

UDVIKLING som besættelse

– kommentarer til udviklingsbegrebets forvandling



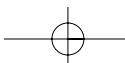


Af Niels Henrik Krause-Jensen

Foto: Henrik Saxgren

“Udvikling” i en uddannelsessammenhæng trækker stadig på et diffust betydningsunivers af frigørelse, autonomi, retfærdighed og demokrati. Men kradser man i overfladen på udviklingsbegrebet, så er det ikke idealer og samfundsvisioner der dukker frem, men derimod krav om nødvendig tilpasning og præstationsoptimering på alle niveauer. Begrebet har på få årtier undergået en værdipolitisk pol-vending, så det nu er afkoblet fra samfundsmæssige og uddannelsespolitiske visioner og i stedet blevet det selvforklarende mantra for ”nødvendighedens politik”.

I vidensamfundet er udvikling et magisk og besættende ord. Et positivt og selvforklarende ord, der synes at benævne, hvad der er rigtigt og væsentligt. I tekster vedrørende uddannelse kan man overalt møde en anråbelse af udviklingen, der efterhånden har fået trosbekendelsens karakter. Hvis man f.eks. surfer lidt i de ministerielle dokumenter¹⁾, der knytter sig til professionshøjskolerne og de uddannelser, de varetager, så finder man en mangfoldighed af begreber, der alle knytter an til udvikling. Det drejer sig f.eks. om *vidensudvikling*, *kvalitetsudvikling*, *udviklingsbaseret*, *udviklingsorientering*, *kompetenceudvikling*, *udviklingsviden*, *udviklingskontrakter*, *udviklingsarbejde* og *udviklingsindikatorer* for nu bare at tage de mest gængse konstruktioner (!). Og det er selvfølgelig ikke kun i undervisningsministeriet, at der tages hånd om udviklingen, men også længere nede i



systemet. F.eks. på professionshøjskolerne hvor man med det samme vokabular fokuserer loyalt og samvittighedsfuldt på den konstante udvikling af organisation, profession, uddannelse, viden, medarbejdere og studerende. Udvikling er overalt blevet den helt centrale aktivitet og dertil et statsanliggende – og kravene om innovation og udviklingsparathed er allestedsnærværende elementer i at reformere individuel og organisatorisk adfærd.

Nu er det jo sådan med magiske ord, at ordets kraft også kan bruges til at forblænde og forføre. "*One is often bewitched by a word*", siger Wittgenstein (On Certainty, § 435) og minder os om, at ord kan løsrive sig fra konkrete sammenhænge og få et selvstændigt liv. De kan blive som påtrængende billeder, der stiller sig imellem beskueren og virkeligheden og formår at unddrage sig begrundelse og undersøgelse. De "forheksede" begreber bliver ikke selv undersøgt og analyseret, men de bliver den optik, som vi ser verden igennem.

Udvikling som en styret produktionsproces

Den direkte anledning til disse overvejelser var læsningen af en tekst fra undervisningsministeriet om professionshøjskolerne udviklingsbaseret. Under overskriften *Om udviklingsbegrebet* (UVM, august 2008, p.1) beskrives udviklingsbaseret som en *produktionsproces*. Fordi denne *produktionsproces* skal styres gennem *udviklingskontrakter*, er det en forudsætning, at udviklingsbegrebet bliver "konkretiseret", "systematiseret" og gjort "målbart". Det udmønter sig i et katalog over indsatsfelter og indikatorer, og for hver indikator noteres deres kvantificerbarhed. Det understreges, at indikatorens kvantificerbarhed er afgørende, og at udvikling må kunne aflæses på tre forskellige målbare indikatorer: Input, output og outcome. Vi skal ikke fortabe os yderligere i udviklingsbaseretens bogholderi, men kun forsøge at fastholde det, som er essensen i denne brug af udviklingsbegrebet, og det kommer måske tydeligst til syne i selve kommissoriet for arbejdsgruppen, nemlig administrativt "at skabe et mål – og operationali-

serbart udviklingsbegreb" (ibid.). Det lyder jo forjættende endelig at få skabt lidt målbar klarhed over, hvor udviklingen skal føre os hen og ikke mindst, hvordan den så ser ud, når den er der.

En minimumsdefinition på udvikling, som også matcher vores hverdagsforståelse, er, at udvikling er forandring til det bedre. Udvikling er ikke bare forandring, men en forandring der realiserer eller repræsenterer noget kvalitativt bedre. Dvs. udvikling er et begreb, der i almindelig sprogbrug indbefatter en værdidom. Men med forestillingen om administrativt at kunne fastlægge et "mål- og operationaliserbart udviklingsbegreb" for uddannelsesinstitutioner, ser man tilsyneladende helt bort fra begrebets afgørende normative kompleksitet og – i en uddannelsessammenhæng – ikke mindst begrebets idéhistoriske medbetydninger. Udvikling knyttes ikke til uddannelsesmæssige, endsige samfundsmæssige visioner, men er derimod blevet et operationaliserbart begreb, der kan testes på performativitet og med en helt overvældende betoning af at skabe styringsmuligheder gennem kontraktliggørelse. "Udvikling" i en uddannelsessammenhæng er blevet en sag for embedsmænd og uddannelsesplanlæggere og altså en tilsyneladende apolitiseret størrelse. Hvorvidt denne tænkning er udtryk for neopositivisme, New Public Management eller noget helt tredje, skal vi her lade ligge. Det, som skal fastholdes, er det forunderlige, at noget, der i den grad ligner en reduktionistisk vidensopfattelse og en afkobling af normative overvejelser, så uproblematisk synes at kunne sammenkædes med det positivt ladede og – i en uddannelsessammenhæng – kulturhistorisk belastede begreb om udvikling.

Hvad har vi at gøre med her? Er det simpelt uddannelsespolitisk spin at kalde noget for udviklingsbaseret, når det egentlig handler om politisk styring ud fra kontraktlige forpligtelser på effektmål – eller hvad? Selvfølgelig er det spin og "framing" i den forstand, at det formentlig ville være uddannelsespolitisk uklogt at kalde professionshøjskolerne vidensgrundlag for effektbaseret, kontraktbaseret eller markedsbaseret. Men når statsmagten i

den grad kan omfavne udviklingsbegrebet, så vidner det også om, at det ikke kun er uddannelsespolitisk spin, men at der også er sket noget mere grundlæggende med udviklingsbegrebets semantik.

Udviklingsbegrebets polvending

I en uddannelsessammenhæng har udviklingsbegrebet i nyere tid, især i 60'erne og 70'erne, været brugt med særlig forkærlighed af en række politiske og pædagogiske strømninger, der opfattede sig selv som udviklingsorienterede og progressive. Det drejede sig om en vifte af moddiskurser, der bl.a. manifesterede sig i diverse kulturradikale, reformpædagogiske og politisk venstreorienterede bevægelser. Den simple logik var, at det bestående uddannelsessystem inkarnerede og reproducerede magten og dens undertrykkende mekanismer, og at vejen til frigørelse var udvikling. Staten, systemet, kapitalen og samfundets herskende normer og værdier – alt sammen var det i større eller mindre grad udtryk for konservatisme og en stadig reproduktion af tingenes tilstand. Heroverfor stod venstrefløjen med revolutionære krav om udvikling. Udvikling som selvudvikling og samfundsudvikling – i retning af diverse psykologiske, sociale og politiske visioner om fremskridt og frigørelse.

At være kritisk venstreorienteret var at være progressiv, og at være progressiv var at ville udvikling og de fremskridt, som udviklingen syntes at kunne indebære. Men hvad er der sket her? Hvordan kan det oppositionelle krav om udvikling i løbet af få årtier blive den dominerende klangbund for ethvert statsligt uddannelsesinitiativ. Hvordan kan udviklingsbegrebet i løbet af få årtier skifte politisk fortegn og blive afgørende for legitimeringen af en (konkurrence)statslig uddannelsespolitik?

I "The New Spirit of Capitalism" beskriver Boltanski og Chiapello (2005), hvordan kritikken fra 60'erne og 70'erne i løbet af få årtier bliver indarbejdet i kapitalismens legitimerende ideologiske og åndelige grundlag. Boltanski og Chiapello identificerer to typer af kritik, som løber sammen i slutningen af tresserne. Det drejer sig om

en social kritik forankret i fagbevægelsen og med et fokus på, hvordan kapitalismen skaber ulighed, egoisme og udbytning. Og det drejer sig om en æstetisk kritik med fokus på, hvordan kapitalismen skaber ufrie, fremmedgjorte og ikke-autentiske livsformer.

I en dansk sammenhæng har den sociale kritik været båret af fagbevægelsen, socialdemokratiet og venstrefløjen, mens den kunstneriske kritik i store træk kan identificeres med den brede betegnelse kulturradikalisme (Jf. Lykkeberg, 2008). Forholdet mellem de to kritikformer er selvfølgelig ambivalent, fordi den ene kræver lighed og sikkerhed, mens den anden kræver frihed og autenticitet. Men i tressernes antiautoritære bevægelser kan man ifølge Boltanski og Chiapello aflæse en midlertidig alliance af de to kritikformer. Denne alliance opnåede en sådan styrke, at den tvinger kapitalismen til, at indarbejde nye forståelser i sit legitimerende ideologiske grundlag.

Fra begyndelsen af 80'erne kan ændringen af kapitalismens ideologiske konstruktion aflæses på en række områder, men tydeligst i managementlitteraturens blanding af konkrete handleanvisninger rettet mod effektivisering og med et samtidigt højt moralsk toneleje. Her inkorporeres et helt sæt af nye dyder og idealer, som ikke tidligere blev forbundet med lederskab eller organisationsforståelse. Det kommer til udtryk i opgøret med den hierarkiske og autoritære organisation og fremhævelsen af autonomi, spontanitet, kreativitet, autenticitet, visioner, åbenhed og en lang række andre humanistiske dyder, der er som taget direkte fra "repertoiret fra maj 1968".

"But these themes, which in the texts of the May movement were combined with a radical critique of capitalism (particularly the critique of exploitation), and the proclamation of its imminent end, are often to be found in the neo-management literature autonomized, as it were – represented as objectives that are valid in their own right, and placed in the service of forces whose destruction they were intended to hasten"

(Boltanski/Chiapello, 2005, p.97)

I '68 var det humanistiske og kritiske vokabular altså forbundet med en radikal og omfattende kritik af kapitalismen, mens de samme begreber og dyder få årtier senere er blevet integreret og gjort virksomme i den nye managementdiskurs.

Der synes god grund til at antage, at også udviklingsbegrebet er blevet indfanget af denne diskursive forvandlingsproces. Undervejs er begrebet blevet befriet for de samfundsmæssige visioner, som det tidligere var knyttet til og autonomiseret som ideal. "Udvikling" kan nu friktionsløst fungere som indadvendt præstationskrav, uden at det bliver de-legitimerende for de grundlæggende rammer og vilkår.

Personlig udvikling

Et væsentligt bidrag til denne autonomisering af udviklingsbegrebet synes at trække betydning og moment fra en sammenhæng, der ikke handler om samfundsudvikling, men har sit fokus på personlig udvikling. Her tænker jeg på den forandring, der sker omtrent samtidig i psykologiske (og pædagogiske) udviklingsforestillinger og den samtidige psykologisering og pædagogisering af en lang række livsområder.

I en pædagogisk sammenhæng er udviklingsbegrebet, i hvert fald indtil 70'erne, domineret af Freud-Piaget traditionens klassiske udviklingspsykologi (Frederiksen og Kristensen, 2004). Her finder man en udviklingstænkning som er præget af forestillinger om retningsgivne forløb – fra et udgangspunkt gennem kontinuerede faser og mod et endemål. Udvikling er en universel proces, der bringer et universelt (naturgivet) potentiale til udfoldelse og i sidste instans udviklingsprocessen til ophør. Udviklingen har altså en iboende retning, og endemålet er det voksne fuldt udviklede menneske, som har frigjort sig fra de bindinger og behov, der karakteriserer tidligere udviklingsfaser. Udviklingsmekanismen er til stede på forhånd, før udviklingen indtræffer og forløber progressivt gennem en række forudsigelige faser mod realiseringen af den fuldtudviklede voksne med potentiale for myndighed og autonomi. Kontrasten til den udviklingstænkning, der aktuelt behersker pædagogiseringen af en lang række sammenhænge, er ikke vanskelig at få øje på.

Med inspiration fra især humanistisk psykologi (jf. Jørgensen, 2005) er udvikling fra familieviv over uddannelse og til arbejdsliv blevet





knyttet til en livslang og individuel selvrealisering med fokus på den stadige omdannelse af personlige egenskaber og kapaciteter knyttet til det enkelte individs egen biografi og orienteringsevne. ”Hvad der er udvikling for dig, er ikke nødvendigvis udvikling for mig”, og kun i særlige psykologiske sammenhænge giver det mening at tale om ”udviklingen” i bestemt form og ental. Udvikling er ikke først og fremmest den proces, der indløser det universelle, det naturlige eller det normale, men snarere vejen til at manifestere det individuelle og unikke. Personlig udvikling er værdsat som en stadig proces af unik selvrealisering og ikke som (videnskabeligt beskrevne) faser, der skal bringe os et bestemt sted hen. Her er der et betydeligt slægtskab med 68’ernes optagethed af det grænseoverskridende, bevidsthedsudvidende, spontane, kreative og eksperimenterende, og der går formentlig en lige linje fra hippiekulturens selvrealisering, autenticitetsoptagethed og grænseoverskridende livsstilseksperimenter og til videnssamfundets trosbekendelse til kreativitet og innovation.

Men en afgørende forskel er, at 68’ernes forestillinger om personlig udvikling i større eller mindre grad var knyttet til tidens kritiske diskurser. Opgøret med samfundsmæssig fremmedgørelse og ikke-autentiske livsformer betød, at forestillinger om selvudvikling og forestillinger om samfundsudvikling gled sammen i den generelle politisering, som prægede 70’erne. Det var denne midlertidige alliance mellem forskellige kritikformer, der ifølge Boltanski og Chiapello gav kapitalismen dens midlertidige forklaringsproblem.

Fra 80’erne bliver personlig udvikling et yndet mantra i en helt anden sammenhæng. Og det er efterhånden et velbeskrevet fænomen, hvordan den humanistiske psykologis forståelse af selvrealisering stjæler scenen fra udviklingspsykologien og efterfølgende indgår i utallige kombinationer med psykoterapi, selvhjælpslitteratur, praktisk-pædagogiske teknologier og koncepter (f.eks. Nielsen, 2005) og New Age – og managementtænkning (f.eks. Bovbjerg, 2001). I alle disse sammenhænge synes udvikling at være et uom-

gængeligt og selvforklarende dogme. Hvad der har værdi, er forbundet med udvikling, men det er samtidig en individualiseret og kontekstualiseret udviklingsforestilling, som ikke har tyngdepunktet i almene retningsangivelser, og som kun sjældent tangerer samfundsmæssige visioner.

Udviklingsbegrebet bliver autonomiseret i et perfekt match med forestillingen om det moderne subjekt som en tilsyneladende fleksibel, forandringsparat og livslangt lærende størrelse. Som selvstændigt ideal, afkoblet fra almene visioner, bliver udviklingsbegrebets positive magi fastholdt, men bliver nu overført på forandringen, fornyelsen og omskabelsen i sig selv – og hvis det ikke er overtalelseskraft nok, ja så kan begrebet stadig trække på diffuse konnotationer om fremskridt og frigørelse selv i de sprogspil, der tydeligt indikerer, at vi har at gøre med krav og normer.

Udvikling og uddannelse – afkoblingen af de samfundsmæssige visioner

Når udvikling på individ niveau bliver et mål i sig selv, så markerer det ophævelsen af sammenhængen mellem individuel og samfundsmæssig udvikling. Den personlige udviklings hastige afdrift mod autonomisering afspejler en opgivelse af at skabe forbindelseslinjer mellem individuelle og samfundsmæssige visioner for udvikling. Udviklingen af individet er ikke længere, som hos f.eks. Kant, knyttet til en samtidig udvikling af ”arten”.

”Den (fornuften) virker imidlertid ikke selv instinktmæssigt, men behøver forsøg, øvelse og undervisning for lidt efter lidt at skride frem fra et niveau af indsigt til det næste. Derfor måtte et menneske leve uforholdsmæssigt længe for at lære, hvorledes det skulle gøre fuldstændig brug af alle sine naturanlæg; eller, hvis naturen kun har tilstået det en kort livsfrist (sådan som det faktisk er sket), så behøver den en uoverskuelig række af slægtled, som hver især overleverer deres oplysning til det næste, for endeligt at drive

kimen i vor art frem til det udviklingsniveau, der svarer fuldstændigt til dens hensigt" (Kant 1993, p.53)

Oplysningstænkningens tro på udvikling som historisk og samfundsmæssigt fremskridt gennem individets "øvelse og undervisning" i fornuft er nok stadig at finde i uddannelsessystemets kringelkroge, men det er en forestilling, der tydeligt har mistet sin legitimerende kraft. Samfundsmæssig udvikling går ikke gennem individets dannelse og bringer ikke en kim af fornuft til gradvis udfoldelse i retning af en stadig mere civiliseret og retfærdig samfundsmæssig fremtid.

I oplysningstænkningen var der (på godt og ondt) denne selvfølgelige sammenkædning af individuel dannelse og samfundsmæssig udvikling. Individets og historiens udvikling spejlede og forudsatte hinanden, og det var den grundlæggende motivation for at bedrive uddannelse og oplysning. Når individet bringes til fornuft, er det samtidig indløsningen af en fælles fornuft, og civilisatorisk udvikling består af og kan vurderes på, om der er denne grundlæggende parallelitet. Når udviklingsbegrebet selvstændiggøres, så betyder det, at individuelle og kontekstuelle udviklingsudkast ikke tages til indtægt for at afspejle – eller forventes at bidrage til mere overordnede samfundsmæssige fremtidsvisioner. Sammenkædningen af individuel udvikling og et fælles historisk udviklingsprojekt synes at være brudt, fordi individ og samfund ikke længere deler den samme skæbne. Individets fremtid er dets egen og samfundets fremtid er uden et artsligt udviklingsmål. Personlig udvikling er blevet til selvrealisering, og samfundsmæssig udvikling er uden en masterplan for retning og mål.

Og dog – overalt i uddannelsessystemet møder vi jo sammenkædningen af den personlige udvikling som kompetenceudvikling og livslang læring og samfundets behov for kvalificeret arbejdskraft i vidensøkonomien (jf. Korsgaard 1999, Hermann 2003). Her er værdien af den personlige kompetenceudvikling ikke begrundet i et oplysningsprojekt, men i et samfundsøkonomisk og konkurrencestatsligt interesse-

fællesskab. I samme takt som udviklingsbegrebet afkobles fra oplysningens metafysik og fornuftsdyrkelse bliver det gentaget af en samfundsøkonomisk diskurs og synes at skulle fungere som et nyt forpligtende link mellem individ og fællesskab.

Det paradoksale er imidlertid, at det nye altomfattende udviklingsprojekt stadig kan rumme sedimentaflejringer af frigørelse, demokrati og fremskridt – og samtidig beskrives som f.eks. en "produktionsproces". Det idéhistoriske arvegods er stærkt i en uddannelsessammenhæng og giver stadig udviklingsbegrebet et skær af visioner. Men kradser man i overfladen, er det ikke oplysningstænkningens fornuftsdyrkelse og fremskridtstro, der dukker frem, men derimod en konkurrenceøkonomisk fremtidsangst og fatalisme. I denne diskurs er udvikling knyttet til nødvendigheder. Udviklingen kræver noget af os, og udviklingen er noget, vi skal være på højde med, hvis ikke vi skal "blive til historie". Og det, som udviklingen kræver, er ... udvikling! Udvikling som produktionsproces, som præstationsoptimering, som kompetenceudvikling og tilpasning til marked og globalisering. Her møder vi et udviklingsbegreb, der er knyttet til den historiske udvikling, men som synes endnu mere deterministisk end oplysningens fornufts- og fremskridtstro. I vidensamfundet har de økonomiske vilkår fået karakter af en lunefuld og risikabel skæbne, og udvikling opfattes som den stadige tilpasning gennem effektivisering og innovation.

Det er jo ikke noget ganske nyt, at udvikling bliver knyttet til historisk nødvendighed. Hvis vi igen kaster et blik på 68'ernes forkærlighed for udviklingsbegrebet, så var der også en anden udviklingsforestilling, der prægede tiden efter '68. En udviklingsforståelse som ikke var knyttet til selvrealisering og personlig udvikling, men som var forbundet med en overordnet historisk og samfundsmæssig forståelse. Det var den marxistisk inspirerede udgave af en historiefilosofisk²⁾ udviklingsforestilling, hvor historiens iboende retning, mål og mening blev bragt til udtryk i en politisk kritik af det bestående. Det var kun i en kort periode i 70'erne, at den materialistiske historiefilosofi hav-

de noget, der lignede et folkeligt gennembrud, og ikke mindst den deterministiske udviklingsforståelse bragte hurtigt denne tænkning i miskredit. Siden da har vi vænnet os til at betragte den historiefilosofiske tænkning som et overstået kapitel. Historien i ental er blevet til mange forskellige og perspektiviske "historier", men ikke desto mindre møder man overalt formuleringer, der udpeger, hvad udviklingen angiveligt kræver.

Epokalismen og den nødvendige udvikling

Der er mange indicier på, at vi stadig læner os op af historiefilosofiske antagelser – ikke mindst i en uddannelsessammenhæng. Det følgende kan tjene som eksempel. Hvis man i diskussioner om uddannelse formulerer sig kritisk over for den dominerende uddannelsespolitiske dagsorden, så sker det ofte, at man bliver mødt med en mistroisk modkritik, der siger noget i retning af det følgende: "Vi bliver nødt til at følge med udviklingen. Vi kan jo ikke vende tilbage til den socialdemokratiske velfærdsstat, vel? Det nytter ikke at være modvillig og nostalgisk. Prøv nu at se udviklingen i øjnene, og vær lidt konstruktiv og fremadrettet." Så kan man bedyre, at man ikke er nostalgiker og ikke går og drømmer om velfærdsstaten som det tabte paradys, men det nytter ligesom ikke. Man er fanget i et sprogspil, hvor den blotte analyse og samfundskritik i en uddannelsessammenhæng bliver forbundet med en tilbageskuende, restauratorisk og nostalgisk position. Det er sigende, at kritikken for fyrre år siden var under mistanke for at hvile på utopiske forestillinger om fremtiden, mens den i dag er under mistanke for at hvile på nostalgisk længsel efter fortiden. I begge tilfælde bliver der tænkt ud fra en historisk skematisering, og det indikerer, at der også i dag knytter sig historiefilosofiske antagelser til forestillinger om samfundsudviklingen.

Hvad er det, som udviklingen angiveligt kræver? Den kræver, at vi opgiver det gamle, det statiske og klassedelte industrisamfunds uddannelsestænkning og i stedet indser, at vi lever i et videnssamfund

med helt nye vilkår og nødvendigheder. "Før" var præget af hierarkier, forudsigelighed, kontinuitet og banal mekanisk indlæring. "Nu" er præget af foranderlighed, kompleksitet og kontingens. Uddannelsessystemet skal tilpasse sig foranderligheden, globaliseringen, individualiseringen og usikkerheden – og det er en holdnings- (og kultur)revolution, hvor iværksætter, selvorganisering, selvledelse, tilpasningsdygtighed og svimlende reflektiv læring af tredje eller fjerde orden antages at være det samme som udvikling. Dvs. at uddannelsessystemet er ramt af noget, der bedst kan beskrives som en slags revolutionsbevidsthed – nu bare uden visioner. Der kræves forandring, fornyelse og udvikling, ikke ud fra uddannelsespolitiske visioner, men ud fra en kulturel og økonomisk epokal nødvendighed, så det modsvarer den nye tid, der er præget af uvished, kompleksitet og kontingens.

Det er en tænkning, der trækker store veksler på en simpel periodisering i et "før" og et "nu", og det er en skematisk fremstilling af tidens gang, som Paul du Gay (2007) kalder for "epokalismens tyranni", hvormed han peger på, at en forsimplet og kategoriserende historisk logik på forhånd har bestemt vores vurdering af handlemuligheder eller måske rettere – manglen på samme.

"... a logic of overdramatic dichotomization that establishes the available terms of debate and critique in advance, in highly simplified terms either for or against, and offers no escape from its own categorical imperatives" (du Gay, 2007 p. 137)

Ikke mindst inden for pædagogik og uddannelsestænkning har man dyrket den overdramatiserede (revolutions)fortælling om, hvordan kultur, viden, moral og identitet alt sammen indgår i en altomsluttende her-og-nu-historisk forandringsproces. Og vi er formentlig mange i uddannelsessystemet med humanistisk eller samfundsfaglig baggrund, der har strakt de epokale reduktioner til deres yderste.

Nu er pointen ikke, at vi ikke lever i en tid med omfattende og hastige forandringer – for det gør vi. Pointen er heller ikke,

at vi ikke har brug for at reducere i historisk og samfundsmæssig kompleksitet – for det har vi. Pointen er, at hvis denne fortælling ikke suppleres med forbehold, undtagelser, nuancer og selvkritisk besindelse, så kommer den til at fremstå som en altomsluttende historisk mekanisme, der får karakter af selvopfyldende profeti. Alt peger i den samme retning og kan måske endda underordnes nogle få centrale (sociologiske)begreber – det er som om, den historiske udvikling ubønhørligt og teleologisk skrider frem og præger alle livsområder i en entydig bevægelse. Her er det altså, at epokalismens kategoriske iscenesættelse af et ”før” og et ”nu” ligner en forsimplet og forkortet historiefilosofisk tænkning. Det er uden tidligere tiders forsøg på at binde udviklingens retning op på ønskværdige visioner for et fremtidigt samfund, men stadig med historiefilosofiens forkærlighed for nødvendigheder, nu nødvendigheden af at være parat til enhver forandring.

I nationale, ministerielle og uddannelsespolitiske sammenhænge er de epokale udviklingskrav tydeligt forbundet med (konkurrence)økonomiske imperativer. Længere nede i systemet, hvor identifikationen med det konkurrencestatslige paradigme ikke er så stort, er nødvendigheden måske mindre udtryk for en (økonomisk) tænkning og mere udtryk for en diffus kulturforståelse og zeitgeist. Vi må udvikle os for at følge med udviklingen – lyder vidensamfundets dybe visdom.

I den epokalistiske historieforståelse sker der noget bemærkelsesværdigt. Fortiden kan stadig identificeres som en selvstændig fortælling, men nutid og fremtid synes at glide sammen og blive uadskillelige størrelser. Er vidensamfundet ”nutid”, eller er det en fortælling om ”fremtiden”? Er globaliseringen? Er hyperkompleksiteten? Er det gennemreflekterede subjekt? Det er, som om nutiden får fremtidskarakter, og fremtiden får realitetskarakter. Som om vi ikke kan sondre mellem, hvad der allerede ”er”, og hvad der ”endnu ikke er”. Hvad betyder det for en uddannelsestænkning som principielt må være henvendt på forestillinger om en fremtid? Ja, hvis vi tror at kunne se fremtiden som en realitet, der allerede er indtruffet, så

bestyrker det kravet om nødvendig tilpasning og svækker forestillingsevnen mulighed for at udkaste alternativer og visioner – for fremtiden har jo allerede vist sig. Måske er det derfor, vi har brug for uddannelsespolitiske visioner og utopier. For at holde fremtiden på tålelig afstand. For klart at markere en forskel til nutiden, så fremtiden ikke forveksles med realitet og nødvendighed, men tydeligt fremstår som et produkt af forestillingsevnen. Den epokale matrice forhindrer, at der reelt tænkes ”outside the box” for nu at bruge et af udviklingsindustriens yndede udtryk, fordi den nedtoner forestillinger om autonomi som andet og mere end tilpasning til det givne. Det er endeligheden som løsning eller ”den endelige løsning”, som Susanne Brøgger engang sagde om et samfund uden visioner.

Udvikling som evolutionær tilpasning og emergens

Det nuværende krav om udvikling er altså rammesat af en paradoksal figur, der lyder omtrent sådan her: Fordi fremtiden er kontingent og uforudsigelig, er udvikling forbundet med nødvendighed. Nødvendigheden stammer ikke fra en lineær og deterministisk udviklingslinie, der strækker sig ind i fremtiden, men er forbundet med det epokale skifte til det fuldstændige fravær af enhver forudsigelighed i kraft af en generel forøgelse af kompleksitet. Det er en teleologi, men nu uden telos. Her toner der en udviklingsforståelse frem, der ligner noget, vi kender, nemlig en biologisk udviklingstanke. I udviklingslæren er der som bekendt ingen teleologiske formål, ingen vilje og ingen hensigter. Fremtiden er emergerende og uafgørbar, og udvikling afgøres (og udgøres) af tilfældighed og tilpasning.

Kenneth Hultqvist (2004) er inde på lignende overvejelser, når han afdækker forskellige fremtidsforestillinger og deres styrende kraft i en pædagogisk sammenhæng. Aktuelt er det, ifølge Hultqvist, kompleksitetsteoretiske elementer, der har vundet indpas, og de indgår i en række diskurser, der strækker sig over forskellige fag, videnskaber og new age forestillinger. Han hæfter sig ved slægtsskabet med Darwins evolutionsteori og foreslår at

betragte emergens og kompleksitetstænkningen som en ny fremtidsteknologi. En opfattelse af fremtiden som indeholder det styringsrationale, der skal gøre individet kompleksitets- og tilpasningsdueligt gennem en socialisering til selvstyring. I en foranderlig og risikobetonet verden synes styring "nedefra" gennem udvikling af organisationer og individers stadige reflekse selvovervågning at sikre den højeste grad af tilpasningsdygtighed.

Det er Baden Powells "Vær beredt!", der står som vidensamfundets motto, og der bliver også noget spejderagtigt over "det store udviklingsprojekts", i politisk forstand, veltilpassede artighed.

For når kompleksitetsteorier af mere eller mindre deskriptiv karakter møder managementtænkningens normative univers, så er det, som om en ligning går op. Evolutionsteori og økonomisk liberalisme forenes omkring forestillinger som selvregulering, ligevægtstilstande, konkurrence, tilpasning og overlevelse – og vi får et sæt af trosforestillinger, der frister ved deres altomfattende karakter. Den globale økonomi, koralrevets økosystem og den seneste fusion i uddannelsesverdenen kan sprogliggøres med de samme metaforer, som ikke indbefatter forestillinger om menneskets autonomi. Der er altså grund til at overveje, hvad det er for "nødvendigheder", som udviklingsbegrebet nu bliver forbundet med og hvis "udvikling" uproblematisk kan forstås som "en produktionsproces af selvorganiseret tilpasning til markedsvilkår", så er det måske på tide at udviklingsbegrebets normative magi afmonteres.

Niels Henrik Krause-Jensen er Lektor, Cand. Mag., VIA University College, Videreuddannelse og kompetenceudvikling.

NOTER:

1. F.eks: "Professionel viden – hvordan kan den anvendes bedre?" (Rådet for mellemlange videregående uddannelser, 2007). "Oplæg om inddragelse af Den nyeste viden i erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne" (Rådet for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, august 2009). "Rapport om udviklingsbaseret i de videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område" (Undervisningsministeriet, august 2008)
2. Historiefilosofi: Forsøget på, ad spekulativ vej, at fastlægge historiens iboende drivkræfter og retning.

LITTERATUR:

- Boltanski, Luc og Chiapello, Eve (2005): *The new spirit of capitalism*, Verso, N.Y.
- Bovbjerg, K. M. (2001): *Følsomhedens etik: Tilpasning af personligheden i new age og moderne management*. Højbjerg: Forlaget Hovedland.
- du Gay, Paul (2003): *The tyranny of the epochal: Change, epocalism and organizational reform*. London: Organization, 10/4.
- Frederiksen, Kirsten og Kristensen, Jens Erik (2003): Når udviklingsmuligheder bliver til udviklingstvang – udvikling som pædagogisk, eksistentiel og økonomisk mantra, i: Bjerg mfl. (red.): *Perspektiver på udvikling*, Udviklingsinitiativet for Sygeplejeskeuddannelsen i Århus Amt.
- Hermann, Stefan (2003): *Er diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab.
- Hultquist, Kenneth (2004): "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion, i: Krejsler, John (red.): *Kampen om individet*, Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (1993): *Oplysning, historie, fremskridt*, Slagmarks Skyttegravsserie.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabs-kapløbet*, Gyldendal.
- Lykkeberg, Rune (2008): *Kampen om sandhederne*, Gyldendal.
- Nielsen, Klaus (2005): *Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik*, i: Brinkmann & Eriksen (red.): *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*, Klim.
- Jørgensen, Carsten René (2005): *Selvrealiseringskultens klinisk psykologiske rødder*, i: Brinkmann & Eriksen (red.): *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*, Klim.
- "Professionel viden – hvordan kan den anvendes bedre?" (Rådet for mellemlange videregående uddannelser, 2007).
- "Oplæg om inddragelse af Den nyeste viden i erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne" (Rådet for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, august 2009).
- "Rapport om udviklingsbaseret i de videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område" (Undervisningsministeriet, august 2008).
- Wittgenstein, Ludwig (1979): *On Certainty*, Blackwell, Oxford.