

**Er der stadig plads til pædagogikken i skolen?  
Den frie Lærerskole 21. november 2023**

Materiale til: Vildskaben og det ukontrollerbare  
Carsten Oxenvad.



Jorn, A. (1968, 2022) *Spræng rammen, som kvæler billedet*. Atelier Clot - Paris

# Indhold

---

## Vildskaben og det ukontrollerbare

Specialiseringsmodulet Vild pædagogik. Til kamp imod meningsløsheden UCL, august 2023	3
Hartmut Rosa Fra: <b>Det ukontrollerbare</b>	5
Gert Biesta Fra: <b>God undervisning i målingens tidsalder</b>	11
Og ...	23

## Modulets navn:

# Vild pædagogik!

## Til kamp mod meningsløsheden.

De var vilde

Johann Amos Comenius – der påstod, at alt kan læres.

Christen Mikkelsen Kold – der fortalte sine elever ind i en meningsfuld verden.

Célestin Freinet – der gav børn læsere, til det de skrev – forbandt børnene med verden.

Paulo Freire – der gav de undertrykte håb

De var vilde, de ville, de var lærere!

## Modulets omfang og undervisningsprog: 5 ECTS

### Kort beskrivelse af modulet

Modulet skal være et laboratorie, hvor studerende kan bringe deres vilde idéer på spil i kampen mod meningsløshed i skolen. Alle får muligheden for at bringe jeres hjertesag i spil. De vildeste drømme og den varmeste ild skal have noget at leve af. Som studerende på dette modul skal man følge det man brænder for, og udvikle sin egen pædagogik og didaktik. Det kalder vi vild pædagogik!

Et at de største problemer i skolen i dag – hvis ikke det største – er manglende interesse eller engagement hos elever. Dette hænger efter vores overbevisning sammen med en stigende følelse af meningsløshed og fremmedgørelse hos eleverne. Mening kan der ikke undervises i i skolen, for mening hører livet til, den er sin egen og opstår ofte i det engagement, der nok, ligesom kærligheden, har en genstand – men intet mål. Men med engagementet kommer fagligheden, erfaringerne og forståelsen.

I modulet arbejdes der med at udvikle fagspecifikke og tværfaglige undervisningsforløb til folkeskolens fag. Undervisningsforløbene skal kunne relateres til fagformål og leve op til formuleringen i Folkeskolelovens §1 stk 2: *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

Peter Brodersen taler i [*God og*] *Effektiv undervisning* kap. 1 om, at den proces hvor vi lærer noget, er opbygget af *oplevelser*, som vi får og *erfaringer* som vi gør os, før dette bliver til *forståelse* – til viden og kunnen (forhåbentlig). Men hvordan skaber vi rammerne for oplevelser, gør faglighed meningsfuld og giver rum for deltagelse?

## Modulets vidensgrundlag

Primært deltagernes erfaringer fra skole-, studie-, arbejds- og fritidsliv. Der er ikke tale om et vidensgrundlag, men om et erfaringsgrundlag, hvoraf viden forhåbentlig opstår – eller emergerer. På denne baggrund vil de studerende inddrage relevant forsknings-, og udviklingsviden, som kan bidrage til deres egen praksisudvikling.

## Kompetenceområder og kompetencemål

At kunne udvise pædagogisk og didaktisk mod!

## Videns- og færdighedsmål

Kompetenceområde	Færdighedsmål: Den studerende kan	Vidensmål: Den studerende har viden om:
Mod	Evne til at udføre modige handlinger!	Viden der kan begrunde modige handlinger!
Det store mod	At kunne se, at man tog fejl, og stå ved det	Pædagogik er også etik
Leve drømmen	At kunne afprøve sine pædagogiske drømme.	At vide hvad der skal til for at drømmen kan blive til noget.
Vågne fra drømmen	At turde se bagsiden af drømmen, så den ikke udvikler sig til et mareridt.	Pædagogikkens-, magtens og fremmedgørelsens historie.

## Modulets relation til praksis

Modulet tager udgangspunkt i dannelse og almen lærerfaglighed, men forsøger at ekspliciteere dette gennem undervisningsfag, hvorfor samarbejde hermed er ønskværdigt. Samarbejder med skoler er ønskværdig, men kan ikke være et krav.

Pædagoguddannelsen kunne også være en mulighed ...

## Kriterier for genkendelse af modulet

Modulet kan godkendes, hvis deltagelsespligten er opfyldt. Se nedenfor.

## Deltagelsespligt i modulet

Ét produkt definerer deltagelsespligten og dermed modulgodkendelsen. Produktet kan være defineret som mødepligt over en nærmere defineret periode. Produktet er nærmere beskrevet i modulplanen.

## Begrænsning på antal deltagere i modulet

Ikke umiddelbart begrænset

Hartmut Rosa

# Det ukontrollerbare



---

## Indhold

Indledning: Om sne	7
I Verden som aggressionspunkt	11
II Fire dimensioner af kontrollerbarhed	19
III Den paradokse bagside: Verdens gådefulde tilbagetrækning	23
IV Verden som resonanspunkt	31
V Fem teser om tingenes kontrollerbarhed og om erfaringen af det ukontrollerbare	39
VI At kontrollere eller at lade noget ske? Grundkonflikter omkring seks milepæle i et livsforløb	55
VII Kontrollerbarhed som institutionel nødvendighed: Grundkonfliktens strukturelle dimension	75
VIII Begæret, der ikke kan kontrolleres, og begæret efter det, der ikke kan kontrolleres	87
IX Det ukontrollerbares tilbagevenden som monster	93
Slutning	99
Noter	101
Navneregister	111

---

## Indledning: Om sne

Kan du huske fra din barndom, når det sneede første gang et sent efterår eller om vinteren? Man oplevede det som noget, der kom fra en anden verden. Noget sart, sjældent, der kom for at besøge os, noget som sænkede sig ned over verden og forvandlede den rundt omkring os, uden at vi havde gjort noget, som en uventet gave. Sne er nemlig en manifestation af det ukontrollerbare i sin rene form: Vi kan ikke frembringe det, ikke fremtvinge det, ikke engang med sikkerhed lægge planer efter det, i hvert fald ikke ud over et længe tidsrum. Dertil kommer, at vi ikke kan gøre sneen til vores, vi kan ikke besidde den: Når vi tager den i hånden, løber den ud mellem fingrene på os, hvis vi tager den med ind i huset, smelter den, og hvis vi lægger den i fryseren, er den ikke mere sne. Måske er det derfor, at så mange mennesker – ikke kun børn – længes efter den, især til jul. Uger inden jul bliver meteorologerne bestormet og afpresset: Får vi en hvid jul i år? Hvor store er chancerne? Og det skorter naturligvis ikke på forsøg med at gøre sneen til noget, man kan bestemme over: Vintersportssteder reklamerer med snegaranti og slår sig op som "snesik-

ker”; de har snekanoner med kunstig sne, der kan holde selv ved 15 plusgrader. Som i en krystalkugle afspejler vores forhold til sne sig i dramaet i det modernes forhold til verden: Forestillingen og ønsket om og begæret efter at kunne kontrollere verden er den kulturelle motivation i alle de livsformer, vi kalder moderne. Men liv, berøring og virkelig erfaring opstår i mødet med det, der ikke kan kontrolleres. En verden, der er fuldstændig kendt, planlagt og styret, ville være en død verden. Det er ikke en metafysisk indsigt, men en hverdagserfaring: Livet fuldbyrdes i en vekselvirkning mellem det, der er kontrollerbart, og det, der er ukontrollerbart for os, men som alligevel "angår os"; det sker ved grænsen mellem disse to positioner. Lad os tage et massefænomen som fodbold. Hvorfor går mennesker til fodbold? "Fordi

[Her slutter side 7]

de ikke ved, hvordan kampen ender” skal [den tyske] landstræner fra 1954, Sepp Herberger en gang have sagt, og det er blevet citeret så ofte, at det er blevet et bonmot. Modsat den klage, man så ofte hører, *at det i fodbold "kun handler om penge"*, er det attraktive i fodbold, at sejr og nederlag netop ikke kan fremtvinges eller købes, altså netop ikke kan styres. For mange mennesker er fodbold så spændende, at det er det centrale fokus i deres libidinøse længsel ugen igennem, til den næste kamp skal spilles, fordi det ligger i fodboldspillets konstitutive karakter at være ukontrollerbart. Rigtignok ikke helt og aldeles ukontrollerbart: Naturligvis kan man med penge, men også med træning få indflydelse på spillets forløb, og det ved alle amatører indenfor sportens verden, ikke kun i fodbold, men også i tennis, i basketball, i alle sportsgrene: Ja, man kan fx forøge sine chancer på tennisbanen ved at forberede sig godt, ved mental træning, ved afspænding, men man kan ikke fremtvinge en sejr. Ydermere opnår man slet ikke noget ved blot at anstrenge sig ekstra: jo mere man vil kontrollere det næste mål, jo mindre lykkes det. Derfor har mange sportsfolk alle mulige obskure ritualer, der ligner magiske øvelser, før de fx server, for at gøre det ukontrollerbare kontrollerbart; og det er kampen og spændingen ved denne grænse, der sikrer fascinationen ved sport.

Vekselvirkningen mellem det kontrollerbare og det ukontrollerbare er ikke kun konstitutiv for mange slags sport, men for spil overhovedet: For kortspil ligesom for skakspil, brætspil eller lotto. Men forholdet mellem det kontrollerbare og det ukontrollerbare er meget forskelligt: I skak kan man ret sikkert forudsige, hvem der vinder, og hvem der taber, men det kan man ikke i ludo eller lotto. Men det er ikke kun i spil, at det forholder sig sådan. Mødet med det ukontrollerbare og ønsket om eller kampen for at gøre det ukontrollerbare kontrollerbart går gennem alle livets områder som en rød tråd. Lad os tage det at falde i søvn som eksempel: Jo mere vi vil det, jo mindre lader det sig fremtvinge. Alligevel kan vi gøre noget for lettere at falde i søvn, fx gå en tur eller udvikle regelmæssige, forberedende rutiner. Eller kærligheden. *Hold the Line, Love Isn't Always on Time*, synger bandet Toto meget sigende. Eller sundheden: Vi kan forsøge at nedsætte risikoen for at blive forkølede, vi kan spise sundt, men om vi bliver forkølede, om vi får kræft eller får en diskusprolaps – det hører til det ukontrollerbare – eller skal vi sige: til det kun delvist kontrollerbare i livet. Fra

[8]

spil til kærlighed og fra sne til død: Det ukontrollerbare konstituerer menneskelivet og menneskelige grunderfaringer, og hvis man spørger efter nutidens forhold til verden, der vil sige efter den måde, institutionelle og kulturelle praktikker i det nuværende samfund forholder sig til verden på, og hvordan vi derfor som moderne subjekter er placeret i verden, ser det ud til, at den måde, som vi individuelt, kulturelt, institutionelt og strukturelt træder i forbindelse med det ukontrollerbare på, udgør et afgørende analysefokus. På de

følgende sider vil jeg konsekvent forsøge at bruge dette fokus på hverdagspraktikker og på de sociale konflikter, der findes i vores senmoderne samfund, til at undersøge, hvad man kan komme frem til ud fra dette perspektiv. Den tese, jeg går ud fra, lyder derfor: Når vi senmoderne på alle niveauer – individuelt, kulturelt, institutionelt og strukturelt – stræber efter at have kontrol over verden, møder verden os som "aggressionspunkt" eller som en række af aggressionspunkter, det vil sige som fænomener, som det gælder om at kende, at nå, at erobre, at beherske, at benytte, og lige netop derigennem viser det sig, at "livet", det vil sige det, der udgøres af erfaringen af livfuldhed og hændelser – det, der gør resonans mulig trækker sig tilbage fra os, hvad der så omvendt fører til angst, frustration, vrede og fortvivlelse, som blandt andet igen giver sig udslag i afmægtig politisk og aggressiv adfærd.

[9] ...

---

## II Fire dimensioner af kontrollerbarhed

Ved en nærmere betragtning viser det sig hurtigt, at det at gøre noget kontrollerbart ikke er en homogen proces, men består af mindst fire forskellige elementer, det vil sige, at processen kan deles op i fire dimensioner.

1. At gøre noget kontrollerbart betyder i første omgang at gøre det *synligt*, gøre det tydeligt, at udvide erkendelsen af, *hvad det er*. Således forsøger vi at spejde længere ud i verdensrummet med teleskoper og længere ind for mere nøjagtigt at se ind i den mindste materie, og vi har ved hjælp af det elektriske lys gjort verden synlig også om natten og i den forstand kontrollerbar.
2. Men at gøre noget kontrollerbart betyder også (fysisk) at gøre det *opnåeligt* eller *tilgængeligt*, månen for eksempel med raketter, det ydre verdensrum med satellitter, dybhavet med ubåde ligesom cellulære strukturer med mikroteknologier eller forsvundne verdener fra en forgangen tidsalder ved hjælp af arkæologi. Helt på linje hermed har målet for de tidlige søfarende siden Columbus bestået i fysisk at udvide den kendte europæiske verden ved at gøre nye verdensdele synlige og opnåelige – et program, der i fysisk forstand kan forstås som "landnam".
3. Den tredje dimension i det at gøre noget kontrollerbart kan beskrives som det at *kunne beherske* et udsnit af verden eller at kunne bringe det under kontrol, og denne dimension kan ikke skilles fra nr. 2. Med kolonialismen som eksempel er det meget anskueligt og håndfast, hvordan produktionen af viden (for eksempel i form af kartografi) gik hånd i hånd med den tiltagende tekniske beherskelse og den poli-

[19]

tisk-militære kontrol. Teknologiske fornyelser inden for især transport- og militærvæsenet og udbygningen af infrastrukturer gjorde lettere og hurtigere fjerne egne kontrollerbare og øgede muligheden for at trænge længere ind, mens politiske og administrative strukturer skulle gøre de sociale processer og økonomiske ressourcer kontrollerbare for de europæiske (voldelige) ekspansionister. Men bestræbelsen på at bringe verden



under kontrol er langt fra udtømt med processerne i territorielt landnam: Historien om det moderne forhold til verden er en historie om erobring og beherskelse af natten med lys, af luften med flyvemaskiner, af havet med skibe, af kroppen med medicin, af temperaturen i omgivelserne med klimaanlæg og så videre. Forudsætningen for denne form for beherskelse er de videnskabelige analyser, hvor man kan gennemskue og forstå mekanismernes årsagsmæssige virkninger.

4. Ud fra denne dimension af verdensbeherskelse (teknologisk og politisk) kan man – i det mindste rent analytisk – skille endnu en form for det kontrollerbare ud, nemlig dimensionen af *nyttiggørelse* eller det, om noget kan bruges. Her kommer det ikke kun an på at bringe verden under kontrol, men også på at gøre den til et middel for vores formål, hvorved kontrollen over verden medfører en formning og en dannelse af verden. Det *som er her og nu*, bliver instrumentaliseret og transformeret til materiale og genstand for vores egne projektioner og ønsker. Særlig tydeligt bliver det, når det drejer sig om politik, hvor det i valgkampen handler om større og større løfter – *stem på os, og der vil komme flere jobs, højere rente, bedre og billigere boliger, hurtigere offentlig transport, bedre skoler*.

Disse fire elementer i det at gøre noget kontrollerbart – synliggørelse, opnåelighed, beherskelse og nyttiggørelse af verden – er i det moderne samfunds basisinstitutioner institutionaliseret på en særdeles solid måde: Ifølge sin egen definition stræber *videnskaben* konstitutivt efter en udvidelse af rækkevidden af viden; den videnskabelige stræben beror med formlen *v-f-v'* (viden – forskning – mere viden) på et konstant løfte om at øge denne horisont. I den *teknologiske udvikling* drejer

[20]

det sig om at kunne beherske de udsnit af verden og de muligheder, som videnskaben har givet adgang til, for på denne måde at kunne bringe verden under kontrol i alle dens dimensioner. Den økonomiske udvikling, der for sin part følger et vækstprogram, der er drevet af kapitalen, og som hedder *p-v-p'* (penge – varer – flere penge) eller rettere: Den ligger under for vækstprogrammet, der fra sin side stiller ressourcer til rådighed, og udviklingen sker ikke kun på et samfundsmæssigt plan, men også for det enkelte individ, som på det private plan som forbruger får kontrol over verden ved at erhverve goder og også viden og måleinstrumenter. Endelig har *juridiske reguleringer* og *politisk-administrative* apparater til opgave at bringe de sociale og kulturelle forudsætninger og følgerne af programmet for udvidelse af rækkevidde under kontrol, eller mere præcist: At kunne beregne de sociale processer for at kunne styre dem. Strømmen af regulativer, forskrifter og love er et tydeligt udtryk for dette forsøg på at kunne planlægge det sociale liv og at kunne kontrollere det i juridisk forstand – et forsøg, der dog på dramatisk vis truer med at mislykkes, som jeg senere vil påvise. Rent faktisk kan den allestedsnærværende kamp om magt i alle henseender forstås som en kamp om magt til kontrol og dermed om verdensrækkevidde, og det er lige meget, om det drejer sig om direkte befalingsmagt, om økonomiske ressourcer, om rådigheds-rettigheder eller om andre former for ejerskab. *Magt manifesterer sig altid i udbredelsen af ens egen verdensrækkevidde, ofte på bekostning af andre*, hvor den andens individuelle rækkevidde ikke så sjældent delvist eller helt bliver bragt ind under ens egen kontrol og rækkevidde.

[21]



Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen.

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Skolen bør fremme elevernes tilegnelse af alt det, der kan medvirke til den enkeltes alsidige og personlige udvikling. Den er jo næsten vild!

Og skolen MÅ SØGE AT SKABE RAMMER - meget smuk formulering, der sætter skolen fri til at gøre sit yderste for at udvikle erkendelse, fantasi og myndige mennesker. Vildt smukt!

Mennesket skaber kultur og er i samspil med naturen. Det var da på tide, at det blev erkendt.

Og så bygger skolen på den frie tanke fra filosofien, ligeværdet fra kristendommen og det demokrati, som et oplyst folk kan administrere. Hvilken vild skole, det kunne blive.

Men selvfølgelig var der politiske og økonomiske rammer og interesser, der lagde en dæmper på vildskaben.

Og i 2006

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Den korte version: Mens skolen i 1739 skulle kvalificere til efterlivet, så skal den nu kvalificere til arbejdslivet. Dette har, med et løgstrupsk udtryk, altid været *et afkast* af skolens undervisning, men nu er det altså blevet selve målet.

Og skolens mulighed for at blive stedet, hvor tanker tænkes, ligeværdet anerkendes og samtalen dyrkes, er ikke længere grundstenen i skolens kultur, blot skolen er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati - så er det vel nok.

### **Farvel vildskab - goddag styring og kontrol!**

Styring og kontrol er nødvendigt i en produktionsproces, men kan ikke være det centrale i pædagogisk proces. Hvor kommer det fra?

Det er oplagt at pege på begrebet konkurrencestat, der – også på skolens område – på smukkeste vis er analyseret af den danske politolog Ove Kaj Pedersen.

Jeg vil dog også pege på den tyske sociolog Hartmut Rosa, der beskriver livet i moderniteten som et evigt løb op ad en nedadkørende rulletrappe.

I sin lille bog **Det ukontrollerbare**, gør han rede for hvorledes vores liv styres af ønsket om kontrol.

Rosa peger på fire stadier af kontrollerbarhed.

- I. At gøre noget kontrollerbart betyder i første omgang at gøre det *synligt*, gøre det tydeligt, at udvide erkendelsen af, *hvad det er*. ...
- II. Men at gøre noget kontrollerbart betyder også (fysisk) at gøre det *opnåeligt* eller *tilgængeligt*, ...
- III. Den tredje dimension i det at gøre noget kontrollerbart kan beskrives som det at kunne *beherske* et udsnit af verden eller at kunne bringe det under kontrol, ...
- IV. Ud fra denne dimension af verdensbeherskelse (teknologisk og politisk) kan man – i det mindste rent analytisk – skille endnu en form for det kontrollerbare ud, nemlig dimensionen af *nyttiggørelse* eller det, om noget kan bruges. ...

Men bogen hedder altså **Det ukontrollerbare** - så han har altså et svar til modernitetens evindelige acceleration: resonans - det ikke instrumentelle forhold til verden.

### **Og lad mig slutte hvor jeg begyndte - hos Søren Kierkegaard.**

Søren Kierkegaard skrev i frustration over de på hans tid tiltagende naturvidenskaber og deres mangel på indre sammenhæng:

Med Naturvidenskaberne kan det slet ikke hjælpe at inklade sig. Man staaer der værgeløs og kan aldeles ikke controlere. Forskeren begynder straks at adsprede med sine Enkeltheder, nu skal man til Australien nu til Maanen, nu ned i en Hule under Jorden, nu Fanden i Vold i Røven – efter en Indvoldsorm; nu skal Teleskopet bruges, nu Mikroskopet: hvo Satan kan holde det ud ...”  
[SKS 20 s. 73].

Sådan er det også med de gode viljer i uddannelsesinstitutionerne, man kunne omskrive Kierkegaards ord til ...

Med Uddannelsesforskningen kan det slet ikke hjælpe at inklade sig. Man staaer der værgeløs og kan aldeles ikke controlere. Forskeren begynder straks at adsprede med sine Enkeltheder, nu skal man med genrepædagogikken til Australien nu ud i Skyen, nu ned i FabLab, nu Fanden i Vold ud i Skoven – for at få en autentisk Oplevelse; nu skal CL bruges, nu Kroppen, Computeren, Legen, 3D-printeren: hvo Satan kan holde det ud ...”

Eller hvis jeg selv skulle sige det:

Legen, bevægelsen, musikken, fantasien ... kan være resonansskabende, noget, der giver livet dybde og værdi. DET SKAL VI DYRKE, MEN HOLDE OS FRA AT INSTRUMENTALISERE DET!

GERT J. J. BIESTA

# **GOD UDDANNELSE I MÅLINGENS TIDSALDER - ETIK, POLITIK, DEMOKRATI**

oversat af  
Joachim Wrang

KLIM

## **KAPITEL 1**

### **HVAD ER UDDANNELSE TIL FOR?**

I de seneste tyve år har vi været vidne til en betydelig stigende interesse i målingen af uddannelse, eller i den uddannelsesmæssige målingskulturs lingo, i målingen af uddannelsens 'resultater'. Måske kan det mest iøjnefaldende udtryk for dette ses i internationale komparative studier såsom *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) og OECD's *Program for International Student Assessment* (PISA). Formålet med disse studier, der resulterer i sammenlignende oversigtstabeller, såkaldte league tables, der antages at indikere, hvem der er bedre, og hvem der er bedst, er at tilvejebringe information om, hvordan nationale uddannelsessystemer klarer sig sammenlignet med andre landes uddannelsessystemer. Disse studier er således generelt konkurrenceprægede i deres tankesæt. Resultaterne bruges af nationale regeringer som grundlag for deres policy på området, ofte i forbindelse med et ønske om at 'hæve standarden'. Oversigtstabeller produceres også på nationalt niveau med det mål at tilvejebringe viden om de individuelle skolers eller skoledistrikters relative præstationer. Sådanne sammenlignende oversigtstabeller har et kompliceret rationale, idet de kombinerer forskellige elementer, såsom at sko-

[Her slutter side 21]

lerne skal stå til ansvar (*accountability*-delen), og at forældre skal have valgfrihed, med et argument om social retfærdighed, der går ud på, at alle bør have adgang til uddannelse af den samme kvalitet. De data, der bruges til at producere sådanne oversigtstabeller, bruges også til at identificere såkaldte 'ikke bestående skoler' og i nogle tilfælde 'ikke bestående lærere' på skoler (se Tomlinson 1997; Nicolaidou & Ainscow 2005; Hess 2006; Granger 2008).

Interessen for målingen af uddannelsens resultater har ikke været begrænset til konstruktionen af sammenlignende oversigtstabeller. Målingen af resultater og deres korrelation med uddannelsesmæssige 'input' er også central i forskning, der er rettet mod at tilvejebringe et evidensgrundlag for uddannelsespraksis. Fortalere for den forestilling, at uddannelsesområdet bør transformeres til en evidensbaseret profession, hævder ofte, at det kun er gennem omfattende eksperimentelle studier og omhyggelig måling af korrelationen mellem uddannelsesmæssige input og output, at uddannelsesområdet vil kunne bringes i stand til at realisere "den form for progressiv, systematisk forbedring over tid, der har karakteriseret fremgangsrige dele af vores økonomi og samfund gennem det 20. århundrede inden for felter såsom medicin, landbrug, transport og teknologi" (Slavin 2002:16). I USA har genautorisationen af Elementary and Secondary Education Act ('No Child Left Behind') i 2001 ført til en situation, hvor føderale forskningsmidler kun er tilgængelige for forskning, der benytter denne bestemte metodologi til at generere videnskabelig viden om, 'hvad der virker'.

En vigtig forløber for mange af disse udviklinger kan findes i forskning om skolers effektivitet, der spillede en betydelig rolle i diskussioner om uddannelsesmæssig forandring og forbedring fra begyndelsen af 1980'erne og fremefter (se Townsend 2001; Luyten et al. 2005). Selv om forskningen oprindeligt fokuserede på variabler på skoleniveau, var senere arbejder i stigende grad opmærksom på undervisningens og læringens dynamikker i forsøget på at identificere de variabler, der er centrale for at gøre skoler mere effektive. Med denne forskning kom et skifte hen imod en mere snæver opfattelse af relevante resultater og output

[22]

(se for eksempel Rutter & Maughan 2002; Gray 2004). I de senere år er bevægelsen som helhed blevet mere interesseret i det bredere spørgsmål om skoleforbedring snarere end blot spørgsmål vedrørende effektivitet (se for eksempel Townsend 2007). Ikke desto mindre har denne bevægelse med fokus på skolers effektivitet og forbedring spillet en vigtig rolle i forestillingen om, at uddannelsesmæssige resultater kan og bør måles.

## **AT VÆRDSÆTTE, HVAD VI MÅLER, ELLER MÅLE, HVAD VI VÆRDSÆTTER?**

Fremvæksten af denne målingskultur inden for uddannelsesområdet har haft stor indflydelse på den uddannelsesmæssige praksis, fra de højeste niveauer på nationalt og overnationalt niveau til lokale skolers og underviseres praksisser. Denne indflydelse har i en vis forstand været gavnlig, eftersom den har gjort det muligt at indgå i diskussioner på basis af faktuelle data snarere end blot på basis af antagelser eller holdninger om, hvad der kunne være tilfældet. Problemet er imidlertid, at den overflod af viden om uddannelsens resultater, der eksisterer, har givet det indtryk, at beslutninger om, hvilken retning vores policy på uddannelsesområdet skal tage, og om uddannelsespraksissens form *udelukkende* kan være baseret på faktisk viden. Selv om dette i stigende grad er det, der sker i diskussioner om uddannelse i kølvandet på internationale sammenligninger, oversigtstabeller, fokuset på at skulle stå til ansvar (*accountability*), evidensbaseret undervisning og effektiv skoling, er der to problemer forbundet med denne måde at tænke på.

Det første problem er, at mens det altid er tilrådeligt at bruge faktisk viden, når man træffer beslutninger om, hvad der bør gøres, kan det, der bør gøres, aldrig *udledes* logisk af, hvad der er tilfældet. Dette problem - der i den filosofiske litteratur kendes som 'er-bør-problemet' (også kaldt 'den naturalistiske fejlslutning', hvor man slutter fra deskriptive udsagn til normative udsagn, fra *er* til *bør*, o.a.), og som først blev identificeret af den skotske filosof David Hume i hans *A Treatise on Human*

*Nature* (1739-1740) peger på, at når vi træffer beslutninger om, hvilken retning uddannelsen skal tage, må vi altid og med nødvendighed komme med *værdidomme* - dvs. vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt *ønskværdigt*. Dette indebærer, at hvis vi ønsker at sige noget om styringen af uddannelsen, er vi altid nødt til at supplere faktuel viden med betragtninger over, hvad der betragtes som *ønskværdigt*. Vi er med andre ord nødt til at *evaluere* data og evidens, og i forbindelse med dette er vi nødt til hvilket man i lang tid har vidst inden for feltet, der beskæftiger sig med evaluering af uddannelse at forholde os til *værdier* (se for eksempel House & Howe 1999; Henry 2002; Schwandt & Dahler Larsen 2006).

Det andet problem, der er relateret til det første og i en vis forstand er dets logiske metodologiske konsekvens, er problemet om validiteten af vores målinger. Problemet er mere end blot spørgsmålet om vores målingers *tekniske validitet* - dvs. spørgsmålet om, hvorvidt vi måler det, vi har til hensigt at måle - og handler om det, jeg omtaler som vores målingers *normative validitet*. Dette har at gøre med spørgsmålet om, hvorvidt vi rent faktisk måler, hvad vi værdsætter, eller hvorvidt vi blot måler det, vi med lethed kan måle, og således ender med at værdsætte det, vi måler, dvs. det, vi kan måle. Fremvæksten af en præstationskultur inden for uddannelsessystemet - en kultur, hvor midler bliver mål i sig selv, således at mål og indikatorer på kvalitet bliver forvekslet med kvaliteten selv - har været en af de primære drivkræfter i en tilgang til måling, hvor normativ validitet erstattes af teknisk validitet (se for eksempel Ball 2003; Usher 2006).

Behovet for eksplicit at forholde sig til værdier i vores beslutninger om styringen af uddannelsen overses let, især i de tilfælde, hvor begreberne allerede bruges til at udtrykke værdier. Et eksempel på dette kan findes i diskussioner om uddannelsesmæssig effektivitet. Ud over den kendsgerning, at det er ret vanskeligt at tale for en uddannelse, der *ikke* er effektiv - hvilket viser den retoriske kraft i tanken om 'effektivitet' - er 'effektivitet' rent faktisk en værdi. Dette kunne tyde på, at man som fortaler for effektiv skoling eller for underviseres effektivitet faktisk gør det,

jeg foreslår, at man gør, nemlig foretager en vurdering af, hvad der er uddannelsesmæssigt *ønskværdigt*. Problemet er imidlertid, at 'effektivitet' er en *instrumental værdi*, en værdi, der udtrykker noget om kvaliteten af *processer* og - mere specifikt - om deres evne til at skabe bestemte resultater på en sikker måde. Men hvorvidt resultaterne af sådanne processer i sig selv er *ønskværdige*, er et fuldstændigt andet spørgsmål - et spørgsmål, til hvis svar vi har brug for vurderinger, der ikke er baseret på instrumentelle værdier, men på det, vi kan kalde for *ultimate værdier*. Det er derfor, at en argumentation til fordel for effektiv uddannelse ikke er nok - og det kan endda hævdes, at nogle gange kan uddannelsesmæssige processer, der ikke er effektive, for eksempel fordi de giver elever muligheder for at udforske deres egen måde at tænke, gøre og være på, rent faktisk være mere *ønskværdige* end dem, der effektivt forsøger at realisere forudbestemte mål. I stedet for blot at argumentere for effektiv uddannelse er vi derfor altid nødt til at spørge "Effektiv til hvad?" Og eftersom det, som er effektivt for en bestemt elev eller gruppe af elever, ikke nødvendigvis er effektivt for andre individer eller grupper, er vi altid nødt til at spørge "Effektiv for hvem?" (se Bogotch, Mirón & Biesta 2007).

For igen at gøre spørgsmål om værdi og formål centrale i vores diskussioner om uddannelse, især i situationer, hvor målinger indtager en fremtrædende plads, må vi derfor igen forholde os til spørgsmålet om, hvad der konstituerer *god* uddannelse. I dette kapitel vil jeg bidrage til dette i to skridt. I det næste afsnit vil jeg udforske nogle af grundene til, hvorfor vi synes at have mistet spørgsmål om værdi og formål i uddannelsen af syne. Jeg

vil argumentere for, at i det mindste en del af forklaringen på dette har at gøre med et fænomen, som jeg vil omtale som 'læringgørelsen' af uddannelsen: transformationen af et uddannelsesvokabularium til et læringsvokabularium. Jeg vil derefter præsentere en begrebsramme, hvormed man kan forholde sig til spørgsmål om formål i uddannelsen, baseret på den forestilling, at uddannelse opererer i tre forskellige, men overlappende domæner, som jeg vil omtale som 'kvalifikation', 'socialisation' og 'subjektifikation'. Jeg illustrerer, hvordan denne begrebsramme kan være nyttig i

[25]

forbindelse med udforskningen af spørgsmål om formål i uddannelsen gennem en kort diskussion af to områder af læreplanen: uddannelse til medborgerskab og matematikundervisning.

## **'LÆRINGGØRELSEN' AF UDDANNELSEN**

Som jeg nævnte i indledningen, er der ikke mange nye samtidige værker, der eksplicit beskæftiger sig med spørgsmål om, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt. Trods megen diskussion om forbedringen af uddannelsesprocesser og uddannelsespraksis er der meget lidt eksplicit diskussion om, hvad det er intentionen, at sådanne processer skal føre til. Der er med andre ord meget lidt eksplicit opmærksomhed på spørgsmålet om, hvad der konstituerer *god* uddannelse (for en undtagelse, se Fischman, DiBara & Gardner 2006; om god uddannelsesforskning, se Hostetler 2005; om ansvarlig evaluering, se Siegel 2004). Hvordan kan det være?

En grund til dette kunne være, at spørgsmålet om uddannelsens formål betragtes som for vanskeligt at besvare - eller endda som grundlæggende umuligt at besvare. Dette er i særdeleshed tilfældet, hvor forestillinger om uddannelsens formål betragtes som værende udelukkende et spørgsmål om personlige præferencer, dvs. baseret på subjektive værdier og overbevisninger, hvorom ingen rationel diskussion er mulig. Dette ligger ofte til grund for en dikotomisk beskrivelse af opfattelser om uddannelsens mål i form af 'konservatisme' versus 'progressivisme' eller 'traditionel' versus 'liberal'. Et spørgsmål er, hvorvidt sådanne værdipositioner i realiteten er fuldstændig subjektive og således hinsides rationel diskussion. Og selv om dette skulle være tilfældet, kan man hævde, at der i det mindste i demokratiske samfund bør gøres et forsøg på at indgå i diskussioner om (offentlig) uddannelses mål og formål - hvor vanskelige sådanne diskussioner end måtte være (se Pirrie & Lowden 2004; Allan 2003).

Det er imidlertid mere sandsynligt, at fraværet af eksplicit opmærksomhed på uddannelsens mål og formål er resultatet af en tiltro til en bestemt 'common sense'-opfattelse af, hvad

[26]

uddannelse er til for. (Vi bør selvfølgelig ikke glemme, at det, der fremtræder eller præsenterer sig selv som 'common sense', ofte tjener en bestemt gruppes interesser langt bedre end andre gruppers interesser.) Det bedste eksempel på en sådan 'common sense'-opfattelse af uddannelsens formål er den forestilling, at det, der betyder mest i uddannelsen, er akademiske præstationer inden for et lille antal af læreplanens domæner, især sprog, videnskab og matematik. Det er denne opfattelse, der har givet troværdighed til studier som TIMMS, PIRLS og PISA. Hvorvidt akademisk viden rent faktisk har større værdi end for eksempel erhvervsfaglige evner, afhænger fuldstændig af den adgang, en sådan viden giver til bestemte positioner i samfundet. Det er, som den sociologiske analyse af uddannelsesfeltet til overflod har vist, præcis sådan reproduktionen af social ulighed gennem

uddannelse virker. Det er derfor først og fremmest i de menneskers interesse, der drager fordel af status quo, at bevare tingene, som de er, i stedet for at åbne op for diskussioner af, hvad uddannelse kunne være eller kunne udvikle sig til. Det, som gør situationen endnu mere kompliceret, er, at de mennesker, der befinder sig i underprivilegerede positioner, ofte er tilbøjelige til at støtte status quo på basis af en (ofte fejlagtig) forventning om, at de med tiden også vil tilegne sig de fordele, der er tilgængelige for dem, der befinder sig i mere privilegerede positioner. At sådanne forventninger ofte er fejlagtige, kan for eksempel ses i bestræbelserne på at øge deltagelsen i det højere uddannelsessystem på baggrund af den antagelse, at dette vil gøre den positionelle fordel ved en højere uddannelse tilgængelig for et større antal mennesker. Det, der glemmes i dette argument, er, at en stigning i antallet af mennesker med en højere uddannelse uundgåeligt vil reducere den positionelle fordel ved at have en sådan uddannelse. Desuden vil andre markører på 'udmærkelse' - såsom forskellen mellem en eksamen, der er taget på et 'godt' universitet, og en eksamen, der er taget på et 'ikke-så godt' universitet - ofte tage over og således reproducere eksisterende uligheder på en anden måde (om dette, se Ross 1991, Rancièrè 1991).

[27]

Grundene til det relative fravær af opmærksomhed på spørgsmål om uddannelsesmæssige formål er imidlertid ikke blot 'eksterne'. Jeg vil hævde, at de også har at gøre med transformationer inden for uddannelsesområdet selv, og at de er tæt forbundet med et skifte i det vokabularium, der bruges til at tale om uddannelse.

Som jeg andetsteds har hævdet mere detaljeret (se Biesta 2004a 2009c), har vi i de seneste to årtier været vidne til en bemærkelsesværdig fremvækst af begrebet 'læring' og en efterfølgende tilbagegang for begrebet 'uddannelse' (empirisk støtte til denne tese er tilvejebragt af Haugsbakk & Nordkvelle 2007). Fremvæksten af det, jeg har kaldt for 'det nye læringsprog', er for eksempel tydelig i redefineringen af undervisning som faciliteringen af læring og af uddannelse som tilvejebringelsen af læringsmuligheder eller lærerfaringer; den kan ses i den hyppige brug af ordet 'den lærende' (eng. *learner*) i stedet for 'studerende' eller 'elev'; den er synlig i transformationen af voksenundervisning til voksenlæring og i erstatningen af 'permanent uddannelse' med 'livslang læring'. Det følgende udsnit af et europæisk politisk dokument er et perfekt eksempel på 'det nye læringsprog'.

Det at placere lærende mennesker og læring i centrum for uddannelse og uddannelsesmetoder og uddannelsesprocesser er på ingen måde en ny idé, men i praksis har de etablerede rammer for pædagogiske praksisser i de fleste formelle kontekster privilegeret undervisning frem for læring. (...) I et højteknologisk videnssamfund mister denne form for undervisnings-læring kraft: De lærende må blive proaktive og mere autonome og være forberedt på at forny deres viden kontinuerligt og reagere konstruktivt på forandrende konstellationer af problemer og kontekster. Underviserens rolle bliver at indtage rollen som ledsager, facilitator, mentor, støtte og vejleder for den lærende i dennes egne bestræbelser på at få adgang til, bruge og i sidste instans skabe viden. (Commission of the European Communities 1998:9, citeret i Field 2000:136)

Det er vigtigt at se, at det nye læringsprog ikke er resultatet af en bestemt proces eller udtryk for én underliggende dagsorden.

[28]



Det er snarere resultatet af en kombination af forskellige, delvist endda modsatrettede tendenser og udviklinger. Disse inkluderer (1) fremvæksten af nye læringsteorier, der har betonet elevens aktive rolle i konstruktionen af viden og forståelse og underviserens mere faciliterende rolle i dette; (2) den postmoderne kritik af forestillingen om, at uddannelsesprocesser kan kontrolleres af lærere og bør være kontrolleret af dem; (3) læringens såkaldte 'tavs eksplosion' (Field 2000), som den kommer til udtryk i den enorme fremvækst af uformel læring gennem menneskers hele livsforløb; og (4) nedbrydningen af velfærdsstaten og den efterfølgende fremvækst af neoliberale politikker, hvor individer positioneres som ansvarlige for deres egen (livslange) læring (for en mere detaljeret diskussion, se Biesta 2004a; 2009c; se også Biesta 2006).

Fremvæksten af det nye læringsprog kan betragtes som et udtryk for en mere generel tendens, som jeg her - med en bevidst grim term - ønsker at omtale som 'læringgørelsen' (eng. *learnification*) af uddannelsen. 'Læringgørelse' refererer til transformationen af det vokabularium, der bruges til at tale om uddannelse, til et vokabularium, der bruges til at tale om 'læring' og 'lærende' (eng. *learners*). Et fokus på læring og lærende er selvfølgelig ikke kun problematisk. Selv om det ikke er en ny indsigt, kan erkendelsen af, at læring ikke er bestemt af input, men er afhængig af de studerendes aktiviteter, hjælpe os med at genoverveje, hvad undervisere kan gøre for bedst muligt at støtte deres studerendes læring. Der er endda emancipatoriske muligheder i det nye læringsprog i det omfang, det gør individer i stand til at tage kontrol over deres egen uddannelsesmæssige dagsorden. Alligevel er der også problemer forbundet med fremvæksten af det nye læringsprog, og i denne henseende bør vi ikke undervurdere sprogets magt. I dette kapitels kontekst ønsker jeg at kaste lys over to problematiske aspekter af det nye læringsprog. Det ene aspekt omhandler den kendsgerning, at 'læring' grundlæggende er et *individualistisk* begreb. Det refererer til, hvad mennesker som individer gør - også selv om det kommer til udtryk i begreber som kollaborativ eller kooperativ læring. Dette står i stærk kon-

[29]

trast til begrebet om 'uddannelse', der altid implicerer et *forhold*: Nogle uddanner andre, og den person, der uddanner sig, har en bestemt fornemmelse af, hvad formålet med hans eller hendes aktiviteter er. Det andet problematiske aspekt er, at 'læring' i bund og grund er et *proces*-begreb. Det betegner processer og aktiviteter, men er åbent - hvis ikke tomt - med hensyn til indhold og retning. For eksempel siger udsagnet, at lærere bør fremme elevens læring - en vending, der ikke er ukendt i litteraturen - rent faktisk meget lidt, om noget overhovedet, hvis den ikke ledsages af en specifikation af, *hvad* de studerende bør lære, og til *hvilket formål* de bør lære det. En 'tom' brug af ordet 'læring' findes også inden for forskningssamfundet, for eksempel når American Educational Research Association beder om conferencebidrag, "der undersøger læring i og på tværs af komplekse sociale og kulturelle økologier fra et historisk perspektiv, og som undersøger policy-implikationer i forbindelse med forbedringen af læring i formelle og uformelle miljøer på måder, der tager højde for de komplekse økologiske faktorer, der er med til at forme mulighederne for at lære" (*Educational Researcher*, May 2009:301). Hvordan kan vi så bringe spørgsmål om formål og styring til bage på den uddannelsesmæssige dagsorden?

## **HVAD ER UDDANNELSE TIL FOR?**

Målet med dette kapitel er ikke at specificere, hvad uddannelsens formål (i ental eller flertal) bør være. Jeg har snarere givet mig selv den mere beskedne opgave at skitsere de

*parametre*, der efter min mening bør danne ramme for diskussioner om uddannelsens mål og formål, idet jeg anerkender, at der allerede er en lang række forskellige opfattelser til rådighed, og anerkender, at der i demokratiske samfund bør være en fortløbende diskussion om uddannelsens formål - både med hensyn til statsfinansieret og privat finansieret uddannelse. En måde at udvikle en ramme for diskussioner om uddannelsens mål og formål på er at tage udgangspunkt i de faktiske funktioner, som uddannelsessystemer udfører. Jeg vil pege på, at uddannelse generelt udfører tre

[30]

forskellige (men forbundne) funktioner, som jeg omtaler som uddannelsens kvalifikations-, socialisations- og subjektifikationsfunktion.

En af uddannelsesområdet - skolers og andre uddannelsesinstitutioners - centrale funktioner er *kvalifikationen* af børn, unge mennesker og voksne. Uddannelsessystemet forsyner disse mennesker med den viden, de færdigheder og den forståelse og også ofte med de dispositioner og former for dømmekraft, der gør det muligt for dem at gøre noget - en 'gøren', der kan spænde fra det meget specifikke (som det er tilfældet i forbindelse med uddannelsen til et specifikt job eller en specifik profession, eller skoling i en bestemt evne eller teknik) til det meget mere generelle (såsom en introduktion til moderne kultur eller undervisningen i livsfærdigheder etc.). Kvalifikationsfunktionen er uden tvivl en af den organiserede undervisnings centrale funktioner og udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et statsfinansieret uddannelsessystem. Dette er især, men ikke udelukkende, forbundet med økonomiske argumenter, dvs. med den rolle, uddannelse spiller i forberedelsen af arbejdsstyrken, og gennem dette med det bidrag, uddannelsessystemet giver til økonomisk udvikling og vækst. Kvalifikationsfunktionen er imidlertid ikke begrænset til forberedelse til arbejdets verden. Det at forsyne elever og studerende med viden og færdigheder er også vigtigt for andre aspekter af deres liv, for eksempel i relation til politisk kompetence, forstået som den viden og de færdigheder, der kræves for at kunne varetage et fuldt medborgerskab, eller kulturel kompetence mere generelt.

Her bevæger vi os imidlertid over i en anden central funktion, som uddannelsesfeltet varetager, en funktion, som jeg vil omtale som *socialisation*. Socialisationsfunktionen har at gøre med de mange måder, hvormed vi gennem uddannelse bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske 'ordener'. Nogle gange efterstræber uddannelsesinstitutioner aktivt socialisationen, for eksempel med hensyn til videregivelsen af bestemte normer og værdier, i relation til videreførelsen af bestemte kulturelle og religiøse traditioner eller med henblik på erhvervsmæssig socia-

[31]

lisation. Men selv om socialisation ikke er det eksplicite mål for uddannelsesprogrammer og uddannelsespraksisser, vil uddannelsen altid have en socialiserende effekt, som det er blevet vist gennem studiet i den skjulte læreplan. Uddannelsessystemer indfører gennem sin socialiserende funktion individer i eksisterende måder at gøre tingene på og være på. I denne henseende spiller uddannelse en vigtig rolle i videreførelsen af kultur og tradition - både med hensyn til dens ønskværdige og ikke ønskværdige aspekter.

Uddannelsesfeltet bidrager imidlertid ikke blot til kvalifikation og socialisation, men har også indflydelse på, hvad vi kan omtale som individuation, eller som jeg foretrækker at kalde det, *subjektifikation* den proces at blive et subjekt (se også kapitlerne 4 og 5). Subjektifikationsfunktionen kan måske bedst forstås som det modsatte af socialisationsfunktionen. Det handler netop *ikke* om 'nytilkomnes' indførelse i eksisterende ordener, men om måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordener, måder at være på,

hvor individet ikke blot er et 'eksemplar' i en mere overgribende orden. Det er tvivlsomt, om al uddannelse bidrager til subjektifikation. Nogle vil hævde, at dette ikke nødvendigvis er tilfældet, og at uddannelsens faktiske indflydelse kan begrænses til kvalifikation og socialisation. Andre vil hævde, at uddannelsen også altid har en indflydelse på individet - og således også har en individuierende 'effekt'. Endnu vigtigere er imidlertid - og her er vi nødt til at gå fra at diskutere spørgsmål om uddannelsens faktiske funktioner til at diskutere spørgsmål om uddannelsens mål og formål - 'kvaliteten' af subjektifikationen, dvs. den form for subjektivitet (eller former for subjektiviteter), der muliggøres som følge af bestemte uddannelsesmæssige arrangementer og konfigurationer. Det er i relation til dette, at nogle vil hævde - og har hævdet (se for eksempel i den britiske tradition for analytisk pædagogisk filosofi, Peters 1966; 1976; Dearden, Hirst & Peters 1972; og, for et nyere bidrag, Winch 2005; og i den kritiske tradition, Mollenhauer 1964; Freire 1970; Giroux 1981) - at enhver uddannelse, der fortjener denne betegnelse, *altid* bør bidrage til subjektifikationsprocesser, som gør det muligt for dem, der

[32]

uddannes, at blive mere autonome og uafhængige i tænkning og handling. Den primære pointe, jeg ønsker at pege på i dette kapitel, er, at vi, når vi involverer os i diskussioner om, hvad der konstituerer god uddannelse, bør anerkende, at det er et *sammensat spørgsmål*, dvs. at vi for at besvare dette spørgsmål er nødt til at anerkende uddannelsens forskellige funktioner og uddannelsens forskellige potentielle formål. Et svar på spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, bør derfor altid specificere sine betragtninger over kvalifikation, socialisation og subjektifikation selv i det usandsynlige tilfælde, at man ønsker at argumentere for, at kun en af disse funktioner er af betydning. At sige, at spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, er et sammensat spørgsmål, er ikke det samme som at sige, at de tre uddannelsesdimensioner kan og bør ses som fuldstændig adskilte. Det modsatte er tilfældet. Når vi beskæftiger os med kvalifikation, påvirker vi også altid socialisationen og subjektifikationen. Og når vi beskæftiger os med socialisation, gør vi det altid i relation til et bestemt indhold hvorved vi træder i forbindelse med kvalifikationsfunktionen og påvirker subjektifikationen. Og når vi beskæftiger os med uddannelse, der først og fremmest fokuserer på subjektifikation, vil vi normalt altid gøre dette i relation til et bestemt læreplansindhold, og dette vil også altid have en socialiserende effekt. Uddannelsens tre funktioner kan derfor bedst afbildes i form af et Venn-diagram, dvs. som tre overlappende områder, og de mere interessante og vigtige spørgsmål handler rent faktisk om skæringspunkterne mellem områder snarere end om de individuelle områder i sig selv.

Når det drejer sig om vores uddannelses-*rationale*, dvs. vores svar på spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, er vi imidlertid nødt til at adskille de tre uddannelsesdimensioner. Her er det vigtigt at være eksplicit om, hvordan vores svar forholder sig til kvalifikation, socialisation og/eller subjektifikation. Det vigtigste her er, at vi er bevidste om de forskellige dimensioner, om den kendsgerning, at de kræver forskellige rationaler, og også om den kendsgerning, at selv om synergi er mulig, er der også

[33]

potentiale for konflikt mellem de tre dimensioner, især, hvilket jeg vil forsøge at påvise, mellem kvalifikations- og socialisationsdimensionen på den ene side og subjektifikationsdimensionen på den anden side (jeg vil vende tilbage til dette i kapitel 4).

## TO EKSEMPLER: UDDANNELSE TIL MEDBORGERSKAB OG MATEMATIKUN- DERVISNING

For at gøre mine udsagn mere konkrete vil jeg kort vise, hvad anvendelsen af den ovenfor skitserede begrebsramme kan betyde for diskussioner om uddannelsens mål og formål. Jeg vil gøre dette i relation til to områder af læreplanen: uddannelse til medborgerskab og matematikundervisning.

For at begynde med den første: I litteraturen om uddannelse til medborgerskab er der en stærk tendens til at begrænse den opgave, der er relateret til uddannelsen til medborgerskab, til kvalifikationsdimensionen, dvs. til at forsyne børn og unge med den viden, de færdigheder og de dispositioner i litteraturen kendt som 'medborgerskabsdimensionerne' (se Kerr 2005) - der betragtes som grundlæggende for deres medborgerskab. Vi kan sige, at uddannelsen til medborgerskab i dette perspektiv fokuserer på erhvervelsen af politisk kompetence, enten forstået i form af viden om borgers rettigheder og pligter og det politiske systems indretning, eller de mere progressive tilgange med vægt på at udvikle evnen til kritisk at analysere dynamikkerne i politiske processer og praksisser. En af grundene til at udtrykke rationalet for uddannelse til medborgerskab med udgangspunkt i begrebet om kvalifikationen er intentionen om ikke at gøre det til en eksplicit politisk socialisation, dvs. ikke at betragte uddannelse til medborgerskab som indprentningen af en bestemt række politiske værdier og overbevisninger. Til trods for dette er mange programmer for uddannelse til medborgerskab rent faktisk baseret på klare opfattelser af, hvad der udgør en 'god borger'. For eksempel giver tilgangen til uddannelse til medborgerskab i Skotland tydeligt udtryk for, at uddannelse bør gøre børn og unge mennesker i stand til at udvikle sig til 'ansvarlige borgere',

[34]

hvorved der ikke blot fokuseres på den viden, de færdigheder og de dispositioner, som elever og studerende bør erhverve sig, men også specificeres, hvilken slags borger - og i relation til dette: hvilken form for person - de bør udvikle sig til (se Biesta 2008a). En lignende opfattelse kan findes på europæisk niveau, hvor der er en stærk tendens til, at alle indbyggere i EU skal udvikle sig til 'aktive borgere' (se Biesta 2009a). Sådanne tendenser forbinder tydeligvis rationalet og dagsordenen for uddannelsen til medborgerskab med socialisationsdimensionen og gør uddannelsessystemet til producent' af bestemte identiteter og subjektiviteter. Spørgsmålet for uddannelsessystemet - og således for underviserne og andre aktører er ikke blot, hvorvidt uddannelse til medborgerskab bør være begrænset til kvalifikation eller også bør inkludere socialisation, dvs. hvorvidt uddannelse til medborgerskab kun bør fokusere på de mulige betingelser for medborgerskab eller bør spille en aktiv rolle i 'produktionen' af en bestemt form for borger. Spørgsmålet er også, hvorvidt uddannelse til medborgerskab kan og bør bidrage til det, vi kunne kalde for 'politisk subjektifikation', dvs. det at fremme en form for medborgerskab, der ikke blot handler om reproduktionen af en på forhånd defineret skabelon, men som tager politisk handlen alvorligt (se også Westheimer & Kahne 2004). Dette udvikler tydeligvis diskussionen om uddannelse til medborgerskab til at handle om mere end blot socialisation og rejser samtidig vigtige spørgsmål om former for kvalifikation, der kan fremme politisk handlen på en måde, der overskrider socialisation ind i en på forhånd defineret opfattelse af, hvad den gode borger er eller bør være. At betragte domænet for uddannelse til medborgerskab på denne måde viser, at der er forskellige svar på spørgsmålet om, hvad uddannelse til medborgerskab bør være og bør have som mål. Dette er, som jeg har argumenteret ovenfor, ikke et spørgsmål om at vælge mellem kvalifikation *eller* socialisation *eller* subjektifikation, men handler snarere om den bestemte 'blanding' af disse tre dimensioner. Politisk viden

og forståelse (kvalifikation) kan jo være vigtige elementer i udviklingen af eksplicite politiske måder at gøre tingene på og være på (subjektifikation), ligesom et stærkt

[35]

fokus på socialisation ind i en bestemt medborgerskabsidentitet rent faktisk kan føre til former for modstand, der i sig selv åbner muligheder for politisk subjektivitet og handlen. Selv om det måske virker ret let at reflektere over et emne som uddannelse til medborgerskab med udgangspunkt i uddannelsens tre formål, kan samme øvelse forekomme vanskeligere, når vi fokuserer på et mere 'traditionelt fag som matematik - et fag, der desuden tydeligvis synes at handle om erhvervelsen af viden og færdigheder og udviklingen af forståelse. Jeg mener imidlertid, at det både er muligt og nødvendigt at se på et fag som matematik på samme måde for at være i stand til at formulere et *uddannelses*-rationale for matematikundervisning. Det er let at se, at der inden for matematikundervisningen er et stærkt fokus på kvalifikation, dvs. på at forsyne elever og studerende med matematisk viden og matematiske færdigheder og - endnu vigtigere - indsigt og forståelse med henblik på, at den studerende bliver dygtig til matematik. Der er imidlertid også en vigtig socialisationsdimension i dette. Det at inkludere matematik i læreplanen og give faget en fremtrædende plads i testning og definitioner af uddannelsesmæssig succes udtrykker trods alt et bestemt budskab om vigtigheden af matematik og fungerer således som socialisation ind i en verden, hvor matematik er vigtig. Socialisation ind i en sådan verden kan også være et eksplicit mål for matematikundervisningen og undervisere kan meget vel ønske at overbevise deres elever om, at det rent faktisk er vigtigt at beskæftige sig med matematik. Hvis vi i stedet for at betragte matematik som en mængde viden og en række færdigheder betragter det som en social praksis - en praksis med en bestemt historie og med en bestemt social 'nutid' - kan vi endda begynde at udvikle et rationale for matematikundervisning, der giver en central rolle til socialisation og betragter formålet med faget som et møde med 'matematiseringens' sociale praksis snarere end som erhvervelsen af en mængde viden og en række færdigheder (for et sådant rationale, se Biesta 2005a; se også Valero & Zeven-bergen 2004). Dette udtømmer imidlertid ikke de mulige rationale for matematikundervisning, eftersom vi også kan spørge, hvilke

[36]

former for muligheder et felt som matematik kan tilbyde inden for subjektifikationens domæne, dvs. hvilke former for muligheder for at være og blive mødet med matematikkens felt og den matematiserende praksis kan tilbyde. I denne henseende kan vi også udforske matematikkens og matematiseringens moralske muligheder, for eksempel ved ikke at betragte division som et udtryk for at skære ting i stykker, men som et udtryk for at dele, der rejser spørgsmål om retfærdighed. Dette peger på, at rationalet for matematikundervisning - og vi kan måske sige rationalet for god matematikundervisning - derfor er et, der også må udvikles ved at inddrage de tre uddannelsesdimensioner.

## KONKLUSIONER

I dette kapitel har jeg forsøgt at argumentere for behovet for igen at forholde sig til spørgsmålet om formål i uddannelsen. Jeg har vist, at vi lever i en tidsalder, hvor diskussioner om uddannelse synes at være domineret af målingen af uddannelsesmæssige resultater, og at disse målinger spiller en indflydelsesrig rolle inden for uddannelsesfeltets policy og gennem dette også inden for uddannelsespraksissen. Det faretruende i denne situation er, at vi risikerer at ende med at værdsætte det, der måles, i stedet for at måle det, der værdsættes. Det er imidlertid det sidste, der i sidste instans bør oplyse vores be-

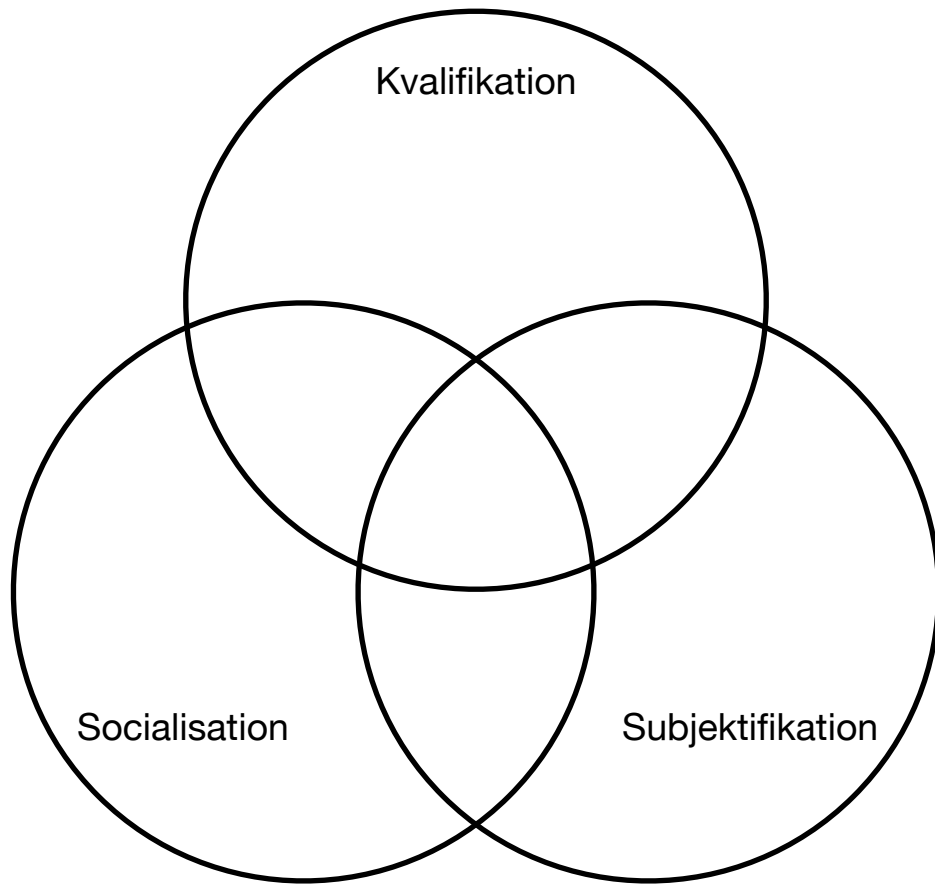
slutninger om, hvilken retning uddannelsen skal tage. Det er derfor, jeg har argumenteret for behovet for at forholde sig til spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse snarere end for eksempel effektiv uddannelse. Jeg har forsøgt at indikere, hvorfor spørgsmål om uddannelsens mål og formål synes at være forsvundet fra vores horisont, og har specifikt forbundet dette med fremvæksten af læringssproget og den omsiggribende 'læringgørelse' af uddannelsen. Jeg har i dette kapitel ikke forsøgt at give et svar på spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, ikke mindst fordi jeg er klar over mangfoldigheden af holdninger til dette spørgsmål, og også fordi jeg er overbevist om vigtigheden af at holde diskussionen om uddannelsens mål og formål kørende snarere end forhastet at

[37]

afslutte den. Mit bidrag i dette kapitel har først og fremmest været at betone, at spørgsmålet om god uddannelse er et sammensat spørgsmål. Dette betyder, at vi i vores diskussioner om uddannelsens mål og formål bør være bevidst om uddannelsens forskellige roller og funktioner. Jeg har peget på, at det kunne være gavnligt at drage en distinktion mellem forskellige uddannelsesfunktioner - kvalifikation, socialisation og subjektifikation - og har argumenteret for, at vi ikke bør betragte disse som separate aspekter af uddannelsen, men snarere som overlappende, indbyrdes forbundne og i en vis udstrækning endda modsætningsfyldte dimensioner af, hvad uddannelse er og kan handle om. Mens jeg på den ene side har præsenteret disse tre dimensioner som funktioner af uddannelsesmæssige processer og praksisser, dvs. som områder, hvor uddannelse kan have visse 'effekter', har jeg på den anden side peget på, at der også er tale om tre områder, hvor uddannelse kan have som mål at operere. I denne forstand kan de også betragtes som tre potentielle roller, uddannelsen kan spille. Selv om det ikke altid er let at skelne mellem disse tre dimensioner, og selv om det er endnu vanskeligere at begribe de interaktioner, der finder sted mellem dem, mener jeg, at det i vores diskussioner om uddannelsens formål er vigtigt at være bevidst om denne kompleksitet og eksplicit forholde sig til den. Hvis vi ikke gør dette - hvis vi ikke forholder os eksplicit til spørgsmålet om god uddannelse - er der en reel risiko for, at data, statistikker og sammenlignende oversigtstabeller vil gøre det for os. Det er derfor, det er vigtigt at give spørgsmålet om god uddannelse en fremtrædende plads i vores uddannelsesmæssige bestræbelser. Dette er lige så vigtigt på niveauet for undervisningens hverdagspraksis, som det er på det højeste niveau for udstikning af retningslinje for uddannelsesområdet.

[38]





Fra:

Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Klim.



## Og ...

Noget af det jeg har arbejdet med kan man finde i mine *Nyhedsbreve*, på hjemmesiden. **Julekalender som repetition** til mit sidste hold i *Almen dannelse - KLM* på UCL i Odense, er naturligvis udsendt 1. december 2022. Jeg er ikke stolt af samtlige 24 afsnit, og jeg har helt klart ikke brugt den time pr. minuts video, der er normalen.

Men den 22. og 23. december behandler jeg Hartmut Rosa, og hvis man er interesseret i hvorfor jeg har strømper på ørene, så er det lågen fra den 2. december, der skal åbnes. Jorns billede på forsiden, refererer til **Kunsten, uddannelsen og autoriteten**, udsendt 23. marts 2023.



Carsten Oxenvad  
November 2023