et citat af Dewey. Når Kofoeds skoles officielle filosofi inddrager Dewey så meget i deres pædagogik, er det vel kun rimeligt at hans holdning til dilemmaet, om at hjælpe nogen med noget kommer frem i lyset. Han udtaler sig naturligvis ikke direkte Kofoeds skole, men heldigvis har han udtalt sig om dilemmaet om at hjælpe nogen med noget og skriver noget om, hvad der må være en nødvendighed i denne relation. Citatet kommer fra værket *rekonstruktion i filosofien* (1920), hvor han udtaler følgende:

⁸² Bjørkøe, J. (2011). Vejen fra hjertet. Kbh: Kofoeds Skole s. 74-76.

“Den stigende anderkendelse af, at goder kun eksisterer og består ved at blive kommunikeret, og at sammenslutningen er midlet til gensidigt fællesskab, ligger bag den moderne opfattelse af menneskelighed og demokrati. Det er det frelsende element i altruisme og filantropi, som uden denne faktor forfalder til moralsk nedladdenhed og moralsk indblanding, der antager form af et forsøg på at regulere andres forhold under dække af at gøre dem godt eller af at overføre en rettighed til dem, som om det var en barmhjertighedsgave”. (Dewey, 1920, s. 184)

Det fremgår ikke just tydeligt, hvad Deweys holdning er i dette citat. I min fortolkning af citatet giver det mening, hvis man forstår: *“Den stigende anderkendelse af”* som *“Min holdning er”*. Grunden til at jeg tillader mig at foreslår denne fortolkning er, at den stigende anderkendelse må komme fra nogen, og i denne sammenhæng giver det bedst mening at denne nogen, er Dewey. Man indser dermed hurtigt, at Dewey mener, at man må kommunikere for at goder kan eksistere. Det betyder, at man må kommunikere eller informere eleverne på Kofoeds skole om, hvad man foretager sig i en given situation. I det mindste må man ikke dække det til, som om at der er noget, som eleverne ikke må se eller høre. Hvis man dækker noget til i denne sammenhæng, falder det i følge Dewey til moralsk nedladdenhed. Det fører til, at man kan bilde andre og sig selv ind, at man gør eleverne noget godt, men i praksis gør det modsatte. Man må i gensidig fællesskab komme frem til en fælles løsning for elevens bedste, men man må ikke frarøve dem deres selvbestemmelse. De udsatte kommer umiddelbart frivilligt til skolen og benytter sig af den, men det er antipaternalismens hovedargument, at de udsatte skal være helt klar over, hvad de siger ja til; både opgivelsen af en del af deres selvbestemmelse, og være indforstået med at der benyttes en bestemt pædagogisk metode på skolen. Det er vigtigt, at eleverne bliver spurgt om, hvad de ønsker at have ud af at benytte sig af skolen. Der skal i det mindste kommunikeres i et gensidigt fællesskab mellem elev og socialarbejder, om hvad eleven gerne vil. Hvis man fremfører sig på hjælp til selvhjælpsprincippet - som Kofoeds skole gør -, må man alt andet lige gå ind for antipaternalisme. Grundet den sprogbarriere der kan følge med til at være primært grønlandsktalende, er det særligt vigtigt, at eleverne har forstået alt det, der fremgår af en sådan aftale om opgivelse af denne fuldstændige selvbestemmelse på skolen. Der skal derfor tale om informeret samtykke, hvis eleverne skal opgive noget af deres selvbestemmelse i en periode, og her kunne man igen stille et spørgsmål, der omhandler kommunikation og selvbestemmelse. Har eleverne forstået, hvad de har accepteret, eller har de blot sagt ja? Hvis ikke man får denne godkendelse fra eleven, så går man fra mit

perspektiv bare i gang med at lave noget med de udsatte, som nu er blevet elever på skolen uden, at de er klar over det og uden deres tilladelse. Der bliver derpå fokuseret for meget på, hvad de skal lære, men for ikke at det bliver arbejde for arbejdes skyld, vil jeg igen fremhæve, at man må have en samtale med dem om, hvorfor man ønsker, at de skal lære, det som de skal lære på Kofoeds skole. På den måde undgår man, at man beslutter for eleverne, hvordan deres selvbestemmelse bedst benyttes, fordi de selv har truffet det valg sammen med socialarbejderen, og i stedet kan Kofoeds skole fokusere på, hvad der er bedst for eleverne at lære noget om, men ikke hvorfor de skal eller burde lære, da det er et valg, som eleverne selv har været med til at træffe. Hvis man begynder en pædagogisk handleplan uden elevernes tilladelse - eller noget der minder om - fratager man eleverne deres selvbestemmelse uden deres tilladelse, og det kan siges, at man fører eleverne bag lyset. Det bliver derfor vigtigt, at man er parat til at tage en samtale med eleven, hvis han på nogen måde er i tvivl om, om hans selvbestemmelse bliver benyttet til det, som han gerne vil, og hvis ikke det lever op til hans ønsker, så være parat til at lave den pædagogiske indsats om. Hvis man benytter sig af antipaternalisme, informeret samtykke, og hjælp til selvhjælp, er det muligt for Kofoeds skole - ved brug af deres officelle filosofi - at respektere de udsattes selvbestemmelse og autonomi.

Det betyder dog ikke, at alle aspekter og perspektiver indenfor selvbestemmelse på Kofoeds skole er uproblematiske. Man kunne også have undersøgt begrebet selvbestemmelse med en filosof som Michel Foucault (1926-1984) og stillet spørgsmålet: Er det overhovedet muligt at have selvbestemmelse på Kofoeds skole? Herunder kunne man have undersøgt, om individet har mulighed for selvbestemmelse, når man går på en skole som Kofoeds skole, da man er underlagt nogle andres skærpet regler, som inddirekte påvirker ens selvbestemmelse.

Et andet og mere omfattende aspekt kunne også være undersøgt: Føler Kofoeds skoles elever, at de har selvbestemmelse?

Litteraturliste.

Primær bøger:

Bjorkøe, J. (2011). *Vejen fra hjertet*. Kbh: Kofoeds Skole.

Bjorkøe, J. (2011). *Værdighed i tiden*. Kbh: Kofoeds Skole.

Dewey, John. (1920). *Rekonstruktion i filosofien*. Berlingske Filosofi Bibliotek.

Husted, J. (2009). *Etik og værdier i socialt arbejde*. Kbh: Hans Reitzel.

Husted, J. (2008). *Mill om friheden - oversættelse og guide*. Philosophia.

Kofoed, H. (1988). *Slaet ud - nej*. Kbh: Kofoed Skole.

Sekundær artikler:

Klausen, S. (2009). *Martin Heidegger*. Lokaliseret d. 25. maj 2017 på http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./Filosoffer_1900-t._-_Tyskland_-_%C3%98strig_-_Schweiz_-_biografier/Martin_Heidegger.

Kofoeds skole. (2017). *About us*. Lokaliseret d. 25. maj 2017 på <http://kofoedsskole.dk/omos/international/aboutus.aspx>