

Den neoliberale konkurrencestats pædagogiske tidehverv – fra borgerdannelse til læringsteori

Af Niels Mattsson Johansen

Det gamle princip, at erhvervelse af viden ikke kan adskilles fra åndens dannelse (*Bildung*) er og vil blive mere forældet.

Lyotard 1979

Den franske filosof Jean-François Lyotards (1924-1998) opsigtsvækkende udsagn fra bogen *Viden og det postmoderne samfund* om et fremtidigt endeligt for åndens dannelse ved tilegnelse af viden anføres ikke for at reducere filosoffer til spåkoner, endsigse filosofi til fremtidsudsigelse. Lyotards udsagn om tiltagende åndløs videntilegnelse kan hverken sammenlignes med Maren i kærrets spådomme eller sidestilles med konsumoptagede fremtidsforskeres tvivlsomme forudsigelser om morgendagens flygtige forbrugsgode. Nej, hvor anti-hegelsk udsagnet om en aftagende dialektik mellem viden og dannelse end forekommer, viser Lyotard sig som ægte hegelianer, når han med udsagnet sætter samtiden på begreb.¹⁾ Dog flyver Lyotard ikke ud i aftenskumringen, men i daggryets morgenrøde, hvorfor hans filosofiske samtidsdiagnose heller ikke først træder frem efter virkeliggørelsen af viden og ånds adskillelse. Allerede i 1979 sætter han de næste 30 års dominerende uddannelsespolitiske motiver på begreb, førend de foreligger virkeliggjorte.

Lyotards 30 år gamle samtidsdiagnose hentes ikke frem af nostalgi, men fordi han evner at artikulere de ændringer, han som fintfølelse seismograf registrerer førend de politisk er virkeliggjort. Der er, som det skal vises, tale om grundlæggende ændringer i begrundelserne for det offentlige engagement i videnproduktionen. Fremover begrundes statslig involvering i videnproduktion ifølge Lyotard alene ud fra nationaløkonomiske kalkuler. Det uddannelsespolitiske rationale koloniseres i stigende omfang af det økonomiske ditto, hvorfor pædagogisk viden kapitaliseres for som varer at indtræde i kapitalens cirkulationsproces: viden skal afkaste merviden! Dette sker ved at instrumentalisere pædagogik til læringsteori for at producere fremtidens videnbegærlige subjekter. Med kapitaliseringen indfinder adskillelsen af viden og dannelse, *Bildung*, sig. 'Nødvendige' uddannelsespolitiske tiltag for at virkeliggøre adskillelsen bliver efter 1979 hurtigt dominerende motiver i europæisk uddannelsespolitik, og i tiden efter konstateres såvel ændring af pædagogikkens samfundsmæssige *raison d'être* som en markant ompriorite-

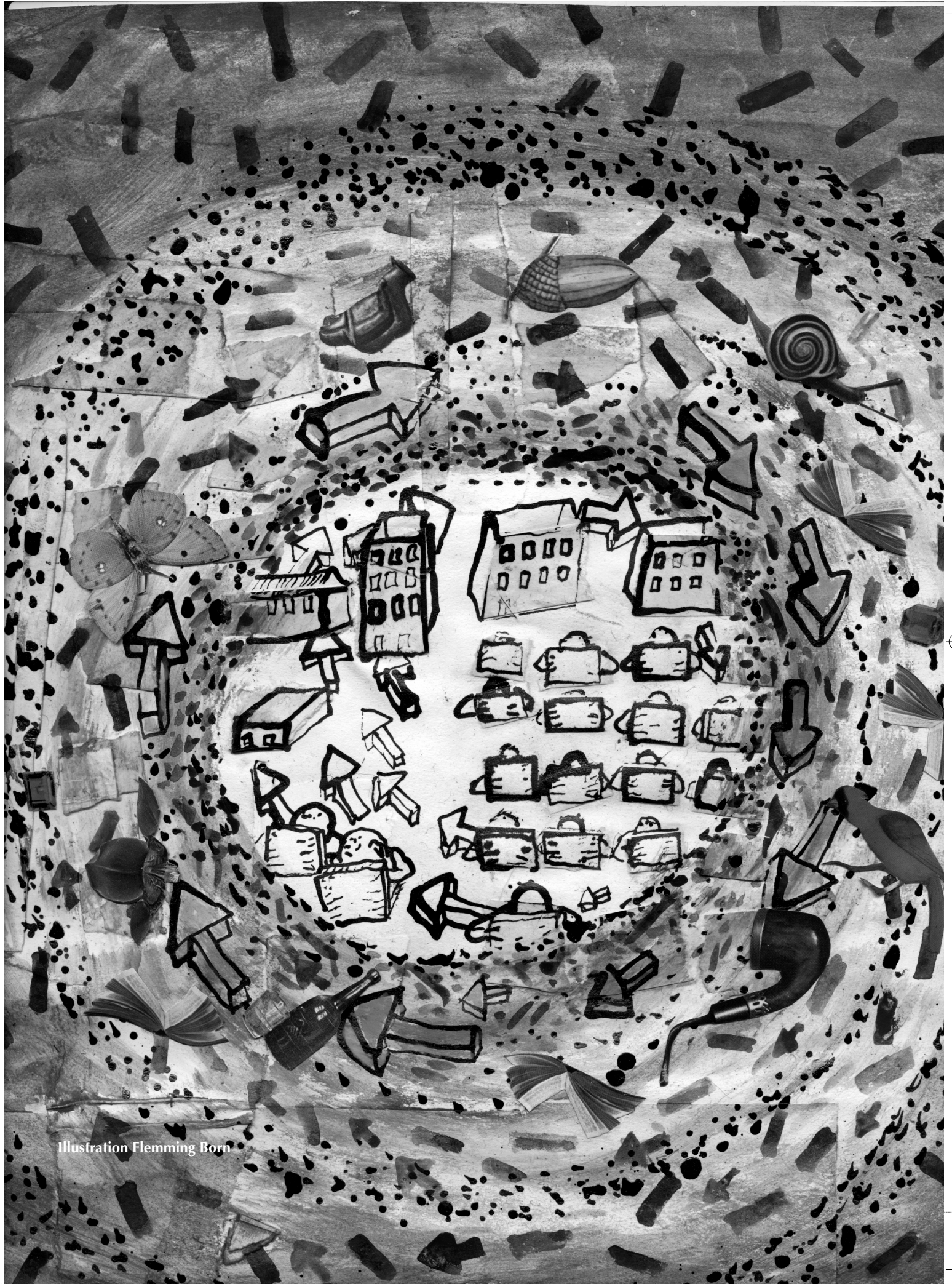


Illustration Flemming Born

ring i begrundelserne for at afholde grundskole, nemlig en omprioritering fra dannelse til fagfaglighed.

Nærværende tekst beskæftiger sig med et konstaterbart pædagogisk tidehverv i den neoliberale, sociale konkurrencestat.²⁾ Artiklens overordnede argument er, at pædagogikken har undergået en transformation fra at være den ældre generations dannelse af den yngre generations indtrædelse i samfundet til i dag udelukkende at koncentrere sig om dennes indførelse på arbejdsmarkedet. Omdefineringen af pædagogik fra samfunds dannelse til arbejdsmarkedskompetent har fundet sted som konsekvens af dels en modernisering af den offentlige sektor, dels uddannelsespolitiske initiativer de seneste 30-40 år. Artiklens hensigt er at vise, hvordan uddannelsespolitiske initiativer har ændret pædagogik til empirisk uddannelsesforskning uden at inddrage og forholde sig til pædagogikkens traditionelle normative indhold. Men diskussionen indledes med en præsentation af dannelsesfilosofiens transcendentale a priori.

DANNELSENS FILOSOFISKE ANTROPOLOGI

Såfremt Lyotards diagnosticerede adskillelse af viden og dannelse skal kunne gælde som relevant samtidsdiagnostik, må han ved dannelse ikke forstå resultatet af småborgerlig opdragelse, som f.eks. at være velopdraget. Lyotard må nødvendigvis forstå noget andet og langt mere grundlæggende ved dannelse end blot velopdragelse og evt. lidt (kultur)historisk viden. Udsagnets radikalitet dækker over en filosofisk- antropologisk forståelse af dannelse. Ved dannelse forstås 'menneskedyrets' omdannelse til samfundsmæssig borger, en proces, der hovedsagligt finder sted i naturbearbejdelsen. Denne omformer ikke kun den ydre og menneskets indre natur, den danner også mennesket. Deraf kan det konkluderes, at måske adler arbejdet ikke, men det danner det virkeliggjorte menneske, eller som den tyske filosof Hegel (1770-1831) fastslår i *Åndens Fænomenologi* „[d]et er altså takket være *dannelse*, individet gør sig gældende og bliver virkeligt.” (Hegel 2005, 340). En abstrakt, antropologisk figur Hegel bl.a. konkretiserer i sine forelæsninger om æstetikken, hvori han pointerer, at nok adskiller mennesket sig fra dyrene, men han identificerer denne adskillelse til, med et udtryk af Adrian Johnston, at være en denaturalisering af menneskets natur (Johnston 2011).³⁾ I denne begrebsliggjorte forskel mellem dyr og mennesker ad-

skiller vi os ikke fra hinanden materielt; både dyr og mennesker er animalsk natur, men menneskets *eksistens* forstås ikke ved at reducere denne til blot at være natur, da der ifølge Hegel midt i det animalske materiale opstår nogle unikke betingelser for bevidsthed om denne animalitet, hvorved mennesket dukket op:

Mennesket er et dyr, dog forbliver det i-sig ikke stående i sine dyriske funktioner ligesom dyret, snarere bliver disse bevidste, erkendt og de ophæves, ligesom f.eks. fordøjelsesprocessen, til selvbevidst videnskab. Derved opløser mennesket skrankerne for dets i-sig-værende umiddelbarhed, så det netop derved, fordi det *ved*, at det er dyr, ophører med at være dyr og giver sin viden som ånd (Hegel 1986, 112).⁴⁾

Tilstedeværelsen af menneskelig bevidsthed er ikke mere mystisk end, at animalsk liv jo selv er opstået ud af livløst materiale. Hvordan og hvornår disse unikke forudsætninger er opstået, behøver vi ikke at komme yderligere ind på her. Her må det være tilstrækkeligt i lighed med den slovenske filosof Slavoj Žižek at henvise til et *The Parallax View* (Žižek 2009) og på den baggrund konstatere et *gap*, når vi forsøger at forstå *menneskeartens* opdukken midt i en ellers livløs materialitet. Dette *parallax gap* kan som Johnston begribes som naturens egen de-naturalisering, hvorved noget nyt opstår.⁵⁾ Denaturaliseringsarbejdet som f.eks. erhvervelse af viden om naturen, en viden, der er forudsætningen for vores frigørelse af vores naturlige ophav, kan derfor også beskrives som åndens dannelse, hvorfor viden og dannelse ikke kan adskilles i denne antropologiske figur. Derfor danner arbejdet også ånden. Nu denaturaliserer vi ikke os selv, den opgave er af indlysende grunde udlagt til generationen før, hvorfor dannelse af mennesket kan bestemmes som resultatet af den andens arbejde med at denaturalisere barnets naturlige ophav.⁶⁾ Relationen mellem den ældre og yngre generation er den pædagogiske, og den sigter nok på at bibringe barnet viden men en viden, der altid allerede erhverves som moment i åndens dannelse, dvs. barnets menneskeliggørelse. Det er dialektikken i det denaturaliserende arbejde, som ifølge Lyotard nu afkobles.

Enhver afkobling af viden og dannelse medfører ikke kun konsekvenser for den enkeltes dannelse, men får uundgåeligt også samfundsmæssige konsekvenser. Dannelsesbegrebet kan nemlig ikke, som Thomas Højrup argumenterer for (Højrup 2002), for-

stås 'individualpsykologisk'. Det må altid allerede forstås som borgeren og statens *samtidige* dannelse. Afkoblingens dannelsesmæssige konsekvenser begrænser sig derfor heller ikke kun til den enkelte, idet en endimensionel faglighedspædagogik erstatter den klassiske dannelsesfilosofis idé om borgerdannelse. Fremfor at danne borgere til det politiske fællesskab producerer den pædagogiske viden udelukkende videnbegærlige subjekter. Derfor indfanges tidens uddannelsespolitik også med Adornos (1903-1969), en moderne hegelianer, begreb om halvdannelse. En diagnose om en apolitisk, æstetisk udvandet form for dannelse, som Adorno stiller 20 år før Lyotard:

Den, [dannelse], er blevet til socialiseret halvdannelse, den fremmedgjorte ånds alletilstedeværelse. Oprindelse og betydning af halvdannelse går ikke forud for dannelse, men efterfølger den snarere. (Adorno 1959, 93).

Det halvdannede, fremmedgjorte menneske er ifølge Adorno resterne af en oprindelig emancipatorisk ånd båret frem af det modernes fremstormende dannelsesborgerskab. For dannelsesborgeren omfatter dannelse også borgerdannelse, hvorfor dannelse også retter sig mod fællesskabet, det politiske niveau. Desværre medfører uindfriede politiske drømme og forhåbninger skuffelser og resulterer i en stigende æstetisering og afpolitisering af dannelsesbegrebet. I dette politiske forfald afkobler dannelse sig dannelsens oprindelige emancipatoriske formål. Ikke nok med at tidens uddannelsespolitik ikke længere forfølger et ideal om menneskedannelse, så gælder der også, at dannelsesbegrebet ikke længere rummer en samfundsvision om frie og lige ånder.

Halvdannelse eller som det rettelig burde kaldes *åndløs pædagogik* kan i dag erklæres som officiel uddannelsespolitisk målsætning. I hvert fald er det vanskeligt at drage nogen anden konklusion i kølvandet på mere end 30 års uddannelsespolitiske bestræbelser på at afkoble videntilegnelse fra dannelse af ånden. I dag føres en uddannelsespolitisk initieret indsnævring af pædagogikken til empirisk uddannelsesforskning, der forstår pædagogik som en anti-normativ og empirisk videnskab, hvis opgave det er at levere et sandsynligt evidensgrundlag for den mest effektive indlæringsmetode. M.a.o. omfatter dannelse i dag kun faglighed og fremmer dermed i forhold til traditionel, moderne pædagogisk tænkning en endimensionel samfundsdannelse, hvor dannelse reflekteres dels som den enkeltes mulighed for indtrædelse på ar-

bejdsmarkedet, dels som livslang læring, der i sig dog indebærer et opgør med en grundlæggende tankefigur i klassisk, moderne pædagogik, nemlig dannelse til myndiggørelse.⁷⁾ Med princippet om livslang læring fastholder pædagogikken m.a.o. opdragelsens objekt i en livslang umyndighed.

ELEVER SKAL BLIVE LÆRINGSDUelige

Inden pædagogikkens mere klassiske dannelsesopgave diskuteres i artiklens andet hovedafsnit, er hensigten i nærværende afsnit at vise de pædagogiske og dannelsesmæssige konsekvenser af de seneste 30 års uddannelsespolitik i Danmark. Dette vil blive gjort indenfor den indledningsvise nævnte merkantilisering af viden, hvis uundgåelige konsekvens er Lyotards diagnosticerede adskillelse af videntilegnelse og åndens dannelse, en adskillelse Adorno begrebsbestemmer som halvdannelse. Merkantiliseringsringen viser sig dels som et finanspolitisk budgetstyringsinstrument, dels som et mere ideologisk opgør med pædagogikkens traditionelle dannelsesopgave. Synergieffekten heraf er indfrielsen af det centrale uddannelsespolitiske ønske om at skabe lærerigsvillige elever, der begærer viden og som – frivilligt – lader sig underkaste et livslangt umyndighedsforhold til den merkantile stat.

Mens den finanspolitiske taxameterordning kun omtales ganske kort, gives den ideologiske omtolkning af pædagogikken større opmærksomhed. Begrundelsen herfor er, at omvurderingen af pædagogikken uundgåeligt reducerer uddannelsesinstitutioner til rene læringsmatricer. Viden reduceres til teknologi for produktion af yderligere viden, merviden. Den merviden, viden skal producere, er faglig læring hos den yngre generation, og den effektive, producerende viden er pædagogisk viden. Vi kan derfor også sætte Lyotard og Adorno på fælles formel ved sammenskrivning af deres påstande til tidens uddannelsespolitiske mantra: pædagogisk viden skal alene tjene til at tilvejebringe sandsynlig evidens for den mest effektive læring, merviden. Det er dette uddannelsespolitiske mantra, jeg ikke tøver med at karakterisere som halvdannet, åndløs pædagogik, for hvad skal man ellers kalde en uddannelsespolitik, hvor formålet for grundskolen ikke som tidligere sigter på den enkelte elevs alsidige eller personlige udvikling, men derimod er reduceret til generering af et umætteligt videbegær, en lyst til merlæring "[f]olkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne

kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere...”(LBK 665 af 20/06/2014, §1, stk. 1). Ser vi ikke her en indsnævring af grundskolens hovedærinde til at producere *faglighed* og dermed en konfirmation af de uddannelsespolitiske og pædagogiske konsekvenser af Lyotard og Adornos udsagn?

Men pædagogikkens omvurdering til videnskapi- tal medfører ikke kun ændringer i vores forståelse af viden. Med videns afkobling fra åndens dannelse opgives samtidig også et klassisk pædagogisk ideal om, at pædagogik bl.a. handler om at danne barnet til en autonom borger, der i kraft af sin myndighed kan tage aktiv del i fællesskabets politiske liv. Tidens dominerende pædagogiske dannelsesideal er ikke længere borgeren, men derimod det livslange barn, der fastholdes i evig umyndighed. Dette ses tydeligt i den megen tale om *livslang læring*. Derfor og som optakt til den efterfølgende diskussion af den moderne pædagogiks klassiske dannelsesopgave afsluttes dette afsnit med en diskussion af forestillingen om livslang læring.

TAXAMETERORDNINGEN

Merkantiliseringen af viden har længe været fast praksis, nemlig som en fast del af finansministeriets stramme budgetstyring af de offentlige finanser siden Schlütter-regeringen i 1983 indleder dens modernisering af den offentlige sektor efter engelsk og amerikansk forbillede. I *New Public Managements* hellige navn høres videns merkantiliserings som klingende mønt, når de kommunale eller statslige betalinger for hver indskrevet barn og unge menneske løber ind på uddannelsesinstitutionens konto efter gældende taxameterafregning. Denne finansielle styring har for længst vist sin effektivitet ved, at uddannelsesinstitutionernes økonomi afhænger af og derfor indrettes efter, hvad der efterspørges. For grundskolen synes især høj faglighed at være en efterspurgt vare, hvorfor folkeskoler landet over i dag indretter og ensretter undervisningen for at kunne imødekomme efterspørgslen af varen. Forældres forbrugeradfærd i forbindelse med deres børns skolevalg får direkte pædagogiske konsekvenser, når skolevalget ikke længere foretages ved at besøge den lokale skole – hvor der endnu måtte findes en sådan –, nej, beslutningen om ens barns fremtidige skole er ikke mere end nogle få klik væk og findes ved opslag på undervisningsministeriets

hjemmeside for de enkelte skolers karaktergennemsnit ved sidste prøveafholdelse. Her afhændes viden i form af fagfaglighed mod kontant betaling, nemlig den kommunale betaling til skolen for hvert indskrevet barn. En forbrugeradfærd man fra statens side har ønsket at fremme lige siden, man igangsatte den meget omtalte og – diskuterede modernisering af den offentlige sektor. Resultatet er opløsning af den politiske borgers deltagende forhold til fællesskabet til fordel for en forbrugeradfærd, der på et forestillet frit marked efterspørger faglighed og ikke åndens dannelse.

HALVDANNENDE UDDANNELSESPOLITIK

Merkantiliseringen af viden ytrer sig også på et mere ideologisk plan end som et finanspolitisk instrument til at markedsføre uddannelsesinstitutioners selvforståelse. Det, jeg kalder for den pædagogiske omvurdering af den klassiske dannelsesopgave, møder os som en gennemgribende ny begrebsliggørelse af viden som kapital og dermed med et samfundsmæssigt krav om, at viden skal – produceres for at – skabe merviden. Uddannelsespolitiske tiltag kapitaliserer viden på en måde, så den kan indsættes i den kapitalistiske cirkulationsproces; hvorfor pædagogik instrumentaliseres til at producere merviden. Derfor kan vi også med den pædagogiske filosof Peter Kemp konstatere, at tidens dominerende uddannelsespolitik forfægter en åndsløs pædagogik reduceret til ren undervisningsteknik, metodik, uden blik for borgerdannelse (Kemp 2014). Et eksempel på denne halvdannede uddannelsespolitik fremgår bl.a. af rapporten *Forskning, der kan bruges – nyorientering af den pædagogisk forskning* fra KL. Denne indledes med at fastslå, at den pædagogiske forskning i Danmark ikke formår ”i tilstrækkelig grad at understøtte børns og unges faglige udvikling i såvel dagsinstitutioner som i folkeskolen” (KL 2005, 5). Hvis man skulle have været i tvivl, fastslår rapporten, at set fra det offentliges perspektiv sættes børn i daginstitutioner og unge går i folkeskole alene for at modtage faglig viden, og ikke fordi disse institutioner skal medvirke til deres dannelse som samfundsborgere. Den ’dannelse’ disse grundlæggende institutioner skal bibringe den yngre generation er ”det afgørende fundament for børn og unges mulighed for efterfølgende at deltage på arbejdsmarkedet” (KL 2005, 5). Et arbejdsmarked politikere, arbejdsmarkedspartnere og den brede offentlighed måske med rette forestiller

sig som højt specialiseret og som derfor stiller krav om høj faglighed for indtrædelse. Derfor anskues pædagogikkens hovedspørgsmål for det offentlige perspektiv også som et spørgsmål om, hvordan pædagoger og lærere bedst giver børn og unge den ønskede faglige læring, og her leverer den daværende pædagogiske forskning ifølge rapporten ikke et tilstrækkeligt bud på, hvad der virker i praksis. Politisk må den pædagogiske forskning derfor også fremadrettet omprioriteres i retning mod at ”styrke den hårde kvantitative og evidensbaserede forskning i hvad der virker” (KL 2005, 6). En omprioritering af pædagogisk forskning, der kan bruges ”til at øge den faglige værditilvækst i folkeskolen” (KL 2005)⁸⁾ fordrer formulering af en national sammenhængende forskningsstrategi, så det undgås:

at værdifuld viden forbliver i universitetskredsløb – og så ville vi være bedre stillet ved slet ikke at bedrive nogen pædagogisk forskning overhovedet. Forskningens værdi – og dermed succeskriteriet for en ny sammenhængende pædagogisk forskningsstrategi – må være, at den bidrager til at skabe målbar og faglig værditilvækst (KL 2005, 28).

Rapporten illustrerer dermed tydeligt Lyotards påstand om videns nye tilstand, da den uden tøven præsenterer viden som kapital, der sættes i omløb med henblik på at producere merviden hos børn og unge. Opgaven for en sammenhængende national forskningsstrategi er at tilse, at viden ikke forbliver indelukket i det universitære miljø, men nyttiggør sig ved at skabe værditilvækst. Udover at omprioritere en overvejende kvalitativ forskning indenfor pædagogikken til hård kvantitativ pædagogisk forskning for at tilvejebringe et for pædagoger og lærere nødvendigt evidensbaseret metodegrundlag for bedste indlæringspraksis, anbefaler rapporten også øget forskning i effektiv brug af test for at blive bedre til at systematisere evalueringen af elever og bruge evaluering som et effektivt læringsværktøj (KL 2005, 23). Derimod forholder rapporten sig total tavs, hvad angår borgerdannelse i tilknytning til den institutionaliserede læring i grundskolen. Den institution vi indtil for få år siden omtalte som fællesskabets vigtigste dannelsesinstitution.

Selvom rapporten er en diskussion af, hvordan samfundet bedst og mest effektivt, læringseffektivt, anvender knappe økonomiske ressourcer indenfor den pædagogiske forskning, reflekterer den med sit læringsfokus en generel uddannelsespolitisk tendens i tiden. Formålet med rapporten er at omdirigere de

offentlige forskningsmidler, så pædagogisk forskning kapitaliserer sig i form af merviden, læring. Med sådanne tilkendegivelser er der intet overraskende i, at pædagogisk forskning i stigende omfang orienterer sig mod andre empiriske videnskaber uden et normativt aspekt.

En første sejr for den halvdannede, åndløse uddannelsespolitik indtræffer med lbk 572 af 09/06/2006 og stadfæstes endeligt med lbk 665 af 20/06/2014, også kendt som de seneste to lovændringer af folkeskolen.⁸⁾ Som allerede vist med citat forfægter denne ligesom sin forgænger en forædlet tankpasser-pædagogik, når der i formålsparagrafferne tales om at *give* elever kundskaber og færdigheder; m.a.o. gives der ikke lovmæssig hjemmel til en undervisning, hvor elever aktivt tilegner sig kundskaber og færdigheder. Uddannelsespolitisk er der tale om passivering af en tidligere politisk villet aktiv elevrolle. Og det er ikke kun elevrollen, der politisk ændres i mere passiv retning fra 2006 og frem, også læringsinstitutionen, dvs. skolen, ændres, hvor der helt frem til lovændringen i 2006 uddannelsespolitisk hyldes et dannelsesprincip om, at ”skolens undervisning og hele dagligliv må [...] bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (LBK 509 af 30/06/1993, § 1, stk. 3), gælder der i dag, at skolens virke kun skal ”være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (LBK 665 af 20/06/2014, § 1, stk. 3). Det er selvfølgelig en diskussion værd, hvad der ligger i ordene ”bygge på” og ”præget af” og ikke mindst, om der i skolens dagligliv vil kunne registreres en praktisk-pædagogisk forskel. Uanset hvor minimale eventuelle forskelle måtte være, tilbagestår den uafviselige kendsgerning, at ord skaber virkeligheder. Den unægtelige semantiske forskel mellem ”bygge på” og ”præget af” signalerer en symbolsk, billedmæssig forskel: Det man traditionelt bygger på, er fundamentet, hvorfor åndsfrihed, ligeværd og demokrati indtil 2006 udgjorde den grund, skolen stod på; mens de samme værdier fra 2006 i dag kun præger skolen, dvs. ikke som fundamentet kommer ’nedefra’, men derimod signalerer noget udefrakommende, der påtrykkes skolen, ligesom mønter præges, dvs. påtrykkes, med forskellige motiver. Og et forvaltningsretligt interessant spørgsmål er, om en emsig kommunalbestyrelse med loven som hjemmel kan indsnævre det praktiske demokrati på kommunens folkeskoler, hvis sigtet hermed er at højne fagligheden.

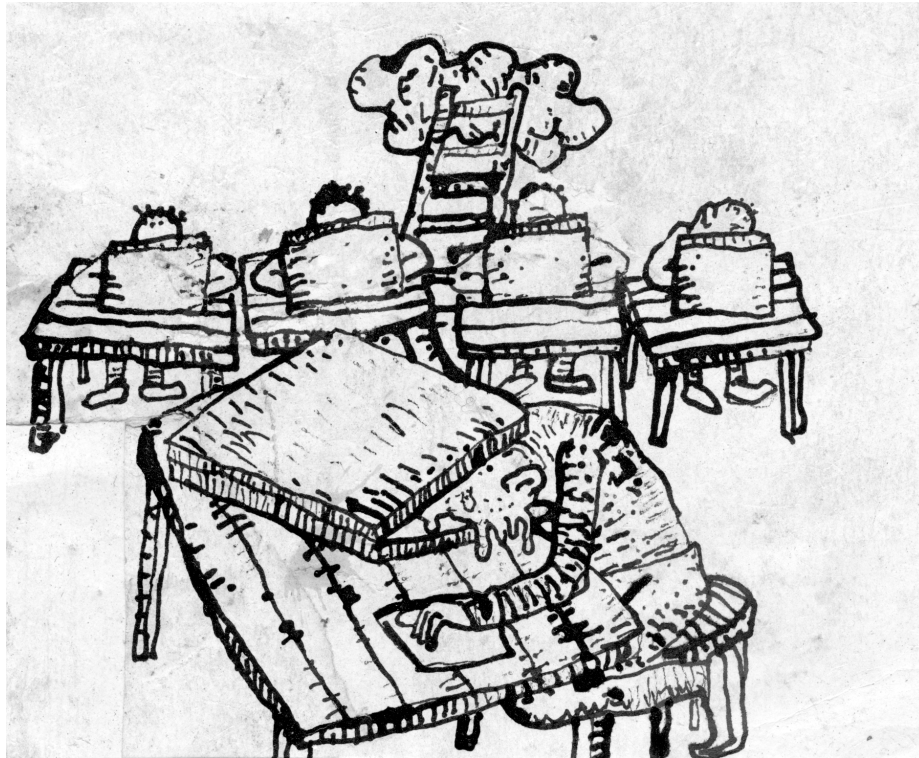


Illustration Flemming Born

Et andet eksempel på halvdannende uddannelsespolitik ses med den daværende SRSF-regerings bekendtgørelse om lovændring af uddannelsen til *professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, (BEK nr. 231 af 08/03/2013). En bekendtgørelse, der fulgte i kølvandet på udgivelse af rapporten *Deregulering og internationalisering* fra januar 2012. Rapporten indeholder *evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006* og ”udspringer af et ønske fra forligspartierne bag læreruddannelsen” (Følgegruppen 2012, 4). Formålet med at nedsætte en følgegruppe er et ønske om at monitorere udvikling for at kunne gennemføre et evalueringsprogram, ”der skulle muliggøre en vurdering af den reformerede uddannelses elementer, elementernes samspil og lovens overordnede målopfyldelse”, og dens formål er at ”bistå forligskredsen bag læreruddannelsen i dens drøftelser af behovet for at foretage eventuelle justeringer af loven” (Følgegruppen 2012, 4). At oprette en følgegruppe til nøje at følge den overordnede målopfyldelse bag lovgivningen kan for så vidt være en udmærket idé, men når intentionen med lovændringen af læreruddannelsen i 2006 alene var, ”at den danske læreruddannelse skulle have et fagligt løft”

(Følgegruppen 2012, 8), ja, da kan rapporten i dens vurdering af lovændringen også kun vurdere, ”i hvilket omfang målet om en fagligt styrket læreruddannelse er nået” (Følgegruppen 2012, 8). Dvs. hvorvidt lovændringen af læreruddannelsen kan betegnes som en succes eller fiasko alene afhænger af, hvorvidt det faglige niveau i læreruddannelsen er højnet og ikke af andre faktorer.

At Følgegruppen i evalueringen af læreruddannelsen forholder sig snævert til dens kriterium om faglighed ses med indsnævringen af faglighed til ’lærergerningens kernefaglighed’, som i rapporten udelukkende forstås som et spørgsmål om, hvorvidt lærere, når de er færdig uddannet kan udfylde folkeskolens krav om at ”styrke og udvikle den enkelte elevs faglige kundskaber og kompetencer, og den skal skabe grundlaget for en dygtig og veluddannet befolkning” (Følgegruppen 2012, 10).⁹⁾ Heraf følger, at læreruddannelsen ifølge Følgegruppen udelukkende skal understøtte kommende lærere med pædagogisk viden, der kan skabe læring – det er i hvert fald lovændringens succeskriterium, og efterlever jo netop kravet om effektiv pædagogisk viden fra KL-rapporten. Væk eller i hvert fald total fraværende er en traditionel lærer-

opgave som omsorg. Det er derfor heller ikke overraskende, når Følgegruppen i evalueringen af lovændringens betydning for 'pædagogik og lærerfaglighed' konkluderer:

Den nuværende læreruddannelse har bidraget med styrkende professionskompetencer på en række områder: evaluering og dokumentation, klasseledelse og undervisningsdifferentiering. Integration af linjefag og pædagogiske fag er også forbedret.

...

Omvendt står andre professionskompetencer stadig svagt i uddannelsen....

...

Det pædagogiske og lærerfaglige element skal fylde langt mere i læreruddannelsen..

(Følgegruppen 2012, 19).¹⁰⁾

For at imødekomme Følgegruppens ønske om at lade det pædagogiske og lærerfaglige element fylde langt mere er omstrukturering af læreruddannelsen nødvendig, da "[d]et er et grundlæggende vilkår, at læreruddannelsen ikke kan alt, hvad der forventes af den" (Følgegruppen 2012, 8). Skjult bag denne tilsyneladende uskyldige og nøgterne konstatering af, at selvfølgelig kan man ikke nå alt i læreruddannelsen, at noget må overlades til senere, gemmer der sig et opgør med læreruddannelsens traditionelle dannelsesmoment og dermed reelt også et opgør med lærerrollen som en aktiv agent i elevers dannelse til samfundsborgere. For som Følgegruppen ikke tøver med at konkludere, efter den har konstateret, "[d]et er ingen kunst at bruge flere ECTS-point" og afvist muligheden af at forlænge læreruddannelsen:

Såfremt lærerfagligheden skal styrkes yderligere i læreruddannelsen, skal der prioriteres blandt uddannelsens forskellige elementer. Det er følgegruppens overbevisning, at lærerfagligheden skal være det bærende element i læreruddannelsen. Det kan betyde, at nogle af de eksisterende elementer må nytænkes, så lærerfagligheden står stærkere i det samlede billede. Følgegruppen peger i rapporten på, at fællesfaget kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab (KLM) kunne være et af de områder, der skal nytænkes ind i en mere lærerfaglig kontekst (Følgegruppen 2012, 10).

Anbefalingen fra Følgegruppen er klokke klar: det traditionelle dannende i læreruddannelsen skal ofres – eller nytænkes som det hedder på nydansk – på faglighedens alter; og det vel og mærke ikke en indholdsbestemt, men derimod en formel faglighed. Det rapporten selv beskriver som deregulering af læreruddannelsen, er omdirigering af reguleringen fra "indholdsstyring til kompetencemålstyring", "en flyt-

ning af fokus fra indholdet i en uddannelse til de studerendes udbytte af uddannelse" (Følgegruppen 2012, 20 & Kemp 2014, 151). Deregulering af læreruddannelsen omtales nok som større autonomi for uddannelsesstederne, men reelt forsøges hermed intet andet end at virkeliggøre anbefalingerne fra rapporten *Forskning, der kan bruges*. Læreruddannelsen skal ikke længere bibringe de lærerstuderende specifik viden og indsigt i fagenes indhold, men derimod give dem nogle formelle kompetencer i læring, dvs. snævre didaktiske kompetencer, der senere kapitaliserer sig som elevers merviden.

Halvdannet må man kalde en uddannelsespolitik, der ikke som tidligere interesserer sig for og bekymrer sig om åndens dannelse, men alene koncentrerer sig om faglighed forstået som en formel kompetence til selvregulerende læring. Hvad børn og unge konkret lærer, er uddannelsespolitisk lige gyldigt; uddannelsespolitisk kerer man sig ikke om indholdet, hvilket fremgår af et læserbrev af SR-regeringens undervisningsminister i Information d. 19. december 2014. Heri skriver Christine Antorini bl.a.: "Derudover har vi med de nye Fælles Mål for fagene indført læringsmål. Vi er gået væk fra at fortælle lærerne, hvad de skal undervise eleverne i. I stedet har vi sat rammerne for, hvad eleverne læringsmæssigt skal have ud af undervisningen" (Antorini 2014, 21). Det vigtige er, at den yngre generation lærer at lære, hvilket har været det overordnede uddannelsespolitiske mål fra 1990'erne under den daværende SR-regering. Dennes undervisningsminister, Ole Vig Jensen, udgiver i 1997 rapporten *National Kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, hvori man kan læse følgende:

Den hastige udvikling i et stadigt mere komplekst samfund betyder som nævnt, at de faglige kvalifikationer forældes hurtigere og hurtigere. Det bliver afgørende, at uddannelsessøgende *lærer at lære* [min kursivering] og udvikler en positiv holdning til, at arbejdet hele tiden nødvendigvis er løbende op- og omkvalificering. Som sådan bliver *løbende efter- og videreuddannelse* [oprindelig kursivering] et grundvilkår for alle på fremtidens arbejdsmarked – uanset om de er kort- eller højtuddannede (Undervisningsministeriet 1997, 59).

Tydligere kan formålet med uddannelse næppe udtrykkes: læring har afløst borgerdannelse som den enkeltes uendelige livsopgave, hvorfor princippet om 'livslang læring' må udpeges som samtidens dannelsesideal: elever skal blive læringsduelige (Qvortrup 2007, 265)!

ÅNDLØS PÆDAGOGIK

Inden vi i det følgende ser nærmere på 'livslang læring' som anti-pædagogik, skal en anden afgørende pædagogisk konsekvens af ovenstående uddannelsespolitik nævnes, nemlig den som uddannelsesforskeren Gert Biesta omtaler som øget fokus på læringgørelse, eng. *learnification* (Biesta 2011, 15) som uddannelsens formål. Hverken politisk eller pædagogisk italesættes dannelse som et formål med uddannelserne. Dette omtales ene og alene som tilegnelse af fagspecifik viden og i en form, som muliggør testning. Resultatet er en fattiggørelse i vores sproglige formåen for at udtrykke uddannelsernes egentlige formål, og hvad der gør uddannelser gode. Den sproglige forarmelse viser sig som sagt ikke kun uddannelsespolitisk, når denne som eneste politisk vision for den seneste lovændring af folkeskolen taler om at gøre en god skole bedre i kraft af et fagligt løft, den sproglige uformåen ytrer sig i dag også indenfor en, har det vist sig, særdeles lydhør pædagogisk forskningsverden.

Den halvdannede uddannelsespolitik ytrer sig ikke kun i et tomt dannelsesideal som 'lærer at lære', dens effekter spores også i tidens herskende, åndløse pædagogik, da uddannelsespolitikken jo i høj grad også er bestemmende for, hvilken pædagogisk forskning, der prioriteres og fremmes. De nye uddannelsespolitiske toner om flere tests som indikator for højere faglighed og dermed – forstås - også bedre kvalitative uddannelser høres af etablerede forskere indenfor den pædagogiske forskningsverden og anvendes som argument for at reducere pædagogik til ren empirisk videnskab.

Argumentet er, at kun ved at blive praktiseret som empirisk uddannelsesforskning leverer pædagogik et sandsynligt grundlag for *best practice*. At den pædagogiske forskningsverden som en anden tidsseismograf allerede har registreret de nye uddannelsespolitiske tektoniske forskydninger fremgår af rapporten *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Denne indledes med følgende:

What works er blevet ledespørgsmålet par excellence til uddannelsesforskningen. Det er især politikere, der stiller spørgsmålet. Det gør de ud fra den opfattelse, at der må findes bestemte undervisningsmetoder, som er mere effektive end andre – uanset målgruppe, fagligt indhold og institutionel kontekst – nemlig dem, der virker. Med 'virker' tænkes der på, om undervisningsmetoden eller –formen

fører til, at eleverne opnår bedre resultater i forhold til de standardiserede mål, der er sat for deres læring. Hvor man tidligere kunne sige, at det er resultatet, der tæller, er det i dag ikke bare resultatet, men dét resultat, som viser sig i en test eller en international sammenlignende undersøgelse, der tæller (Rasmussen m.fl. 2008, 13).

Ifølge rapportens forfattere gælder det om at imødekomme politikeres uddannelsespolitiske intentioner med en empirisk uddannelsesforskning, som videncfeltet pædagogik nu kaldes. Formålet med den empiriske uddannelsesforskning er at "løfte elevernes faglige niveau" for at hæve "de middelmådige elevresultater", som danske elever tilsyneladende har opnået i diverse internationale undersøgelser. Metoden er "at identificere lovende undervisningsformer, som er baseret på overbevisende evidens for, at de vil kunne føre til læringsmæssige fremskridt" (Rasmussen m.fl. 2008, 13). I en sådan positivistisk forståelse af pædagogik indsnævres faget til evidensbaseret benchmarking og metodefrihed begrænses til alene at være et valg mellem metoder, hvor læringen er størst, men hvor læring på forhånd er defineret som fagfaglig indlæring. At formålet med uddannelse kunne tænkes at indeholde andre momenter end faglig indlæring bliver i en sådan optik utænkelig, fordi vi tvinges til at tænke og italesætte formålet indenfor en positivistisk videnskabsramme. Resultatet er kvalitetens kvantificering!

Fra den engelsksprogede verden advokerer især den australske uddannelsesforsker John Hattie med begrebet om *visible learning*, synlig læring, for en sådan reduktiv opfattelse af pædagogik. Ifølge Hattie er den vigtigste læreregenskab, lærerfaglighed, at være bevidst om ens læringseffekt for:

The remarkable feature of the evidence is that the greatest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become teachers. When students become their own teachers, they exhibit the self-regulatory attribute that seem most desirable for learners (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, selfteaching) (Hattie 2012, 29).

Hattie forstår formålet med uddannelse alene som et spørgsmål om læring, og for ham er læring udelukkende fagfaglig, videnskabelig evidensbaseret læring. At Hattie i sin vidensforståelse forfægter et snævert positivistisk videnskabsideal fremgår tydeligt, når han diskuterer og fastslår "the purposes of education and schooling include more than achievement have been long debated" (Hattie 2012,18).

Men selvom Hattie henviser til både Platon og Rousseau for sit udsagn om, at skoler og uddannelsers formål er mere end præstationer, forekommer det vanskeligt at finde andet formål med disse samfundsmæssige aktiviteter, når han i den efterfølgende diskussion reducerer kritisk tænkning ”to teach the importance of evidence to counter stereotypes and closed thinking... All of this depends on subject matter knowledge, because enquiry and critical evaluation is not divorced from knowing something” (Hattie 2012, 19). Hans udsagn, om at kritik er uadskillelig fra også at vide noget, minder om vores egen tidligere statsminister Anders Fogh Rasmussens udokumenterede påstand om ’rundkredspædagogik’ ”[d]et er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: ’hvad synes du selv?’” (Statsministeriet 2003). Selvfølgelig hænger kritik og faglighed sammen, men kan kritik reduceres til faglighed, som det gøres i tidens nye fagligheds-pædagogik? Forudsætter evnen til kritik ikke også en evne til at kunne tænke i helheder, at kunne tænke i synteser frem for kun at analysere? M.a.o. er en hermeneutisk kunnen uundværlig for enhver form for kritik, men en kunnen tidens herskende pædagogik ikke ofrer mange ord.

Derimod bærer Hattie med sin metaforiske beskrivelse af læring ved til en ren teknificering af læring og holdning til uddannelsessteder. F.eks. tøver han ikke med at beskrive skoler som ”’software’ (the programs in schools) and the ’hardware’ (buildings, resources)”, og selvom disse afvises som det vigtige for læring frem for ”the ’Intel inside’” (Hattie 2012, 15), skal man være tungnem for ikke at se en reduktiv opfattelse af dels tilgangen til uddannelse, dels dens formål. I denne computerfisering af undervisningen er dens ’Intel inside’ de ”processings’ attributes that make learning visible” (Hattie 2012, 16). Det gælder om at synliggøre læringen ikke kun for lærerne, men også ”to the student, such that they learn to become their own teachers, which is the core attribute of lifelong learning or self-regulation, and of the love of learning that we so want students to value” (Hattie 2012, 16). Med dens fokus på livslang læring og vores begær efter den studerendes videbegær passer Hatties programmerklæring for uddannelsesforskningen som fod i hose til de uddannelsespolitiske intentioner her til lands.¹¹⁾

Derfor er det heller ikke overraskende, at Hatties

empiriske uddannelsesforskning herhjemme mødes med forståelse af positivistiske læringsforskere som f.eks. Niels Egelund, Lars Qvortrup og Jens Rasmussen. De to førstnævnte forklarer i deres forord til den danske udgave af John Hatties netop citerede bog modstanden mod evidensbaseret forskning indenfor det pædagogiske felt ved ”at mange mener, at pædagogik er en normativ og ikke en empirisk videnskab” (Egelund & Qvortrup 2013, s.10). At moderne pædagogik både kunne være en normativ og en empirisk videnskab udelukkes på forhånd, når man har accepteret paradigmet om, at pædagogik skal sandsynliggøre en påvirkningseffekt på mere end 0,4.

LIVSLANG UMYNDIGHED

Med idéen om livslang læring er vi fremme ved den sidste af de dannelsesmæssige konsekvenser, der i artiklen ses som resultat af de seneste 30 års uddannelsespolitisk omvurdering af pædagogikken. Ligesom idéen om f.eks. *synlig læring* ikke kun bør anskues som en instrumentalisering af undervisningssituationen i effektivitetens hellige navn, men også bør begrebsliggøres som objektivisering af det pædagogiske forholds vordende subjekt, bekræfter tidens dannelsesideal om *livslang læring* heller ikke kun forestillingen om livet som en lang læringsproces. Nej, livslang læring ændrer radikalt den definerende kerne i ethvert pædagogisk forhold, nemlig dets selvforståelse af blot at være et midlertidigt forhold. Det pædagogiske forhold har i modsætning til livslang læring aldrig været tænkt eller forstået som et *livslangt* forhold, da dets slutdato er givet i kraft af forholdets selvforståelse. At det pædagogiske forhold implicerer sin egen afslutning og derfor aldrig kan være et livslangt forhold, fremgår bl.a. af de forelæsninger om pædagogik Friedrich Schleiermacher afholder i 1820/21. Her spørger han, hvornår opdragelsen hører op, og svarer selv på spørgsmålet: ”Det må være det samme tidspunkt som det, hvor mennesket tilstås en selvstændighed selv af dem, der har ført det hertil” (Schleiermacher 2010, 384).¹²⁾ Ærindet med pædagogisk handlen er at føre ynglingen frem til autonomi, selvstændighed, hvorefter opdragerens overherredømme ophører. Et dannelsesideal som ’livslang læring’, der fastholder mennesket i et institutionaliseret livslangt pædagogisk forhold karakteriseres derfor bedst som anti-pædagogisk, da det ikke kan siges at ville sit eget ophør.

Med livslang umyndiggørelse som tidens anti-

pædagogiske dannelsesideal antydes ikke kun et opgør med en af det liberale demokratis vigtigste figurer: den autonome borger. Afskeden med den selvstændige borger udfordrer selve dannelsesbegrebet i dannespædagogikken.¹³⁾ Det centrale i denne dannelsesforestilling begrænser sig nemlig ikke til dannelse af privatpersonen. En sådan dannelsesforestilling ville både være fattig og analytisk ubrugelig, da mennesket jo ikke kun udfolder sit liv som privatperson. Vi tåles også som selvstændige borgere for aktivt at deltage i samfundets demokratiske institutioner (Højrup 2002).¹⁴⁾ Et analytisk anvendeligt dannelsesbegreb må derfor som et minimum også rumme en forestilling om mennesket som borger, hvorfor dannelse udover privatudannelse også altid allerede er borger- og statsdannelse. Et sådant dannelsesbegreb forfægtes netop af den klassiske dannelsespædagogik, hvis forestilling om dannelse derfor også udfordres af anti-pædagogiske dannelsesidealer som livslang læring, læringsduelighed og 'lære at lære'.

De pædagogiske konsekvenser af anti-pædagogikken ser vi i dag som en forskydning i pædagogikkens *raison d'être* fra at være et vigtigt led i national og demokratisk borgerdannelse til i stedet at blive koblet op på et neoliberalt paradigme (Pedersen 2011, 169-203). Denne forskydning er ikke ligegyldig eller etisk anskuet neutral, for forskydninger i pædagogikkens begrundelse effektuerer sig bl.a. i opfattelsen af skolens opgave: bør skolen først og fremmest danne den enkelte til et fællesskab i demokratisk medbestemmelse eller give hende de faglige kompetencer og kvalifikationer, der p.t. efterspørges af arbejdsmarkedet? Hvad bør m.a.o. være pædagogikkens overdeterminator: det demokratiske fællesskab eller arbejdsmarkedet? Spørgsmålet er et spørgsmål om, hvordan vi som samfund anskuer og forstår vores liv i fællesskab, dvs. hvad der medierer, det vi er fælles om at skabe. Har vi ene og alene fundet sammen på markedets evige konkurrerende betingelser, eller finder vi i fællesskab sammen for at værne om hinanden, et værn, der udgøres af kærligheden i de nære familierelationer til et liv med den fremmede i retfærdige institutioner. Hvad skal vi bygge vores fællesskab op omkring: de demokratiske institutioner eller markedet? At den samfundsmæssige forening via de demokratiske institutioner eller markedet ikke er identiske, men rummer to vidt forskellige foreningsforestillinger tydeliggøres ved de præpositioner, de hver især knytter til sig. Således forenes vi i

de demokratiske institutioner, mens vores interesser forenes *på* markedet; præpositionen 'i' konnoterer en inklusion i et fællesskab, som på ingen måde kan associeres med præpositionen 'på'. Ikke desto mindre er det netop en bevægelse fra de demokratiske institutioner i retning mod fællesskab på markedsvilkår, der ifølge Ove K. Pedersen og Tim Knudsen karakteriserer de seneste 30-40 års hovedstrømning i dansk politik. Ifølge førstnævnte beskrives staten i dag bedst som en konkurrencestat, og i dens hellige navn tilpasses samtlige politikområder, også de mere klassiske velfærdsområder som sundhed og uddannelse til staternes indbyrdes konkurrence. Tilpasningen af uddannelsespolitikken som central aktør i den internationale konkurrence begrundes den åndløse læringspædagogik, der har domineret uddannelsespolitikken de seneste 20-30 år. I dette øde pædagogiske ruinlandskab finder vi ingen anden begrundelse for grundskolen end faglig læring, og enhver rest af borgerdannelse er for længst skyllet bort af en nærmest tsunamiagtig reformbølge.

KLASSISK, MODERNE PÆDAGOGIK

Ekspliteringen af dannelsesidealet livslang læring viser med al ønskelig tydelighed den herskende uddannelsespolitikens anti-pædagogiske tendens. Uddannelsespolitik næres ikke længere af en republikansk ånd om myndighedsdannelse, men ønsker blot at imødekomme arbejdsmarkedets efterspurgte færdigheder og kompetencer. Ensidigheden heri er et opgør med den klassiske, moderne pædagogik, som den vokser frem fra og med *oplysningstiden*. For selvom pædagogik nok altid allerede har været et vigtigt moment i statens biopolitik, dels borgerliggørelse, dels uddannelse af befolkningen, handler pædagogik fra *Oplysningstiden* og frem også om at myndiggøre befolkningen, at danne den til autonome borgere. Hensigten i dette afsnit er at vise dobbeltheden i moderne pædagogik for mere tydeligt at påvise ensidigheden i tidens herskende anti-pædagogik.

Den moderne pædagogiks dobbelte ærinde om dels at forme borgere til staten, dels at skabe autonome borgere vil blive vist ved at ekspliterer en ukontroversiel definition af pædagogik. Selvom den benyttede definition af pædagogik ikke kan undgå at afgrænse sig i forhold til andre definitioner, må den være så omfattende, at de fleste kan tilslutte sig definitionen. Seminarielektor Martha Mottelson anfører

en sådan bred definition af pædagogik i artiklen ”Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab”:

Grundlæggende kan man definere det pædagogiske projekt som et forhold, der etableres i kraft af et objekt (den, der skal forandres), et subjekt (den, der varetager forandringsprocessen) og et motiv, som vedrører målsætningen for det pædagogiske projekt (Mottelson 2012, 39).

Idet Mottelson definerer pædagogik som et forhold mellem et vordende subjekt (af Mottelson benævnt objekt) og et subjekt for at nå et bestemt mål, men ikke forfægtet et bestemt mål, afspejler definitionen ganske præcist strukturen i moderne pædagogik siden *Oplysningstiden*. Hvorfor 30 års uddannelsespolitik med ensidig læringsfokus må karakteriseres som havende letale konsekvenser for denne forståelse af pædagogik, er måske ikke umiddelbart indlysende, hvorfor hensigten i dette afsnit er at tydeliggøre dette. Det uddannelsespolitiske opgør med moderne pædagogik ytrer sig på tre felter: dels, som allerede antydet, udfordres et moderne, klassisk dannelsesbegreb, dels videnskabeliggøres pædagogikken ensidigt efter naturvidenskabeligt forbillede. For at illustrere dette skal det først vises, at dannelse netop ikke kan reduceres til uddannelse, men er noget andet. Dernæst skal det vises, at der er grænser for at videnskabeliggøre pædagogik efter naturvidenskabeligt forbillede, da den må karakteriseres som en praktisk-hermeneutisk videnskab. Afslutningsvist diskuteres det, hvorfor pædagogikken som transhistorisk praksis videnskabeliggøres i det moderne.

MENNESKEDANNELSE

Afsnittet om livslang læring beskrev dette ideal som anti-pædagogik, fordi det fastholder det vordende subjekt i livslang umyndiggørelse. Det anti-pædagogiske kommer af at i modsætning til et pædagogisk forhold, vil idealet om livslang læring ikke sin egen opløsning. Hensigten er nu mere eksplicit at vise idealet om livslang læring som det pædagogiske forholds modsætning. Argumentet udfoldes som en konkretisering af Mottelsons definition af pædagogik og vil uddybe dels det pædagogiske projekts *forhold*, dels dets *subjekt og vordende subjekt (det endnu ikke-denaturaliserede barn)* samt endelig dets *motiv*.

Ligesom Schleiermachers tidligere anførte definition definerer også Mottelson pædagogik som en intergenerationel relation centreret om spørgsmålet ”hvad vil den ældre generation da egentlig med

ynge?”. Pædagogik handler om ’det’, den ældre generation vil med den yngre. Samme opfattelse genfinder man hos Lars Jakob Muschinsky, lektor i pædagogik og tidligere rektor for N. Zahles Seminarium: ”I voksnes omgang med børn indgår altid et eller andet element af det, vi kalder opdragelse eller undervisning” (Muschinsky 2012, 20), og hos professor emeritus Staf Callewaert: ”pædagogisk praksis vil vi definere som en praksis mellem en voksen og en endnu ikke voksen person eller sociale aktører” (Callewaert 2006, 22). På denne baggrund tøver jeg ikke med at konkludere, at det intergenerationelle er et nødvendigt, men dog ikke tilstrækkeligt træk ved pædagogik.

Den intergenerationelle relation udspændes mellem et subjekt, den ældre generation, der med sine handlinger virker formende – dannende – ind på forholdets modtagelige vordende subjekt, den yngre generation. Den omtalte forandringsproces er i første omgang det forløb, børn gennemgår fra at fødes som ’ufærdige’ til på et tidspunkt at være ’færdige’ i kraft af de voksnes opdragelse, denaturalisering. Det pædagogiske handlende subjekt omdanner et uselvstændigt, vordende subjekt til et selvstændigt menneske. Denne dannelsesproces foregår både via opdragelse og uddannelse. Dvs. pædagogik omfatter både opdragelse og uddannelse ”[p]ædagogik vedrører – som vidensområde – i princippet alt, hvad der har med opdragelse og uddannelse at gøre” (Mottelson 2012, 38). Pædagogik er videnskaben om opdragelse og uddannelse. Men ”motivet” mangler endnu at blive præciseret.

Motivet eller målsætningen er opdragelsens med henblik på, det den ældre generation ’egentlig’ vil med den yngre, eller igen med Schleiermachers ord, denne gang fra 1820/21-forelæsningsen ”hvilke slags mennesker bør opdragelsen skabe?” (Schleiermacher 2000a, 297). Her spørges der til, hvilken slags menneske opdragelse og uddannelse *egentlig* skal resultere i. Heraf følger, at spørgsmålet om slutresultatet er et etisk anliggende, og derfor kan det ikke reduceres til et rent teknisk spørgsmål; dvs. selvom det skulle være muligt at beregne sig til, hvilke kompetencer, færdigheder og holdninger der vil være nyttige for menneskene at besidde i fremtiden, afhænger det af et *etisk valg* i nutiden, om det nu også er disse færdigheder, kompetencer og holdninger, vi vil fremme.

Det vigtige her er dog ikke opdragelsens konkrete slutresultat, men derimod at være lydhør overfor det metaforiske i ordet *opdragelse*. Lytter vi efter, hører

vi, at opdragelse metaforisk talt består i, at det pædagogiske subjekt trækker det pædagogiske vordende subjekt op, flytter det fra et sted til et andet, nemlig til dets fremtidige plads. Men hvor er det? Ifølge Schleiermacher er barnets fremtidige plads dets indtrædelse i samfundet som borger:

For det første har opdragelsen til opgave at levere ynglinge til staten. Familien er statens første organiske element; det enkelte menneske er et annekts til familien og dets opdragelse er først fuldendt, når det indtræder i et borgerligt forhold, altså selv kan stifte familie (Schleiermacher 2000a, 298).¹⁵⁾

Opdragelsens målsætning sigter på at rykke barnet ud af familiens trygge favn og placere det i dets samfundsmæssige eksistens. Samme opfattelse af det pædagogiske projekt finder man også hos den moderne pædagogiksfader, Jean-Jacques Rousseau, hvis to bøger *Emil* og *Samfundspagten* ikke kan læses uafhængigt af hinanden, men netop skal læses i sammenhæng (hvorfor de begge da også udkom samme år). Opdragelsens målsætning om at opdrage til samfundet får også Rousseau til at tale om menneskets to fødsler; første gang til det biologiske liv, anden gang for at leve som menneske, dvs. borger (Rousseau 1993, 210). Opdragelse af barnet er dets samfundsmæssige fødsel, barnets indføring i dets anden natur, eller det vi indledningsvis beskrev som de-naturalisering af det naturlige ophav.

Således må vi forstå opdragelsens målsætning som fællesskabets forventninger og krav til det individuelle barn for dets indtrædelse i fællesskabet, det almene. Opdragelsens resultat kan beskrives som det forbillede barnet dannes efter. Opdragelsesmotivet er m.a.o. den ældres dannelse af barnet. Forstået således er dannelse ikke blot et spørgsmål om den enkeltes dannelse, men er det *i* opdragelsen, som rækker ud over selve opdragelsen, dens transcendentale aspekt. Dannelse angår forholdet mellem den enkelte og fællesskabet, mellem det individuelle og det almene. Dannelse tematiserer forholdet mellem det individuelle og det almene: mellem jeget og dets verden, som den tyske dannelsesteoretiker par excellence Wilhelm von Humboldt definerer *Bildung*, dannelse. Forholdet mellem jeget og verden er ikke et hvilket som helst og ligegyldigt forhold, men et for dannelse af mennesket nødvendigt forhold. Mennesket behøver interaktion med verden for at kunne udvikle og danne sig som menneske. Ja, ifølge Humboldt ”behøver mennesket også en ver-

den uden for sig” ”for at fuldende dannelsen af det menneskelige til en helhed” (Humboldt 2010, 235 & 234). Fuldendelsen eller realiseringen af ’det menneskelige’ i mennesket fordrer et andet i forhold til den enkelte, en interaktion med noget ydre og fremmed.

I dannelsen af det vordende subjekt udgør fællesskabets efterstræbte værdier forbilledet for subjektets pædagogiske arbejde. Dannelsesprocessen forløber derfor som en formidlet forening af det vordende med det almene, for at det derigennem med tiden fremstår som et selvstændigt individ. Da såvel opdragelse som undervisning udgør vigtige momenter i det pædagogiske arbejde med at danne næste generation, kan det foranledige en etisk forkastelig konception af forholdet mellem opdragelse og undervisning på den ene side og dannelse på den anden. Der er tale om en etisk forkastelig opfattelse, hvis forholdet instrumentaliseres efter naturvidenskabeligt forbillede, idet troen herpå bygger på et middel-mål-forhold, der konciperes som et entydigt kausalt forhold. Det vordende subjekt objektiveres i en sådan konception af forholdet; men ikke desto mindre er det netop en sådan objektivering af det vordende subjekt, man møder i forestillinger som ”Best Practice”, evidensbaserede indlæringsmetoder, ”what works” etc. I troen på målstyret undervisning som mirakelkur til at producere læringsvillige og videnbegærende elever, glemmer man, at det pædagogiske møde ikke kan konciperes som et objektiverende møde, i hvert fald ikke uden at eliminere selve det pædagogiske. Det pædagogiske møde finder sted mellem et subjekt og et vordende subjekt, og er derfor heller ikke et objektivt, men subjektivt forhold. Dette stiller pædagogikken som videnskab i en yderst vanskelig situation, for hvordan laver man videnskab om det subjektive, og er pædagogik overhovedet en videnskab?

TEORI-PRAKSIS PROBLEMET

Idet der spørges til pædagogikkens videnskabelighed tematiseres det egentlige pædagogiske. Dette omhandler menneskedannelse, dvs. menneskets udtrædelse af dyreriget ved dets anden fødsel som samfundsvæsen. Anskuet således er pædagogisk handlen en transhistorisk praksis, der kendetegner den ældre generations formende omgang med den yngre fremfor dyrenes instinktive adfærd. Mennesker har altid måtte opdrage i betydningen danne og tilpasse den yngre generation til en sameksistens i overensstemmelse med den ældres praktiserede ad-

færd og opfattelser. Pædagogisk handlen opstår da heller ikke først ved overgangen til moderniteten. Herom vidner ordets græske oprindelse. Ordet 'pædagogik' er en sammensætning af to græske ord, nemlig *pais*, der betyder 'dreng', og *agogus*, som betyder 'at føre'. Pædagogik betyder således 'drengefører/at føre drenge', hvorfor der da også gælder, at det græske ord *paidagogus* er "betegnelsen for den slave hvis opgave det var at føre de frie borgeres børn til og fra skole og i øvrigt holde øje med deres gøren og laden" (Sprogøe 2003, 76). Således lader det sig ikke gøre at begrænse pædagogik til kun at være et moderne fænomen, da det har været en form for menneskelig praksis siden ophævelsen af vores rene animalske liv.

At pædagogisk handlen er menneskenes naturlige denaturalisering af dets rene biologiske væren-til udelukker ikke, at der i tidens løb er forekommet ændringer i forståelsen af denne praksis, såkaldte epistemologiske brud. Et sådant epistemologisk brud kan netop konstateres fra midten af det attende århundrede, da pædagogik institutionaliseres som en egentlig, selvstændig videnskab. Oprettelsen af pædagogiske lærestole ved universiteter rundt omkring i Europa bevirker, at pædagogik udover altid at have været praktisk viden fra da af bliver gjort til genstand for teoretisk betragtning. Et væsentligt definerende træk ved moderne pædagogik er, at pædagogik bliver til pædagogisk teori. En tilsvarende udvikling kendes fra etikken, der ligesom pædagogikken gennemgår en lignende teoretisering; etikken, sædvanen, har sin oprindelse i menneskets handlingsverden, men bliver ved overgangen til moderniteten genstand for selvstændig teoretisk grundelse. En konsekvens heraf er en diskussion om, hvorvidt pædagogik er praksis eller teori.

Selvom både Schleiermacher og Herbart priser videnskabeliggørelsen af pædagogikken, dvs. den teoretiske tilgang til pædagogisk handlen, er de dog aldrig i tvivl om, at pædagogik aldrig kan reduceres til ren teori. Pædagogik er ifølge Schleiermacher ikke anvendt teori, men teorien kan bidrage til at oplyse vores tilgang til pædagogisk handlen, som det fremgår af 1826-forelæsningen:

"og selvom teorien først opstod senere, så mangler den opdragende dømmekraft ikke kunstens karakter. For selvom det indenfor ethvert område, man i snæver betydning kan kalde for kunst, er sådan, at praksis er langt ældre end teorien, så kan man ikke engang sige, at prak-

sissen først med teorien får sin definerende karakter. Praksissens værdighed er uafhængig af teorien: praksis bliver kun mere bevidst med teorien" (Schleiermacher 2000b, 11).

Når Schleiermacher omtaler pædagogisk handling som kunst, er det vigtigt at forstå 'kunst' i antik betydning, nemlig som en teknisk kunnen, hvor en kunstner formgiver et materiale uden anvendelse af videnskabelig teori. Som situationsbestemt kunnen til virkeliggørelse af pædagogiske motiver må også den pædagogiske viden karakterises som en kunst. Pædagogisk praksis bestemmes af tid og sted, da den udføres af konkrete, deltagende mennesker, der mødes med et forehavende i en specifik situation. Den meningsydes i kraft af subjektets aflæsning, tolkning, af det principielle i situationen. Der udøves pædagogisk dømmekraft ved ikke at se den konkrete situation som et eksempel på en almen, universel (natur)lov, men derimod være i stand til at finde det almengyldige i den specifikke situation. At kunne handle pædagogisk meningsfuldt fordrer en fortolkningsevne hos det pædagogiske subjekt. Pædagogisk kunst sigter på forståelse frem for forklaring, hvorfor pædagogik må beskrives som en humanistisk-hermeneutisk videnskab. Denne form for viden besidder ifølge Schleiermacher – og de gamle grækere – en værdi i sig selv (von Oettingen 2001, 58), og kan ikke sidestilles med (natur)videnskabelig viden, hvilket dog på ingen måde udelukker en egen form for videnskabelighed eller teoretisk oplysning af den pædagogiske handlen.

Et hermeneutisk videnskabsideal sigtende på *forståelse* adskiller sig imidlertid radikalt fra et positivistisk, naturvidenskabeligt videnskabsideal, der vil forklare. Et videnskabshistorisk interessant spørgsmål er, hvornår man kan konstatere en ændring i opfattelsen af den videnskabelige pædagogiks funktion i retning mod at skulle forklare pædagogiske fænomener? Hvornår begynder den videnskabelige pædagogik at blive dannet efter naturvidenskabeligt forbillede? Spørgsmålet har ikke kun videnskabshistorisk interesse, det har langt mere vidtrækkende konsekvenser, idet transformationen af pædagogisk videnskabelighed har været en altafgørende nødvendig betingelse for indsnævringen af pædagogik til indlærings-teori.

Den franske sociolog Émile Durkheim indsnævrer som en af de første forståelse af pædagogisk videnskab til ren teori. Dette gør han bl.a. i artiklen



Illustration Flemming Born

”Pædagogikkens væsen og metode”, hvori han fastslår, at pædagogik ”består ikke af handlinger, men af teorier” (Durkheim 2014, 54). Ifølge Durkheim er pædagogik alene en måde at opfatte opdragelse på, men har intet at gøre med den konkrete og praktiske udøvelse af opdragelse (ibid.). Med denne signifikante opløsning af pædagogikkens tætte sammenknytning med praksis åbner Durkheim for, i den positivistiske videnskabs navn, at indsnævre pædagogik til indlæringsteori. En med tiden afmoraliserende transformation af pædagogisk videnskab, som den samfunds- og fællesskabsorienterede sociolog nok ville have svært ved at affinde sig med. For selvom Durkheim i bestræbelsen på at videnskabeliggøre pædagogik efter naturvidenskabeligt forbillede udskiller denne fra opdragelse og undervisning, tænker han målet for opdragelse og undervisning i forlængelse af Rousseau, og forstår ligesom Schleiermacher disse som et intergenerationelt anliggende. Dette fremgår af artiklen ”Opdragelse, dens natur og dens rolle”. Heri fastslår han nemlig, at:

”[o]pdragelse og uddannelse er den indflydelse, som udøves af voksne generationer på de individer, der endnu ikke er modne til det sociale liv. Dens formål er i barnet at vække og udvikle et vist antal fysiske, intellektuelle og moralske tilstande, som kræves af såvel det politiske samfund som helhed som af det specielle miljø, hvortil det er bestemt.” (Durkheim 2014, 40)

Hver enkelt af os består abstrakt anskuet af to væsener, nemlig dels vores individuelle mentale tilstande, det Durkheim kalder for det individuelle menneske, dels de følelser og vaner, som ikke kun udtrykker vores personlighed – Pierre Bourdieu ville sige vores habitus – så som ”religiøs tro, moralsk tro og praksis, nationale eller professionelle traditioner, kollektive meninger af enhver art” (ibid.). Det er netop disse ikke-personlige eller måske bedre: overpersonlige meninger, vaner og praksisser, der ifølge Durkheim er den nye videnskab, sociologiens genstande, da de gives som positive størrelser og derfor kan undersøges videnskabeligt. Erkendelsesinteressen i at undersøge disse over-individuelle fænomener er deres samfundsbevarende funktion, fordi indførelse heri af det endnu ikke modnede – det vorde subjekt - danner det sociale menneske, og ”[a]t danne dette menneske i os alle er opdragelsens endemål” (ibid.). Ved at den voksne generation via opdragelse og undervisning indfører den endnu ikke modne generation sikres den samfundsmæssige kon-

tinuitet. Durkheim ser altså opdragelse og undervisning som nødvendige samfundsmoralske aktiviteter for at danne det sociale menneske, men idet han udskiller pædagogikken fra opdragelse og undervisning og gør den til ren teori, muliggør han samtidig en instrumentalisering af det pædagogiske forhold. Pædagogik bliver nu en viden om, hvordan man bedst muligt kan socialisere individet ud fra en kausal forståelse af menneskelig adfærd. At dette bør være sociologiens ærinde ifølge Durkheim, ligger han ikke skjul på i sin metodebog *Den sociologiske metodes regler*, hvor han fastslår ”vort væsentligste sigte er nemlig at udstrække den videnskabelige rationalisme til også at gælde den menneskelige adfærd ved at vise, at den, betragtet i fortiden, lader sig reducere til årsag/virkningsforhold (Durkheim 2000, 29). Det er denne begyndende instrumentalisering af det pædagogiske forhold til ren opdragelsesvidenskab, der på sigt afmoraliserer pædagogikken og reducerer den til ren indlæringsteori.

OPGØRET MED FORTIDEN SOM ADFÆRDENS NORMATIVE FORBILLEDE

Hvis, som det hævdes i forrige afsnit, pædagogik oprindeligt har været en praktisk kunnen, er det nærliggende at spørge, hvorfor pædagogik fra det 18. århundrede bliver genstand for teoridannelse og videnskabeliggørelse. Der vil i dette afsluttende afsnit blive anført tre forskellige grunde: Dels Max Webers universalhistoriske forklaring af aftenlandets rationalisering, dels modernitetens radikale opgør med fortidens og traditionens tyngde og dels pædagogik som en etisk, statslig opgave.

For Weber er det ’universalhistoriske problem’, hvorfor der ”[k]un i Vesten findes...en videnskab på det udviklingstrin, vi i dag anerkender som gyldigt” (Weber 1988, 1). Aftenlandets rationalisering af samtlige livsområder, herunder også opdragelse og uddannelse, forklares ved protestantismens asketiske og disciplinerede ånd, der forlader de religiøse klostre for at træde ud i verdenen og ”bag sig slog døren til klosteret i og påtog sig at gennemtrænge hele det verdslige hverdagsliv med sin metodik...” (Weber 1988, 163). Webers fremhævelse af protestantismen som agent for en religiøs begrundet aktiv og på sigt politisk, socialt etc. omformende involvering i den dennesidige verden er blevet en standardforklaringsmodel, og hypotesen synes da heller ikke at være uden forklaringsværdi. Men selvom hypote-

sen kan siges at indfange en væsentlig årsag til Vestens egenart, er det ikke det samme som, at man blot kan henvisne til denne for at forklare rationaliseringen af et særligt livsområde. Dvs. at selvom pædagogikken kan ses som et tilfælde på lige fod med andre livsområder af Vestens rationaliseringsproces, må videnskabeliggørelse af pædagogikken og dens øgede teoretisering stadig forklares i dens egenart.

Men moderne samfund karakteriseres ikke kun ved affortryllelse, de kendes også ved aftraditionalisering. At traditionen mister sin handlingsmotiverende tyngde for det moderne menneske, er også en forklaring på pædagogikkens videnskabeliggørelse. Dagens for ikke at sige morgendagens samfund ligner på ingen måde gårdsdagens, hvorfor traditionen, det man altid har gjort, da heller ikke kan være handlingsvejledende. Det enkelte menneske må selv med dets fornuft beslutte sig for, hvordan det vil handle. Det moderne er med Hegels ord den frie ånds fane, der sejrssikker blafrer i de nye vinde for det af traditionen frisatte individ, hvor "mennesket i kraft af sig selv er bestemt til at være frit" (Hegel 1970, 12/497). I stedet for troen på fortidens autoriteter "er subjekts herredømme blevet sat i kraft af sig selv" (Hegel 1970, 12/522). Med modernitetens nye, frie ånd mister traditionen og dens mange forskellige autoriteter som kirken, feudalherrer, etc. med tiden deres indtil da sikre, faste greb i subjektets private bevidsthed. Det meningstab, modernitetens aftraditionalisering efterlader, udfyldes af en absolut og urokkelig tro på subjektets evne til reflektivt selv at bestemme maximerne for egne handlinger. Disse kan ikke længere søges i traditionen, hvorfor de nødvendigvis må gives af den enkelte. Opgøret med traditionen som handlingslivets normative grundlag er selvfølgelig ikke uden forbindelse til samtidens grundlæggende social-økonomiske transformation af samfundet; det er også tiden for den kapitalistiske produktionsmådes endelige gennembrud i Europa. Kapitalismen skuer ikke bagud, men retter sit faste blik frem mod nye, endnu ikke kapitaliserede livsområder som mulig genstand for produktion af merværdi. En over for traditionen vedvarende nedbrydende tendens som Karl Marx og Friedrich Engels sprogligt eviggjorde i *Det kommunistiske Manifest*, når de heri skriver: "Alle faste indgroede forhold med tilhørende ærværdige forestillinger og meninger bliver opløst, og de nye, der

dannes, bliver forædlede, inden de kan nå at stivne. Alt fast og solidt fordufter..." (Marx). For at kunne agere under disse nye betingelser fordres en helt ny subjektivitet, nemlig et autonomt subjekt, der kan bevæge sig relativt frit og ubundet ind i fremtiden. Derfor kan Kant også i *Grundlæggelsen af sædernes metafysik* fra 1785 erklære viljens autonomi for moralens øverste princip og definere autonomi som:

Viljens autonomi er dens evne til at vælge sin egen lov (uafhængigt af alle egenskaber ved det, der er genstand for dens villen). Autonomiprincippet er altså følgende: vælg aldrig anderledes, end at valgets maksime i den samme villen tillige er medtænkt som almen lov (Kant 1999, 103).

Viljens autonomi er at kunne gøre sig uafhængig og dermed også fri af alle ydre forholds indvirkning på motivet for ens handlinger; handlingsmotivet i en autonom og fri handling er derfor også en skabende akt i betydningen, at det ikke må kunne forklares kausalt. Motivet i den autonome handling er så at sige et indbrud af noget nyt i verden; nyt i forhold til, hvad der tidligere blev gjort gældende som handlingsnormativ. Autonomi er, at subjektet selv sætter forudsætningerne for dets handlinger. Og her sætter det nye entreprenante subjekt videnskaben og en rationel livsførelse som forudsætning for såvel eget handlingsliv som statens virke. Det er det nye subjekt, nemlig et *Bildungsbürgertum*, dannelsesborgerskab, der er den materielle bærer af viljens autonomi, og som ifølge Adorno tilføjer dannelsesbegrebet dets emancipatoriske potentiale, dvs. borgernes frigørelse fra feudalsamfundets autoritære strukturer. Den normative forestilling om det autonome subjekt er lige siden forblevet det dominerende etiske ideal for al pædagogisk praksis og videnskab. Men som især Adorno påpeger afpolitiseres dannelsesbegrebets emancipatoriske potentiale. Konsekvenserne af denne afpolitisering ser vi i dag i form af den borgerdannelende pædagogiks endeligt ved at være blevet omtolket til læringsteori. Idet denne transformationsproces især har været initieret fra statslig side, forfølger staten ikke længere den centrale pædagogiske opgave, den påtager sig, da den får den overdraget: at danne fremtidens borgere.

Idet vi nu skal se, hvordan både opdragelse og undervisning i det moderne holder flyttedag fra at have været et centralt familieanliggende til i stigende omfang at blive en samfundsmæssig opgave, er vi fremme ved den tredje og sidste forklaring på pædagogikkens videnskabeliggørelse. Schleiermacher er

også præcis, hvad dette angår, når han som forklaring på fremkomsten af pædagogisk teori netop anfører 'faderens' overdragelse af børnenes opdragelse og undervisning til andre:

Hvad man i almindelighed forstår ved opdragelse, er som bekendt forudsat. Men spørger man, for hvem dette er blevet en teori, og hvad der kræves af en sådan, er sagen denne. Oprindeligt opdrager forældrene, og det endda, som det er alment anerkendt, ikke efter en teori. Men nu opdrager forældrene ikke alene og deres opdragende dømmekraft fordeler sig mellem deres øvrige liv og træder ikke separat frem. Man henviser altså undervisningslæren til dem, der hjælpe forældrene med opdragelsen, til personer, som i en bestemt tid har som job at medvirke til den huslige opdragelse, og til sådanne, der har gjort det til deres levevej at virke i offentlige anstalter til hvilke dele af opdragelsen er overgivet. For begge synes en teori tilsyneladende nyttig, ja nødvendig. (Schleiermacher 2000, 7).

Igen fremgår det, at pædagogisk praksis ifølge Schleiermacher er noget primært i forhold til pædagogiske teorier, der spiller anden violin. Forældre har, siger han, altid opdraget deres afkom uden brug af teori. Men ikke alle forældre har til alle tider været ene om at opdrage og uddanne deres afkom; således har en samfundsmæssig overklasse siden antikken overladt opgaven med at opdrage og uddanne til slaver eller huslærere, som det også fremgår af det græske ord *paidagogus*. Det er klart, at muligheden for at uddelegere disse opgaver har været forbeholdt en ganske lille materiel overklasse. Men uanset hvor lille denne overklasse måtte have været, ændrer det ikke ved det principielle i Schleiermachers udsagn, nemlig at lige så snart opgaven med at opdrage og uddanne er udliciteret, opstår der et behov for pædagogisk teori. Henvisning til videnskabelig teori om f.eks. indlæring erstatter umiddelbar forældreomsorg som pædagogikkens normative interventionsgrundlag. Udskiftningen af forældreomsorg til fordel for viden om, hvordan der bedst og hvorfor der opdrages, bliver afgjort ikke mindre i den historiske moderniseringsproces, hvor staten tager ansvaret for dens befolknings uddannelse og opdragelse på sigt: jo mere staten involverer sig og overtager fra familien, jo større legitimationsbehov for den videnskabelige pædagogiske teori. Idet staten påtager sig opgaven med at undervise og opdrage, bærer den også ansvaret for, at børn og unge får den rigtige opdragelse og uddannelse. En af måderne at legitimere dette på i moderne samfund er ved at henvise til videnskaben, der jo per definition sidder inde med

sandheden. Idet staten overtager en så central familiemæssig omsorgsopgave som opdragelse og uddannelse af næste generation, medfølger et moralsk og etisk ansvar for at tilse, at den påtagede opgave udføres forsvarligt og korrekt. Et sådant legitimationsbehov ligger ikke kun bag oprettelse af egentlige pædagogiske lærestole ved universiteterne, men motiverer også statslig involvering i uddannelse af pædagoger og lærere.

Men som Durkheim påpeger i foredraget "Pædagogik og sociologi" skyldes pædagogikkens teoretisering ikke kun et medfølgende legitimationsbehov, da den overtager det reproduktive omsorgsarbejde. Bag pædagogikkens omsiggribende teoretisering finder man også et andet motiv, nemlig statens ønske om at styre det egoistiske menneskebarns ceremonielle indvielse i det politiske fællesskab. Statens fortsatte tilstedeværelse afhænger bl.a. af vellykkede ceremonielle indvielser, der ikke følger naturligt af menneskets iboende egen natur, men netop fordrer at der brydes radikalt med den menneskelige natur. Derfor har staten en legitim interesse i, at transmissionen fra generation til generation ikke blot overlades til sig selv, men effektiviseres og kontrolleres (Durkheim 2014, 71-86). Det politiske fællesskabs legitime interesse i at ville en bestemt dannelse er der for så vidt intet odiøst i; heller ikke når denne dannelse også tilsigter at gøre det vordende subjekt i stand til med tiden at varetage en samfundsmæssig nødvendig funktion, som f.eks. et job. Problematisk, og det både pædagogisk og etisk-moralsk, bliver det først, når hele statens dannelsesprojekt indrettes på at producere videnbegærlige subjekter, der vedvarende gennem hele deres liv opretholder en umyndiggørelse i en umættelig jagt på at leve op til arbejdsmarkedets efterspurte kompetencer. Da har vi som samfund 'glemt' pædagogikkens vigtigste opgave, som allerede Kant formulerer, nemlig at opdrage til frihed, som bl.a. er at have mod og evne til privat at bruge ens fornuft mod et offentligt tyranni af pædagogikkens markedsgørelse.

Niels Mattsson Johansen er cand. phil. (filosofi)

LITTERATURLISTE:

- Andersen, Peter Østergaard. *Pædagogikken i evalueringssamfundet*, Hans Reitzels Forlag, 2011.
- Andersen, Peter Østergaard og Tomas Ellegaard (red.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 2012.
- Antorini, Christine. "Reformen giver lærerne frihed" i *Information* d. 19. december 2014.
- Biesta, J.J. Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, 2009. Dansk version ved Joachim Wrang "God uddannelse i Målingens tidsalder – etik, politik, demokrati", Forlaget Klim, Århus 2011.
- Callewaert, Staf. *Til kritikken af den pædagogiske teori – en antologi*, Forlaget PUC, CVUI Midt-vest, 2006.
- Durkheim, Émile. *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelse og uddannelsens funktion i samfundet*, København 2014. Læst som e-bog i Bluefire Reader.
- Egelund, Niels og Lars Qvortrup. "Forord til den danske udgave" i *Synlig læring – for lærere*, dansk version af Hattie (2012) ved Søren Søgaard, Dafolo, 1. udgave, 2. oplag, 2013.
- Finansministeriet. "Redegørelse til folketinget om regeringens program for modernisering af den offentlige sektor", Finansministeriet, 28. november 1983, <http://www.denoffentlige.dk/aktorhistorier/historisk-regeringsmoderniseringsprogram-fra-1983>
- Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*, Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte, januar 2012.
- Haarder, Bertel (red.) *Verdens bedste folkeskole?*, Gyldendal, 2005.
- Hattie, John. *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning*, Routledge 2012.
- Hegel, G.W.F (2005) *Ändens Fænomenologi* dansk version ved Claus Bratt Østergaard, Gyldendal 2005.
- Hegel, G.W.F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke in zwanzig Bänden, Erste Auflage 1986, Frankfurt am Main.
- Humboldt, Wilhelm von. "Theorie der Bildung des Menschen" i *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Werke 1 Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, s. 234-240, WBG, Darmstadt, 1. Auflage der Studienausgabe 2010.
- Hermann, Stefan. *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*, Unge Pædagoger, København, 2007.
- Højrup, Thomas. *Dannelsens dialektik. Etnologiske udfordringer til det glemte folk*, Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet, 2002.
- Jacobsen, Jens Christian & Tom Ritchie. *Pædagogik som fag og praksis*, Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2012.
- Jacobsen, Jens Christian. "Forståelse af dannelsesopgaven i folkeskolen i det moderne samfund" i Jacobsen & Ritchie (red.) 2012a, s.103-121.
- Johston, Adrian. "The Weakness of Nature: Hegel, Freud, Lacan, and Negativity Materialized", side 189-214, i Zizek, Crockett & Davis (ed. 2011).
- Kant, Immanuel. *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, dansk version ved Tom Bøgeskov af *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, FilsofiBiblioteket, Hans Reitzels Forlag 1999.
- Kant, Immanuel. *Om pædagogik*, dansk version ved Bengt Moss-Petersen af „Über Pädagogik“, Klim 2000.
- Karlsen, Mads Peter. *The Grace of Materialism. Theology with Alain Badiou and Slavoj Zizek*, Det Teologiske Fakultet, Københavns Universitet, 2010.
- Kemp, Peter. "Hvor er folkeskolen på vej hen?" i *Uren pædagogik 2* (red. Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann), s. 253-287, Forlaget Klim 2014.
- KL. *Forskning, der kan bruges. Nyorientering af den pædagogiske forskning*, Kommunernes Landsforening, KL, 2005.
- Lilleør, Kathrine. "Skridttæller i en OECD-tid" i Haarder (red. 2005), Gyldendal 2005.
- Lund, Jørgen. *Det Faglige Løft – om greb og misgreb i uddannelse og forskning*, Gyldendal 2007.
- Lyotard, Jean-François. *La condition Postmoderne*, Les Editions de Minuit, 1979, dansk version "Viden og det postmoderne samfund" ved Finn Fransen, Slagmarks Skyttegravsserie, 1996.
- Mottelson, Martha. "Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab" i Andersen og Ellegaard (red.) 2012, s. 38-57.
- Muschinsky, Lars Jakob. "Hvad er meningen med opdragelse, undervisning og uddannelse?" i Andersen og Ellegaard (red.) 2012, s. 19-37.
- Mårtensson, Brian Degn. *Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ*, Aarhus Universitetsforlag, 2015. E-bog.
- Oettingen, Alexander von. *Det pædagogiske paradoks. – Et grundstudie i Almen Pædagogik*, Klim, Århus, 2001.
- Paulsen, Michael & Lars Qvortrup (red.). *Luhmann og dannelse*, Unge Pædagoger, København 2007.
- Pécseli, Benedicte (red.) (2003) *Idéhistorie for de pædagogiske fag*, Gyldendal 2003.
- Pedersen, Ove K. *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, 2011.
- Prange, Klaus. *Die Ethik der Pädagogik – Zur Normativität erzieherischen Handelns*, dansk version ved Joachim Wrang "Pædagogikkens etik – normative aspekter af den opdragende handle", Klim 2013.
- Qvortrup, Lars. "Dannelsesbegrebet hos Luhmann – en kritisk præsentation" i Paulsen & Qvortrup (red.) 2007, 255-279.
- Rasmussen, Jens. *Undervisning i Det Refleksive Moderne. Politik, profession, pædagogik*, Hans Reitzels Forlag, København 2004.
- Rasmussen, Jens, Søren Kruse og Claus Holm. *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*, Hans Reitzels Forlag, 1. e-bogsudgave, 2008.
- Regeringen. *Kommissorium. Danmark i den globale økonomi*, Statsministeriet, Mødemateriale fra Globaliseringsrådet 2005-2006, <http://www.stm.dk/multimedia/Kommissorium1.pdf>
- Regeringen. *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*, Regeringen april 2005, http://www.stm.dk/multimedia/Fremgang_fornyelse_og_tryghed.pdf
- Regeringen. *Danmark i den globale økonomi. Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*. Regeringens debatoplæg til mødet i Globaliseringsrådet 18. & 19. august 2005, http://www.stm.dk/multimedia/Debatopl_g_folkeskole.pdf
- Regeringen. *Danmark i den globale økonomi. Bilag om folkeskolens formålsparagraf*, oplæg til mødet Globaliseringsrådet 18. & 19. august, 2005, http://www.stm.dk/multimedia/Bilag_om_form_lsparagraf_120806.pdf
- Regeringen. *Danmark i den globale økonomi. Bilag om kvalitet og evaluering i folkeskolen*, oplæg til mødet i Globaliseringsrådet 18. & 19. august, http://www.stm.dk/multimedia/Bilag_om_kvalitet_og_evaluering_120805.pdf
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emil oder über die Erziehung*, UTB, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 1998.
- Schleiermacher, Friedrich. *Texte zur Pädagogik*, kommentierte Studienausgabe, Band 2. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main 2000.
- Sprogøe, Jonas. "Pædagogik" i Pécseli (2003) s. 75-108.

Tangaard, Lene, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann (red.) *Uren Pædagogik*, Klim 2014.

Undervisningsministeriet. *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*, Undervisningsministeriet, København, 1997.

Weber, Max. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, i *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie 1*, UTB, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) Verlag, Tübingen 1988.

Zizek, Slavoj. *The Parallax View*, MIT Press paperback edition, 2009.

Zizek, Slavoj, Clayton Crockett & Creston Davis (ed.) *Hegel & the Infinite. Religion, Politics, And Dialectic.*, Columbia University Press, 2011. E-bogs-udgave læst i Bluefire Reader.

NOTER:

1. Hegel bestemmer i *Retsfilosofi* filosofi som søn af dens tid, "og således er også filosofien sin egen tid fattet som tanke" (Hegel 2004, 26). Filosofi som samtidsdiagnose har siden Hegel været et væsentligt træk ved filosofien.
2. Begrebet *Konkurrencestat* refererer til Ove K. Pedersens bog af samme navn. Heri findes også et kapitel om den indflydelse konkurrencestats mentaliteten har haft på uddannelsespolitikken i de seneste 30-40 år. (Pedersen 2011, 169-203). Desværre blev jeg først opmærksom på Brian Degn Mårtensons bog *Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ* efter at have skrevet nærværende artikel. Men bogen er afgjort værd at læse, hvis man vil dybere ind i denne problematik.
3. Johnstons begreb om kultur som denaturaliseret natur indføres i første omgang for ikke at havne i den rene biologisme, når psykoanalysens fader Sigmund Freud (1856-1939) naturaliserer psykiske konflikter og defineres sådan "[t]o cut a long story short, the Freudian naturalization of the psyche's conflict-ridden libidinal economy entails, so to speak, a corresponding transformative denaturalization of nature itself..." (Johnston 2011, 191). Og som det fremgår af artiklens titel "The Weakness of Nature: Hegel, Freud, Lacan, and Negativity Materialized", diskuterer den ikke kun Freud og dennes materialisme, men også Hegel og Lacans materialisme.
4. Hvis ikke der af litteraturliten fremgår en dansk version af den udenlandske litteratur, er oversættelsen min egen.
5. For en grundigere indføring i diskussionen af Zizeks materialisme henvises til Karlsen (2010, 107-155).
6. Opfattelsen af menneskedannelse som denaturalisering af menneskets naturlige ophav træder tydeligt frem i Immanuel Kants forelæsninger *Om Pædagogik*. Man kan her læse følgende bestemmelse af opdragelse, hvilket for Kant også er dannelse: "Disciplin eller tugt forvandler det dyriske til det menneskelige. Et dyr er straks alt i kraft af sit instinkt, som en fremmed fornuft allerede har forsynet med det fornødne. Mennesket behøver derimod en fornuft, som er dets egen. Det har intet instinkt og må selv gøre sig en plan for sin adfærd. Da det imidlertid ikke er i stand til at gøre det med det samme, men kommer ufærdigt til verden, så må andre gøre det for det" (Kant 2000, 21).
7. Det følger heraf, at jeg ikke ser en modsætning mellem uddannelsernes ensidige fokusering på faglighed og dannelse, eller m.a.o.: at uddannelsesinstitutioner kunne lære elever og studerende faglighed uden blik for dannelsens klassiske indhold der stadig er dannelse, nemlig dannelse til 'fagnørder' uden forståelse for den helhed, den klassiske dannelse skulle bidrage med, nemlig den helhed hvor den enkelte lærer at forstå og se sig selv som en del af en helhed, dvs. som et samfundsmæssigt væsen. Al uddannelse indbefatter, vil jeg hævde, dannelse, men ikke al dannelse tematiserer den enkelte som et samfundsmæssigt individ. Jeg knytter her an til Thomas Højrup, som i *Dannelsens dialektik. Etnologiske udfordringer til det glemte folk* udfolder en dannelses teori, der på baggrund af den franske filosof

Louis Althusser's interpellationsteori demonstrerer dialektikken mellem statsdannelse og dannelse af staters individer, borgere (Højrup 2002).

8. Det er vigtigt, at læseren ikke sammenblander lov 665 med den mere udskældte lov 409 om lærernes arbejdstid. Uanset hvor nødvendigt det var at ændre på lærernes arbejdstidsregler for at sikre en økonomisk neutral realisering af de uddannelsespolitiske intentioner i lov om folkeskoler, har diskussionen af lærernes arbejdstidsregler i første omgang intet at gøre med denne artikels diskussion af nyere tids uddannelsespolitik og pædagogik som halvddannet og åndløs, da der hermed alene tænkes på borgerdannelsens ekskommunikation fra uddannelsernes formål.
9. Hvad angår rapportens anvendelse og forståelse af centrale begreber som 'faglighed' og 'lærerfaglighed', henvises til følgende definition: "'Faglighed' er dog ikke et entydigt begreb, og følgegruppen har derfor fundet det nødvendigt at præcisere, hvordan begrebet bruges i denne rapport. 'Faglighed' knyttes her til lærergemen, hvorved begrebet 'lærerfaglighed' opstår'" (Følgegruppen 2012,13). Med en sådan definition af faglighed og lærerfaglighed følger det, at lærerfaglighed ikke med nødvendighed omfatter et kendskab til undervisningsstoffet, men alene baserer sig på at kunne genere læring, merviden.
10. For retfærdighedens skyld skal det præciseres, at "[f]ølgegruppens rapport er organiseret omkring 7 temaer med betydning for læreruddannelsen" (Følgegruppen, 2012, 18). Af disse syv temaer fokuseres der i nærværende artikel altså kun på det ene, mens de øvrige seks ikke inddrages.
11. En mere nuanceret og dybdegående gennemgang af John Hattie og dennes begreb om *Synlig læring* vil desværre sprænge rammerne for nærværende artikel, der begrænser sig til at fremlægge og beskrive dels uddannelsespolitiske, dels pædagogiske tendenser til øget fokus på faglighed.
12. Selvom Schleiermacher korrekt distingverer mellem opdragelse og dannelse i snævrere og videre betydning det pågældende sted og fastslår, "[d]en sidste hører aldrig op" (Schleiermacher 2010, 384), kan dette aldrig blive et argument for 'livslang læring' som dannelsesideal. For selvom menneskets modtagelighed for dannelse og læring for så vidt aldrig ophører, foregår denne type læring og dannelse ikke inden for rammerne af et pædagogisk forhold, og det er dette forhold, Schleiermacher sigter til, når han diskuterer afslutningen på opdragelse og dannelse.
13. Dannelsespedagogikken betragtes således i artiklen som en pædagogisk teori på linje med f.eks. erfaringspedagogikken, kritisk pædagogik, humanistisk pædagogik, etc. Hver for sig beskæftiger de sig på en for dem særegen måde med det pædagogiske felt. Vi vender i afsnittet 'Hvad er pædagogik' tilbage til en mere udførlig diskussion af såvel pædagogik som pædagogisk teori.
14. For en klassisk diskussion af menneskets to værens-modi henvises til Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) standardværk inden for moderne politisk teori *Du Contrat social* (dansk oversættelse samfundspagten). Heri indfører Rousseau en vigtig skelnen mellem 'undersåt' og 'statsborger'; i sin første eksistensmodus er mennesket moralsk forpligtet på at følge de love, den almenvilje, det i sin anden eksistensmodus selv har været med til at udforme. Som statsborger medvirker mennesket aktivt til at forme almenviljen som del af det 'fælles jeg', der opstår ved samfundspagten indgåelse. Dette 'fælles jeg', "som dannes ved unionen af alle andre kaldtes tidligere *bystat*, og hedder nu *republik* eller *politisk legeme*" (Rousseau 1987, 85). Samme figur om menneskets private- og offentlige eksistensmodi genfinder vi hos Immanuel Kant (1724-1804) i dennes distinktion mellem den private og den offentlige brug af fornuften. Endelig findes den også hos Hegel.
15. Udover at skulle aflevere barnet til staten som borger, skal opdragelsen ifølge Schleiermacher også aflevere barnet til dels kirken, dels sproget og endelig også til det selskabelige liv. Selvom disse øvrige tre ikke er uvæsentlige, vil jeg dog se bort fra dem i det følgende.