

Johannes Adamsen

Faglighed – kvalitet, æstetik og undervisning

Abstract

In mainstream educational trends and in particular in public debate, one might perceive a rather superficial/ uncritical handling of the concept of 'subject matter' (Danish: faglighed), a handling which influences political decisions considerably. This article sets out to analyze the concept of 'subject matter' and makes the point that it is both intimately connected to a one dimensional idea of utility and that it as concept marginalizes teaching's nature of encounter and dialogue, and hereby narrows 'school' to 'learning' and to some few basic subjects. Furthermore the argument is made that by comparing this narrow utility-like concept to the aesthetics the concept of subject matter can be qualified as closely bound to a form-content side and this in turn opens up to the aspect of character formation (Danish: dannelse; German: Bildung).

Nøgleord

Faglighed, æstetik, undervisning, samtale, dannelse

Det forekommer umiddelbart indlysende at de næsten ufatteligt mange teknologiske muligheder både visuelt og auditivt indspinder det moderne menneske i et overvældende bombardement af æstetiske udtryk. I en umiddelbart helt anden boldgade er det næppe indlysende at der også i betydeligt, men dog mindre omfang tales om faglighed, men ikke desto mindre kan man i den pædagogiske, både internt faglige og mere almene, offentlige debat føle sig nærmest pisket af krav om faglighed. Det skulle – alt andet lige – være skønt for 'fagmennesker'. Men 'alt andet' er ikke lige, for det er nemlig aldeles uklart om faglighed reelt forstås som en styrkelse af fag, eller om det er et mere eller mindre politisk og/eller ideologisk ladet slagord, der kun tjener til at suggerere en indsigt som – det er jo suggestionens væsen – udebliver. Medens der reelt er tale om en forandring og indskrænkning af fag. Vel at mærke en forandring som ikke hænger sammen med de æstetiske udtryk allestedsnærvær, idet det nye faglighedsbegreb oftest slet ikke kan tematisere æstetiske emner og virkemidler.

Set i et mere overordnet historisk og samfundsmæssigt perspektiv er der en del gode grunde til en sådan måde at omtale et centralt mål for skole og uddannelse, ikke mindst kan man pege på det almindelige legitimationspres som – især offentlige – institutioner i almindelighed og heriblandt grundskolen i særdeleshed er udsat for. Dette legitimationspres har sikkert sin rod i modernitetens individualiseringstendens, der så småt begynder at slå igennem i 1800-tallet. Men særlig efter 1. verdenskrig og yderligere forstærket efter 2. verdenskrig, bl.a. af sociologiske og økonomiske grunde, blev den enkelte i stigende grad

Johannes Adamsen, VIA University College, Danmark

E-mail: joad@via.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 62-80

udgangspunkt for sit eget verdenssyn og –engagement. Den historisk set mere generelle transformation fra klasse- til massesamfund var også et lige så voldsomt omslag fra relativt kollektive orienterings- og forpligtelsesenheder til sig selv som 'enhed'. Tressernes hippiebevægelse, flower-power og rock-dyrkelse var ikke en modsætning til politisk kollektive (marxistiske og socialistiske) idealer, men det var individualistiske sider af massesamfundet som netop udtrykte og/eller forstærkede de latente, hedonistiske træk i mange politiske venstregrupperinger (medens de troede de kollektivt bekæmpede højrefløjens liberalistiske ditto).¹

En sådan individualisering førte til at der sattes nye spørgsmålstejn ved alle institutioner, fordi netop institutioner i deres over-individuelle og historisk mere kontinuerte logik kunne forbindes med noget fremmedgørende og ufrit – mens individualismens *raison d'être* er og forbliver en ubetinget frihed.² Modernitetens almindelige tendens til mistænkeliggørelse af idealer, som forløber parallelt med helt umådeholdne 'ideal', dvs. utopier, satte også en hel række samfundsbærende institutioner under legitimationspres. Ikke mindst med afsæt i diverse marxistiske tankestrømninger blev de fleste demokratiske institutioner mere eller mindre tydeligt kritiseret som 'borgerlige', og især uddannelsesinstitutionerne blev derfor en kampplads, som skulle erobres. Som i ethvert moderne samfund blev især grundskolen genstand for intense ideologiske kampe, idet den sås som spydspids for revolutionen. I dét lys er konkurrencestatens³ skoleopfattelse måske nok så meget en *forlængelse* af halvfjerdsernes institutionskamp (som overordnet hævdede at alt var til for samfundets skyld), og ikke kun – som væsentlige dele af venstrefløjens vist ynder at mene – en *modsatning* til den. Forskellen er vel kun at man i halvfjerdserne i alt væsentlig forstod samfundet i modsætning til markedet, medens man i konkurrencestatsregi forstår samfundet som uløseligt forbundet med markedet. Samfundet i konkurrencestatssammenhæng er velfærdssamfund, stat og marked i konvergens.

Og så kan vi vende tilbage til samtidigheden af æstetisk bombardement og påberåbelse af mere faglighed. For selv om vi nærmest bader i ikke mindst visuelle og auditive indtryk, så er forståelsen af disse indtryk vanskeliggjort af en faglighed, hvor man i selve det faglige ikke længere kan begribe det man kunne kalde 'formproblemet', dvs. den især fra kunsten kendte sammenhæng mellem form og indhold. På den ene side, sådan er tesen, er 'faglighed' nu det mantra som skal redde grundskolen (det gælder vist hele Norden, nu projektarbejde, 'rundkredspædagogik' og reformpædagogik i det hele taget med både rette og en hel del urette er gerådet i politisk modvind), på den anden side er der ikke megen klarhed over hvad det egentlig vil sige at der er fag, faglighed og faglig undervisning.

1 Se hertil Tony Judt, *Postwar. A History of Europe since 1945* (London: William Heinemann 2005), især 390-421.

2 Jeg bruger her begrebet individualisme i dens ideologiske betydning af individets forrang og teoretisk primat som basis for og eneste retfærdiggørelse af alle beslutninger; i modsætning hertil kan man tænke ikke individualisme, men *individualitet* som tanken om den enkelte myndighed og ansvarlighed.

3 Jf Ove K. Pedersen, *Konkurrencestaten* (København: Hans Reitzels forlag, 2011) – se hertil og især til kap. 6; "Skolen og den opportunistiske person" anmeldelsen i *Studier i Pædagogisk Filosofi*, <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/article/view/7695/7135>).

Jeg skal derfor i det følgende kort og meget overordnet indkredse noget af det som siges om faglighed og en af de mere gennemgående betydninger. Udgangspunktet er selve faglighedsbegrebet og dets konnotationer i retning af noget i sidste instans målbart illustreret med et nedslag i den danske skoledebat (I). Jeg skal derefter til dels afmontere begrebet og foreslå et andet og noget mere afslappet som sættes i relation til mere overordnede tanker om undervisning (II). Ydermere vil jeg mere indgående komme ind på hvorfor hele diskussionen af faglighed marginaliserer eller direkte fortrænger formproblemet, og hvad det faktisk indebærer for selvforståelsen, demokratisk og pædagogisk. I den anledning bliver æstetikken interessant, fordi formproblemet her er uomgængeligt (III). Og til sidst vil jeg vende tilbage og give et bud på hvad der bør forstås ved det ofte benyttede begreb, 'faglighed' (IV).

Når dette er vigtigt, ja afgørende, skyldes det en udbredt modsætning af faglighed og dannelse. Dannelsen frygtes presset, kvalt eller udelukket af fagligheden. Denne modsætning er ikke bare problematisk, men den overser at der slet ikke kan være dannelse uden igennem eller i kraft af faglig undervisning.⁴ Omvendt kommer den udbredte interesse i faglighed først og fremmest fra internationale sammenligninger, og den eneste måde hvorpå en almindelig interesseret offentlighed tilsyneladende kan diskutere bedre skole er i kraft af begrebet faglighed. Sandsynligvis bliver faglighedsbegrebet derfor uundværligt som løfte om bedre skole, samtidig med at begrebet på forhånd er uløseligt forbundet med netop de test som hævdes at have påvist dårlig skole. Faglighed forbliver nøglebegrebet – men det har for lidt kvalificeret modspil i faglitteraturen. Faglighed er det begreb som skal afgrænse undervisningen mod tilsyneladende ikke-faglige aktiviteter, alt fra klassens time og sociale arrangementer til 'forkerte' fag som fx religion og de æstetiske fag.

Endnu en afgørende grund hertil hænger sammen med at faglighedens manglende begrebsafklaring truer med en kortslutning fra faglighed til it som løsning på undervisningens problemer. Denne kortslutning springer over en række udiskuterede led og præmisser, både formproblemet og en rimelig forståelse af undervisning, som derfor – siger radikale røster – direkte kan undværes.⁵

Med andre ord forsøges det grundlæggende vist at faglighedsbegrebet, som det dominerer debatten og politiske beslutninger, tenderer til at marginalisere den æstetiske dimension. Modsat kan en bedre forståelse af den æstetiske dimension generelt bidrage til et kvalificeret faglighedsbegreb, idet der agtes på dets karakter af undervisningsbinding og dannelsesintention.

4 Dette er naturligvis en lang og uafsluttet diskussion. Intentionen er her at sætte faglighed i en mere omfattende sammenhæng og ikke modsætte det eller spille det ud mod dannelse.

5 Se Bavid Bromwich, "The Hi-Tech Mess of Higher Education", *The New York Review of Books*, 14 (2014), 50f.

I. Faglighed

Selv om pædagogiske opslagsværker ofte ikke indeholder opslagsordet faglighed,⁶ sandsynligvis fordi det uden videre forudsættes, så er det som nævnt udbredt og betyder temmelig meget for den faktiske diskussion af og politiske beslutninger om skole og uddannelse. For offentligheden, inkl. den politiske, er 'faglighed' således blevet et temmelig afgørende begreb. I det danske udspil til folkeskolereform fra dec. 2012 "Gør en god skole bedre", lyder undertitlen " – et fagligt løft af folkeskolen". Da så det danske Folketing i juni 2013 aftalte et forlig om folkeskolen hed det indledningsvis: " Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen."⁷ Det væsentlige her er at der som udgangspunkt for grundpåstanden om det utilstrækkelige niveau ligger en henvisning til OECD, dvs. til internationale test. Det vil igen sige *at fagligt niveau og testresultater ligestilles*.⁸

Og netop henvisningen til OECD viser noget mere generelt, nemlig at den omfattende praksis med at måle niveauet på udvalgte områder slår tilbage og får politikere i og uden for OECD til at forme skolen efter forslag hvis oftest udtrykkelige formål er at score bedre i diverse test, især de meget udbredte PISA-test.⁹ Men ligestillingen af faglighed med testresultater viser også hvor modstandsløst en bestemt ideologi har fået råderum blandt politikere, og dette modsiges ikke markant af deres entourage af embedsfolk, forskere, journalister og øvrige 'meningsdannere'. At dette begreb om faglighed er snævert sammenknyttet med testresultater kan også – trods en række pæne ord om skolens nytte – ses af et bemærkelsesværdigt afsnit lidt senere ang. den danske folkeskole. Det hedder i aftaleteksten, s. 8, at " De praktiske/musiske fag skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling og folkeskolens øvrige fag, herunder særligt dansk og matematik." Det kan næppe være meningen, men det er vanskeligt at læse sætningen på anden måde end at de praktisk-

6 Se fx *Psykologisk Pædagogisk Ordbog*, red. Mogens Hansen m. fl. (København: Gyldendal 16. udg., 2008) og Peter Østergaard Andersen m.fl., *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (København: Hans Reitzels Forlag 2007), hvor begrebet end ikke findes i indekset. I Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen (red.), *Didaktik. Lærarfaglighed, skole og læring* (København: U Press 2013), 65-77, har redaktørerne selv skrevet om "Fag, faglighed, tværfaglighed og projektarbejde", men heller ikke her defineres faglighed, trods titlen. Igen viser det at den faglige debat ikke reelt opererer med det begreb som politikere og offentlighed forudsætter som selvfølgeligt.

7 Se <http://www.uvm.dk/l-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>, 1. Lige efter hedder det at 15-17% af eleverne " forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder". Dette er forkert og burde ikke findes i et basisdokument for skolen: Der burde stå uden tilstrækkelige læse- eller matematikfærdigheder! Se <http://www.dr.dk/P1/Detektor/Udsendelser/2013/04/24155527.htm>.

8 Generelt er også de seneste danske reformer af skole og læreruddannelse temmelig konform i forlængelse af det som er kaldt GERM, Global Educational Reform Movement, jf. Pasi Sahlberg, *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* (New York and London: Teacher College, Columbia University 2011), 96-106, især 99 ff. Se især det oplysende skema, 103, hvor Sahlberg kontrasterer GERM med det finske system.

9 Omkring 75 nationer eller områder er eller har været med i testene, jf. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-participants.htm>. Jeg skal ikke her diskutere hverken PISA's relevans, baggrund eller statistiske validitet. Jeg konstaterer udelukkende sammenhængende mellem mere eller mindre markante resultater og politiske beslutninger. Jeg konstaterer endvidere at andre internationale sammenligninger, fx TIMSS og PIRLS (fra IEA) ikke betyder alverden i den offentlige debat, trods ganske andre og bemærkelsesværdige resultater.

musiske fag ikke har faglig udvikling som eget formål, de skal som sætningen lyder først og fremmest bidrage til andre fags faglige udvikling, en 'udvikling' som igen tenderer til at falde sammen med det i diverse test målbare.

Men det hænder den faglige debat (her brugt i modsætning til den politiske og offentlige) bruger begrebet faglighed. Ofte tilsættes begrebet diverse ord så som basisfaglighed, kundskabsfaglighed, testfaglighed, tværfaglighed, kernefaglighed; især kernefaglighed er blevet en yndlingsglose, hvis 'signalværdi' erstatter en lidt mere nøgtern analyse.¹⁰ Man kan spørge om der er nogen der vil undervise i periferfaglighed? Hvilken funktion har så begrebet kernefaglighed, hvis ikke det skal udtrykke at der er fedt som kan skæres fra?

Hvor godt er den politiske diskussion overhovedet hjulpet af den faglige (undskyld) ditto? Tager man et oversigtsværk som *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, og ser man bort fra den i denne sammenhæng mest historiske redegørelse uden pointeret sigte til aktuelle diskussioner,¹¹ så er artiklen af Jens Rasmussen oplysende angående manglende form-indholds-bevidsthed.¹² Rasmussen skriver i artiklen "Moderne pædagogik – forskning, profession, praksis" en passage, der i sin ubeskyttede korthed udstiller en bestemt tankegang:

"Indholdsorienterede læreplaner udtrykker forventninger til information, viden og kendskab til særlige sagsforhold. Ledespørgsmål i forhold til indholdsorienterede læreplaner kunne lyde: Jeg forventer, at eleverne i det mindste ved i hvilket århundrede den Slesvig-Holstenske krig fandt sted, eller at de kender navnene på de største byer i Danmark og hovedstæderne i verdens vigtigste lande.

Resultatstyrende læreplaner udtrykker forventninger til, at eleverne ikke kun har tilegnet sig en bestemt faglig viden, men at de også har tilegnet sig særlige færdigheder (tekniske, metodiske, kreative), som de kan bringe i anvendelse. Ledespørgsmålet i forhold til resultatorienterede læreplaner kunne lyde: Jeg forventer, at eleverne kan forholde sig analytisk og reflekteret til det væsentlige i en tekst, eller at de kan beskrive matematiske sammenhænge ved hjælp af funktionsbegrebet."¹³

Modstillingens karikatur er jo til at føle på, men selv fraset dette fremgår det at idealet er at kunne "forholde sig analytisk og reflekteret til det væsentlige i en tekst". Bag disse kølige udtryk befinder sig en Luhmann-inspireret teori, som forkynder at det væsentligste i undervisning er læring, "synlige resultater, ikke mål og målsætninger for hvad den enkelte

10 Jf. også Bernard Eric Jensen, *Fag og faglighed – et fagdidaktisk morads* (København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2007), 6-27. Termen basisfaglighed har et fagsprogligt ret præcis betydning, nemlig som udtryk for forholdet mellem et universitetsfag og grundskolens tilsvarende fag, fx historie eller matematik. Dette er i sig selv ganske problematisk, fordi det kamuflerer et mere grundlæggende fagdidaktisk problem.

11 Hans Jørgen Kristensen, "Fag og dannelse" i Hans Jørgen Kristensen og Per Fibæk Laursen, red., *Gyldendals Pædagogikhåndbog. Otte tilgange til pædagogik*, (København: Gyldendal, 2012), 66-81.

12 Jens Rasmussen, professor i pædagogik ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet (det tidligere DPU) er med rimelighed, trods påberåbelse af gruppeindsats, den tunge hånd bag både den danske folkeskolereform 2014 og læreruddannelsesreformen af 2013.

13 Kristensen & Laursen, *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, 99.

skal opnå, hvad den enkelte *har* lært (sig), ikke hvad den enkelte *skal* lære.”¹⁴ Herved tænkes faglighed, for det er præcist det som omhandles, for alvor instrumentelt. Selv om der implicit forudsættes en tekst (typisk), så er denne tekst kun anledning til opøvelse af analyse og refleksion. Hvordan dette de facto hænger sammen med ikke bare de stadig mere omsiggribende tests, og især hvordan det hænger sammen med standardiserede ditto – for slet ikke at nævne den mildest talt propagerende indsats for mere it, er måske i sidste instans det afgørende spørgsmål, for hvor ovenstående hænger sammen med en *ren formalisering* af læring, hænger væsentlige dele af testpraksis sammen med en *ren materialisering*. Det ser simpelt hen ud til at undervisning og læring ikke er forbundet med et formspørgsmål. Lige som faglighed på dén måde oscillerer mellem informationstilegnelse (som ikke i sig selv kan kaldes viden) og læring som refleksion, således giver forskydningen fra undervisning til læring næring til dén individualisering, som ikke længere forbinder undervisning med en særlig samtale, endsige en kulturel indvielse.¹⁵

Som det ses af den ovenfor nævnte sprogbrug, så er faglighed først og fremmest et ord som skal dække over ønsket om – først og fremmest – bedre resultater i internationale sammenligninger; det samme sker også der hvor begrebet ikke anvendes, men forudsættes. Min anke er ikke selve begrebet, som sådan set kan være meningsfuldt nok som udtryk for rimelig forankring, niveau og dybde, min anke er tværtimod at denne brug af ‘faglighed’ i sidste instans både er løsrevet fra dens skole- og uddannelsesmæssige sammenhæng og samtidig på uholdbar vis indsnævrer hele ideen med skole og uddannelse. Under dække af at hæve eller løfte den almindelige faglighed, bliver det mere eller mindre stiltiende *forudsat* at denne faglighed ikke længere – i skolemæssig sammenhæng – har en egenværdi, men ligesom de praktisk-musiske fag skal tjene andre fags faglighed, således skal det faglige løft tjene videreuddannelse, og ikke bare forberede til liv og arbejdsliv generelt.¹⁶ Ud over det bemærkelsesværdige at grundskolen nu ikke længere er eget formål, og fraset det rimeligvis urealistiske i nogle landes ret mekaniske målsætninger, så må man spørge om hvad pågældende samfund egentlig forestiller sig skal ske med dem der ikke kommer videre med den

14 Jens Rasmussen, *Undervisning i det reflektivt moderne. Politik, profession, pædagogik* (København: Hans Reitzels Forlag, 2004), 315. Rasmussen betoner undervisning i forhold til læring, men hans forhold til læringens indhold – se 312-3 – ophæver igen undervisningens karakter af undervisning. Det hedder ”Læring bliver til det egentlige problem for læring: den bliver til et spørgsmål om læringens læring. Nok udvælges der et indhold, men ikke efter dets indre værdi (...)”. Rasmussens hovedbegrundelse for at afvise et indhold som sådan er alene den trivielle påstand at ingen kender fremtiden. Denne trivialitet kan under ingen omstændigheder begrunde en sådan revolutionær afskedigelse af alt indhold ”efter dets indre værdi”. Rasmussen forudsætter reelt det han afskediger, nemlig en relativt intakt fagplan. Et modargument er at *refleksion og læring ofte først kommer ved negation*, enten ved at indbildt viden modsiges eller ved at idealer støder på modstand. Begge dele giver ingen mening hvis ikke der er andet og mere forbundet med læring end formale evner, *nemlig en indholdsbestemt sandhedspræntion og/eller afgørende idealer*. Se til modstillingen af materialt og formalt også vægtigt og præcist Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (Weinheim und München: Juventa Verlag, 6. überarbeitete Auflage, 2010), 151 f.

15 Det er paradoksalt, hvis ikke selvmodsigende, at undervisningen ved sin reduktion til læring og den dermed forbundne individualisering er samtidig med en kraftig fokus på teamsamarbejde blandt lærerne.

16 Det hedder nemlig i den danske aftaletekst at det er målet at 95% af en ungdomsårgang fortsætter med en ungdomsuddannelse (Denne forudsætning kom ind med 2006-loven og er for så vidt ikke helt frisk).

stipulerede ungdomsuddannelse: Er grundskolen bare spildt, eller skulle der alligevel være en sammenhæng mellem skole og menneskeliv som unddrager sig det instrumentelle, herunder videre uddannelse?

I et større perspektiv er der intet overraskende i at skole- og uddannelsespolitik afspejler grundlæggende samfundstendenser. Således kan man jo på en måde ikke fortænke nogen i eller blive overrasket over at den overordnede utilitaristiske¹⁷ orientering i uddannelsessammenhæng slår ind som en grundlæggende *didaktisering*, dvs. alle pædagogiske og faglige problemer reduceres til didaktiske udfordringer og dertil hørende didaktiske løsninger.¹⁸ Termen faglighed er mere end velegnet til at kamouflere den plethora af fænomener og forhold som forsvinder fordi entydiggørelsen af målsætningen fremtræder med en sær indlysende selvfølgelighed. Faglighed således forstået og anvendt bliver til en synekdoke, eller måske ligefrem kamuflage, for en undervisningsteknologisk prioritering – men uden det rigtigt ses eller diskuteres.

II. Undervisning

Når faglighed rykker ind i centrum af både den offentlige debat og de politiske udspil, så sker det som nævnt mere som slagord end som noget man med rimelighed kan forbinde noget klart med, altså ud over testresultater og sammenligninger i international skala. Mere eller mindre tydeligt kommer faglighedsbegrebet til at underordne en hel række fænomener og sammenhænge under sig, således at – som nævnt ovenfor – en række andre forhold udgrænses eller underordnes en didaktisering eller undervisningsteknologisk styring.

For så vidt at niveauet kan hæves, at standarden kan højnes og at børn og unge i skole og uddannelse kan blive generelt bedre, er jeg naturligvis indforstået med ønsket om øget faglighed, og jeg vil – af samme grund – gerne undgå betegnelsen, eller i hvert fald bidrage til en kvalificering. Men det spørgsmål som kunne rejses er om det politiske faglighedsbegreb er så svagt, fordi der ikke ydes kvalificeret modspil? Er det for let for en bestemt del af de pædagogiske strømninger at få medie gennemslagskraft til den politiske beslutningsproces, fordi de dels er i overensstemmelse med nogle ret forsimplede begrebskemaer i omløb, dels ikke møder modstand fra en måske rådvild pædagogisk og (fag-)didaktisk forskning?

Det som fortøner sig, udgrænses, undertrykkes eller forsvinder ved den unuancerede og nærmest agitatoriske anvendelse af faglighed er en elementær men dækkende forståelse af det som i virkeligheden først og fremmest er bærende for al skole og uddannelse,

17 Utilitarisme bruges her i generaliseret betydning, og ikke bare som udtryk for en etisk position. Jeg mener med udtrykket både en afkobling af mål fra midler og en generel fokus på nytte og brugbarhed.

18 Udtrykket er den tyske uddannelsesforsker Andreas Gruschkas, se hans *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht* (Stuttgart: Reclam, 2011), 66-86, jf. også Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy* (Boulder and London: Paradigm, 2010), der uafhængig af Gruschka beskriver udviklingen med det selvdannede og bevidst grimme ord 'learnification'.

nemlig undervisningen.¹⁹ Det virker umiddelbart selvfølgelig, for er det ikke det som det hele drejer sig om? Akkurat som med den luft vi indånder, kan noget blive så selvfølgelig at først når opmærksomheden eksplicit henledes herpå – eller slem: når noget er i vejen, allerede er gået galt – bliver vi det egentlig bevidst. På samme vis er undervisningen så basal en forudsætning for faglighed at man overser at faglige krav måske slet ikke uden videre kan omsættes. Det skyldes mange forhold, men helt elementært handler det om at de fleste mennesker i disse forhold uden videre tænker instrumentelt; de forestiller sig at faglighed er noget man giver og/eller kræver, og jo bedre læreren gør det, des bedre lykkes det for eleverne – hvis de i øvrigt ikke er dovne, dumme eller udisciplinerede. I relation til test og resultater bliver faglighed til en vag betegnelse for en indsnævring af hele undervisningen. Dels forudsættes fagene som fagplan, men reelt spørger kun vage begreber om informationer, plus læsefærdighed, engelsk og regning; dels ophæves forståelsen af fag som del af en kompleks undervisningssammenhæng. Det generelle fokus på især PISA-test er symptomatisk for uskarpe forestillinger om fag som læring og informationstilegnelsen. God undervisning reduceres tilsvarende til en bevægelse fra a til b, hvor den gode lærer er den som bedst tilvejebringer denne bevægelse hos eleven.²⁰

En sådan tvetydighed kalder på præcisering, og det kan være nyttigt til belysning heraf kort at stipulere nogle karakteristiske træk ved enhver undervisning. Undervisning forudsætter at nogle undervises i fællesskab, dvs. et større eller mindre kollektiv prøver på en lærers foranledning sammen at begribe et stof, et sagforhold, eller at kunne noget, sang, tegning, badminton. Til enhver undervisning hører det selvfølgelig at det ikke er nok bare at fortælle og forklare, men kollektivet, klassen, holdet, skal også være beredte, motiverede, nysgerrige. Desuden skal de have tillid både til lærerens faglige viden og kunnen, og de skal have tillid til hans eller hendes grundlæggende menneskelige indstilling, dvs. de skal tro på at læreren vil dem det godt, og at de er i gode hænder selv der hvor de ikke forstår hensigten.²¹

19 Jeg går her ikke ind i diskussionen om læring i forhold til undervisning; jeg nøjes med at insistere på at læring finder sted i mange sammenhænge, men at undervisning – som naturligvis sigter på læring – er det primære i institutionelt regi.

20 Denne 'lineære' tankegang – fra a til b – er uhyre almindelig, men ganske problematisk. Dels er den forbundet med en reduktion af selve sagens kompleksitet, hvor en hel række forskellige tæt sammenvævede ting kræver en forståelse som ikke kan omsættes til en slags lineær bevægelse eller addition – fx tilegnelsen af et sprogs anderledes syntaks; dels udgrænses al den læring som foregår forskudt i tid – fx når noget vagt opfattet langt senere dukker op og aktiveres i kraft af associationer måske endda i helt andre fag eller af nye oplevelser og erfaringer i det levede liv.

21 Tillid til lærerens person falder ofte ud, når faglighed kommer i fokus, men netop udvidelsen til undervisningen som faglighedens nødvendige 'locus' åbner herfor, jf. prægnant Richard Pring, *Philosophy of Educational Research* (London: Continuum, 2006 (2000)): "Indeed, an important element in teaching is to initiate the learners into a set of social practices, defined in terms of implicit rules of procedure and underlying aims and values. The students are entering into a social world shared with their teacher. To explain what is happening requires going beyond reference to immediate intentions. It requires also an account of that social world with its rules and values and its shared understandings", 69. Heri ligger en hovedbegrundelse for at en indskrænkning af undervisning til en eller anden form for vidensoverførelse rammer helt ved siden af hvad der faktisk foregår – hvorfor en forbedring af undervisningen forstået som mere 'faglighed' heller aldrig kan isoleres til større eller flere faglige og evt. endda målbare krav.

Dette er langt fra det hele. Endnu et tillidsforhold skal oprettes og vedligeholdes, nemlig det relative i kollektivet. Eleverne eller holdet skal have en sådan grad af rimelig afslappethed at de kan koncentrere sig om selve læreprocessen. Hvis fejl og forståelsesproblemer konstant hånes eller gøres til grin, så mister man lysten. Hvis de underviste gang på gang oplever at den sårbarhed som enhver læreproces kan indeholde, eller måske ligefrem fremavle, bliver udnyttet og misbrugt, ja så falder udbyttet af undervisning drastisk eller udebliver. Med andre ord er undervisning forbundet med et ofte overset emotionelt aspekt som en absoluteret kognitiv fokus ganske enkelt ikke kan begribe.

Ydermere et forhold skal med til forståelse af undervisningen, nemlig det så at sige specifikt fagdidaktiske, elevernes/de studerendes forudsætninger. Den som underviser i engelsk i dag (som fremmedsprog), og den som underviser i modersmålet kan nok møde modstand, men har sjældent egentlig faglige legitimationsproblemer. Det samme kan ikke siges om fx religionsundervisning eller historie og musik, ofte vel også en række områder i matematik og naturfagene i øvrigt. Dette hænger sammen med samfundets generelle selvforståelse, således som det viser sig i medier, hjemmene og daglige samtaler. Disse forudsætninger kan desuden forstærkes af bestemte før- eller udenomsfaglige læreprocesser, som etablerer en slags lægfaglighed, fx ang. musik, som en lærer måske betragter mere som en udfordring, hindring eller trussel end som en god forudsætning, fx i forhold til historie eller i relation til religion og musik.

Dertil kommer det alle godt ved, men mange belejligt overser ang. undervisning, nemlig at ganske mange²² børn og unge helt enkelt ikke har det særlig godt. Det er derfor stadig vigtigt at tænke på den samlede trivsel, alt andet lige. Det involverer tillige fysiske forhold, smukke eller umenneskelige omgivelser, lige som det ikke kan tænkes frit af fx faktorer som sult, søvnmangel, sygdomme mv.

Professor i pædagogik ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, Niels Egelund, ynder at sige at når han kommer ud til skoler, hvor der fx i formålserklæringer står at 'trivsel er forudsætning for læring', så spørger han hvorfor de ikke vender sætningen på hovedet, dvs. at 'læring er forudsætning for trivsel'. Som ved andre væsentlige temaer vil jeg mene at det er et falsk enten-eller, sandheden er her ikke midt imellem, men i dialektikken, læring og trivsel påvirker hinanden negativt såvel som positivt.

Dvs. at undervisning ikke er og ikke kan være en elementær 'overføring' af basalt stof, faglighed, fra en fagkyndig til eleverne. Undervisning kan ikke være en envejskommunikation – kommunikation kan for øvrigt aldrig være énvejs, den forudsætter aktivitet fra både talende og lyttende! Læreren må hele tiden dialogisk høre hvilke forudsætninger de enkelte

Denne indkredsning udelukker i øvrigt ikke på nogen måde alskens former for gruppearbejde, netundervisning, 'flipped classroom', projektarbejde og lignende, men jeg mener at disse basalt set forudsætter og derfor kun supplerer og komplementerer den givne karakteristik, hverken erstatter eller overflødiggør den.

22 Ganske mange er her kun tænkt i relation til en classes samledes koncentrationsevne. Der siges intet om historiske forhold eller procenttal. Kun hævder jeg at alt fra almindelig sygdom over mere eller mindre tydelige og diagnostisk ikke uproblematisk betegnelser (som ADHD) til dødsfald og skilsmisser i familien kan og vil påvirke undervisningen set i forhold til optimal fokus.

og holdet har, hvordan det sagte forstås, om det møder modstand, om det tros forstået uden reel forståelse osv. Dvs. læreren kan ikke forfalde til forelæsning; dialogen, samtalen, er helt afgørende for en god undervisning. Både hvis stoffet, sagforholdet, i sig selv er uvant eller uønsket, fx om væsentlige samfundsproblemer, fx racisme og diskrimination, og hvis stoffet rører ved og antaster forudfattede ideer (måske fordomme) om ting, som eleverne har kær, kan undervisningen være en udfordring, som ganske enkelt kan unddrage sig simpel planlægning eller 'meddelelse af viden'.

Undervisning er derfor at forstå som noget, der i sin essens skal indfanges og beskrives på ganske anden måde. Mit forslag er her – med særlig relation til begrebet faglighed – at forstå undervisning som samtale med nogen om noget, dvs. kvalificerende samtale, med henblik på at igangsætte og medvirke til ny viden og forståelse hos elever og studerende. Eller i kort form: *Undervisning er i samtalens medium at tilrettelægge og prøve at gennemføre (semi-)strukturerede indholdsbaseerede læreprocesser.*²³ Det at undervisning finder sted i samtalens medium, dvs. at undervisning essentielt er samtale, betyder at undervisning altid involvere både spørgsmål og svar fra både lærer og elever og at det sigter på forståelse²⁴ af et sagforhold, en forståelse som kun kan komme i stand fordi samtalens karakter af gensidighed implicerer at den spørgende, den lærende, som spørgende selv rækker forstående ud efter sagen. Det er dét forhold i al undervisning som man i den mere ideologiske diskussion af faglighed tenderer til at forfejle, hvorfor samme diskussion får undertoner af instrumentalisme. Og det er dét forhold i al undervisning som den udbredte påberåbelse af faglighed ganske enkelt fortrænger eller taber.

Undervisning som de i samtalen stedfindende strukturerede læreprocesser vil derfor af flere grunde ikke kunne reduceres til et mere eller mindre problematisk begreb om faglighed, som ofte utilsigtet identificerer undervisning med indpodning af faglig viden. Ganske vist handler det grundlæggende om faglig viden og fagsprog, men det handler mere præcist om kvalitet, og derfor involverer al god undervisning *socialitet og etik*. Dette hænger sammen med at undervisning ikke foregår politisk neutralt, men at vi kan, skal og må tænke undervisning som en del af en demokratisk kultur. Derfor kan undervisning ikke meningsfuldt modarbejde målsætninger om det frie, myndige mennesker, fx hvor undervisningseksterne mål, fx belønning og straf af forskellig art, underminerer dén afgørende motivation fra eleverne og de studerende selv, nemlig trangen til at lære, at vide og at forstå.²⁵

Det er også uklart om den kraftige målstyring, som griber om sig i mange sammenhænge i den vestlige verden, inkl. den danske målsætning om 95 % af eleverne i grundsko-

23 Jeg har her fået inspiration fra Paul Hirst, jf. Per Fibæk Laursen, "Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning?" i Kristensen & Laursen, red., *Gyldendals Pædagogik Håndbog. Otte tilgange til pædagogik*, 157-172. Jeg tilføjer at denne undervisning i børne- og ungdomsregi altid også er opdragende, jf. note 21.

24 Jeg henviser med fuld tilslutning i grundintentionen i førnævnte bog af Gruschka, *Verstehen lehren* – og understreger titlen: God undervisning sigter på at lære at forstå, verstehen lehren.

25 Jf. også Richard S. Peters, "Aims of Education. A conceptual Inquiry" in idem, ed., *The Philosophy of Education* (Oxford UP, 1973), 1-57.

len skal videre til en ungdomsuddannelse, opfattes og virker som en for undervisningen ekstern faktor. Derimod virker det ganske klart sådan at selve ideen om skole og uddannelse tænkt, forstået og praktiseret som kun gennemgangsled til noget andet, dvs. som 'faglighed' i ordets vel mest udbredte og mest vage betydning, for alvor gør det vanskeligt at tænke en bred almenkulturel introduktion til vores fælles verden. Det hænger sammen med tidligere nævnte sætning – taget som eksempel – hvor den danske aftaletekst om folkeskolen uforvarende (!!) kommer til at gøre de praktisk-musiske fag til støttefag for især dansk og matematik. Det implicerer at faglighed, ud over at udgrænse hele undervisningsdimensionens kompleksitet, også kommer til at reducerer fag qua fag til vidensoverføring – evt. eks- eller implicit med test som ledetråd – hvorfor de fag som ikke uden videre eller i det hele taget ikke kan opløses i konstaterbar, empirisk viden, udgrænses som relevante. Når både billedkunst og musik i den danske folkeskole, både før og efter 2013 reformen kun har obligatorisk plads i 1. til 5. hhv. 6. klassetrin, så bevirker det implicit en opfattelse af de æstetiske fag som noget ikke længere for den voksne essentielt at beskæftige sig seriøst med i relation til erkendelse. Af samme grund er den æstetiske dimension i sprogfagene, dvs. skønlitteraturen, også presset. Man må derfor kunne tænke det æstetiske i relation til faglighed som andet og mere end informationer om æstetik.

III. Menneskeliv og æstetik

Hvis man forsøgsvis definerer et fag som udtryk for kulturens nødvendige ordningskategorier, dvs. at et fag samler og strukturer et område som videns- og forståelsesmæssigt sammenhængende og potentielt og principielt tilgængeligt, så kunne man tilsvarende sige at et menneske, et subjekt, først bliver til som sammenhængende, via en 'sjælens ordening', dens strukturering eller sammenhæng.

Uden her at gå ind i den langt fra afklarede diskussion af filosofisk antropologi, afgrænser jeg mig til en slags common sense-postulat om en grundlæggende menneskelig bevidsthedskompleksitet, hvor sansning, følelser, drifter, tanker, fantasi, drømme, angst og længsler er vævet uophørligt sammen uden af sig selv at være ordnet og struktureret, men dog – og det er det afgørende – anlagt på ordening og relativt sammenhængende struktur. Sagt på en anden måde, så er mennesket det væsen som i kraft af et selvforhold har et indre liv, et indre liv som gør det muligt at stille spørgsmål til både sig selv og omverden, og et liv som i sammensathed og modsætningsfylde gør det muligt at unddrage sig en total blotlæggelse af motiver, grunde og årsager til tanke, følelser og handling.²⁶ Som konsekvens af dette menneskesyn udelukkes *ikke* en prioritering af fornuften, men det må blive overvejes hvordan fornuften kan frisættes og adresseres. Dvs. man må have blik for den udbredte ensidighed i en bestemt tankegang, for bedre at få blik for det æstetiskes nødvendighed og

26 Den amerikanske forfatter Marilynne Robinson har i en fin bog undersøgt de forskellige angreb på mennesket som et væsen med indre liv, i særdeleshed mhp. på religion, se *Absence of Mind. The dispelling of inwardness from the modern myth of the self* (Yale UP 2010).

potentiale. Med andre ord må fornuftsbegrebet ikke reduceres til noget kun kognitivt med udelukkelse af menneskets sammensathed, inkl. emotioner, længsler etc.

Oplysningstiden har, selv om den ikke er så entydig som normalt antages²⁷, sat en tankegang igennem om verden som *kompleks*, men *forståelig* i relation til årsag og virkning.²⁸ Al naturvidenskabelig forskning har indtil for nylig²⁹ derfor også tænkt viden og empiri lineært, fremadskridende. På trods af Freud og moderne psykologi, uden sans for nyere naturvidenskab, og slet ikke på højde med hverken filosofisk eller kunstnerisk indsigt, så bliver begrebet faglighed stadig i vid udstrækning tænkt ud fra en sådan naturvidenskabelig inspireret, grundlæggende *kausal* oplysningslogik. Man kan formulere det sådan at dette kausalitetsideal koloniserer samfundsforståelsen; den indledningsvis nævnte generelle utilitaristiske tendens er jo udtryk for en konsekvensetisk optik, hvor det indre menneske og dets selvforståelse, dets værdighed, ingen rolle spiller.

Vanskeligheden ved dette menneskesyn viser sig netop i de æstetiske fags (og andre fags æstetiske dimensioners) legitimationspres. Det subjektive element henvises til noget ukontrollerbart og derfor uinteressant set ud fra et vidensperspektiv, hvor den med kausalitetstænkningen medfølgende teknologiske prioritering står centralt, næsten enerådende. Af sikkert samme grund – sandsynligvis hjulpet på vej af halvferdsernes, firsernes og halvfemsernes venstrefløj, som også tænkte skolen som et formål til noget andet (samfundsændring, revolution) – bliver den fagdidaktiske forskning også forsøgt ledt ind i retning af en undervisningsteknologisk innovationsvidenskab, der skal hjælpe til effektiv faglighed, altså det som, jf. ovenfor, er benævnt 'Didaktisierung' og 'learnification'. Det vil sige at hele uddannelsessystemet underordnes en mål-middel-ideologi, som ret beset kun er mulig fordi det overordnede mål, dvs. formålet, er forudsat, men reelt forsvundet fra forståelsen. Under det fortegn er det vanskeligt at forstå de æstetiske fags bidrag som noget rigtig relevant. De færreste går skridtet ud og foreslår dem fjernet, men de skal dog hele tiden begrunde sig selv og deres eksistensberettigelse.

Denne mål-middel-ideologi har som nævnt rødder i et dobbeltbundet problematik. På den ene side hænger den sammen med klassisk (newtonsk) naturvidenskab, hvor selve essensen i dens arbejde med naturlove er en virknings-sammenhæng, dvs. årsag-virkning, kausalitet (*causa efficiens*). På den anden side handler det også om at en række ideologi-

27 Oplysningen er igen rykket ind i debatten, nok især pga. trusler mod centrale aspekter som fx ytringsfrihed. Stadig en af de bedste og, tror jeg, mindst læste fremstillinger er Panajotis Kondylis, *Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 1986 (1981)).

28 Det er denne fra naturvidenskabens dominerende kausalitetstænkning, der kan ses som en væsentlig karakteristik af moderniteten, en dominans der sætter sig som ovennævnte generelle utilitarisme, jf. note 17. Charles Taylor har i en række sammenhænge, men på anden vis, tumlet med sagskomplekset, se fx i relation til praktisk fornuft artiklen, "Explanation and Practical Reason", i idem, *Philosophical Arguments* (Harvard UP 1997 (1995)), 34-60 (artiklen er trykt første gang i 1991).

29 Moderne naturvidenskab har i praksis, skønt ikke altid videnskabsteoretisk reflekteret, brudt med en kun lineær logik og forskningsforståelse, se med relevans for uddannelse Brent Davis og Dennis Sumara, *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching, and Research* (New York and London: Routledge 2006).

ske fremstød i moderniteten³⁰ har undsagt tidligere kulturelle idealer, og navnlig har disse ideologiske strømninger angrebet selve det at have idealer, som ikke var politisk eller etisk-utillaristisk begrundede.

Det indebar på længere sigt en destruktion af den gamle kosmos-opfattelse, i kraft af hvilken mennesket var indfældet i en større, gudgiven orden, og i kraft af hvilken menneskets bestemmelse var kendt. Den moderne verdens dobbelte undsigelse, især i kraft af at *mistænkeliggøre alle idealer*³¹, men også i almindelighed i forbindelse med den netop skitse-rede *kausalitet*, er for alvor slået igennem bredt samfundsmæssigt i det tyvende århundrede. De seneste vel omkring 50 år har derfor af samme grund gjort æstetiske udtryk overflødige. Det afgørende ved det æstetiske er her ikke alene ordets etymologiske appel til det sanselige *eo ipso* (modsat begrebssproget) som det skønne, det smukke eller det sublime, som er væsentlig nok. Men andre ting ligger mig mere på sinde, nemlig for det første det element af fiktion som muliggør en forunderlig dobbelthed af sanselig fascination og samtidig distance: man kan fordybe sig i det netop fordi det ikke er skinbarlig virkelighed, realitet³² (a). Dertil vil jeg anmærke noget om fiktionens mulighed for forstående udvidelse af verden (b). Herefter vil jeg vende tilbage til det æstetiske i forhold til faglighedsbegrebet, nemlig i form af den uopløselige sammenvævning af form og indhold (c). Endelig vil jeg kort behandle en indsigt i undervisning og faglighed, som er central i relation til det æstetiske, men som tillige må kunne generaliseres til indsigt i undervisningens væsen, nemlig det som man kan kalde det didaktiske nulpunkt (d).

a. Det helt afgørende i mit anliggende er at det kulturhistorisk og aktuelt kolossale opbud af æstetisk fiktionsværker (billeder, skulptur, diverse former for skønlitteratur, musik etc.) ikke bare er underholdning, men at de *kun* kan tolkes som udtryk for *træk ved den menneskelige eksistens og bevidsthedsform*. Dvs. at det også og ikke mindst er skolens opgave at give en kritisk indføring i dette stof, for så vidt som dens særlige funktionsmåde – i bedste fald – af fascination og distance er et helt afgørende dannelseselement, dvs. at fiktion (og andre æstetiske udtryk) hjælper mennesket til den særlige selvforståelse, som kun kan komme i stand når vores sammensathed er andet og mere end kognitive strukturer.³³ Hvilket også vil sige at viden er andet og mere end informationer, viden er altid begrundet

30 Det skal selvsagt understreges at moderniteten, i det omfang den er forbundet med naturvidenskabelig kausalitet, fødes med et formålsdiskussion, for så vidt som kausalitet er en tilsidesættelse af ikke mindst den aristoteliske *télos*, formålslære.

31 Denne mistænkeliggørelse af idealer har teologisk, filosofisk og psykologisk udspring hos ikke mindst Feuerbach, Marx, Nietzsche og Freud – af den franske filosof Paul Ricoeur benævnt "mistankens hermeneutik", se fx flere af hans værker om interpretation fra tresserne, jf. det korte overblik i *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle* (Éditions Esprit 1995), 37 f. Hovedproblemet er at en sådan mistænkeliggørende tolkning altid afviser de angivne 'gode grunde' som dække over skjulte, dårlige motiver, fx seksuelt begær, økonomisk vinding eller magt.

32 Det er akkurat ikke nok at det er fiktivt, dvs. fingeret, det skal, for at være mere end et tilfældigt påfund, have et element af noget i sig, en særlig 'stemthed', som K.E. Løgstrup kaldte det, se *Kunst og erkendelse. Metafysik II* (København: Gyldendal, 1983), 9-16. Man kunne også kalde det *det kunstneriske* ved kunsten, dét særlige som først indfinder sig når kunsten får en sådan kvalitet at dens *karakter af kunst* netop ikke længere spiller ind; god kunst sletter så at sige sin egen karakter af kunst.

33 Jf. Dennis Sumara, *Why Reading Literature in School Still Matters* (London and New York: Routledge 2002),

og sammenhængende information; og ydermere er der i viden ganske ofte, ja vel hovedsageligt, et emotionelt element.

I forlængelse heraf er et vigtigt forhold ved det æstetiske det som tematiserer falskhed og bedrag, inkl. selvbedrag. Det fremherskende vage, men suggestive faglighedsbegreb blænder helt af for at moderne mennesker, ikke mindst i kraft af elektroniske medier, lever i en verden hvor snyd og humbug ofte iscenesættes æstetisk appellerende. Den som vil snyde vil jo netop bortlede fokus fra sandhedsspørgsmålet i de fremsatte påstande, og intet er så velegnet som dén form for æstetik, der netop (mis)bruger det fængende og inciterende til at nå følelser, drifter, lyst og begær uden om intellektet. Dette er så meget desto nemmere, hvis ikke selvindsigten er tilstrækkelig udviklet, fordi den form for selvbedrag vel ganske ofte handler om at man netop ikke tror at man er til at snyde.³⁴

Pointen er at det æstetiske i skole og uddannelse ikke bare handler om selvindsigt i kraft af de æstetiske fag og fags æstetiske dimensioner, men at det faktisk også handler om forholdet til tilsyneladende kognitive informationer og så at sige "ren" viden: Næppe nogen er nemmere at bedrage end den som indbildsk ser sig hævet over den slags -- hvilket en særlig æstetisk genre for øvrigt har specialiseret sig i at fremstille og afsløre, nemlig komedien³⁵.

Hele den diskussion og langvarige læreproces, som handler om selvindsigt, om sjælens ordening, kan ikke negligeres uden at vores demokratisk, oplysningsbaserede, kritiske samfundsform på længere sigt trues af erosion.

b. Ydermere er det æstetiske en forstående omgang med og udvidelse af verdensopfattelsen. Kunne man forestille sig at vi kun havde nøgterne, deskriptive beretninger om menneskelige forhold, som ganske vist er mere end statistik, men som dog ikke nødvendigvis er videre engagerende, kunne selv de grusomste ting antage karakter af alt fra ligegyldighed til underholdning. Ser man på hvordan visse computerspil og et utal af actionfilm omgås menneskeliv, så er det slående hvor let det er at abstrahere fra overgreb og ondskab. Af og til er det som at høre en diskussion om hvem der er ondest, Hitler, Mao eller Stalin, opgjort ud fra tabstallene. Når man hører om flere dræbte, kan man forfalde til statistiske sammenligninger og se mængden af mennesker uden alligevel at se. Tager man fx mængden af lejre i Gulag, Stalins koncentrationslejrssystem, så fortøner enkeltmennesket sig, men læser man tillige Solsjenitsyn, *En dag i Ivan Denisovitjs liv* bliver gruen helt overvældende.³⁶

Især i relation til film, men det er selvklart lige så muligt i andre genrer, er det nærliggende at bruge mediets form til at fokusere på fx helten, medens heltens voldelige sider

34 Det handler derfor om fantasiens træning, opdragelse eller uddannelse. Uden længerevarende og seriøst arbejde med kunst og litteratur, vænner vi børn og unge til at nøjes med for alt for lidt, og ikke mindst derfor kan utopier få plads, fantasien lader sig jo ikke borttænke, jf. også den canadiske litteraturteoretiker Northrop Frye, *The Educated Imagination* (Indiana UP, 1964).

35 Se Ole Thomsen, *Komediens kraft. En bog om en genre* (København: Akademisk forlag 1986).

36 Alexander Solsjenitsyn, *En dag i Ivan Denisovitjs liv* (København: Gyldendal 1963 (russisk 1962)), jf. også Peter Kemp, *Det uerstattelige. En teknologi-etik* (København: Gyldendals Uglebøger, 1994 (1991)), 62 ff. Dette skal ikke forklejne faglitteratur. Fx kan vist ingen gå upåvirket fra læsningen af Antony Beevor, *The Second World War* (London: Weidenfeld & Nicolson, 2012). Det hænger bl.a. netop sammen med at Beevors skildringer har æstetisk kvalitet; krigens lidelser træder emotionelt frem.

fortrænges. Æstetikens ambivalens – og en væsentlig begrundelse for en undervisning heri – er netop æstetikens kolossale styrke, som på den ene side i menneskets tjeneste kan udvide vores humanitet, men som også på den anden side kan bruges propagandistisk i kraft af en identificerende strategi til at udelukke ofrene og lidelsen fra blikfeltet.³⁷

c. Her kan man nu nærmere få greb om noget væsentligt i forhold til faglighedsbegreb og æstetik. Dét at æstetiske udtryk, fx billedet eller digtet, er et uopløseligt agglomerat af form og indhold gør selve det didaktiske element udfordrende, fordi målet og 'midlet' ikke kan adskilles. Lærerens opgave er naturligvis at udpege vanskeligheder, vise fiktionens eller digtets virkemidler, men måske handler undervisningen først og fremmest om at imødegå fejlfortolkninger og at insistere på kunstværkets autonomi og integritet, ikke i betydningen af *l'art pour l'art* (som nok kan forsvares), men i den betydning at formen ikke er et overflødig aspekt ved et budskab, således at man uden videre bagefter kan smide formen væk og spørge til hvad digteren *egentlig* ville. Digteren ville netop noget som kun kunne siges på dén måde, dvs. hvor *formen er en afgørende del af budskabet*³⁸. Ikke at arbejde med det forhold, er netop at falde for en falsk og ubunden kausalitet, også for så vidt som man dermed i kraft af den implicite instrumentalisering undslår sig forståelsen af kunstens og kunstbrugerens frihedsaspekt. Netop fordi form og indhold hører uopløseligt sammen, insisteres der på at man ikke kan gøre alting til middel for alt muligt andet. Kunst og litteratur er ikke et 'middel' til noget andet, det er en åbning af nye horisonter og indsigter – når altså det kunstneriske niveau er intakt.

To eksempler: i) I Krzysztof Kieślowskis film "Du må ikke have andre guder", første del af *Dekalog*, vil en dreng ud på isen, og hans far, som er fysiker, hjælper ham med at regne ud om den kan bære. Drengen drukner imidlertid, fordi de overser en spildevandsudledning hvis varme underminerer isen. Dette kunne vise det rationelle menneskes tiltro til udregninger, matematik og fysik, men det overser at faderen faktisk går med ud og tester isens bæreevne. Den kompleksitet, som hermed fremstilles, er virkelighedstro, men netop som sådan vanskelig eller umulig at formidle på anden vis.

ii) Bernhard Schlink, *Højt læseren*³⁹, tematiserer forholdet mellem analfabetisme og etik, idet hovedpersonen møder en kvinde, som blev kz-lejrvogter på grund af sin manglende læseevne, som hun af skam nægter at indrømme. Lige frem læst er det en moraliserende fortælling om at dannelse og viden om litteratur er lige frem proportional med etik, men nærmere besat er hun netop ikke hovedperson – bogen hedder ikke 'Analfabeten', og væsentlig er også at netop det spændingsfelt som oprettes mellem faktisk og symbolsk,

37 Se hertil K.E. Løgstrup, "Filmens suggestionskraft" i *Kunst og Etik* (København: Gyldendals Uglebøger, 1966 (1961)), s. 29-52, især 47-50. Løgstrups analyse er vigtig fordi han ikke her er optaget af selve udelukkelsen eller dehumaniseringen af ofrene, men han er optaget af hvordan et bestemt medium, filmen, kan virke udglattende uden at det rigtig fremgår.

38 Forholdet mellem form og indhold er her forudsat som i sig selv betydningsfuldt, men det er omstridt i forhold til en egentlig udredning af kunstens væsen, se fx Noël Carroll, *Philosophy of Art. A Contemporary Introduction* (New York and London: Routledge, 1999), 107-55, doi:10.4324/9780203197233.

39 Bernhard Schlink, *Højt læseren* (København: Gyldendal, 1999 (tysk 1995 – pensum i mange tyske skoler); filmatiseret som *The Reader* i 2008.

dvs. etisk, analfabetisme. Den ikke mindst klassiske litteratur, som hun får læst op (senere i fængslet lærer hun sig selv at læse), er jo akkurat dén litteratur, som de nazistiske bødler i stor stil også havde fået præsenteret (godt halvdelen af nazisterne ved Wahnseekonferencen, januar 1942, hvor 'die Endlösung' blev besluttet, havde en akademisk grad⁴⁰).

Den gode lærer kan netop i samtalsmedium hjælpe med en tematisering af livsvigtige menneskelige forhold, når eleverne møder dem i æstetisk form, på en gang foruroligende nært og dog i fiktionens form med mulighed for distancens indsigt. I sådan sammenhæng bliver det tydeligt at uddannelse og dannelse kan og bør være to sider af samme sag.

Jeg gentager: Tænkes skole og uddannelse som faglighed og faglighed som kun middel til noget andet, så trues og måske udgrænses hele denne afgørende del af menneskelivet (hvilket for øvrigt ikke i praksis er så nemt, men der er tegn på dén manglende forståelse, som en dag kan gøre det ligetil at løbe huset, den frie skole og det frie samfund, over ende).

d. Afslutningsvis vil jeg generalisere faglighedsbegrebet i relation til det æstetiske, det som jeg kalder *den didaktiske nulpunktssituation*: I Platons velkendte hulelignelse, fra *Staten*, 7. bog, kommer en mand ud i det fri og ser verdens lys og skønhed. Og bagefter skal han tilbage i hulen, og bliver naturligvis upopulær på at ville fortælle huleboerne at de befinder sig i en skyggeverden, en illusion. Dette 2400 år gamle magtfulde billede er stadig en del af manges kulturelle reservoir, blandt andet på grund af dets æstetiske aspekt; det er en lignelse, ikke begrebssprog, ikke diskursivt. Afgørende i herværende sammenhæng er at den befriede og oplyste kommer *tomhændet* tilbage til hulen, intet fotografi, ingen særlige ting eller 'beviser' fra lysets land⁴¹, intet instrument eller redskab, kun ordene om den indsigt han havde fået. Platons hulelignelse kan derfor åbne for forståelsen af tre forhold, for det første at undervisning handler om at bringe nogen et sted hen, de ikke (endnu) er. Dertil kommer, for det andet, at undervisning ofte har karakter af noget som der ydes modstand imod, ikke al ny viden er populær; og for det tredje at dette er bundet til at foregå i samtalsmedium – og dermed misforståelsernes! – medium, sproget. At tage disse vilkår på sig er indbegrebet af faglighed, *nemlig den ægte faglighed som er synonym med kvalitet*.

Det er også kun ved at forstå, forudsætte og fastholde disse indsigter at sjælens orden, dannelsen, kan forblive sammenhængende med det demokratiske samfunds grundlæggende frihedstænkning. Og det er kun den kvalitet i undervisningen, som er forbundet hermed, som meningsfuldt kan gøre en undervisning til noget andet og mere end målstyring, hvor man med fantasien om kontrollerbare og effektive midler realiserer undervisningen, men som instrument kun med sigte på testbare resultater. Forstået således som kvalitet kan faglighed genindvindes som planlagte og intenderede læreprocesser, som ikke kun sigter på testbare mål, men som også og først og fremmest sigter på det formål, som

40 Jf. Beevor, *Second World War*, 294.

41 Man kan gøre sig den overvejelse om ikke netop den udbredte påberåbelse af videnskab og 'evidens' er et forsøg på undgå det 'tomhændede' og stå med objektive forhold: I givet fald er det et afgørende problem at der hvor det 'objektive' ikke slår til, må den tomhændede på helt anden, autoritativ, måde stå inde for sin undervisning. -- Jeg skylder én denne indsigt – mener det er Alexander von Oettingen – , men har ikke kunnet finde referencen.

frie samfund må forvente af deres kommende myndige borgere, nemlig virkelyst og ansvarlighed.

IV. Kvalitet i undervisningen

Nu er det vanskeligt, hvis ikke umuligt, at bekæmpe et ord, et begreb, som har umiddelbar appel, som bruges af alle og som tilmed alluderer til et ideal de fleste bakker op om; det er med faglighed som med velfærd og godt miljø: banalitetstesten – hvem går ind for det modsatte? – viser noget om termens karakter af floskel. Kun fordi nogen stadig misforstået spiller faglighed ud som en trussel mod trivsel, dannelse og det gode børneliv er det stadig en smule omstridt.

Problemet er sådan set ikke så meget at faglighed er et vagt begreb, men at dets vaghed gør det åbent for en række idealer som isoleret set er gode, højere standarder, bedre resultater, mere viden etc., men som akkurat ikke kan isoleres fra den faktiske og altid mudrede kontekst som undervisning udgør. Dertil kommer disse idealers dobbelthed, på den ene side er de udtryk for et objektivi vidensideal af bedste oplysningstradition (som jeg i sig selv finder aldeles afgørende), på den anden side konciperes de ofte således i diskussioner at glæden og nysgerrigheden ved at lære og forstå undermineres af netop 'faglighed', og værre, disse idealer er efterhånden overvejende artikulerede netop uden at appellere til elevens og studerendes generelle selv- og verdensforståelse, men de har først og fremmest offentlighedens interesse som studieforberedende.

Hvis man i stedet holder fast i at en række væsentlige forhold ved faglighed er uomgængelige og uopgivelige idealer for skole og undervisning, men skubber målene for disse faglige materier ind under det gamle overordnede formål om dannelse, så vil vi meget bedre kunne forstå faglighed som et spørgsmål om forståelse og kvalitet. Disse begreber, forståelse og kvalitet, har det særlige i sig at de ikke kan reduceres til test og kvantitative redegørelser – jeg gentager: disse er vigtige, men må ikke blive enerådende – de sigter altid på den dimension ved fagene, som ordningskategorier, som betoner viden og indsigt, inkl. selvindsigt, som eget formål. Hvis man konceptualiserer fx sprogfagene som kvalitativt⁴² forpligtede, og måske som en del deraf opstillede kvantitative, men underordnede (eller i det højeste sideordnede) mål, så fritstiller man undervisningen til at forfølge fx litteratur og historie som aspekter af menneskelivet, indsigter som kan udvide erfaringen og evt. bidrage til større selvindsigt.

Som mainstream nu er, så løber de fleste lande efter det spøgelse, som ikke bare går hen over Europa, men som tilsyneladende er det ikkeeksisterende mål for alle forandrings påståede nødvendighed, nemlig internationaliseringen (inkl. den kommende interna-

42 Gert Biesta, op. cit., stiller meget fint 'qualification' op som modsætning til 'learnification', jf. Biesta, *Good Education*, 19 ff.

tionale konkurrence).⁴³ I disse forandringer, styret af test og af krav om mere faglighed, som konvergerer mod testresultater, presses de æstetiske dimensioner. De særlige krav til at arbejde med noget for dets egen skyld, kun med forståelsens glæde som 'løftestang', vanskeliggøres eller direkte undermineres af en dominerende samfundstænkning, hvor friheden bliver løsrevet fra myndighed og ansvarlighed til fordel for nytteoptimering og løfter om belønning. Det lader sig relativt let gøre, tror jeg, fordi det i altovervejende grad er en del af en herskende kultur at tænke mål-middel, og derfor – eller som en del deraf – adskilles form og indhold: Resultatet er at resultatet tænkes opnået ved en simpel bevægelse fra a til b. Men fastholdes med den æstetiske bevidsthed at form og indhold⁴⁴ faktisk hører sammen, bliver det også tydeligt *at enhver undervisning er formbundet uanset indholdsfokus*. Både selve undervisningens form, inkl. arbejdsformer, og stoffets krav på formgivning eller formforståelse står en udpræget lineær, resultat- og testfokuseret praksis imod. I det omfang indhold kan gengives reelt formløst, hævner den manglende form sig ved simpelt hen at reducere ethvert muligt indhold. I stedet for en undervisning med sans for og forpligtet på den menneskelige tilværelse i en rimelig bredde, får vi en begrænset informationsoverførelse uden idé om sammenhæng og menneskeliv, en 'Halbbildung'⁴⁵, og uden forståelse for undervisningens sociale kontekst.

Det kan meget vel være at ord som dannelse⁴⁶ kræver en grundlæggende ny refleksion og skal renses fra slagter og misbrug, men et demokratisk, kritisk samfund, mister sin grundlæggende forståelse af at værne om individets værdighed, hvis elementære forhold som naturglæde, selvforståelse, skønhed, religion og retfærdighed negligeres eller geråder i miskredit.⁴⁷

Kvalitet i undervisning handler vel i sidste instans netop om at holde tanken om menneskets mulige humanitet, dets værdighed, i live. Dette gøres ikke uden fag som vores ordningskategorier, som læreren i samtalens frie medium indfører børn og unge i på kvalificerende måde. Derved kan fx grundskolen både arbejde med viden, forståelse og (selv-)indsigt, og dertil sigte på skolens fornemmeste opgave, nemlig at undervise, uddanne og

43 Pointen har jeg stjålet fra en forelæsning af Biesta, hvis pointe er at internationalisering jo netop *ikke* findes, al den stund enhver uddannelse uagtet internationale mål med nødvendighed forbliver nationale.

44 For en ordens skyld skal det tilføjes at dette rejser det vanskelige spørgsmål om æstetik i forholdet mellem kunst som natur og kunst som formgivet af mennesker – et spørgsmål som ofte er bemærkelsesværdig fraværende i æstetiske overvejelser.

45 Begrebet er fra Theodor W. Adorno, "Theorie der Halbbildung" (1959) i *Gesammelte Schriften*, bd. 8, stw 2003, 93-121; se også Benner, *Allgemeine Pädagogik*, 167 ff.

46 Dannelse er overordentligt udbredt i visse fagmiljøer, men trænger stadig, efter min bedømmelse, til en nytænkning. Men det vil ikke være et dårligt sted at begynde hos Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Aarhus: Klim, 2006). Ovenfor nævnte Richard S. Peters har også væsentlige tanker at bidrage med, skønt han ikke tænker i en tysk 'Bildungstradition', Peters, "Aims of Education".

47 Det er blevet sagt at dette er der jo ingen der vil angribe, ganske forbavsende påstand faktisk. Men et egentligt angreb, et manglende forsvar eller et manglende forsvarsberedskab er givetvis ikke identisk, men det sidste kan hurtigt være grund til det første – og enhver kan jo overveje i hvilket omfang der gives argumenteret og forstående diskussion af de nævnte i øvrigt ganske forskellige områder i den offentlige – især politiske – debat.

(medvirke til at) danne børn og unge på en sådan måde at de af egen fri vilje fortsat beskæftiger sig med disse ting, når undervisningens karakter af tvang er ophørt.

Med andre ord, hvis fag er ordningskategorier, så består kvalificeret undervisning i at indføre elever i disse ordningskategorier under inddragelse af eller i forståelse for at eleverne selv er i færd med at tænke disse ordningskategorier sammen med et livslangt forsøg på at bringe orden i eget indre liv. Med den tilføjelse at pga. tilværelsens pluralitet er sådanne ordningsprocesser netop processuelle, hvorfor de må indebære at man kan leve med en vis grad af uorden, så man ikke forsøger at tvinge noget absolut igennem. Inddragelsen af æstetiske udtryk i kombination med samtalens frie form bør også kunne hjælpe til en forståelse af en rimelig grad af orden, som kan virke som værn mod ødelæggende utopier.