

En psykoanalytisk kritik af evidensbaseret uddannelses- forskning: den analytiske praksis som pædagogisk forbillede

Oprettelsen af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i 2006 på Danmarks Pædagogiske Universitet markerer den evidensbaserede uddannelsesforsknings sejrsgang herhjemme og afspejler en international tendens, hvor uddannelsessektoren i høj grad indrettes efter et stigende politisk krav om, at “pædagogiske videnskaber skal levere grundlaget for evidensbaseret praksis”.¹ Den evidensbaserede uddannelsesforskning henter sin inspiration fra sundhedsforskningen og dennes naturvidenskabelige ideal, hvor empiriske, kvantitative metoder står i centrum, og hvor RCT-studier danner udgangspunkt for et “såkaldt evidenshierarki for effektstudier”.² Fortalerne hævder, at inspirationen fra naturvidenskabens metoder sikrer apolitiske og værdineutrale forskningsresultater, fordi den evidensbaserede uddannelsesforskning – med deres ord – nøjes med at systematisere beskrivelser af, hvad der virker “ude i virkeligheden”.³ Historisk set er den evidensbaserede uddannelsesforskning dog en del af en større ideologisk forandring, som fulgte PISA-undersøgelsen i 1994, hvor det i en international komparativ undersøgelse af læsefærdighed blev

offentliggjort, at danske elever lå i bunden.⁴ Som reaktion opstod der et intensiveret politisk krav om, at uddannelsesforskningen skulle levere klare resultater, og at den evidensbaserede forskning i højere grad skulle institutionaliseres for at garantere et målbart afkast på uddannelsesinvesteringer. Det var begyndelsen på “målstyringens, kvalitetsregimets og evalueringernes periode”.⁵ Pædagogisk grundforskning blev nedprioriteret til fordel for et ideal om evidens og overblik gennem systematisering af den allerede eksisterende forskning. Dansk Clearinghouse var resultatet af denne udvikling.

En central figur i den evidensbaserede uddannelsesforskning er John Hattie, professor på Institut for uddannelsesforskning i Melbourne, og hans metaanalyser af syntetiserede studier af læring på særligt folkeskoleniveau. Hatties ærinde er at identificere de faktorer, der har *mest* indflydelse på elevernes læring.⁶ Konklusionen er, at læreren er den mest afgørende faktor i undervisningen, og derfor må uddannelsesforskningen ifølge Hattie fokusere på at give læreren evidensbaserede redskaber til fortløbende at evaluere sin indflydelse på eleverne. “[T]he excellent teacher must be vigilant to what is working and is not working in the classroom”,⁷ skriver Hattie. Lærerne skal have bedre og mere overskuelig adgang til aktuel og pålidelig forskning med det formål at skabe *synlig* læring. Synlig læring er, når undervisningen er indrettet efter eksplicite læringsmål, og hvor praksis udfolder sig med fuldt overlæg.⁸ Hatties afsluttende opfordring til lærerne er: “Know thy impact” og “Become evaluators of your effect”.⁹ Begge slogans udtrykker en forestilling om, at lærerens effekt kan afdækkes og justeres for at opnå en høj grad af didaktisk kontrol over undervisningens output.

UDDANNELSESFORSKNING & PÆDAGOGIK

Hvis man godtager den evidensbaserede uddannelsesforsknings præmisser og metoder, kan man da forsvare pædagogikken som en disciplin, der (også) hører hjemme i filosofien? Kirsten Hyldgaard foreslår en distinktion mellem uddannelsesforskning som didaktisk disciplin og *egentlig pædagogik* som “den dimension ved at opdrage, uddanne og undervise, der unddrager sig den planlæggende didaktiske vilje og mål”.¹⁰ Det er netop dette *noget*, der unddrager sig, som psykoanalysen kan sige noget om. Med primært udgangspunkt i Daniel Chos, Deborah Britzmans, Shoshana Felmans og T.R. Johnsons undersøgelse af psykoanalysens og pædagogikkens overlap vil dette bidrag forsøge at give et bud på, hvordan psykoanalysen kan supplere og korrigere

den evidensbaserede uddannelsesforskning. Psykoanalysen kan bidrage med indblik i, hvad subjektivitet overhovedet vil sige, og hvorfor subjektet må forstås som en radikal umulighed,¹¹ der modsætter sig ethvert forsøg på at gøre naturvidenskabens metoder til et pædagogisk anliggende. Subjektet og dets effekter er fra et psykoanalytisk perspektiv ikke noget, der skal overkommes, men bør derimod være afsæt for enhver disciplin, som beskæftiger sig med subjekter. I en kritik af evidensparadigmet og Hatties evalueringsregime er dette bidrags ærinde at undersøge, hvad det ubevidstes subjekt og dets effekter betyder for den pædagogiske tænkning.

OVERFØRING I ANALYSE & UNDERVISNING

Når det pædagogiske omtales som umuligt hos blandt andre Felman, Hyldgaard og Britzman, er det med henvisning til Freuds udtalelse om, at “der findes tre umulige professioner – at opdrage, at helbrede, at regere”.¹² En mulig udlægning af dette citat er, at disse professioner i modsætning til naturvidenskaben ikke har at gøre med objekter, som er underkastet fysikkens love og derfor opfører sig med stor forudsigelighed. De umulige professioner er umulige, fordi de beskæftiger sig med subjekter og alt det, som det ubevidste implicerer. I pædagogisk øjemed er én af de væsentligste subjekteffekter *overføring*.

Freud stødte i sin kliniske praksis på et tilbagevendende fænomen: At patienten, analysanden, overførte stærke følelser på analytikerens person. I begyndelsen beklagede Freud, at dette fænomen var “beskæmmende for vor videnskabelighed,”¹³ men han ankom senere til den modsatte konklusion: at overføring var både betingelse og omdrejningspunkt for analysen. Overføring var ikke noget, man kunne eller burde se bort fra, men tværtimod et fænomen, der understregede det ubevidste som en uomgængelig faktor – også i den videnskabelige praksis. Overføring er særligt interessant i pædagogisk sammenhæng, fordi overføringsbegrebet tydeliggør, at subjektet kun er tilgængeligt for argumenter og indflydelse, hvis der allerede er en ubevidst, emotionel tilknytning på spil. Som Freud skriver, er det analysandens (positive) overføring, som “udstyret [...] lægen med autoritet og omsættes i tro på hans ord og anskuelse”.¹⁴ Overføringsbegrebet konceptualiserer den skrøbelighed, der hersker i både analyse og undervisning¹⁵ – at den autoritet, som henholdsvis analytiker og underviser besidder, i sidste ende ikke beror på rationelle argumenter, men er et “derivat af kærligheden”.¹⁶ Det er overføring, der betinger analytikerens og underviserens autoritet – eller med Lacans begrebsapparat: Der er

overføring, når subjektet identificerer analytiker eller underviser som *subjekt, der formodes at vide*. Overføringsfænomenet peger i pædagogisk sammenhæng på, at undervisning – som en relation mellem subjekter – ikke kun er en kognitiv, informativ erfaring, men også i særdeleshed en emotionel, erotisk erfaring.¹⁷ Og det er i denne ubevidste erfaring, at pædagogikken må tage sit afsæt. Undervisning er unægteligt – ligesom analysen – både vejledt og vildledt af overføring.

Forholdet mellem psykoanalyse og pædagogik – eller rettere, muligheden for at anvende psykoanalysens indsigter i pædagogikkens tjeneste – er et omdiskuteret emne. I teksten *Freud anti-pédagogue* argumenterer Cathérine Millot for, at psykoanalysens “[...] opdagelser fører til at sætte spørgsmålstejn ved pædagogikken forstået som viden om opdragelsens mål og midler”.¹⁸ Årsagen er, at den pædagogiske og analytiske praksis håndterer overføring på gensidigt udelukkende måder. “Opdragerens mål består i at bidrage til dannelsen af et jegideal, der har en uomgængelig regulativ, normativ funktion”.¹⁹ Analytikerens funktion er i modsætning til pædagogens alt andet end normativ: Analytikeren frasiger sig sin mentorrolle, som Freud skriver.²⁰ Det betyder, at analytikeren går i rette med jegets herredømme – forstået som den narcissisme, der undertrykker det ubevidste og fortrænger alt det, som udfordrer jegets narrativ. Den analytiske praksis søger at lade det ubevidste komme til orde, og derfor må analytikeren svække jeget.

Millots konklusion er, at de opdragende og analytiske processer er *antinomiske*.²¹ Den indsigt, som psykoanalysen tilbyder, kan ikke komme det ubevidstes konfliktuelle natur til livs, og derfor giver psykoanalysens viden om ubevidste mekanismer ikke mulighed for at beregne effekten af pædagogikkens metoder eller sikre opnåelsen af didaktiske mål.²² Den evidensbaserede teoris forsøg på kontrol over den pædagogiske situation kan derimod læses som en gentagelse af jegets ønske om bemestring: “Bevar for enhver pris kontrol over situationen, tab ikke ansigt, således kunne man resumere jegets mål par excellence”.²³

UVIDENHED & MODSTAND I PÆDAGOGISK PRAKSIS

Shoshana Felman foreslår i *Psychoanalysis and Education: Teaching Terrible and Interminable*, at Millots pointe må modereres. Felman er enig med Millot i, at psykoanalysens viden ikke giver didaktisk herredømme, men i følge Felman er det netop psykoanalysens evne til at udfordre selve idéen om didaktisk herredømme, som har implikati-

oner for den pædagogiske tænkning. Felman foreslår, at pædagogikens vidensbegreb må gentænkes på en måde, der indsætter *uvidenhed* i hjertet af den pædagogiske situation. Det ubevidste, som er psykoanalysens aksiom og navnet på “[b]emestringens principielle umulighed”²⁴, indebærer en afvisning af enhver fantasi om absolut viden og troen på et dikotomisk forhold mellem viden og uvidenhed: “Ignorance is thus no longer simply opposed to knowledge: it is itself a radical condition, an integral part of the very structure of knowledge”.²⁵ Et vidensbegreb, der lader sig korrigere af aksiomet om det ubevidste, udfordrer en traditionel opfattelse af læring som en uproblematisk fremadskriden fra uvidenhed til viden.²⁶ Den analytiske proces afslører et dynamisk og kompliceret forhold mellem viden og uvidenhed, hvor læring er domineret af “breakthroughs, leaps, discontinuities, regressions, and deferred action”.²⁷

Viden er ikke en substans, som individet kan tilegne sig for bestandigt: Viden er en strukturel dynamik, et intersubjektivt fænomen.²⁸ Derfor handler pædagogik ikke bare om at reproducere viden gennem en transmission fra lærer til elev; undervisning er tværtimod en dialogisk praksis,²⁹ der konstant udfordres af subjektets modstandsstrategier mod viden. Det var i følge Felman en af Freuds mest originale indsigter at vise, hvordan uvidenhed i sig selv lærer os noget,³⁰ og derfor kalder Felman modstanden mod viden for det pædagogiske og analytiske moment par excellence.³¹ Den analytiske praksis er en iscenesættelse af analysandens modstande mod den viden, som hun ikke vil vide af – det ubevidste. Og samme modstande viser sig i undervisningssituationen, når de såkaldte læringsmål ikke indfries på trods af evidensbaserede undervisningsstrategier. Disse modstande kan betegnes *pædagogiske umuligheder*³² forstået som de punkter, hvor undervisning afslører sig som alt andet end en kognitiv overførsel af viden fra lærer til elever, der beherskes af didaktikkens metoder. Pædagogisk umulighed er udtryk for, at det ubevidste melder sig på banen, og det er netop i mødet med disse modstande, at et pædagogisk moment viser sig og tilskynder underviseren til at være lydhør over for det, der er på spil i undervisningssituationen.

EN NY REFLEKSIONSMODEL

Diskursen om evidensbaseret uddannelsesforskning beror på en påstand om, at viden er et redskab, der i en vis udstrækning kan kontrollere sit objekt. Det er denne opfattelse af *knowledge as mastery*, som psykoanalysen med begrebet om det ubevidste gør op med. Man

må opgive den blinde tiltro til intelligensen og bevidstheden, som Freud siger.³³ For pædagogikken betyder dette, at man med begrebet om det ubevidste må gentænke det pædagogiske tema³⁴ og insistere på læringsprocessens konfliktuelle aspekt. Dette medfører – med Felmans ord – en ny refleksionsmodel:

[...] a reflexivity which is untotalizable, that is, irreducible dialogic, and [...] which is a new mode of cognition or information gathering whereby ignorance itself becomes structurally informative [...] this new Freudian mode of reflexivity *differs* from the traditional humanistic [...] and philosophical epistemology of *self-reflection*. [...] Self-reflection is [...] the illusory functioning of symmetrical reflexivity, of reasoning by the illusory principle of symmetry between self and self as well as between self and other; a symmetry that subsumes all difference within a delusion of a unified and homogenous individual identity.³⁵

I den traditionelle refleksionsmodel, som Felman kalder det, er læring anskuet som en refleksiv progression mod oplysning, hvor individet gennem en introspektiv proces tilegner sig viden – en viden, der er i fuld overensstemmelse med sig selv, en uproblematisk viden, der udtømmes i sin egen artikulation.³⁶ Agenten for læring er i standardmodellen den, der driver værket gennem et aktivt og bevidst engagement i den fremadskridende videnstilegnelse – en bevægelse, hvor agenten som en *tænkende ting* er fuldt tilgængelig for sig selv.³⁷ I den psykoanalytiske refleksionsmodel skal læring forstås som en radikalt dialogisk proces – “[an] uneven development”,³⁸ hvor læringsprocessen konstant udfordres og yder modstand, og hvor viden står i et konstitutivt, dynamisk forhold til uvidenhed. Subjektet er i læringsprocessen radikalt fremmedgjort og decentreret. Det er ikke subjektet, der iværksætter og kontrollerer tilegnelsen af viden – viden er snarere det, som subjektet ikke vil vide af – en uintenderet viden, som subjektet hverken genkender eller ønsker.³⁹ Subjektet er lidenskabeligt uvidende,⁴⁰ og det er denne uvidenhed, der bliver strukturelt informativ, fordi den – med Felmans formulering – afslører noget om subjektets mangel på identitet.

Den psykoanalytiske refleksionsmodel gør opmærksom på, at der i enhver læringsproces er en fundamental asymmetri på spil.⁴¹ Denne asymmetri må ikke reduceres til blot at være et spørgsmål om magt-

diskurs i en autoritær forskydning mellem undervisningssituationens parter. Asymmetrien skal forstås radikalt som subjektets fremmedhed over for sig selv, i sproget, for den Anden. Asymmetrien er konstitutiv for subjektet og markerer det ubevidste som en splittelse i bevidstheden selv:

The unconscious is [...] a division, *Spaltung*, cleft within consciousness itself; the unconscious is no longer the difference between consciousness and the unconscious, but rather the inherent, irreducible difference between consciousness and itself.⁴²

Det ubevidste er ikke bevidsthedens underside; det ubevidste udtrykker snarere en spaltning i bevidstheden selv. Det er dette forhold, som Felman tager udgangspunkt i, når hun beskriver det dynamiske forhold mellem viden og uvidenhed: Fordi uvidenheden er en irreducibel del af viden, kan uvidenhed ikke udryddes med viden, ligesom det ubevidste ikke kan udryddes af og i bevidstheden. Og derfor er analysen, som Freud skrev, både endelig og uendelig.⁴³ Den kliniske praksis må på et tidspunkt afsluttes, men den analytiske praksis, det fortløbende analytiske arbejde med det ubevidste, må fortsætte hinsides den kliniske praksis. Det samme gælder for undervisning.⁴⁴ Fordi undervisning og læring ikke handler om en vidensmangel, der skal ophæves gennem “[a] transmission of knowledge”⁴⁵, og fordi viden ikke er en substans, man kan tilegne sig for bestandigt, må undervisningen i praksis fortsætte langt hinsides klasselokalet.⁴⁶ Konsekvensen er endvidere, at man ikke kan opfatte læreren som en person, der er i stand til at lære fra sig i kraft af selv at have færdiggjort sin læringsproces. Læreren er ligesom eleverne underlagt en uafsluttelig læringspraksis: Læreren er også elev i og af den pædagogiske situation.⁴⁷

Lacan kritiserer enhver opfattelse af analysen som “a functional apprenticeship”,⁴⁸ hvor relationen mellem analytiker og analysand udgør en slags mentorordning. Analytikeren påtager sig ikke en mentorrolle,⁴⁹ og psykoanalysen er grundlæggende antiautoritær i sit diktum om, at analytikeren skal afsættes som subjekt, der formodes at vide. Det samme må gælde i undervisningssituationen: Læreren må afsættes som garant for viden. Psykoanalysen udfordrer opfattelsen af både lærer og analytiker som omnipotente, fordi hverken lærer eller analytiker kan se sig fri for de subjekteffekter, som undervisningssituation og analyse er determineret af: Overføringen gælder også den anden vej. Analytiker og lærer er ligeledes emotionelt medrevet og ubev-

idst påvirket, og den pædagogiske tænkning må udfordre fantasien “[...] that the teacher is an authoritative figure who always knows what to do, what to say, and so never experiences conflict, headaches, nausea, or anxiety”.⁵⁰

PÆDAGOGIK SOM LITTERÆR GENRE

I *The Very Thought of Education* foreslår Britzman en gentænkning af det pædagogiske, der med udgangspunkt i psykoanalysens indsigter ikke forsøger at udrydde de konflikter, der står i hjertet af den pædagogiske situation, men derimod gør splittelsen, konflikterne og den pædagogiske umulighed til undervisningens omdrejningspunkt. Psykoanalysens styrke i pædagogisk øjemed er, at den italesætter grænserne for viden og viser, at viden er en højst ustabil strukturel dynamik. Britzmans projekt er at tænke undervisning som en emotionel situation og med psykoanalysens indsigter bidrage til, at uvidenhed, usikkerhed og modstande mod læring tolereres i den pædagogiske situation.⁵¹

Learning is also an emotional acceptance of our ignorance because we do not know what will happen with this new knowledge, nor will we be able to prepare for the destruction of the old knowledge. Here is where progress is unconsciously equated with loss. [It is] an acceptance of the unknown and the unknowable. And this makes strangers of us all.⁵²

På samme måde som analysanden i analysen må finde ud af, at det ubevidste ikke kan afdækkes endegyldigt eller forklares én gang for alle, må lærer og elev opgive ideen om, at læring er en trinvis udryddelse af uvidenhed og stabilisering af viden. Læring er ikke det, der sikrer jeget. Læring er derimod dét, der tydeliggør subjektets fremmedgørelse, fordi undervisningssituationen sætter alle subjekteffekterne i bevægelse og afslører subjektets konstitutive mangel og uvidenhed. Det er – med Britzmans formulering – at erstatte den evidensbaserede uddannelsesforskningens krav om sikkerhed med en psykoanalytisk inspireret “pedagogy of uncertainty”.⁵³ Heri ligger psykoanalysens radikalitet: Den påstår ikke at bemestre sin egen viden, og den analytiske praksis hævder ikke at kunne kontrollere sit udfald. I denne henseende er psykoanalysen fundamentalt selvomstyrtende: “Lacan indeed derives a whole new theoretical (didactic) mode of *self-subversive self-reflection*”.⁵⁴

Hvis underviseren hverken kan tilbyde gennemsigtige læringsmål, kontrol over læringsudfaldet eller skudsikre undervisningsme-

toder, som den evidensbaserede uddannelsesforskning fantaserer om, hvad kan underviseren da tilbyde? Det, som analytikerens tilbyder – og som underviseren må lade sig inspirere af – er fornemmelse for de ubevidste mekanismer, der er på spil i den analytiske praksis, og en evne til at håndtere overføringen på en facon, der både formår at fastholde analysandens analytiske arbejde, og som samtidig underminerer analytikerens autoritet og frisætter analysanden til at udforske sit eget begær. Analysen er ikke en normativ praksis, og analytikerens må hverken forklare eller belære.⁵⁵ Den analytiske praksis handler udelukkende om at engagere analysanden i en uafsluttelig fortolkning af sit ubevidste, en fortløbende fortolkning, som ikke er “correct but resonant (ambiguous, symbolically suggestive)”.⁵⁶ Psykoanalysen er en fortolkningspraksis, som beskæftiger sig med en viden, der hverken er stabil eller total, som ikke tilbyder herredømme eller kender sin egen betydning. På den måde har psykoanalysen på mange måder mere tilfælles med kunsten og litteraturen end med (læge)videnskaben.

In pushing its own thought beyond the limit of its self-possession, beyond the limitations of its own capacity for mastery; in passing on understanding that does not fully understand what it understands; in teaching, thus, with blindness – [...] Lacan’s unprecedented *poetic pedagogy* always implicitly opens up into the infinitely literary.⁵⁷

Lacan vender både i kraft af sin egen undervisningsstil og i kraft af sin tænkning forståelsen af pædagogens rolle på hovedet: Fremfor at undervise i kraft af sin viden må den *egentlige* pædagog undervise i kraft af sin uvidenhed. Det er *undervisning i blinde*, når pædagogen ikke foregiver at udtømme sin egen viden og ikke påstår at forstå den fulde betydning af sin undervisning. Hvis pædagogikken lader sig kalibrere af psykoanalysen, bliver undervisning en litterær genre, hvor den studerende må gøre sig til elev af underviserens uvidenhed og i kraft af denne uvidenhed forholde sig fortolkende og tænkende til det, der foregår i undervisningen. Når Lacan i sin tænkning kan vende tilbage til Freud, er det netop i kraft af Freuds uvidenhed. Kun fordi Freuds tekster indeholder noget, som Freud ikke selv havde blik for, kan Lacan opdage nye indsigter. “Lacan can be said to be a unique disciple in that he *does indeed, as a disciple, believe in the ignorance of his teacher, of his master*”.⁵⁸ Den gode discipel fortrænger ikke sin mesters uvidenhed, men vender vedholdende tilbage til sin mesters mangel og undersø-

ger, hvordan der kan tænkes videre i kraft af denne. Undervisningen må ligesom Lacan give plads til “[l]iterary knowledge, a knowledge that cannot be in charge of itself and that can set meaning loose without knowing its destination”.⁵⁹

EN UNDERVISNINGSSSTIL

Den gode underviser må lade sig inspirere af psykoanalysens *poetiske pædagogik*.⁶⁰ Læreren må opgive fantasien om at kunne kontrollere undervisningssituationen og læringsudfaldet for i stedet at acceptere, at det meste af det, der foregår i undervisningen, går bag om ryggen på de involverede. Det eneste, underviseren i sidste ende kan støtte sig til, er sin “undervisningsstil”.⁶¹ Underviseren lykkes ikke primært grundet sin encyclopædiske viden eller eksplicitte læringsmål. Underviseren lykkes, når den stil eller attitude, hun (ubevidst) indtager, formår at vække elevernes vidensbegær og inspirere dem til en selvstændig repositionering i forhold til viden. En analytisk eller *poetisk* undervisningsstil er karakteriseret ved tre ting: 1) at underviseren er opmærksom på sine elevers ubevidste processer, 2) at underviseren foretager en fortløbende tilbagetrækning fra en autoritær position, og 3) at underviseren udviser vedholdenhed og tolerance i mødet med elevernes modstande og uvidenhed.

Førstnævnte punkt kan opsummeres som en attitude til undervisning: En attitude, der er betinget af overføring og handler om at finde balancen mellem vejledning og vildledning. Derfor bliver lærerens virke i bund og grund “et spørgsmål om pli, [...] en intuition i forhold til den andens ubevidste processer”.⁶² At være opmærksom på elevernes ubevidste betyder, at underviseren må være lydhør over for alt det, som foregår bag om elevernes kognitive engagement, og som ikke kan reguleres af didaktiske metoder eller overkommes gennem tydelige læringsmål.

Det andet punkt kan kaldes en analytisk taleteknik:

The simplest way to use the tool of the analyst’s desire is to ask questions: ‘What does this mean?’ ‘Can you tell me?’ ‘What do you think?’ And so on. [...] Rather than showing incompetence, the analyst’s desire signals that the analyst is not a master, not all knowing.⁶³

Cho beskriver i ovenstående citat underviserens mulighed for at bruge samme taleteknik som analytikerens. Teknikken er med til at afværge

elevernes tro på, at underviseren sidder inde med svarene. Underviseren kan og må med denne spørgeteknik fastholde en mangel på viden, som – fremfor at være tegn på inkompetence – signalerer, at underviseren ikke har et privilegeret forhold til viden.⁶⁴ Denne undervisningsstil annoncerer psykoanalysens antiautoritære diktum, som pædagogen må lade sig inspirere af, og har til formål at stimulere elevernes selvstændige udforskning af deres (videns)begær.

Det tredje punkt beskrives bedst med en anekdote fra Britzmans studietid, hvor hun adspurgte sin underviser, hvordan i alverden han kunne blive ved med at undervise på trods af de studerendes modvilighed, kritiske spørgsmål, langsommelige fremskridt og periodevise forelækkelser i ham. Han svarede: “[a]ll I do is show up”!⁶⁵ Dette er måske netop pædagogens imperativ: Pædagogen er den, der må blive ved med at dukke op på trods af elevernes overvældende overføring og lidenskabelige modstand, på trods af afvæbnende uvidenhed og manglende kontrol over situationen. Pædagogen må ligesom analytikerens insisterende møde op dag efter dag: “To show up [..] means to offer one’s emotional presence without knowing in advance what else can happen”.⁶⁶ Når underviseren vedholdende stiller sig op foran eleverne, viser hun, at fejltagelser, tilbageslag og voldsomme følelser ikke skræmmer hende væk, “[...] that mistakes did not kill off the work [...] and that together [...] they can write a new page”.⁶⁷

PSYKOPÆDAGOGIK: ET ALTERNATIV?

Når Cho kalder sit værk om psykoanalyse og pædagogik for *Psychope-dagogy*, er det ikke for at annoncere en ny pædagogisk metode tilve-jebragt ved at applicere psykoanalysen på pædagogikken.⁶⁸ *Psykopæ-dagogik* skal i stedet forstås som begreb for de overlap, der er mellem psykoanalyse og pædagogik, eller rettere: det pædagogiske motiv, som psykoanalysen indeholder.⁶⁹ Psykoanalyse og pædagogik er ikke anti-nomiske, som Millot skriver, men psykopædagogikken tilbyder hel-ler ikke et bogstaveligt alternativ til den evidensbaserede pædagogik. Psykopædagogik markerer snarere en tænkning, der kan bidrage dér, hvor undervisningens metoder og strategier viser sig at fejle. I denne udlægning er psykopædagogikken en art nødstrategi, en indsigt, som underviseren kan trække på i mødet med undervisningens umulig-heder. Psykopædagogik er navnet på grænsen for den evidensbasere-de uddannelsesforsknings viden, eller for at parafrasere Hyldgaard: Psykopædagogik navngiver den didaktiske bemestrings principielle umulighed.⁷⁰

Hatties studier viser, at læreren er den mest afgørende faktor i undervisningen, og hans opfordring til lærerne er: “Become evaluator of your effect”⁷¹ og “Know thy impact”.⁷² Han foreslår, at lærernes selvmonitorering gennem feedback og et opdateret kendskab til aktuel forskning er det bedste middel til at sikre læring hos eleverne. Dansk Clearinghouse foreslår yderligere eksplicit undervisning i sociale kompetencer på læreruddannelsen, fordi den sociale relation mellem lærer og elever er den vigtigste variabel i undervisningen.⁷³ *Hvorfor læreren har størst indflydelse på læring*, siger hverken Hattie eller Dansk Clearinghouses anbefalinger noget om. Men det gør psykoanalysen, og den indsigt, som psykoanalysen indeholder, gør samtidig op med forestillingen om, at disse faktorer kan bemestres gennem feedback, monitorering eller undervisning i sociale kompetencer. Hattie er med sine slogans alligevel inde på noget: Undervisning beror rent faktisk på underviserens ubevidste *effekter*, og på den måde har Hattie ret, når han råder underviserne til at blive bevidste om deres indflydelse. At kende sin indflydelse er dog ikke det samme som at gennemskue og bemestre sine effekter; intet subjekt er gennemsigtigt for sig selv. I en psykoanalytisk udlægning af Hatties slogans kan man i stedet sige, at underviseren må være *opmærksom på sin ubevidste indflydelse*. Og dette kræver lydhørhed over for alle de subjekteffekter, der viser sig i undervisningssituationen.

Psykoanalysen lærer os, at pædagogisk tænkning må tage afsæt i konfrontationen med “the impossibility of teaching”.⁷⁴ At undervise er at forberede sig med metoder og planlægge pensum – for alligevel i sidste ende kun at have en undervisningsstil at falde tilbage på. “We plan, we hope, we fail. We try again”.⁷⁵ Det etiske ligger i ikke at forfalde til en fantasi om evidensbaseret sikkerhed, om skudsikre metoder og strategier, der kan gardere undervisningssituationen mod tilbagefald og fejltagelser. Det etiske ligger i at acceptere umulighed, usikkerhed og uvidenhed som et grundvilkår i enhver praksis, der involverer subjekter. Det er det *reelles etik*, fordi det etiske hos Lacan bor i konfrontationen med videns grænser. Den pædagogiske situation må ikke vige for (videns)begæret, men fortsætte dér, hvor læringen fejler, og fortsætte i kraft af – ikke på trods af – elevernes modstand. Det pædagogiske imperativ par excellence er *fortsæt!* i mødet med modstand og umulighed i undervisningssituationen.

1	Hyltdgaard 2008: 146	56	Felman 1987: 120
2	Bhatti 2006: 1	57	Felman 1987: 96
3	Nordenbo 2008: 176	58	Felman 1098: 95
4	Qvortrup & Egelund 2013: 7	59	Britzman 2009: 79
5	Nordenbo 2008: 171	60	Felman 1987: 96
6	Hattie 2011: 19	61	Felman 2010: 97
7	Hattie 2011t: 24	62	Millot 2010: 60
8	Hattie 2011: 21	63	Cho 2009: 59
9	Hattie 2011t: 18	64	Cho 2009: 59
10	Hyltdgaard 2010: 9	65	Britzman 2009: 100
11	Hyltdgaard 2008	66	Britzman 2009: 100-1
12	Hyltdgaard 2010: 7 [Freud]	67	Britzman 2009: 101
13	Freud 1994: 340	68	Cho 2009: 3
14	Freud 1990: 344	69	Cho 2009: 3
15	Britzman 2009: 99	70	Hyltdgaard 2010: 14
16	Freud 1990: 344	71	Hattie 2011: 18
17	Felman: 86	72	Hattie 2011: 4
18	Millot 2010: 27	73	Rambøll 2014: 7
19	Millot 2010: 44	74	Heyer 2009: 461
20	Freud 1990: 334	75	Heyer 2009: 461
21	Millot 2010: 70		
22	Millot 2010: 64		
23	Millot 2010: 64		
24	Hyltdgaard 2010: 14		
25	Felman 1987: 78		
26	Felman 1987: 76		
27	Felman 1987: 76		
28	Felman 1987: 83		
29	find citat		
30	Felman 1987: 79		
31	Felman 1987: 80		
32	Hyltdgaard 2010. Heyer 2009.		
33	Felman 1987: 76 [Freud]		
34	Britzman 2009: 10		
35	Felman 1987: 60-61		
36	Felman 1987: 78		
37	Cho 2009: 71		
38	Britzman 2009: 22		
39	Felman 1987: 71		
40	Hyltdgaard 2010: 179		
41	Felman 1987: 60-61		
42	Felman 1987: 57		
43	Freud 1937		
44	Felman 2010		
45	Felman 1987: 71		
46	Felman 1987: 79		
47	Felman 1987: 87		
48	Felman 1987: 71		
49	Freud 1990: 334		
50	Britzman 2009: 143		
51	Britzman 2009: viii		
52	Britzman 2009: 40		
53	Britzman 2009: xi		
54	Felman 1987: 90		
55	Hyltdgaard 2006: 224		

LITTERATUR

- Britzman, Deborah P.: *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. State University of New York Press 2009
- Cho, K. Daniel: *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*. Palgrave Macmillan 2009
- Clarke, Matthew: "The Other Side of Education: a Lacanian Critique of Neoliberal Education Policy". *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, vol. 1 no. 1. 2012
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: *Konceptnotat*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet 2013
- Davis, Robert Con: "Pedagogy, Lacan, and the Freudian Subject". *College English*, vol. 49 no. 7, Psychoanalysis and Pedagogy II. 1987
- Evans, Dylan: *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*. Routledge, Taylor and Francis Group 1996
- Fink, Bruce: *The Lacanian Subject. Between Language and Jouissance*. Princeton University Press 1995
- Felman, Shoshana: *Jacques Lacan and the Adventure of Insight. Psychoanalysis in Contemporary Culture*. Harvard University Press 1987
- Felman, Shoshana: "Psykoanalyse og uddannelse: den endelige og den uendelige undervisning". *Pædagogiske umuligheder*. Aarhus Universitetsforlag 2010
- Freud, Sigmund: "Den endelige og uendelige analyse". Freudselskabet, online. 1937. http://www.freudselskabet.dk/tekster/freud_1937c.pdf
- Freud, Sigmund: "Jeg'et og det'et". *Meta-psykologi 2*. Hans Reitzel forlag 1976
- Freud, Sigmund: *Psykoanalyse. Samlede forelæsninger*. Hans Reitzels forlag 1990
- Freud, Sigmund: "Overføringen". *Forelæsninger til indføring i psykoanalysen*. Hans Reitzel forlag 1994
- Fugl, Marie: "Klare mål, gruppearbejde og feedback styrker elever meta-læring". 2008. <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/klare-maal-gruppearbejde-og-feedback-styrker-elevs-meta-laering/>
- Hattie, John: *Know Thy Impact. Visible Learning in Theory and Practice*. A Routledge Freebook. Routledge, Taylor and Francis Group 2011
- Hattie, John: "Forord". *Synlig læring - for lærere*. Dafolo forlag 2013
- Heyer, Kent den: "Education as an affirmative invention - Alain Badiou and the purpose of teaching and curriculum". *Educational theory*, nov. 1. 2009
- Heyer, Kent den: "An analysis of aims and the educational event". *Canadian journal of education*, vol. 38 no. 1. 2015
- Hyldgaard, Kirsten: *Fantasier til afmagten. 7 kapitler om Lacan og filosofien*. Museum Tusulanums Forlag 1998
- Hyldgaard, Kirsten: *Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag 2006
- Hyldgaard, Kirsten: "The Discourse of Education - the Discourse of the Slave". *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38 no. 8. 2006
- Hyldgaard, Kirsten: "Lidenskabelig uvidenhed. Subjektet som en fundamental umulighed i pædagogisk praksis". *Skab dig! Pædagogisk filosofi*. Redigeret af Lars E.D. Knudsen og Mattias Andersson. Forlaget Unge Pædagoger og forfattere 2008
- Hyldgaard, Kirsten: "In the Beginning was the Other: Lacanian Psychoanalysis and Its Implications for Educational Research Method". *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 32 no. 3. 2009
- Hyldgaard, Kirsten: *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag 2010
- Hyldgaard, Kirsten: "Pædagogikkens placebo". *Folkeskolen* nr. 14. 2016
- Hyldgaard, Kirsten: "What causes education? Anxiety and the object a". *What is Education? An Anthology on Education*. Redigeret af Anton Bech Jørgensen et al. Problema 2017
- Jay, Gregory S.: "The Subject of Pedagogy:

- Lessons in Psychoanalysis and Politics”. *College English*, vol. 49 no. 7. 1987
- Johnson, T.R: *The Other Side of Psychoanalysis. Lacan's Four Discourses and the Development of the Student Writer*. Suny Press. State University of New York Press 2014
- Lacan, Jacques: “The Direction of Treatment and the Principles of its Power”. 1958. Free online version on [www.lacaninireland](http://www.lacaninireland.com).
- Lacan, Jacques: *Television. A Challenge to the Psychoanalytic Establishment*. Edited by Joan Copjec. W.W. Norton & Company 1990
- Lacan, Jacques: *The Other side of Psychoanalysis. The Seminar of Jacques Lacan. Book XVII*. W.W. Norton & Company. Édition du Seuil. English translation copyright 2007.
- Lacan, Jacques (2006). *Écrits*. W.W. Norton & Company, Inc. 1991
- Lacan, Jacques: *The Ethics of Psychoanalysis. The Seminar of Jacques Lacan: Book VII*. Routledge Classics. Routledge, Taylor and Francis Group 2008
- McMillan, Chris: “Pedagogy of the Impossible: Žižek in the Classroom”. *Educational Theory*. vol. 65 no. 5. 2015
- Millot, Cathérine: “Antipædagogen Freud. Psykoanalyse og opdragelse”. *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag 2010
- Nordenbo, Svend Erik: “Evidens og syntese - et nyt paradigme i uddannelsesforskningen”. *Skab dig! Pædagogisk filosofi*. Redigeret af Lars E.D. Knudsen og Mattias Andersson. Forlaget Unge Pædagoger og forfattere 2008
- Nordenbo, Svend Erik: “11 forhold fremmer skoleelevers indlæring”. 2010. <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/11-forhold-fremmer-skoleelevers-indlaering/>
- Rambøll: *Systematiske forskningskortlægninger og -syntheser på folkeskoleområdet. Strategisk notat til Undervisningsministeriet*. Rambøll Hannemanns Allé KBH S 2014
- Soller, Colette: *Lacanian Affects. The Function of Affect in Lacan's Work*. Routledge, Taylor and Francis Group 2016
- Qvortrup, L. & Egelund, N.: “Forord til den danske udgave”. Hattie, J. *Synlig læring – for lærere*. Dafolo Forlag 2013
- Yosef, Bhatti: “5 myter om evidens”. *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform. En kortlægningsrapport*. Akf forlaget 2006