

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 5 Nr. 1 2016

Pædagogik, normativitet og videnskab

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Gæsteredaktør af dette nummer

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktør

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretær

Mathias Christensen, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Oslo Universitet, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frímansson, Akureyri Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Oslo Universitet, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet, Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola, Sverige

Alexander von Oettingen, University College Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark

Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf>.

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a/s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Merete Wiberg

Pædagogik, normativitet og videnskab

Pædagogik beskrives som en disciplin, der nødvendigvis må være normativ, fordi den ikke blot er beskrivende og analyserende, men også foreskrivende for fremtidige handlinger. Pædagogikken indeholder, som den normative etik, en praktisk dimension i og med, at den undersøger og forsøger at begrunde, hvad der er de rette pædagogiske handlinger. Belysning og diskussion af værdi- og handlegrundlag er derfor en nødvendig del af pædagogikken. Normativitet indfanger den bestræbelse, som potentielt er indlagt i disciplinen 'pædagogik' og 'det pædagogiske', forstået som både praksis og teori, fordi der i det pædagogiske er en stræben hen mod at realisere noget værdifuldt. Pædagogik kan ikke forstås uden denne stræben, om end der vil være meget forskellige syn på, hvad der er værdifuldt og ønskværdigt. Deri består, og deraf opstår, de kontroverser af normativ karakter som kendetegner pædagogikken.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan pædagogikken med dette vilkår kan eller bør indskrive sig i videnskaben? På hvilken måde kan normativitet håndteres som andet end holdninger og spørgsmål om smag? Pædagogik har som disciplin en udfordring, som handler om, hvordan normativitet kan begrundes og forstås som en vigtig bestanddel af pædagogisk forskning. Den pædagogiske filosofi må overfor empirisk forskning i pædagogik og uddannelse til stadighed forklare, hvorfor grundigt begrebsligt arbejde er en vigtig del af pædagogisk forskning og som sådan en del af pædagogikkens videnskabelighed. Dette ses f.eks. tydeligt i de diskussioner der pågår vedrørende henholdsvis empirisk forskning i undervisning og læring overfor begrebslige afklaringer af dannelse.

Inden for pædagogikken kan man på forskellige måder begrunde forskellige typer pædagogiske værdier og normer, således som det f.eks. sker indenfor "liberal education" og den klassiske dannelsesstradition. Men i sidste ende er det svært på et entydigt og objektivt videnskabeligt grundlag at hævde, at f.eks. selvbestemmelse, ansvarlighed, frihed eller samfundssind er gyldige grundlagsværdier i pædagogik. Derudover er der en mål-middel diskussion om realiseringen af de pædagogiske grundlagsværdier, der nødvendigvis vanskeliggør udredningen, fordi der altid vil være uenighed om midlerne til at opnå det (normative) pædagogiske mål, f.eks. at mennesker skal være selvbestemmende. Dette er problemet om normativitetens videnskabelighed.

Det grundlæggende spørgsmål i dette temanummer er, hvorvidt og hvordan den pædagogiske filosofi kan byde ind med måder at analysere og diskutere det normative vilkår, der

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
E-Mail: wiberg@edu.au.dk

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

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 1-2

uvilkårligt spiller ind på den pædagogiske teori og praksis og dermed også de konklusioner som opnås gennem systematiske empiriske undersøgelser.

Temabidragene søger på forskellig vis at belyse spændingen mellem det normative og videnskabelige i det pædagogiske. Dette gøres med forskellige udgangspunkter.

Ingerid Straume diskuterer i artiklen 'Pedagogikk, betydningstab og selvrefleksjonens grunnlag' betydningstab i pædagogikfaget, idet hun bruger dannelse og kritik som eksempler på begreber der har lidt af betydningstab, idet de mangler evnen til at være væsentlige for os. Det antropocæne bringes ind som et begreb, der måske kan vise sig væsentligt fremover.

Odin Fauskevåg drøfter i artiklen 'Lesing som anerkjennelse – den manglende moralske dimensjonen i PISAs begrep om leseferdighet' normativitet med udgangspunkt i læseforståelse og læsekompetence. Artiklen diskuterer PISA-testens kognitive tilgang til læsekompetence op imod et normativt begreb om læsning, der inspireret af Hegel bygger på mening og anerkendelse.

I artiklen 'Normativitet: Udfordringer i psykoterapeutisk og pedagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihed' undersøger Aslaug Kristiansen og Harald Victor Knutson, med inspiration fra Buber, læreres og psykoterapeuters møder med henholdsvis elever og patienter. Opgaven for lærere og psykoterapeuter er at hjælpe og vise vej, hvilket uundgåeligt implicerer normative dilemmaer.

I artiklen 'Faglighed – kvalitet, æstetik og undervisning' tager Johannes Adamsen udgangspunkt i aktuelle diskussioner om faglighed i skolen. Som modspil hertil bestemmes undervisningsbegrebet ved hjælp af et begreb om samtale, der implicerer kvalitet og dermed socialitet og etik. Undervisning er ikke kun instrumentel, men er også normativ og æstetisk. Faglighed og dannelse hænger sammen i arbejdet med æstetiske emner.

I artiklen 'Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik. Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning' diskuterer Merete Wiberg dannelsesbegrebet rolle i den teoretiske pædagogik og herunder hvilken forskningstilgang dannelsesbegrebet tilhører. Med udgangspunkt i den klassiske dannelsesstradition og Kants begreb om regulative ideer diskuteres det, hvordan dannelse kan forstås som regulativ ide.

Ingerid S. Straume

Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag

Abstract

The thesis explored in this essay is that contemporary educational thought has suffered a loss of significance, manifested when our language and concepts fail to be experienced as signifiers of commitment. A certain reluctance can be observed, among academics and others, against the notion of defending any cause or idea – with notable exceptions such as “respect for difference”. One may of course contest that a special kind of commitment is needed in education; but problems emerge when the educational values in place are no longer experienced as very significant for education itself, because the lack of investment in turn reduces the need to criticize and question these values. The problem concerns the lack of reflexive creativity, not the lack of ideals per se. The idea of a loss of signification is elaborated in two examples: “dannelse” and “kritikk”. In a further step, the loss of signification is discussed in relation to the lack of a larger, social (or societal) project, where the discussion of the Anthropocene is one example of how such a project might be formulated today.

Keywords

Insignificance, education, depoliticization, self-reflection, reflexivity, social movements, utopia, anthropocene i

As a teacher I had given very little attention to the “philosophy of education”. Teaching was a job to be done without benefit of perspective or program. I knew, as all teachers know, that education was inadequately supported. That was perhaps not its fault, but its outdated techniques certainly were. Furthermore, education was completely bewildered as to its place in the world of the future. It could inspire no sense of belonging to a movement, no esprit de corps.

B.F. Skinner's karakter Frazier, i *Walden Two*

Innledning

Grunnlaget for denne teksten er en observasjon av at visse pedagogiske begreper, begreper som var helt sentrale for en generasjon tilbake, har blitt vanskelige, ja nesten umulige å definere i dag.¹ Dannelse (eller danning) er et klart eksempel. For et par generasjoner var *dannelse* ett av de mest sentrale målene for utdanningen i skole, universitet og en rekke andre virksomheter; i dag, derimot, er det knapt mulig å forklare hva det er. Toneangi-

1 Takk til mine to anonyme fagfeller for deres oppmerksomme og interessante lesninger.

Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge og Rudolf Steinerhøyskolen, Norge
E-mail: ingerids2@yahoo.no

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

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 3-17

vende skandinaviske tenkere har beskrevet dannelse som noe udefinerbart og «ullent»: et fenomen og begrep som unndrar seg definisjoner og som for alltid vil være flyktig.² Like fullt – vel vitende om disse manglene – er mange studenter og fagfolk opptatt av ideen om dannelse, slik det relativt store antallet utgivelser om temaet viser.

En lignende, men ikke identisk endring kan sies å gjelde for *kritikk*. Også dette var et helt sentralt begrep i pedagogikken inntil ganske nylig. På 1980-tallet, for eksempel, var ordet trolig like vanlig i oppgavetitler som ordet *læring* i dag. Under tidens regime, derimot, har studenter blitt frarådet å bruke ordet *kritikk/kritisk* når de skal skrive masteroppgave ved universitetet. I tillegg er det langt fra opplagt hva *kritikk* er for noe, og hva vi eventuelt skal med den. Begrepet har heller ikke gjennomgått den renessanse – eller mystifikasjon – som har blitt dannelse til del.

I det følgende skal jeg diskutere disse endringene i lys av en språk- og samfunnsteoretisk idé som kan kalles "investert betydning", inspirert av Cornelius Castoriadis og Charles Taylor. Ideen går ut på at et samfunn orienterer seg, reflekterer over og fornyer seg selv i henhold til et sett av instituerte, sosiale betydninger (kalt *social imaginaries*, eller *social imaginary significations*) som gir mening, orientering og "driv" til dette samfunnet.³ Disse betydningene er språklige, men også psykologiske og sosiale.

Diskusjonens utgangspunkt, eller problem, er påstanden om at det pedagogisk-teoretiske feltet, i løpet av generasjons tid, har blitt gjenstand for det jeg vil kalle *betydningstap*. Hva som ligger i dette, skal utdypes og utforskes etter hvert. En interessant konsekvens er at pedagogikken, som inntil ganske nylig har blitt beskrevet som uunngåelig normativ, i dag har vansker med å beskrive denne normativiteten i *normative* termer – med visse unntak, særlig når det gjelder mystisisme og religiøsitet. Den *kritiske* delen av pedagogikken er i dag i stor grad orientert omkring forskjeller, mangfold og marginalisering – knyttet til kjønn, identitet, kultur m.v. – noe som ikke er uviktig, men heller ikke helt tilfredsstillende overfor diagnosen *betydningstap*, som jeg skal forsøke å vise.

Artikkelen har fire deler. I første del gjør jeg rede for problemet, tendensen til *betydningstap*, med utgangspunkt i to eksempler (dannelse og *kritikk*). Deretter går jeg inn på det som kan betraktes som unntak fra tendensen: *kritisk pedagogisk forskning* på forskjeller, ulikhet og marginalisering. Etter å ha redegjort for hvorfor dette likevel ikke er tilstrekkelig som motvekt mot *betydningstap*, vender jeg blikket mot ideen som nevnes i det innledende sitatet fra B.F. Skinner, nemlig at pedagogikken, for å være samfunnsmessig virksom, må være knyttet til et større, samfunnsmessig *prosjekt*. I tekstens siste del argumenteres det for at en slik tilknytning – eller samfunnsmessig betydning – er det som muliggjør forpliktelse, selvkritikk, selvrefleksivitet og skaping av fornyet(e) betydning(er). Et eksempel fra i

2 Se for eksempel Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (red), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (Trondheim: Tapir, 2011).

3 Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, overs. Kathleen Blamey (Cambridge Mass: MIT press, 1987).

dag vil være den store, tverrfaglige aktiviteten omkring antropocen og klimaendringer, der pedagogikken har et stort, men uforløst potensial til å gjøre seg selv vesentlig.

Hva menes med betydningstap?

Ideen om betydningstap, illustrert av eksemplene «dannelse» og «kritikk/kritisk», viser til at begreper eller ideer som man tidligere i stor grad kunne ta for gitt – selv om innholdsbestemmelsen kunne variere noe – ikke lenger fungerer som noe kjent, anvendelig eller handlingsmobiliserende (det som i talehandlingsteorien kalles performativitet). Problemet – for jeg beskriver dette som et problem – er ikke at begreper kan være tvetydige eller mange-tydige, men snarere at de mangler evnen til å være *vesentlige* for oss. I så måte er «kritikk» et bedre eksempel enn «dannelse»: Der «dannelse» fortsatt er gjenstand for interesse, og fungerer som dét Reinhart Koselleck kaller en selvrefleksiv norm,⁴ er kritikk et kjent ord som har mistet en stor del av sine interessevekkende (positive) konnotasjoner, og som – i den grad det er i stand til å mobilisere – framstår som mer eller mindre ren negativitet. For mange av dagens studenter vil nok en kritisk analyse forbindes med en analyse av de negative – i betydningen uønskede – sidene ved et fenomen. Det som har med konstruktivitet å gjøre, viljen til å handle på bakgrunn av en god, relevant, *kritisk engasjert* analyse vil ikke like lett bli «lest inn i» prosjektet. Men kategoriene positiv/negativ er egentlig et sidespor. Det sentrale her er at analyser som tidligere var meningsfulle og sentrale for feltets egen selvforståelse, er blitt mer eller mindre likegyldige eller meningsløse. Mange av disse analysene angår det vi kan kalle vesentlighet, betydningsfullhet, altså normativitet i en forstand som går ut over klassifikasjoner av typen positiv eller negativ, god eller dårlig, ja eller nei, og som er knyttet seg til en impuls til å handle/agere (jf. ideen om samfunnets orientering og *driv*).

Betydningsendringer kan noen ganger være resultat av en villet politikk, for eksempel når urett eller maktbruk blir omtalt i fordreide vendinger fra autoritetshold. Eksempler på dette vil være krigshandlinger definert som «fredsbevarende operasjoner» eller overlagte drap som å «ta ut» personer. Dagens biopolitiske maktregimer (Foucault) fungerer i stor grad gjennom språket, der positivt ladete ord som *frihet* og *selvbestemmelse* brukes til å fremme den type mikromakt som ligger i selvevaluering og selvovervåkning. Makten flyttes dermed fra ytre trusler om straff til indre *selvkontroll*. Enkelte ord fungerer også som det Jørgensen og Phillips (fra Laclau og Mouffe) har kalt *flytende betegner*.⁵ Dette er flertydige ord som det foregår definisjonskamp omkring. Et formål kan være å hvitvaske – eller grøntvaske – belastede praksiser, som når uttrykk med en bestemt politisk ladning blir omdefinert og således utvannet. Et velkjent eksempel er «bærekraftig utvikling», som har vært

4 Reinhart Koselleck, *The Practice of Conceptual History* (Stanford University Press, 2002).

5 Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode* (Roskilde: Samfundslitteratur, 1999).

brukt om nesten hva som helst, blant annet norsk oljeutvinning.⁶ Her er det snakk om en ønsket *tvetydighet* som etter hvert kan *utvides* inntil ordet blir i stand til å innta nærmest enhver betydning, også den motsatte av opprinnelsen, dersom det skulle bli nødvendig. Slike ord blir gjerne ubrukelige i kritiske analyser. Men det er ikke primært slike fenomener jeg er ute etter å si noe om med betegnelsen betydningstap.

Andre ganger er det mindre sikkert om det ligger tydelige interesser bak når ord eller uttrykk taper sin kraft. Snarere kan det være snakk om en mental slapphet, at ordet/begrepet ikke blir brukt på en skarp nok måte, og derfor mister sin kritiske funksjon – som evnen til å skape meningsfylte distinksjoner. I så måte kan det være snakk om det Foros og Vetlesen karakteriserer som en motvilje mot å ta stilling, å stå for noe,⁷ eller det Castoriadis har omtalt som generalisert konformisme eller kynisme.⁸ Med disse karakteristikkene nærmer vi oss det jeg vil fram til. Betydningstap, slik jeg bruker ordet, dreier seg om at språket, eller rettere sagt, bruken av språket mister sin karakter av å være forpliktende. For å se nærmere på fenomenet vil jeg ta den omvendte veien – via negativa – og se på noen trekk ved dagens pedagogiske tenkning som *har* noe av det jeg etterspør: en forpliktende, analytisk-normativ funksjon. Ved å undersøke hva som preger denne forskningen – i svært generelle vendinger – vil jeg også kunne si noe om hva som mangler, og kanskje forstå hva det er som preger dagens betydningstap i pedagogisk tenkning. En del nyanser vil gå tapt på veien – dette er prisen for å ta for seg en generell tendens.

Kritikk eller forskjell?

Når jeg gjør et søk på *kritisk pedagogikk* på internett, er det første treffet en artikkel med tittelen «Jakten på kritisk pedagogikk». Den åpner slik: «Hvor ble det av den kritiske pedagogikken? Dagens pedagogikk er blitt byråkratisk og instrumentell».⁹ Treff nummer to er hjemmesiden til det nystartede tidsskriftet *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, der spørsmålet stilles: «Hva er kritikk?».¹⁰ Treff nummer tre er en wiki der begrepene dannelse og kritisk pedagogikk – interessant nok – settes opp mot hverandre, mens nummer fire er en artikkel på norsk Wikipedia om pedagogisk filosofi. Her omtales kritisk pedagogikk som en retning som «sto sterkt innen alle skoler på andre halvdel av 1900-tallet», altså i fortid. Så, i treff nummer fem kommer en kommentar på nettstedet Utdanningsnytt.no med tittelen «Kritisk pedagogikk er ikke død!».¹¹ Den handler om en kronikkserie av amerikaneren Michael W. Apple (som for øvrig også har en framtrædende plass i det omtalte tidsskriftet,

6 William Lafferty og Oluf Langhelle, *Bærekraftig utvikling: om utviklingens mål og bærekraftens betingelser* (Oslo: Gyldendal, 1995); Ingerid Straume "Depoliticizing environmental politics: Sustainable development in Norway", i: *Managing Leviathan: Environmental Politics and the Administrative State*, red. Douglas Torgerson og Robert Paehlke (Peterborough Ontario: Broadview press, 2005), 191-207.

7 Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen, *Angsten for oppdragelse* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012).

8 Cornelius Castoriadis, *Postscript on insignificance* (London: Continuum, 2011).

9 Christian W. Beck, "Jakten på kritisk pedagogikk", *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4-5 (2013): 304.

10 <http://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk>

11 <http://utdanningsnytt.no/debatt/2003/mai/kritisk-pedagogikk-er-ikke-dod/>

med en bekymret artikkel om kritikkens rolle).¹² Av dette kan vi lese at kritisk pedagogikk for så vidt eksisterer i en skandinavisk offentlighet, men at det mest handler om en mangel, et savn eller et spørsmål.

Rett skal være rett: Kritisk pedagogikk eksisterer fremdeles som fagbegrep og praksis, men perspektivet er tilsynelatende mer virksomt på det amerikanske kontinentet enn i Europa. I tillegg til Apple kan vi trekke fram kanadieren Henry Giroux,¹³ som i likhet med mange andre er inspirert av den store, brasilianske pedagogen Paulo Freire. Når vi ser på den kritiske pedagogikken i Nord-Europa, er det ikke tradisjonen fra Freire som utpeker seg, ei heller (lenger) kritisk teori à la Frankfurterskolen eller pedagogikk med en frigjørende interesse (Habermas), men en poststrukturalistisk orientert forskning som er konsentrert omkring visse temaer, spesielt makt og subjektivering, forskjellsbehandling, eksklusjon og marginalisering. Dette er fenomener som har med strukturering, mikromakt og demarkasjon å gjøre, inspirert av poststrukturalisme, identitetspolitikk og postkolonialisme. I et slikt perspektiv blir skole og utdanningspolitikk gjerne lest inn i større, diskursive regimer som nyliberalisme, eller kanskje mer autoritære strømninger.

Forskning på den sosiale konstruksjonen av dikotomier, oss/dem og utenforskap (*otherness*) berører grunnleggende spørsmål i pedagogikk og utdanningspolitikk. Dersom man overser sosiale konstruksjoner av forskjeller – innside og utside – står man i fare for å legitimere diskriminerende og undertrykkende praksiser. Samtidig er forskjeller uunngåelig blant mennesker, og et pedagogisk ideal kan være å anerkjenne det unike ved et menneske (et barn). Mye av den pedagogiske og sosialpedagogiske litteraturens anbefalinger går ut på å anerkjenne at det fins forskjeller, eller mangfold, for eksempel når det gjelder kjønn, etnisitet, religion og individuelle (personlige) forskjeller.¹⁴ Men dette kan ikke være hele bildet for en kritisk orientert pedagogikk. Dersom en pedagogikk for forskjeller og mangfold kun er basert på et argument om å respektere annerledeshet, mangler vi en begrunnelse for hvorfor de ulike «forskjellene» skal respekteres. Forskjell er jo ikke *i seg selv* et normativt anliggende som ikke trenger ytterligere begrunnelse. Som Castoriadis argumenterer:

I do not respect the difference of the sadist, of Eichmann, of Beria – any more than those that cut off people's heads, or even their hands, even if they are not threatening me directly. Nothing ... commits me to 'respect differences' for the sake of respecting differences.¹⁵

Både nynazister og fremmedkrigere er forskjellige fra meg, men jeg har ingen god grunn til å «respektere» disse forskjellene. Vi må gå dypere til verks, og se på *hva* det er som eventuelt skal respekteres. Det må altså være noe, som ikke fanges opp av uttrykk som

12 Michael Apple, "Reflections on the educational crisis and the task of the critical scholar/activist", *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 1 (2015), doi:10.17585/ntpk.v1.90.

13 Se http://eepat.net/doku.php?id=cultural_studies_and_public_pedagogy

14 Se for eksempel Harriet Bjerrum-Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2014).

15 Cornelius Castoriadis, "Done and to be done", i idem. *The Castoriadis Reader*, red. David Ames Curtis (Oxford: Blackwell, 1997), 398.

forskjell, annerledeshet (otherness) og lignende, som vi eventuelt må forsøke å forstå. Hvordan stiller et slikt perspektiv seg med hensyn til betydningsfullhet/betydningsstap? Dette vil selvsagt variere, men en poststrukturalistisk tilnærming, inspirert for eksempel av Foucault eller Rancière, vil typisk ikke gå inn på substansielle spørsmål om innhold eller betydning. Produksjon av forskjeller er det sentrale, ikke hva de måtte bestå i. Dette er selvsagt både forståelig og legitimt. Men det blir problematisk dersom man samtidig behandler forskjeller som et gode som er verd å forsvare og omfavne, uten å se på hvilke betydninger det faktisk er snakk om.

Kritikk som selvkritikk

Bruno Latour, i en artikkel kalt "Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern", bærer fram noen interessante betraktninger om hva dekonstruksjon og hans gren av vitenskapssosiologi, science studies har gjort med muligheten til å bedrive skarp, virksom kritikk. Det kan, ifølge Latour, se ut som om skepsisen mot vitenskapenes sannhetsproduksjon er overtatt av folk som ikke selv søker sannhet, som konspirasjonsteoretikere og klimafornektere.¹⁶ Latour spør seg blant annet om hans egen forskning kan ha bidratt til å nære dem som ser seg tjent med å så tvil om at det er en sammenheng mellom global oppvarming og forbrenning av fossilt brennstoff. Representanter for denne gruppen bruker nemlig omtrent de samme argumentene som han selv har gjort, med den hensikt å opprettholde vitenskapelig usikkerhet – så lenge som overhode mulig – for å slippe å gi fra seg økonomisk makt. Latour bekjenner, med henvisning til utsagn fra en kjent republikansk strateg, sin bekymring og tvil som følger:

Do you see why I am worried? I myself have spent some time in the past trying to show 'the lack of scientific certainty' inherent in the construction of facts. I too made it a 'primary issue'. But I did not exactly aim at fooling the public by obscuring the certainty of a closed argument – or did I? After all, I have been accused of just that sin. Still, I'd like to believe that, on the contrary I intended to *emancipate* the public from prematurely naturalized objectified facts. Was I foolishly mistaken? Have things changed so fast?¹⁷

Latours frykt er at (især franske) akademikere, med sin sosialkonstruktivisme, dekonstruksjonisme og postmodernisme har gitt fra seg alle kortene til den gale siden – til folk som ikke er opptatt av å nærme seg sannheten, men heller ønsker å dekke den til.

Takket være forskere som ham selv, er situasjonen at:

« ... good American kids are learning ... that facts are made up, that there is no such thing as natural, unmediated, unbiased access to truth, that we are always prisoners of language, that we always speak from a particular standpoint, and so on, while dangerous extremists

16 Bruno Latour, "Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern", *Critical Inquiry* 30 (2004), doi:10.1086/421123.

17 Latour, "Why has critique run out of steam," 227.

are using the very same argument of social construction to destroy hard-won evidence that could save our lives.”¹⁸

Hva gjør akademikere når deres egne redskaper – makt- og vitenskapskritikk – blir brukt av en motpart, i en annen, ja, motsatt hensikt? Har man i det hele tatt noe «kritikk» tilbake til å slåss og argumentere med?¹⁹ Latours eget svar er å dreie diskusjonen, fra «matters of fact» til «matters of concern», altså fra ontologi til politikk, og å utvide heller enn å snevre inn kritikkens område. Hvordan han lykkes med dette, ligger utenfor denne diskusjonen; det som er viktig, er hans bekymring. Jeg vil langt på vei gi Latour rett i at dersom det ikke er mulig å snakke om sannhet uten anførselstegn, risikerer man å spille ballen rett i hendene på konspirasjonsteoretikere, religiøse fantasier og mystikere.

Når det gjelder dette siste, fins det jo også en sterk interesse for det mystiske – omtalt som det uutsigelige, det uutgrunnelige, og noen ganger rett ut kalt Gud²⁰ – i dagens nord-europeiske pedagogiske filosofi. Også denne litteraturen er kritisk til tidens utdanningsregimer, og argumenterer for at pedagogikk og undervisning må legge til rette for at en eksistensialistisk eller guddommelig dimensjon kan gjøre seg gjeldende i menneskelivet.²¹ Begrunnelsene er ofte mer eller mindre uttalt religiøse, selv om de formuleres som pedagogiske argumenter til forsvar for lærerens og undervisningens betydning. Kritikken av en skole som i altfor stor grad styres av målinger og evidensbasert praksis, møtes her med appeller til det som ikke kan planlegges for.²² Litteraturen har gitt mange innsikter, og inspirert studenter og lærere, som gjenkjenner, for eksempel hos Biesta og Todd, en ekte *humanisme* som savnes i den offentlige utdanningspolitikken. Men man kan likevel spørre seg hvor virksom den er *qua samfunnskritikk*. Med fare for overdreven generalisering, kan oppsettet her minne om det som Jon Elster i en annen sammenheng har kalt den «harde» og «bløte» obskurantisme, det vil si mystifisering av to slag med det samme utfall, nemlig at man gjør seg selv uangripelig. Det er, for å sette det hele på spissen, liten grunn til å tro at de som ønsker å begrense offentlig pengebruk til tiltak som man vet har effekt – med alle de problemer som følger med dette synet – vil la seg påvirke av appeller til guds uutgrunnelighet. I så måte snakker den bløte og den harde obskurantismen forbi hverandre. Det som savnes – eller behøves i tillegg – er en pedagogisk tenkning som er mer samfunnsrettet. Dette blir tema for resten av teksten.

18 Latour, “Why has critique run out of steam,” 227.

19 I en annen sammenheng har Magnus Engen Marsdal og Bendik Wold kalt postmodernismen for «nyliberalismens glidemiddel» (Magnus Engen Marsdal og Bendik Wold, *Tredje venstre: for en radikal individualisme* (Oslo: Oktober, 2004).

20 Herner Sæverot, “Revitalizing *Bildsamkeit*?,” *Studies in Philosophy and Education*, 35 (2016), doi:10.1007/s11217-015-9461-8.

21 Gert Biesta, David Lewin, Paul Standish, Herner Sæverot og Sharon Todd er noen eksempler.

22 Se Gert J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement*, (London: Routledge, 2015).

Pedagogikk og samfunnsmessige bevegelser

Sitatet som åpnet denne teksten er hentet fra B.F. Skinners roman *Walden Two*, skrevet i 1945 og utgitt tre år senere. Boken har sin tittel fra David Henry Thoreaus *Walden* fra 1854. Thoreaus bok er en blanding av selvbergingslitteratur, sosialt eksperiment og personlig utforskning av en alternativ livsform. *Walden Two*, på sin side, er en slags samfunnsutopi basert på Skinners psykologiske teorier, motivert av hans samfunnskritikk.²³ Boken handler om et fiktivt samfunn (Walden Two) med nærmere tusen medlemmer, basert på kommunalisme, sosiale eksperimenter og det som vekselvis kalles behavioral og cultural engineering. Burrhus F Skinner, atferdsmodifikasjonens og den operante betingingens far, hadde nemlig det vi i dag vil kalle en *grønn visjon* om en samfunnsmodell som ikke belaster naturen, ei heller den menneskelige naturen, i motsetning til samtidens materialisme og meningsfattige samfunn. I forordet, «Walden Two Revisited» fra 1976, formulerer Skinner sågar noe som er slående likt definisjonen av en bærekraftig utvikling i *Vår Felles Framtid*, elleve år senere:

«The choice is clear: either we do nothing and allow a miserable and probably catastrophic future to overtake us, or we use our knowledge about human behavior to create a social environment in which we shall live productive and creative lives and do so without jeopardizing the chances that those who follow us will be able to do the same»²⁴

Walden Two er et fellesskap som dyrker sin egen mat, og har minst mulig interaksjon med omverdenen. Kollektivet respekterer landets lover, men har en instrumentell, nesten kynisk holdning til politikk og demokratiske prosesser. Den grunnleggende visjonen for Walden Two er å ha en *eksperimenterende* holdning til sine egne prinsipper, noe som innebærer aldri å la samfunnsstrukturen stivne i uhensiktsmessige mønstre, men å møte problemer med forsøk og eksperimenter med sikte på å forme samfunnsmedlemmenes psykologiske disposisjoner til alles beste. Noen av de tingene man har kommet fram til, er å avskaffe eiendomsrett, personlig takknemlighet og kjernefamilien, samt å innføre fire timers arbeidsdag, med god anledning til å dyrke kunst og andre uttrykksformer. Arkitekten bak det hele, Frazier, forteller: “The main thing is, we encourage our people to view every habit and custom with an eye to possible improvement. A constantly experimental attitude toward everything—that’s all we need. Solutions to problems of every sort follow almost miraculously.”²⁵

Det har faktisk vært flere forsøk på å skape et samfunn etter Skinners modell, og noen av disse eksisterer fortsatt. Det som er mest interessant i denne sammenheng, er imidlertid synet på pedagogikkens betydning som ble hevdet i åpningssitatet. Når Skinner skriver at datidens pedagogikk (i USA på 1940-tallet) ikke hadde noen *støtte* som del av et større

23 Skinner skal ha sammenlignet sitt verk med Huxleys *Vidunderlige nye verden* og Orwells *1984*, uten å la seg merke med at disse to var dystopier (Wikipedia).

24 Burrhus F. Skinner, *Walden Two*, andre utgave. (Indianapolis: Hackett, 1976), xvi.

25 Skinner, *Walden Two*, 25.

prosjekt, altså en samfunnsmessig bevegelse,²⁶ gjenspeiler dette to tendenser som trolig var sterkere på Skinners tid enn i dag. Den ene er å se på pedagogikken som vesentlig, altså betydningsfull i seg selv, som en samfunnsskapende og samfunnsendrende kraft, slik John Dewey tenkte seg det, og den andre at utdanning ses som et middel til de fleste visjoner og mål man kunne forestille seg, fra religiøse til politiske. Det er ikke uten grunn at utdanning og pedagogikk er omtalt i de aller fleste, kanskje alle politiske og ideologiske utopier fra Platons *Politeia* til FNs bærekraftsmål.²⁷ Et annet eksempel på at utdanning ses som del av en større bevegelse – eller en «impuls», som Rudolf Steiner kanskje ville ha sagt – er selvsagt Waldorfbevegelsen (Steinerskolene). Den støtten som denne pedagogikken har i form av en filosofi – og en kosmologi – med det som må kunne kalles ganske omfattende betydninger, er en grunn til at bevegelsen har eksistert i nærmere hundre år, med egne institusjoner innen alt fra bank til jordbruk, kunst og medisin.

Pedagogikkens rolle i samfunnsmessige bevegelser er et stort tema – altfor stort til å kunne behandles grundig her – og det er viktig å avverge noen misforståelser. Mitt poeng er ikke å argumentere for at skole og utdanning bør innføres i et bestemt prosjekt der elevene "bør" formes på bestemte måter. Betydningen av ordet "prosjekt" dreier seg først og fremst om en spesiell innstilling til sitt eget samfunns institusjoner, en autonom og ansvarlig innstilling der samfunnsmedlemmene er opptatt av å reflektere over, og gjenskape samfunnets ulike normer og institusjoner. For Cornelius Castoriadis er det nettopp en slik innstilling, *the project of autonomy*, som kjennetegner demokratiets fødsel i antikken. Når jeg snakker om politikk og politisering, er det også i denne klassiske betydningen, for eksempel når jeg hevder at pedagogikken bør politiseres for å holde den politiske diskusjonen om hva vi vil med samfunnet vårt, levende og åpen.

Det problematiske ved fenomener som betydningstap og avpolitisering stilles skarpt når vi erkjenner at samfunnsmedlemmene formes *også der de sosiale betydningene er utilgjengelige for bevisst refleksjon*, eller det jeg har kalt investert betydning. Et samfunn kan nemlig ikke eksistere uten at individene formes på måter som er karakteristiske for dette samfunnet.²⁸ Men når betydningene ikke er tilgjengelige for refleksjon, kan de heller ikke gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv problematisering, altså for politikk i klassisk forstand.²⁹

26 Se Alain Touraine, *Can we live together?: Equality and difference*. Overs. David Macey (Stanford University Press, 2000).

27 <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>

28 Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*.

29 I fransk politisk filosofi trekkes det gjerne et skille mellom politikk og det politiske som er relevant, men ikke kan utdypes her. Se Ingerid S. Straume, "Democracy, education and the need for politics," *Studies in Philosophy and Education* 35.1 (2016), 29-45, doi:10.1007/s11217-015-9465-4.

Mangelen av et prosjekt

Når R.S. Peters i «Education as Initiation» diskuterer hva som skiller utdanning (eller dannelse) fra smalere fenomener som opptrening eller instruksjon, peker han på at utdanning innebærer å sette elementer inn i en større sammenheng.³⁰ Her er de tre høyst ulike tenkerne, Skinner, Steiner og Peters altså på linje. For selv om Skinners interesse for utdanning og pedagogikk var instrumentell – det skulle bare mangle for en behaviorist – var den også i en viss forstand grunnleggende. Med dette mener jeg at pedagogikken, i åpningsstatet, settes inn i en større samfunnsmessig helhet, en sosialteori eller utopi, eller sagt på en annen måte, en *politisert* kontekst. I en slik sammenheng blir pedagogikk og samfunnsvisjon ett og det samme, dels fordi samfunnsvisjonen bare lar seg realisere gjennom pedagogikken og dels fordi pedagogikken også er politisk. Selv om jeg vil betakke meg for å leve i en samfunnsvisjon som den Skinner tegner (uten helt å vite hvorfor), setter jeg pris på at han tok seg bryet med å tegne opp sin antikapitalistiske visjon som alternativ til *business as usual*.

Når det gjelder "dagens situasjon" finnes selvsagt store ulikheter, mellom verdensdeler, mellom privat og offentlig skoleverk og mellom utdanningspolitiske trender og pedagogisk-filosofisk forskning. Mye pedagogisk-filosofisk forskning er, som nevnt, ren kritikk av den nyliberale og til dels autoritære utdanningspolitikken som etter manges mening uthuler pedagogikkens domene og læreres mulighet til å utøve skjønn.³¹ I dag er det vel først og fremst OECDs performativitet og konkurranse mellom nasjoner som utgjør konteksten for policymakere og utdanningspolitikere. Er det dette Peters mener når han snakker om å sette utdanningen inn i en større sammenheng? Dette er åpenbart en sammenheng, og den kan også være visjonær i den forstand at det er et mål å gi alle elever (eller *learners*, som det gjerne heter) muligheter til å realisere sine evner gjennom utdanning. Men når det pedagogisk «innholdet» skal spesifiseres, ser vi hvor fattig det er som visjon betraktet. Stort sett går det i læring.³² For eksempel har den norske kunnskapsministeren, Torbjørn Røe Isaksen, neppe holdt en tale eller uttalt seg om den norske skolen uten henvisning til læring: *mer* og *bedre* læring. Læring er som kjent et biologisk fenomen som gjelder organismer som sådan, inkludert bakterier, og nå også for dataprogrammer og roboter. Som tilsvarende til denne reduksjonismen har, som nevnt, tenkere som Biesta, Sæverot og Todd vært opptatt av å holde fram pedagogikkens egenart. Deres arbeider har vært inspirerende for lærere og pedagoger, bygget på en humanistisk impuls, noen ganger med religiøse overtoner (noe som selvsagt også gjelder for Waldorfbevegelsen). Men Europa har ingen Freire: en tenker som har vært i stand til å politisere pedagogikken og sette den inn i en revolusjonær sammenheng der spørsmålet stilles om hvor vi vil med samfunnsutviklingen som sådan.

Castle, diskusjonspartner for Skinners alter ego i *Walden Two*, Professor Burris, tar til orde for at beboerne i Walden Two trenger et grundig kurs i humaniora for å forstå hva

30 Richard S. Peters, "Education as initiation", i *Philosophy of education: an anthology*, red. Randall Curren (Oxford: Blackwell, 2007).

31 Ian Munday, "Improvisation in the disorders of desire: Performativity, passion and moral education", *Ethics and Education* no. 3 (2010), 281-297, doi:10.1080/17449642.2010.533469.

32 Jf. Gert Biestas begrep *learnification*.

som er galt med samfunnet som er skapt gjennom atferdsmodifikasjon (*cultural engineering*). De trenger å lese Platon, Rousseau og andre klassikere for å forstå betydningen av begreper som frihet, slik Castle er opptatt av. Ikke noe kunne vært dårligere råd for Burris: Humaniora, historie og demokratiteori hjelper ikke på noen ting, etter hans mening, det som gjelder (altså *virker*) er en eksperimenterende, vitenskapelig holdning og et mål om å eksperimentere seg fram til det felles beste i et samfunn som fremmer dette. Visjonen er logisk, men virker likevel fantastisk, ja, utopisk for dagens lesere. Den troen på vitenskapen (scientismen) som Skinner tilkjenner, har nemlig også lidd et betydelig betydningstap.

I dagens Europa pågår en rekke diskusjoner om humanioras rolle. Spørsmålet som stilles er: Hva skal vi med humaniora?³³ Det snakkes om humanioras egenverdi, og eventuelle nytteverdi. Men den større sammenhengen forblir uberørt av disse spørsmålene. Det som mangler, for humaniora som for pedagogikken, er kanskje et *prosjekt*?

I den senere tid har en rekke humanister og kunstnere, etter hvert også samfunnsvitere (men foreløpige få pedagoger) interessert seg for begrepet "antropocen". Dette er først og fremst betegnelsen på en ny geologisk periode, kjennetegnet av at mennesket har satt varige spor i geologiske lag: spor som ikke lar seg utslette selv om vi skulle forsvinne fra jordens overflate. Med antropocen og klimaendringenes stadig sterkere konsekvenser stilles nye spørsmål til samfunnsvitenskapene, som historie og sosialantropologi, men også til filosofi og pedagogikk. For pedagogikkens vedkommende betyr det at spørsmål om forholdet mellom generasjoner, ansvar, skyld og sårbarhet, både med tanke på mennesket, natur og ikke-menneskelige dyr, trenger seg på. I tekstens siste del skal jeg gå litt nærmere inn på hva det vil si å være del av et prosjekt av denne typen, selv om dette er et stort spørsmål som ikke kan uttømmes her.

Normativitet og selvrefleksivitet

I gjennomgangen ovenfor viste jeg til noen unntak fra motviljen for å stå for noe (Vetlesen), nemlig 1) mangfoldspedagogikk, med interesse for forskjeller og 2) interessen for / forsvar av religion eller religiøsitet. Jeg har også antydnet at den første har et underutviklet forhold til sitt innhold, mens den andre nærmer seg det esoteriske og politisk unnvikende. Hva er så problemet med dette, kan man spørre? Er det nødvendig å stå for noe bestemt i pedagogikken? Nei, dette er ikke det egentlige problemet. Det jeg er kritisk til, er en pedagogikk som ikke kan stille spørsmål til sine egne verdier, fordi den ikke klarer å formulere dem på måter som oppleves som vesentlige i et samfunnsmessig perspektiv. Mangel på muligheten for refleksivitet, mer enn mangel på idealer, er problemet.

For å belyse denne påstanden vil jeg videreutvikle en idé som finnes hos Charles Taylor og Cornelius Castoriadis. Taylor lager et skille mellom svake og sterke vurderinger, weak

33 Se utredningen *Hva skal vi med humaniora?*, redigert av Helge Jordheim og Tore Rem (Oslo: Fritt ord, 2013).

and strong evaluations.³⁴ Svake vurderinger gjelder preferanser eller ønsker som vi måtte ha. Sterke vurderinger, på sin side, stiller spørsmål til disse preferansene og ønskene, og spør om de ønskene vi *har*, også er de ønskene som vi *ønsker å ha*? Den samme ideen finnes i mer utviklet form hos Castoriadis, men da på samfunnsnivå, knyttet til demokratiets og filosofiens fødsel i antikkens Hellas. Der Taylor snakker om ønsker og preferanser, setter Castoriadis lys på normer og lover. Det som knytter sammen demokratiet og filosofien i en «tvillingfødsel» er for Castoriadis et spørsmål, nemlig følgende: er de lovene som gjelder i vårt samfunn, også de lovene vi burde ha? Grekerne skjønnte, for første gang i historien ifølge Castoriadis, at samfunnets lover var skapt av dem selv, og ikke av noen utenomsosial kilde, som en hellig tekst eller forfedrene.³⁵ Denne innsikten ledet i sin tur til et skred av spørsmål. For med erkjennelsen av at verken samfunnsordenen, normene eller lovene har noen grunn (fr. *fondation*) eller et ytterste prinsipp, av filosofisk eller vitenskapelig art – som Naturen, Fornuften, Historien – følger det dypere sett av spørsmål, genuine og filosofiske spørsmål, som «... hva er en rettferdig lov? Hva er rettferdighet?». Dette, ifølge Castoriadis, er «autentiske» spørsmål, det vil si *evige* spørsmål som aldri vil kunne gis noe endelig svar.³⁶

I likhet med Taylor, tilføyer Castoriadis med dette et nytt nivå, et selvrefleksivt nivå til det første, umiddelbare. Det samme resonnementet kan overføres til utdanningens og pedagogikkens stilling i et samfunn, som jeg skal prøve å vise. Utgangspunktet er følgende premisser:

- Ethvert samfunn har en eller annen form for utdanning, enten formell eller uformell. Utdanning er selve måten et samfunn reproducerer seg selv. Det betyr at alle samfunn – som ikke er i krise – har en idé om hva som *er* deres utdanning.
- Enkelte samfunn spør også seg selv hva utdanningen *bør* være: hva bør den virkeliggjøre, og hvordan bør den utføres. Disse samfunnene spør seg om den utdanningen de har, også er den de *bør* ha.
- Videre er det mulig å spørre seg selv hva disse spørsmålene egentlig *betyr*. Hva vil det si at en utdanning er god eller ønskelig, og hva mener vi egentlig med de verdiene vi ønsker å virkeliggjøre (for eksempel autonomi, selvrealisering, legitimitet, solidaritet, frihet osv?).

Disse momentene gjenspeiler det vi kan kalle nivåer av tiltakende refleksivitet. Eller retter sagt, det første nivået er ikke egentlig et selvrefleksivt nivå, men viser til det som Castoriadis kaller gyldighet *de facto*. Denne type gyldighet er instituert i alle samfunn i form av de verdiene og normene som *gjelder* (de er instituerte). Men det at en norm gjelder, betyr jo ikke at den *bør* gjelde (jf. Taylor). Det å stille spørsmål til om en instituert norm eller verdi

34 Charles Taylor, "What is Human Agency?", i idem., *Human Agency and Language, Philosophical Papers 1* (Cambridge University Press, 1985), 15-44.

35 Dette representerer for Castoriadis skillet mellom autonomi og heteronomi, som han gir en spesiell, samfunnsmessig betydning. Se Cornelius Castoriadis, "Det grekiska polis och skapandet av demokratin," i idem., *Filosofi, politik, autonomi*, red. Mats Olin, overs. Gustaf Gindal og Stefan Jordebrant, (Stockholm: Brutus Östling, 1995).

36 Castoriadis, "Det grekiska polis och skapandet av demokratin", 62.

bør gjelde, aktiverer det mer avanserte (refleksive) spørsmålet om gyldighet *de jure*, ifølge Castoriadis. Han skriver:

There is social-historically created *de facto* or *positive* validity, which is the validity of each society's institutions for itself ... The stoning of adulterers is a valid rule for Judaic and its validity is unquestionable (it is prescribed by Yahweh). But *we question* this validity. We raise the question of the *de jure* validity of this rule. We ask ourselves: What *ought we* to think of this rule, and *what ought we to make of it?* We acknowledge the indefinite variety of historical *nomoi*, and we pose the question: Do all of these *nomoi* have the same *value*, and what *nomos* ought we to want for ourselves?³⁷

Når et samfunn stiller seg spørsmål om den utdanningen det har, også er den det bør ha, stiller den spørsmål ved gyldighet i mer allmenn forstand – vi kunne kanskje si ordningens universaliserbarhet: «er dette noe jeg kan ønske for alle?». I stedet for hvordan-spørsmålet, for eksempel hva virker, hvordan kan vi få til mer og bedre læring, vil man spørre seg hva slags læring, og hva skal den være godt for? Og videre, hvorfor skal vi ha denne typen utdanning i stedet for en annen? Vi kan også gjenkjenne formelen i spørsmålet om forskjeller: er disse forskjellene som jeg forventes å respektere, også forskjeller som fortjener min respekt? Et samfunn som stiller seg denne type spørsmål, er selvrefleksivt og «autonomt» i den betydning Castoriadis gir begrepet.³⁸ Dette er også kjennemerket på et demokrati: ikke bare i navnet, men i gavn. I et selvrefleksivt samfunn, som et politisk demokrati, er utdanningens mål og innhold alltid gjenstand for problematisering, og vi kan aldri si oss fornøyd, en gang for alle, med begrunnelsene som gis. Tilsvarende kan vi ikke finne utdanningens definitive mål i noe ytre, som en hellig tekst, markedet eller nevrobiologiske data – utdanningens mål er knyttet til samfunnets *mening*, og noe som vi stadig må reflektere over, diskutere og spørre oss selv om.³⁹ I et samfunn som har sin egen institusjon som prosjekt, blir pedagogiske idealer ikke bare framsatt, men de blir også problematisert ved at man stiller spørsmål som: hva bør være utdanningens mål – i dag, for oss? Hva bør samfunnsinstitusjonen, utdanningen, virkeliggjøre? Er den utdanningen vi har, også den vi bør ha? Og er det virkelig dette vi mener med utdanning, dannelse, kritikk osv? Og ikke minst, hva betyr egentlig alt dette? Problematiseringen og spørsmålene stopper i prinsippet aldri.

Hvis vi nå vender tilbake til spørsmålet om betydningstap, er driften mot «learnification» (Biesta) først og fremst en mangel på spørsmål om begrunnelser. Når læring settes fram som et mål i seg selv, uten krav om ytterligere begrunnelser – for eksempel læring av hva; og hvorfor nettopp dette? – er dette en måte å svekke samfunnets selvrefleksjon på. Noe lignende kan sies å gjelde for forskjeller. Hva slags forskjell skal jeg respektere? Hvorfor det? Hva betyr det egentlig å respektere en forskjell? Som Biesta og andre har påpekt, kommer mål og formål egentlig ikke på dagsordenen i “the regime of learning”.⁴⁰ Dermed

37 Castoriadis, “Done and to be done”, 388.

38 Se Castoriadis, “Det grekiska polis och skapandet av demokratin”.

39 Se for eksempel Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*.

40 Gert JJ Biesta, *Beyond Learning: Democratic learning for a human future* (Boulder: Paradigm, 2006).

svekkes selvrefleksiviteten i vestlige utdanningssystemer. Når jeg hevder at pedagogikken frasier seg muligheten til å være samfunnsmessig relevant, og knytter dette til mangelen av et prosjekt, er det også en oppfordring om gjøre seg selv til gjenstand for refleksjon (selvrefleksjon). Religiøse bevegelser gjør dette gjennom teologi, demokratiet gjennom en politisk offentlighet, og pedagogikken trenger også et slikt mer eller mindre offentlig «rom» der spørsmål om vesentlighet og betydning kan stilles.

Det finnes selvsagt flere slike forsøk, for eksempel i litteraturen om kritikkens rolle så vel som i litteraturen om dannelse, der begrepet fungerer som det Koselleck har kalt en "selvrefleksiv norm".⁴¹ Jeg har hevdet at en kritisk, selvrefleksiv holdning betyr å stille spørsmål til sin egen praksis og til enhver begrunnelse. Dette er også en dannende holdning, i en bestemt betydning av ordet dannelse.⁴² Som vi har sett, fins det altså fortsatt impulser i akademiske diskusjoner til å stille spørsmål ved egne praksiser, slik Bruno Latour demonstrerte i sin selvkritiske tekst, som munnet ut i en reformulering av begrepet kritikk. Der svak tenkning, som konspirasjonsteorier, er uttrykk for likegyldighet, er Latours vilje til å se på sine egne bidrag – og gjentenke dem – et eksempel på at kritikken opprettholder seg selv ved å gjentenke sin *form*. Noe slikt kan konspirasjonstenkningen aldri gjøre: den er alltid rettet utover, mot andre, og aldri mot seg selv, som selvrefleksjon.

Det relativt nye begrepet antropocen kan stå som eksempel på nytenkning av et litt annet slag. Ved å ta i bruk denne geologiske betegnelsen, blir samfunnet tvunget til å gjentenke sine grunnleggende betydninger, først og fremst forholdet mellom natur og kultur.⁴³ Antropocen tvinger fram nødvendigheten av å gjentenke forholdet mellom det som er av naturen (te fysis) og det som er skapt av mennesker (to nomos), og forkludrer en rekke andre etablerte skiller, for eksempel mellom etikk, politikk og vitenskap. Men det er ikke gitt, på noe vis, hva som blir den riktige fortellingen om antropocen. På den ene siden kan det brukes til en karnivalesk, kunstnerisk frigjøring fra tidligere tiders vitenskategorier, men det kan også være fortellingen om slutten på menneskeheten. Antropocen kan således bringe et alvor av hittil ukjente dimensjoner i fortellingen om jorden og oss selv, med betydninger som forplikter på nye og radikalt gjennomgripende måter i menneskers tidligere så private liv. I disse brytningene kan også den pedagogiske filosofien finne sitt virke, og gjøre seg vesentlig på nye måter.

Pedagogikkfaget har, i forhold til de fleste andre fag, vært lite opptatt av å vokte sine faggrenser. Dets tilknytning til *praxis* – området for det som kunne vært annerledes – har gjort pedagogikk til en fleksibel virksomhet, men også, slik jeg har forsøkt å vise, til åsted for et betydningstap som også gjelder for det vestlige samfunnet generelt. Men pedagogikken har også sine egne ressurser som etter mitt syn kan mobiliseres, blant annet i form av

41 Koselleck, *The Practice of Conceptual History*.

42 Ingerid S. Straume, "Cornelius Castoriadis: danning som ansvar", i *Danningens filosofihistorie*, red. Ingerid S. Straume (Oslo: Gyldendal, 2013).

43 Dipesh Chakrabarty, "The climate of history: Four theses," *Critical Inquiry* 35.2 (2009), 197-222; doi:10.1086/596640. Ingerid Straume, "Challenges of the Anthropocene: Between Critique and Creation" *Social Imagine* 2.2 (2016), 53

teoretisk kreativitet i en tid der en del vitenskapelige skillelinjer ikke lenger lar seg forsvare. Perspektivet i denne undersøkelsen har dreid seg om det jeg har kalt investert betydning. Det har først og fremst dreid seg om sosiale imaginære betydninger som tilbyr *mening*, *orientering* og *driv* på samfunnsnivå. Dagens pedagogikk er imidlertid først og fremst opp-tatt av individer, og her snakker man gjerne om følelser, kognisjon og vilje (eller lignende inndelinger). I dette essayet har jeg argumentert for at pedagogikken trenger å forholde seg til samfunnet like mye som individet, for å motvirke avpolitisering og det jeg har kalt betydningstap. På den annen side, når det samfunnsmessige og det individuelle perspektivet tenkes *sammen*, gjennom teoretisk og praktisk kreativitet, har pedagogikken etter mitt syn et betydelig potensial til å gjøre seg vesentlig – i samfunnsmessig så vel som i filosofisk forstand – slik jeg har forsøkt å vise. Pedagogikken, som en av de umulige kunster (Freud), vil alltid kunne finne sin berettigelse i møte tidens utfordringer, noe som i dag blant annet betyr klimaendringer, konspirasjonsteorier og betydningstap.

Odin Fauskevåg

Lesing som anerkjennelse – den manglende dimensjonen i PISAs begrep om leseferdighet

Abstract

This article discusses the PISA framework's concept of reading. The main argument is that PISA's cognitive approach to literacy only to a small extent captures the normative dimension of reading. Consequently, the test fails to reflect key aspects of literacy, such as identity, identity formation and the ability to participate in society on a deeper level. The argument is based on a normative or moral conception of meaning and reading comprehension, based on Hegel's concept of recognition.

Nøkkelord

Leseferdighet, reading literacy, lesekompetanse, anerkjennelse, mening, normativitet, identitet

Innledning

De siste ti-årene har sett en sterk økning i måling av undervisningsresultat i de skandinaviske landene. En konsekvens av dette har blitt at standardtester som PISA og PIRLS har hatt stor innflytelse på leseopplæringen. I Danmark er det for eksempel innført prøver i grunnskolen som en følge av PISA-resultatene og et mål om at Danmark skal være blant de 5 beste på PISA-rankingen.¹ I Norge har PISA-testen kanskje fått enda større innvirkning ved at den siste læreplanen (LK06) har adoptert PISAs lesemodell. Både selve leseopplæringen og måling av leseferdighet på årlige nasjonale prøver skjer ut fra PISAs og PIRLS definisjoner av leseferdighet.² I Sverige blir testing av elever i den svenske grunnskolen forklart med påvirkning fra PISA- og PIRLS-testene.³ Med det gjennomslaget PISA har, er det viktig å avklare om undersøkelsen måler elevenes ferdigheter på en adekvat måte.

1 S. Breakspear, "The Policy Impact of Pisa: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance," in *OECD Education Working Papers* (OECD, 2012); Michael Tengberg, "National Reading Tests in Denmark, Norway, and Sweden: A Comparison of Construct Definitions, Cognitive Targets, and Response Formats," *Language Testing* (2015).

2 Astrid Roe et al., "Tilnæringer Til Et Teoretisk Rammeverk for De Nasjonale Prøvene I Lesing," *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90 ER, no. 05 (2006); Atle Skaftun, *Å Kunne Lese: Grunnleggende Ferdigheter Og Nasjonale Prøver*, vol. nr 165 (Bergen: Fagbokforlaget, 2006).

3 Breakspear, "The Policy Impact of Pisa"; Tengberg, "National Reading Tests".

Odin Fauskevåg, *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge*
E-mail: odin.fauskevag@svt.ntnu.no

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

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 18-39

En viktig kritikk av PISA er at den måler elevenes ferdigheter uten å ta hensyn til kontekst.⁴ Skal for eksempel leseferdighet kunne sammenlignes over landegrenser, kan tekstene elevene testes i ikke ha noen form for lokal eller nasjonal kontekstuell forankring. Denne artikkelen kan sees på som en variant av denne kritikken fra et filosofisk perspektiv. Den tematiserer PISA-rammeverkets manglende normative forankring av leseferdighet.

Første del av artikkelen kontrasterer PISA-testens kognitiv-psykologiske rammeverk med et normativt begrep om lesing. PISAs kognitive tilnærming ser leseren som en aktiv medskaper av tekstens mening. Forståelsen av teksten er en funksjon av subjektive og kognitive dimensjoner ved leseren, og disse dimensjonene forsøker PISA-testen å fange opp. I kontrast til dette drøfter jeg et normativt begrep om mening basert på Hegels begrep om anerkjennelse. Tanken er at meningsskapning ikke bare handler om aktiv konstruksjon, men også om evnen til å la seg personlig berøre og forplikte av teksten. Denne meningsdimensjonen er normativ: Det er ikke bare teksten som blir konstruert av leseren, men leseren selv som blir konstruert av teksten.

Andre del av artikkelen drøfter to konsekvenser av PISA-rammeverkets manglende normative dimensjon. For det første fanger ikke PISA opp leseprosessens potensielle identitetsdannende funksjon. Testen måler elevenes refleksjon over teksten, men ikke i hvilken grad de greier å bruke tekster til å reflektere over seg selv og egen virkelighetsforståelse. For det andre vil PISA ikke fange opp lesingens rolle når det gjelder deltakelse i, og konstituering av, menneskelige fellesskap.

Hvilke dimensjoner ved leseferdighet måler PISA?

Den behavioristiske bakgrunnen

PISAs kognitivt orienterte rammeverk kan sees som en reaksjon på behaviorismens tilnærming til lesing. Fram 1970-tallet var den dominerende når det gjelder testing og måling av leseferdighet i USA.⁵ Den behavioristiske lesemodellen forstår det å lese hovedsakelig som en analytisk ferdighet. Å kunne lese innebærer å utføre bestemte kognitive operasjoner av ulik kompleksitet. Enkle kognitive operasjoner er for eksempel det å identifisere, lagre og huske spesifikk informasjon fra en tekst. Komplekse kognitive operasjoner kan være analyse og syntese, der informasjon blir satt sammen til nye strukturer og mønstre. Dette

4 Svein Sjøberg, "Oecd, Pisa, and Globalization: The Influence of the International Assessment Regime," in *Education Policy Perils Tackling the Tough Issues*, ed. Christopher H. Tienken and Carol A. Mullen (Routledge, 2016).

5 Janice A. Dole et al., "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction," *Review of educational research* 61, no. 2 (1991); P. David Pearson and Diane N. Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension. A Review of Practices – Past, Present and Future," in *Children's Reading Comprehension and Assessment*, ed. Scott G. Paris and Steven A. Stahl (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 2005); Helge I. Strømsø, "Høytlesing, Hurtiglesing Og Leseforståelse – En Historie Om Lesing Og Forskning Om Leseforståelse," in *Leseforståelse*, ed. Ivar Bråten (Oslo: Cappelen, 2007).

synet på lesing var inspirert av Blooms (1956) taksonomi over kognitive ferdigheter.⁶ Å bli en bedre leser, handler om å kunne å utføre kognitive operasjoner av økende kompleksitet.

Utrente lesere tilegner seg et sett av hierarkisk strukturerte delferdigheter som sekvensielt bygger opp evnen til forståelse. Straks ferdighetene er blitt mestret, blir leserne betraktet som eksperter som forstår det de leser.⁷

Å måle lesekompetanse i lys av det behavioristiske teorigrunnlaget, handler om å måle kompleksiteten av informasjonen leseren greier å hente ut av teksten. En utrent leser vil bare greie å hente ut enkel faktainformasjon fra teksten. En god leser vil i kunne utføre mer komplekse kognitive operasjoner, som det å trekke slutninger og å identifisere hovedideen i teksten.⁸

Denne behavioristiske tilnærmingen til lesing innebærer en bestemt forståelse av leser, tekst og leseprosess til grunn. Leseprosessen ble forstått som «et sett med adskilte ferdigheter som kan læres isolert».⁹ I tråd med Bloom (1956), var disse ferdighetene først og fremst analytiske. Andre dimensjoner ved leserens subjektivitet, som leserens kunnskaper, verdier og holdninger, ble ikke sett som relevante for tekstens mening. Tekster blir betraktet som objekt med et gitt, definert meningsinnhold, og det å lese reduseres til prosessen med å hente ut meningen som allerede ligger i teksten: «Meningen er iboende i selve teksten, og målet til leseren er å reprodusere denne meningen».¹⁰

Den kognitive tilnærmingen til lesing

Fremveksten av kognitiv psykologi på 60- og 70-tallet endret både psykologifaget og forståelsen av hva lesing er.¹¹ En grunnleggende antagelse er at mening ikke ligger som noe iboende og gitt i virkelighetens objekter, men skapes av menneskets formålsrettede handling og tenking. Psykologifaget fikk dermed en ny retning. Dets objekt er ikke bare atferd eller formal-analytiske kognitive prosesser, men «å oppdage og beskrive meningene som mennesket skapte i deres møte med verden, og deretter å foreslå hypoteser om hvilke menings-skapende prosesser som var involvert».¹² Mennesket prosesserer ikke bare virkelighetens mening, men er med å skape den. Et tidlig eksempel på denne endringen av psykologifaget er skjemateori. Denne retningen vokste fram på 1960-talet og legger til grunn at kunnskap

6 B. S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (New York: McKay, 1956); Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension".

7 «Novice readers acquire a set of hierarchically ordered subskills that sequentially build toward comprehension ability. Once the skills have been mastered, readers are viewed as experts who comprehend what they read.» Dole et al., 241.

8 Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension", 23.

9 «a set of discrete skills that can be taught in isolation» Joanne Larson and Jackie Marsh, *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching* (London: Sage, 2005), 5.

10 «Meaning resides in the text itself, and the goal of the reader is to reproduce that meaning.» Dole et al., 241.

11 Ibid.; Pearson and Hamm.

12 "Its aim to discover and describe the meanings that human beings created out of their encounters with the world, and then to propose hypotheses about what meaning-making processes were implicated." Jerome S. Bruner, *Acts of Meaning* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990), 2.

blir strukturert av kognitive skjema skapte av erfaringer mennesket gjør i møte med virkeligheten. Menneskets subjektivitet påvirker altså virkelighetens mening. Menneske med ulik erfaringsbakgrunn vil utvikle ulike skjema og vil konstruere virkeligheten som meningsfull på litt ulik måte.¹³

For forståelsen av leseprosessen medførte den kognitive dreiningen at leserens subjektivitet kommer i sentrum. Tekstens mening ligger ikke iboende i teksten, men konstrueres i møtet mellom leser og tekst. Meningen må forklares som en funksjon av leseren skjema, for eksempel leserens kunnskaper og kulturelle bakgrunn.¹⁴ Sammenlignet med behaviorismens analytiske lesebegrep, innebærer dette en mer kompleks kvalitativ og kontekstuell forståelse av leseprosessen: «Forståelse er ikke et enhetlig konstrukt. Mange ulike prosesser er inneholdt i den vide tingen som kalles 'forståelse', og 'forståelse' skjer svært ulikt for ulike typer tekster, ulike emner og ulike formål for lesingen.»¹⁵ Leseforståelsen, tekstens mening, blir påvirket av egenskaper ved leserens subjektivitet, som leserens forkunnskaper om tekstens emne, sjangerforståelse eller holdninger til lesing. Skal leseferdighet måles på en adekvat måte, må testen fange opp slike kvalitative og subjektive dimensjoner ved leseren.

PISAs kognitive rammeverk for lesing

PISA-rammeverket er i hovedsak basert på kognitiv teori. PISA forstår tekstens mening som konstruert av leseren, og konstruksjonen påvirkes av egenskaper ved leseren, teksten og konteksten:

Kognitivt-baserte teorier om leseferdighet [reading literacy] legger vekt på lesingens interaktive vesen og det konstruktive ved forståelse [...] Leseren skaper mening ved å respondere på teksten ut fra tidligere kunnskap og en rekke holdepunkter fra tekst og situasjon som ofte er sosialt eller kulturelt avledet. Når leseren konstruerer mening, bruker han eller hun ulike prosesser, ferdigheter og strategier for å fremme, overvåke og opprettholde forståelse. Disse prosessene og strategiene forventes å variere med kontekst og formålet [med lesingen]¹⁶

Å forstå en tekst handler altså om å aktivt skape, og ikke bare analytisk prosessere, tekstens mening. Forståelsen av at leseren bidrar til tekstens mening, utgjør en vesensforskjell til den behavioristiske tilnærmingen til lesing.

13 Pearson and Hamm, "The Assessment of Reading Comprehension", 30.

14 Ibid.

15 «Comprehension is not a unitary construct. There are many different processes entailed in the broad thing called 'comprehension,' and 'comprehension' proceeds very differently for different kinds of text, different topics and different reading purposes." Neil K. Duke, "Comprehension of What for What: Comprehension as a Nonunitary Construct," *ibid.*, 93.

16 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework* (Paris: OECD, 2013), 60-1. «Cognitive-based theories of reading literacy emphasize the interactive nature of reading and the constructive nature of comprehension [...]. The reader generates meaning in response to text by using previous knowledge and a range of text and situational cues that are often socially and culturally derived. While constructing meaning, the reader uses various processes, skills and strategies to foster, monitor and maintain understanding. These processes and strategies are expected to vary with context and purpose [...].»

Hvordan PISA faktisk og konkret forstår leseferdighet, er avhengig av operasjonaliseringen av lesebegrepet. I tråd med kognitiv teori forstår PISA leseferdighet som «et multidimensjonalt domene».¹⁷ Domenet blir operasjonalisert i tre variabler: «lesesituasjoner» (*situations*), «tekst» (*text*) og «aspekt» (*aspects*). Til sammen utgjør disse variablene konstruert leseferdighet (*reading literacy*).¹⁸ De avgjør «testdesignet og, til syvende og sist, målet på studentenes ferdigheter som kan samles inn og bli rapportert».¹⁹

Variabelen «aspekter» måler de analytisk-kognitive prosessene som leseferdighet består av: «den kognitive tilnærmingen som bestemmer hvordan leseren griper an en tekst»²⁰. Denne variabelen er videreføringen av den behavioristiske tilnærmingen, og skal fange opp tre kognitiv-analytiske prosesser: «å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».²¹ De to første prosessene handler om å finne eksplisitt og implisitt uttrykt informasjon i teksten. Det siste refleksjonsaspektet handler om å bruke informasjon «hentet utenfor teksten og [å se] teksten i lys av dette. Det kan være personlige erfaringer, meninger, holdninger eller sakkunnskap og ideer om det gjeldende fagfeltet.»²²

I de to andre variablene er den kognitive tilnærmingen tydeligere. De skal fange opp hvordan kvaliteter ved leserens subjektivitet eller intensjonalitet og kontekst påvirker leseforståelsen. Variabelen «lesesituasjoner» skal fange opp hvordan leseforståelsen påvirkes av «kontekster og formål som lesingen skjer innenfor».²³ Konkret skjer dette ved at PISA-prøven inneholder tekster skrevet for ulike formål, nemlig personlige, offentlige, utdannings- eller yrkesmessige art. Variabelen «tekst» skal fange opp hvordan leseforståelse kan variere med av tekstformat og -type. På testen møter elevene blant annet tekster på papir og på skjerm og fortellende og argumenterende tekster.²⁴ Disse variablene forsøker altså å fange opp hvordan lesersubjektets beherskelse av kvalitative dimensjoner ved tekst og kontekst påvirker tekstens meningsinnhold.

Også i sitt operasjonaliserte begrep om leseferdighet har PISA en klar kognitiv tilnærming til lesing. Testen forsøker å fange opp hvordan leseforståelsen varierer med leserens subjektivitet, som formålet med lesingen og leserens beherskelse av tekstens emne, struktur og kontekst.

17 Ibid., s. 62. «a multidimensional domain».

18 PISA-testens leseskår er et resultat av disse tre variablene. Men PISA 2009, som hadde ekstra fokus på lesekompetanse, inkluderte i tillegg to andre instrument: Et for å måle elevenes engasjement for lesing, og et annet for å måle bruk av lesestrategier (*Pisa 2009 Assessment Framework* (Paris: OECD, 2009), s. 22-23.)

19 *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 62. «the test design and, ultimately, the evidence about student proficiencies that can be collected and reported.»

20 Ibid. «the cognitive approach that determines how readers engage with at text»

21 Marit Kjærnsli and Rolf V. Olsen, *Fortsatt En Vei Å Gå : Norske Elevers Kompetanse I Matematikk, Naturfag Og Lesing I Pisa 2012* (Oslo: Universitetsforl., 2013), 180.

22 Marit Kjærnsli and Astrid Roe, «På Rett Spor. Norske Elevers Kompetanse I Lesing, Matematikk Og Naturfag I Pisa 2009,» (Universitetsforlaget, 2010), 52.

23 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 62. «context or purposes for which reading takes place»

24 Kjærnsli and Roe, «På Rett Spor», 38-9.

Meningens normative grunnlag

Både det kognitive, og i mindre grad det behavioristiske, teorigrunnlaget til PISA er henta fra psykologifaget. I det følgende argumenterer jeg for at denne psykologiske tilnærmingen gir et ufullstendig bilde av leseprosessen og elevenes leseferdigheter. Utgangspunktet for denne kritikken er den idehistoriske forbindelsen mellom kognitiv psykologi og tysk idealistisk filosofi.²⁵ Kognitiv psykologi beskriver de subjektive prosessene som meningsdannelse innebærer, og har sin parallell i en grunntanke i Kants filosofi: Bare i den grad virkeligheten er *tenkt* av mennesket, og slik får en subjektiv, rasjonell, kognitiv, struktur, kan vi forholde oss til en virkelighet av meningsfulle objekter. Samtidig er det en viktig forskjell mellom det psykologiske og filosofiske perspektivet: Kant og Hegel forstår meningsdannelse som uttrykk for normativitet, og dette aspektet er lite synlig i det psykologiske perspektivet. Det antyder en begrensing ved det kognitiv-psykologiske teorigrunnlaget til PISA. Ved å se på sammenhengen mellom meningsdannelse og normativitet i lys av Kant og Hegels tenking, blir en begrensing i PISAs mål på leseferdighet tydelig.

Mening og normativitet hos Kant

En grunntanke i Kants tenking er at all konstruksjon av mening forutsetter evne til å se seg selv som forpliktet og ansvarlig overfor normer. Det er altså en forbindelse mellom normativitet og mening, og dermed til lesing som en meningsskapende prosess. Å tenke, å utføre kognitive operasjoner som setter virkeligheten på meningsgivende begrep, forutsetter evnen til å forholde seg til normer og forpliktelser. Denne evnen kan vi anta dyr mangler. De relaterer seg til virkeligheten i form av instinkter og biologisk funderte stimuli-respons-mekanismer, og derfor er deres virkelighet heller ikke strukturert i form av objekter med begrepslig mening. Denne innsikten formulerer Robert B. Brandom slik:

En av Kants store innsikter er at dommer og handlinger må holdes atskilt fra reaksjonene til enklere biologiske vesen ved deres distinkte *normative* status, som ting vi i en bestemt forstand er *ansvarlige* for. Han forstod *begrep* som de normene som bestemmer hva vi har gjort oss selv ansvarlig for, hva vi har forpliktet oss på.²⁶

Når jeg for eksempel ser en kaffekopp på bordet, så er det jeg som gir tingen denne meningen. At tingen på bordet er en kaffekopp, er en ikke en mening tingen bare har, men blir

25 „Piaget is inconceivable without Kant, Vygotsky without Hegel and Marx“ Bruner, x. Om sammenhengen mellom Kant og skjemateori, se Jeffrey S. Nevid, “Kant, Cognitive Psychotherapy, and the Hardening of the Categories,” *Psychology and psychotherapy* 80 (2007); D. E. Rumelhart, “Schemata: The Building Blocks of Cognition,” in *Comprehension in Teaching* ed. J. T. Guthrie (Newark: 1981).

26 Robert Brandom, *Articulating Reasons : An Introduction to Inferentialism* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2000), 33-4. «one of Kant’s great insights is that judgement and actions are to be distinguished from the re of merely natural creatures by their distinctive normative status, as things we are in a distinctive sense responsible for. He understood concepts as the norms that determine just what we have made ourselves responsible for, what we have committed ourselves to». Se også (Pippin) 2011, 8 Brandom og Pippin hører til en amerikansk, pragmatisk tradisjon som leser Hegel «ikke-metafysisk» som en vide-reføring av Kants kritiske filosofi. Se for eksempel Simon Lumsden, “The Rise of the Non-Metaphysical Hegel,” *Philosophy Compass* 3, no. 1 (2008).

skapt av en kognitiv «handling» jeg gjør. Denne handlingen har en normativ dimensjon: At tingen på pulten er (blir oppfattet av meg som) en kopp, er en subjektiv etablert norm for hvordan slike ting skal forstås og brukes. Det er jeg som strukturerer eller perspektiverer virkeligheten (her: tingen på bordet) på denne bestemte måten. Denne struktureringen (meningen) er jeg ansvarlig for og normativt forpliktet på, og forpliktelsen kommer for eksempel konkret til uttrykk ved at jeg bruker koppen nettopp til å drikke kaffe av og ikke noe annet.²⁷

Begrepene som er involvert i organiseringen av perseptuell erfaring, er også normer som definerer hvordan elementene i perseptuell erfaring bør organiseres (hos Kant først og fremst temporalt organiseres), og dermed fungerer de ikke som gitte psykologiske disposisjoner. Vi er mottakelige for sansbare omgivelser på en normsensitiv måte²⁸

All meningskonstruksjon, all bevissthet, har ifølge Kant en slik normativ form eller et normativt «lag». Selv om vi ofte betrakter virkelighetens mening som noe objektivt og «gitt», er den egentlig et resultat av et menneskelig perspektiv, en bestemt måte å strukturere virkeligheten på. Dette gjør all opplevelse eller konstruksjon av mening til noe normativt, og derfor forutsetter erfaringen av mening, evnen til å kunne forholde seg til normer.

Denne normative meningsdimensjonen er også virksom når man leser og konstruerer tekstens mening. Mange av tekstene man leser, vil kanskje oppfattes som ren informasjon, som «nøytral» mening. Men enkelte ganger leser man tekster som oppfattes som viktige eller betydningsfulle for ens eget, individuelle liv. Man blir «grepet» av teksten; den uttrykker noe man må ta hensyn til og forholde seg til. Fordi meningen her består i opplevelse av *forpliktelse*, har den en tydelig normativ form, og ikke bare en kognitiv eller analytisk. Normativitetens bidrag til tekstens mening kan utdypes ved å se på Hegels videreutvikling av Kants begrep om normativitet.

Normativ mening som anerkjennelse

Hva vil det si å være forpliktet av en norm? Hvordan kan normer strukturere menneskets tenking og handling og dermed hvordan det gir virkeligheten mening? I disse spørsmålene skiller Kant og Hegel lag.

Kant forstår normativ forpliktelse som et resultat av den menneskelige fornuften. I form av forstandskategoriene og hypotetiske og kategoriske imperativ stiller den opp allmenne prinsipper for hvordan vi skal tenke og handle. Det at mennesket rasjonelt innser at slike prinsipper må være gyldige, anser Kant for å ha en normativt bindende og forpliktende kraft.

²⁷ Dette normative grunnlaget for mening er ikke nødvendigvis eksplisitt artikulert i bevisstheten. Mennesket forholder seg primært til en virkelighet av meningsfulle objekter, for eksempel i form av ting, mennesker, tanker og følelser. Men denne meningen oppstår på en *bakgrunn* av normer, prinsipper og begreper som vi uttrykker i våre hverdagspraksiser, og som vi potensielt kan artikulere eksplisitt for oss selv.

²⁸ Robert B. Pippin, *Hegel on Self-Consciousness: Desire and Death in the Phenomenology of Spirit*, Princeton Monographs in Philosophy (Princeton: Princeton University Press, 2011), 24. "The concepts involved in organizing perceptual, experience are also norms prescribing how the elements of perceptual experience ought to be organized (especially in Kant temporarily organized) and so they do not function like fixed physiological disposition. We are responsive of a perceivable environment in norm attentive ways"

Hegel betrakter rasjonelle eller kognitive innsikter som for abstrakte og generelle til å virke bindende og forpliktende på mennesket. Det blir for stor avstand mellom de konkrete praksisene menneskelivet består av og de allmenne prinsippene fornuften stiller opp. Derfor forklarer Hegel normativ forpliktelse som forankret i menneskes konkrete, individuelt levde liv. Brandom formulerer Hegels alternative begrep om normativitet slik:

Kant dyttet imidlertid mange vanskelige spørsmål om vesenet og opphavet til denne normativiteten, om begrepenes evne til å binde, ut av erfaringens kjente fenomensfære over til den noumenale sfæren. Hegel brakte disse spørsmålene tilbake til jorden ved å forstå normative statuser som sosiale statuser – ved å utvikle et perspektiv hvor [...] all transendental konstitusjon er sosiale institusjoner.²⁹

Hegel unngår Kants formalisme ved å forankre normativitet i noe virkelig eksisterende, nemlig i våre sosialt forpliktende relasjoner til andre mennesker. Vi blir forpliktet gjennom deltakelse i sosiale praksiser, bruksmåter, vaner, tradisjoner, institusjoner. Fordi slike sosiale institusjoner har konkrete konsekvenser og betydning for mennesket, blir deres normativt bindende kraft også konkret og virkelig. Da unngår man det fremmedgjørende meningsstapet av å følge normer uten forankring i den praktiske virkeligheten. I sin enkleste og mest abstrakte form formulerer Hegel denne sosiale forankringen av normative forpliktelser som at «Selvbevisstheten oppnår bare tilfredsstillelse i en annen selvbevissthet».³⁰ En slik virkelighet som får struktur og mening fra sosialt funderede normer, er det Hegel forstår med begrepet ånd eller *Geist*: «Et jeg, som er vi, og vi som er jeg».³¹

Når normativitet blir grunnlagt i sosiale institusjoner, må normer *etableres* på en helt annen måte enn det Kant tenker: Normer er et «resultat av våre anerkjennelsespraksiser».³² Anerkjennelse beskriver ikke en bestemt rasjonell eller kognitiv forståelse av virkeligheten, men en praktisk moralsk innstilling. En sosial institusjon er normativ ved at den uttrykker en bestemt måte å forholde seg til virkeligheten på, et bestemt perspektiv. Som deltaker i demokratiet, identifiserer jeg meg til normer som uttrykker en norm om respekt for medborgerens rett til medbestemmelse. Og kulturen jeg er del av, gir meg bestemte normer for hvordan et bord skal se ut, for eksempel. Å tre inn i en sosial institusjon innebærer altså å innordne seg institusjonens normative strukturering av virkeligheten. Man forstår seg selv og virkeligheten ut fra et eksternt subjektivt perspektiv og oppnår «enheten av seg selv i sin andresværen».³³ Denne viljen til å la seg forplikte av andres normative perspektiver er det Hegel forstår med anerkjennelse. Anerkjennelse handler ikke om kunnskap eller kognitiv

29 Brandom, 33-4. "Kant, however, punted many hard questions about the nature and origins of this normativity, of the bindingness of concepts, out of the familiar phenomenal realm of experience onto the noumenal realm. Hegel brought these issues back to earth by understanding normative statuses as social statuses – by developing a view according to which [...] all transcendental constitution is social institution."

30 "Das Selbstbewusstsein erreicht seine Befriedigung nur in einem andren Selbstbewusstsein" G. W. F. Hegel, *Phänomenologie Des Geistes*, vol. 414, Philosophische Bibliothek (Hamburg: Felix Meiner Verlag 1998), 126.

31 "Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist." (ibid., s. 127.). Se også Brandom, Robert "Georg Hegel's Phenomenology of Spirit." *Topoi-An International Review Of Philosophy* 27, no. 1-2 (2008), 163.

32 Normene er «products of our recognitive practices» (Brandom, "Georg Hegel's Phenomenology", 162).

33 "die Einheit seiner selbst in seinem Anderssein" Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 127.

forståelse av normer eller subjektive perspektiver, men den praktiske viljen til å respektere og å slutte seg til dem.

Med begrepet anerkjennelse beskriver Hegel hvordan mennesket trer inn i en normativt strukturert virkelighet, en virkelighet av begrepslig mening. På den måten representerer Hegels tenking et alternativ til kognitive teorier om meningsdannelse som PISA-rammeverket legger til grunn. Ved å se nærmere på Hegels forståelse av kjærlighetsrelasjonen som uttrykk for anerkjennelse, kan denne forskjellen utdypes.

Anerkjennelsens mening i lys av kjærlighetsrelasjonen

Hegel betrakter kjærligheten som familiens grunnlag, og den er et konkret uttrykk for anerkjennelse.³⁴ Kjærligheten etablerer de sosiale relasjonene familien består av og dermed de normative forpliktelsene familiemedlemmene føler overfor hverandre. Ved å se nærmere på kjærlighetsrelasjonen, kan en kaste lys over hvilken form for *mening* som etableres gjennom anerkjennelse.

Hegel beskriver kjærligheten i familien slik:

Generelt er kjærligheten en bevissthet om min enhet med en annen, slik at jeg ikke er isolert for meg selv, men at jeg bare vinner min egen selvbevissthet ved å oppgi det jeg er for meg selv og ved at jeg kjenner meg selv i enheten av meg selv og den andre og av den andres enhet med meg. Men kjærligheten er en følelse; det vil si den er samfunnsinn [Sittlichkeit] i naturlig form. [...] Kjærlighetens første moment er at jeg ikke vil være en selvstendig person for meg selv [...] Det andre momentet er at jeg finner meg selv i en annen person, at jeg får betydning på grunn av denne andre og at hun på samme måte får betydning på grunn av meg. Kjærligheten er derfor den mest fullkomne motsigelse, som forstanden ikke kan løse siden det ikke fins noe mer umedgjørlig en denne selvbevissthets punktualitet som blir negert, men som jeg likevel må betrakte som affirmativ.³⁵

34 *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Werke 7* ed. Eva Moldenhauer and Karl Markus Michel, Neu ed. Ausg. ed., Werke (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), §158. Den mer presise sammenhengen mellom begrepene kjærlighet og anerkjennelse kan beskrives slik. Kjærlighet er anerkjennelse i form av følelser, altså i en «gitt», umiddelbar og ureflektert form. «[N]un hat dieser Inhalt als Liebe die Form der in sich konzentrierten Empfindung» (*Vorlesungen Über die Ästhetik II, Werke 14*, ed. Eva Moldenhauer and Karl Markus Michel, Neu ed. Ausg. (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), 155.) Kjærlighet uttrykker viljen til anerkjennelse, men denne viljen er ikke reflektert eller bevisst, altså nettopp noe man bare føler. Anerkjennelse, slik Hegel bruker begrepet i for eksempel Åndens fenomenologi og i senere verker, er som en bevisst viljeshandling og omfatter dermed mer enn normative relasjoner i familien. «All the characteristic of love are incorporated onto the theme of mutual recognition, which Hegel now sees as definitive of spirit» (Frederick C. Beiser, *Hegel*, Routledge Philosophers (New York: Routledge, 2005), 122.). Fra å bli forstått i form av følelser, blir nå anerkjennelse forstått i form av vilje og selvbevissthet). Innholdet er det samme, men den følelsesmessige formen er blitt opphevd i fornuft og fått begrepslig, rasjonell og fri form (ibid.). Det vil si at begrepet anerkjennelse en større grad av frihet og refleksjon, en større grad av vilje, enn kjærligheten. Anerkjennelse er ikke den følelsesmessige gitte, men bevisste og frie oppgivelse og gjenfinnelse av seg selv i en annen selvbevissthet eller normativ struktur.

35 G. W. F. Hegel, *Rettsfilosofien* [Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse], trans. Dag Johnsen (Oslo: Vidarforlaget, 2006), § 158. „Liebe heißt überhaupt das Bewusstsein meiner Einheit mit einem anderen, so dass ich für mich nicht isoliert bin, sondern mein Selbstbewusstsein nur als Aufhebung meines Fürsichseins gewinne und durch das Mich-Wissen, als der Einheit meiner mit dem anderen und des anderen mit mir. Die Liebe ist aber Empfindung, das heißt die Sittlichkeit in Form des Natürlichen; [...] Das erste Moment in der Liebe ist, dass ich keine selbständige Person für mich sein will [...]. Das zweite Moment ist, dass ich

Kjærlighet handler, ifølge Hegel, om å finne seg selv igjen i en annen person og få betydning eller mening gjennom et annet subjekt eller subjektiv struktur. Den formen for mening som slik anerkjennelse gir, kan analyseres i tre dimensjoner.

Meningens subjektive dimensjon

For det første etablerer anerkjennelse mening med en subjektiv struktur. Når man i kjærligheten forplikter seg overfor et annet menneske, tar man del i det andre menneskets subjektive perspektiv på virkeligheten. Det andre mennesket blir et normativt referansepunkt som man forstår seg selv og virkeligheten ut fra.

Den formen for mening anerkjennelse etablerer, består altså ikke i ny informasjon eller fakta om virkeligheten. Anerkjennelse etablerer mening i form av normer, referansepunkter eller målestokker å forstå virkeligheten ut fra. Den gir tilgang til et alternativt subjektivt perspektiv, en ny måte å se og forholde seg til virkeligheten på. Den normative eller subjektive meningsdimensjonen kan illustreres med et eksempel. En vil ateist erfare mye av den samme virkeligheten som en religiøs person. I hovedsak er de altså samstemte om virkelighetens fakta eller kunnskapsinnhold. Men fordi de grunnleggende referansepunktene deres er ulike, blir perspektivene deres likevel forskjellige: Den religiøse anerkjenner eksistensen av Gud og ser virkeligheten som noe gudommelig. Ateisten ser den som et resultat av naturprosesser.

Anerkjennelse innebærer altså å etablere mening med en slik subjektiv, perspektivistisk form. Et perspektiv inneholder normativ mening; det består av de normene, verdier, tenke- og forståelsesmåter som utgjør referansepunktene man fortolker virkeligheten ut ifra. Den som anerkjenner, oppnår ikke bare mening i form av objektiv kunnskap, men mening i form av normativitet, i form av alternative perspektiv å forstå og fortolke virkeligheten ut fra.

Meningens individuelle dimensjon

Anerkjennelse etablerer også mening med en individuell dimensjon. Anerkjennelse handler ikke bare om tilgang til et nytt perspektiv, men også å anse perspektivet som *gyldig for en selv*. I en kjærlighetsrelasjon er man personlig berørt av den andre. Den andres perspektiver altså ikke noe nøytralt, noe «ytre» og distansert, men har en personlig betydning. De gjør de normative perspektivene forpliktende på en konkret måte. De får betydning for ens konkrete, levde liv.

Når det gjelder kjærlighet, henger den individuelle meningsdimensjonen sammen med at kjærlighet er en følelse. Følelser er knyttet til vår individualitet. De er en måte vi erfarer oss selv som konkret eksisterende individer på.³⁶ Når anerkjennelsen av den andres norma-

mich in einer anderen Person gewinne, dass ich in ihr gelte, was sie wiederum in mir erreicht. Die Liebe ist daher der ungeheuerste widerspruch, den der Verstand nicht lösen kann, indem es nichts Härteres gibt als diese Punktualität des Selbstbewusstseins, die negiert wird und die ich doch als affirmativ haben soll.“ (*Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke 7 §158.)

36 «concrete individuality» Alice Ormiston, ““The Spirit of Christianity and Its Fate”: Towards a Reconsideration of the Role of Love in Hegel,” *Canadian Journal of Political Science* 35, no. 3 (2002): 504.

tive perspektiver er følelsesbasert, så blir perspektivene forpliktende på en personlig måte. I kontrast til Kants rasjonelt funderte normer, etablerer anerkjennelse normer med et konkret, individuelt meningsinnhold.³⁷

Å oppleve mening som individuelt relevant og engasjerende på et personlig plan, er det Hegel forstår som *erfaring*:

Erfaringens prinsipp inneholder den uendelig viktige bestemmelse om at for å akseptere og holde et innhold for sant, må mennesket selv *være til stede* [*dabei sein*]; mer nøyaktig, at det finner et slikt innhold i overenstemmelse og forent med *sin egen selvforståelse* [*gewissheit seiner selbst*]. Det må selv være tilstede, det være seg med sine ytre sanser eller med sin dypere ånd, sin vesentlige selvbevissthet.³⁸

Erfaring innebærer altså å bli personlig involvert i et meningsinnhold. Det er internalisert ved at man «står inne for det» eller individuelt deltakende i det. Erfaring er dermed noe annet enn kognitivt forståelig kunnskap, kunnskap med «nøytral», allmenn mening: Leser jeg en tekst om et uinteressant emne eller går forbi en tilfeldig bil på gata, gir både teksten og bilen mening, men den er uten individuell betydning eller relevans for meg. Erfaring, derimot, handler om at meningsinnholdet får konkret betydning for en selv. Det er noe man identifiserer seg med. Det blir en del av den man er slik at man endres som person.

Annerkjennelse i form av kjærlighet er én måte å gjøre erfaringer på. Kjærligheten gjør andre subjektive perspektiver relevante og meningsfulle for en selv. Og denne individuelle deltakelsen i andre meningsgivende perspektiver, gjør erfaringer mulig.

Meningens reseptive dimensjon

En tredje dimensjon ved anerkjennelse er dens *reseptive* meningsdimensjon. Både Kant og PISA-rammeverket forstår meningskonstruksjon som kognitive prosesser der subjektet aktivt konstruerer mening ut fra ulike former for subjektive forutsetninger.³⁹ Med begrepet anerkjennelse får Hegel fram at mening ikke bare etableres gjennom *konstruksjon*, men også gjennom *resepsjon*, altså ved å være mottakelig for, eller delta i, andre normative perspektiver på virkeligheten. I kjærlighetsrelasjoner kommer det til uttrykk i kjærlighetens vilje til forsoning og identifikasjon med den andre personens perspektiver.⁴⁰ Kjærligheten innebærer å bli berørt av den andre, og denne sensibiliteten inneholder viljen til å ta inn over seg den andres individuelle følelser, verdier, holdninger og perspektiver. Den som aner-

37 Se Dieter Henrich, „Der Begriff der sittlichen Einsicht und Kants Lehre vom Faktum der Vernunft“, in *Kant Zur Deutung seiner Theorie von Erkennen und Handeln*, ed. Gerold Prauss (Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1973).

38 G. W. F. Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830), ed. Friedhelm Nicolin and Otto Pöggeler, 6. Aufl. ed., vol. 33, Philosophische Bibliothek (Hamburg: Meiner, 1959), § 7. „Das Prinzip der *Erfahrung* enthält die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst *dabei sein* müsse, bestimmter, dass er solchen Inhalt mit *der Gewissheit seiner selbst* in Einigkeit und vereinigt finde. Er muss selbst dabei sein, sei es nur mit seinen äußerlichen Sinnen oder aber mit seinem tieferen Geiste, seinem wesentlichen Selbstbewusstsein.“

39 Beiser, *Hegel*, 114.

40 Hegel, *Vorlesungen Über die Ästhetik II, Werke 14, 14*, 155. Die versöhnte Rückkehr aus seinem Anderen zu sich selbst.»

kjenner, erfarer altså virkeligheten som meningsfull, ikke ved å projisere *egne* kategorier eller perspektiver, men ved å oppgi sitt eget og tilskrive den andres perspektiv autoritet.⁴¹ Den meningen som kjærlighetsbaserte normer skaper, er altså noe vi reseptivt mottar fra den andre.

Den reseptive dimensjonen tydeliggjør at meningskonstruksjon ikke bare skjer i form av rasjonelle eller kognitive prosesser. Anerkjennelse er en moralsk holdning og består i den praktisk-moralske innstillingen å tilskrive andre subjekter og perspektiver autoritet. Mening etableres altså ikke bare å konstruere kognitivt håndterbare *objekt*, men også gjennom anerkjennelse av meningsstrukturer som *subjekt*, perspektiver en betrakter som autoritative og normativt forpliktende for en selv.

Lesing som anerkjennelse

De tre meningsdimensjonene som anerkjennelse etablerer, kan overføres på leseprosessen. De danner da et alternativ til PISA-rammeverkets kognitivt orienterte begrep om meningskonstruksjon.

Å lese en tekst kan for det første ha en subjektiv meningsdimensjon. Jeg leser en avisartikkel om flyktninger som drukner på vei over Middelhavet i, og på ett plan gir teksten mening i form av en objektiv, saklig, beskrivelse av flyktningenes ferd over havet. Men jeg kan også *anerkjenne* testen som et perspektiv eller referansepunkt å forstå meg selv og virkeligheten ut fra. Jeg kan for eksempel betrakte artikkelen som et referansepunkt for å vurdere om jeg selv, politikerne eller samfunnet generelt gjør nok for å hindre og lindre slike katastrofer. Den anerkjennende lese måten gir teksten et normativt meningsinnhold. Den inneholder ikke bare mening i objektiv, «nøytral» form, men uttrykker en bestemt måte å forholde seg til virkeligheten på. Den konstitueres som et subjektivt, normativt perspektiv som leserens tenking og handling kan struktureres ut ifra.

For det andre kan den anerkjennende lese måten gi tekster en individuell meningsdimensjon. Når en vanlig leser blar igjennom avisen, er kanskje de fleste tekstene forståelige, men bare noen få oppleves som relevante og betydningsfulle for leseren. Avisartikkelen om flyktningene gjør kanskje inntrykk. Selv om den inneholder nøytrale beskrivelser av en situasjon, oppleves den viktig og engasjerende. Teksten «griper» leseren, noe som for eksempel kommer til uttrykk i følelsesmessige reaksjoner. De er delvis kroppslige og kanskje fysiologisk målbare, og det gir teksten en helt konkret, individuell meningsdimensjon. Teksten blir noe leseren «må» forholde seg til. Meningsinnholdet består da ikke bare i kognitivt tilgjengelig informasjon, men normativ mening i form av moralske imperativ til handling.

Hvis en tekst skaper et slikt individuelt engasjement hos leseren, kan den gi mening i form av *erfaring* i Hegels betydning av ordet. En tekst som engasjerer, er uttrykk for at dens normative perspektiver oppleves som betydningsfulle for leserens liv og virkelighet. De blir

41 Om Hegels begrep om kjærlighet som „self-surrender“ og „self-discovery“, se Beiser, *Hegel*, 114-15.

noe leserens identifiserer seg med og «står inne for». Slike leseprosesser kan endre leserens perspektiver eller normative referansepunkter. På den måten muliggjør den anerkjennende lese måten mening som erfaring: Den gir ikke mening i form av beskrivelser av virkeligheten, men i form av et endret subjektivt perspektiv.

For det tredje etableres denne meningsdimensjonen reseptivt i form av anerkjennelse. Kognitiv teori ser meningssskaping som konstruksjon, og det gir meningsinnholdet en slags objektiv struktur. Et objekt er noe som subjektet behersker, noe det kan nyttiggjøre seg, bruke og kontrollere. Evnen til slik beherskelse av tekster er det PISA måler når de undersøker elevenes evne til å identifisere informasjon eller trekke slutninger. Lese forståelse måles som elevenes evne til kognitiv håndtering av tekstobjektet. Å lese anerkjennende, derimot, handler om evnen til reseptivitet overfor tekstens mening, altså evnen til å teksten virke tilbake på en selv. Leseferdighet handler da ikke bare om å forholde seg til tekster som objekt, men å la seg forme av teksten som subjekt. *Lese forståelse* består ikke bare i evnen til å identifisere informasjon, men i evnen til å sette teksten i relasjon til eget liv, slik at den får konkret relevans og betydning for leseren. Denne formen for leseferdighet har en moralsk, normativ dimensjon, nemlig evnen til å la seg forplikte av teksters meningsinnhold.

J. Langer og «litterær erfaring»

Begrepet om lesing som anerkjennelse kan belyses ut fra en etablert teori om lesing, nemlig Judith Langes teori i *Envisioning Literature*.⁴² Det sentrale begrepet i teorien hennes er *envisionment building*, beskriver den formen for meningsdannelsen («sense-making»⁴³) det å lese litteratur kan gi. Et sentralt poeng er at en mening skapes ved å tre inn i et deltakerperspektiv («participant's perspective») til teksten, og det muliggjør utvikling av leserens eget perspektiv.⁴⁴

Iboende i den litterært forstående handlingen er lovnaden om å berøre mangesidigheten til den menneskelige følsomheten. Det er gjennom de forestillingene [envisionments] vi utvikler mens vi oppdager nye horisonter av muligheter, at vi i det minste kan begynne å forestille oss andres perspektiver – i andre situasjoner, tidsepoker, kulturer – og bli påvirket til å gi ny mening til oss selv, vår tid og vår verden.⁴⁵

Denne tanken om meningssskaping gjennom deltakelse i tekstens perspektiver til teksten ligger tett opp til begrepet om lesing som anerkjennelse. Langer konkretiserer teorien sin med analyser av konkrete leseprosesser. De kan brukes til å kaste et mer «empirisk» lys over lesingens anerkjennende dimensjon.

42 Judith A. Langer, *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction. Second Edition*. (New York: Teachers College Press, 2011).

43 Ibid., 15.

44 Langer, *Envisioning Literature*, 7.

45 Langer, *Envisioning Literature*, 158. "Inherent in the act of literary understanding is the promise of touching the many-sidedness of human sensibility. It is through the envisionments we develop as we explore new horizons of possibilities that we can at least begin to imagine the perspectives of others – in other circumstances, eras, cultures – and be moved to make new sense of ourselves, or times and our world."

Langer analyserer leseprosesser i form av «think-aloud»-protokoller. Det er en metode der leseren beskriver sin momentane forståelse av teksten undervegs i lesingen, for eksempel etter hver leste linje. Et sentralt eksempel er analysen av eleven Jims lesing av diktet «Forgive my Guilt» av Robert P Tristram Coffin. Diktet tematiserer følelser som anger og skyld som diktets forteller opplever etter å ha jaktet og skadeskutt en fugl som barn. Jims lesing av diktet viser hvordan han blir deltakende i fortellerens perspektiv; han får innblikk i fortellerens følelse av å ha syndet og ønske om tilgivelse. Jim reflekterer over hvordan synd oppstår og hvordan følelsen av skyld kan endre seg med alderen: «Liksom, nå er han [fortelleren] eldre, men han vet. Da han var liten, gjorde han egentlig ikke det. Det ser ut som om han ikke brydde seg. Men nå gjør han det».⁴⁶ Han erfarer hvordan skyldfølelse kan være selvpåført, og at man kan synde uten å forstå det selv: «man synder så lett, uten en gang å vite det».⁴⁷ For Jim gir diktet mening i form av deltakelse i et nytt perspektiv, et fremmed univers av normative forpliktelser.

Jims lesing av diktet illustrerer den anerkjennende dimensjonen ved leseferdighet. Meningen diktet har for Jim, er subjektiv. Den består i deltakelse i de normative forpliktelsene som diktet beskriver – forpliktelser beskrevet med begreper som anger, skyld, synd og tilgivelse. Disse begrepene kan forstås kognitivt eller semantisk, men for Jim opptrer de i en annen form: Begrepene uttrykker et bestemt forhold til virkeligheten, et perspektiv. Diktets mening består altså ikke i kognitivt tilgjengelig informasjon, men i en bestemt normativ strukturering av virkeligheten.

Jims anerkjennende lese måte står i kontrast til hvordan han tenker noen klassekamerater leser diktet. De er ikke reseptive overfor diktets subjektive meningsdimensjon og blir heller ikke individuelt påvirket av det:

[Jim] vet at noen av klassekameratene kanskje ikke går med på hans tolking av diktet. De ville kanskje si, som Jim forklarte, «Ja, særlig, han skjøt en fugl» Det er alt ... Som om de bare ikke ville bry seg om fuglen. «Å, det er én blant en million fugler»⁴⁸

Klassekameratene leser diktet som en beskrivelse av jakt. De leser det ikke som en bestemt måte å *forholde seg til* jakt eller livet generelt. De ser ikke diktet ikke som et uttrykk for et alternativt perspektiv, en annen praktisk måte å være i verden på. Uten reseptivitet overfor diktets subjektive meningsdimensjon, får det liten individuell betydning. Klassekameratene greier kanskje å kjenne igjen egne jakterfaringer i diktes beskrivelser, men de kjenner seg ikke personlig berørt av diktet. De konstruerer diktets mening ut fra egne erfaringer, men lar ikke egne erfaringer og perspektiver konstrueres av diktet.⁴⁹ Uten den anerkjennende lese-

46 Ibid., 13. «Like now he's [the narrator] older, but he knows. When he was little, he didn't really. It seems like he didn't really care. But now he does.»

47 Ibid., 13. «you sin so easily, without even knowing it.»

48 Ibid., 14.

49 Ibid., 19-20. «As readers, we know that the lessons of literature can be a valued aspect of the experience. They provide us with a set of mirrors whith which to view our possible, as well as our present, selves. They also help us reconsider our won accomplishments and imagine alternative values, beliefs and emotions.»

måten gir ikke diktet mening i form av betydningsfulle, forpliktende normer, og dermed åpner leseprosessen heller ikke muligheten for en endring av klassekameratenes referansepunkter eller deres perspektiver på virkeligheten.

PISA og lesing som anerkjennelse

PISA definerer leseferdighet som konstruksjon av mening, og operasjonaliserer som tre kognitive prosesser, nemlig «å finne og hente ut informasjon, å tolke og sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».⁵⁰ Ut fra disse kognitive aspektene er det vanskelig å måle elevenes evne til å lese anerkjennende.

For det første vil måling av de kognitive prosessene ikke kunne fange opp tekstens normative eller subjektive meningsdimensjon. De fanger ikke opp i hvilken grad leseren konstruerer teksten som subjekt, som et normativt referansepunkt, og dermed heller ikke i hvilken grad leseren greier å gjøre teksten til et medium for refleksjon over seg selv og sitt perspektiv på virkeligheten.

For det andre vil PISA-testen heller ikke fange opp tekstens individuelle meningsdimensjon. Den kognitive forståelse av et meningsinnhold som PISA måler, er noe annet enn følelsen av å være individuelt berørt og forpliktet av det. PISA måler leserens forståelse av teksten, ikke leserens individuelle reaksjoner på den. Dermed vil den ikke fange opp i hvilken grad tekstens perspektiver erfares som betydningsfulle, og dermed normativt forpliktene, for leseren.

Her kan det innvendes at slike reseptive meningsdimensjoner likevel er del av PISA-testen, nemlig i form av aspektet *refleksjon*. Å kunne lese består blant annet i «å reflektere over og vurdere informasjon i teksten».⁵¹ Refleksjon handler om at noe virker tilbake, og da kan det se ut som om PISA likevel forstår lesing også som leserens evne til å bli påvirket av teksten. Men refleksjonsaspektet til PISA måler blant annet om elevene greier å sette teksten i sammenheng med egne erfaringer. De skal bruke «personlige meninger til å kommentere form eller innhold i en tekst om et emne knyttet til elevenes hverdagserfaringer».⁵² Refleksjonen er altså først og fremst rettet mot teksten, og ikke mot leseren. Det er teksten som skal reflekteres (kommenteres) i lys av leserens erfaringer, ikke omvendt. Dermed går påvirkningen fremdeles fra leser til tekst. Leserens konstruerer teksten i «sitt bilde», eller ut fra sine «personlige meninger».

Lesing som anerkjennelse beskriver, for det første, en omvendt refleksjon, nemlig leseren forsøk på å forstå seg selv, sin egen individuelle subjektivitet, i lys av teksten. Det er ikke leseren som skal «kommentere form og innhold i en tekst», men teksten som skal «kommentere» den individuelle leseren. For det andre fanger PISA ikke opp refleksjonens individuelle meningsdimensjon, altså i hvilken grad eleven oppfatter refleksjonen som relevant eller betydningsfull for sitt eget liv. Som Jims klassekamerater, kan kanskje elevene relatere

50 Kjærnsli and Olsen, *Fortsatt En Vei Å Gå*, 180.

51 Kjærnsli and Roe, «På Rett Spor», 45.

52 *Ibid.*, 52.

teksten til egne erfaringer, men om den har noen egentlig betydning for eleven, fanges ikke opp.

Resultatene på PISA-testen sier lite om elevenes forståelse teksters normative meningsdimensjon. Det forutsetter et rammeverk der leseferdighet blir forstått som en moralsk evne til anerkjennelse og ikke som kognitive prosesser.

Lesing – identitetsdannelse og samfunnsdeltakelse

Lesing som anerkjennelse utvider forståelsen av hva lesing er og dermed kriteriene for hva det vil si å være en god leser. Leseferdighet handler ikke bare om å forstå teksten, men handler også om identitetsdannelse og en dypere form for samfunnsdeltakelse. I den følgende delen av denne artikkelen skal vi se at disse sammenhengen i liten grad reflekteres i PISA-rammeverket.

Lesing og Identitetsdannelse

Leseferdighet handler ikke bare om tekstens mening. Ved å lese kan vi også konstituere vår identitet og subjektivitet. Langer beskriver sammenhengen mellom lesing og identitet slik: «litteraturen gir oss et sett speil der vi kan se våre mulige, så vel som våre nåværende, selv. De hjelper oss også til å revurdere våre oppnådde prestasjoner og forestille oss alternative verdier, oppfatninger og følelser.»⁵³

Identitet er et mangefasettert begrep. Den dimensjonen av identitetsbegrepet jeg legger til grunn her, er identitet som normativ selvbevissthet. Med det menes identitet i form av de normene man kjenner seg forpliktet på. Som Robert B. Pippin formulerer dette: «hvordan jeg tar meg selv, er selvkonstituerende; Jeg er den jeg tar meg selv for å være».⁵⁴ En del av min identitet er for eksempel at jeg er forsker, og den består blant annet i at jeg identifiserer meg med normer, verdier og holdninger for vitenskapelig redelighet. Den menneskelige identiteten har også objektive dimensjoner, for eksempel de de personlighetstrekkene som femfaktor-modellen beskriver. Identiteten til en hund for eksempel, bestemmes av objektive gitte faktorer som hunderase eller lynnet som rasen biologisk sett er utstyrt med. Den normative identitetsdimensjonen er det bare selvbevisste vesen som mennesket som har. Som Brandom sier det:

Selvbevisste vesen er slike hvis identitet, deres status av å være det de er i seg selv, er delvis avhengig av deres identifiserende innstillinger, deres holdning til å identifisere seg med noen privilegerte element av hva de er for seg selv.⁵⁵

53 Langer, *Envisioning Literature*, 19-20. “[literature] provides us with a set of mirrors with which to view our possible, as well as our present, selves. They also help us reconsider our won accomplishments and imagine alternative values, beliefs and emotions.”

54 Pippin, 69., «how I take myself to be is self-constituting; I am who I take myself to be».

55 Robert Brandom, “The Structure of Desire and Recognition. Self-Consciousness and Self-Constitution,” *Philosophy & social criticism* 33, no. 1 (2007): 128., «self-conscious beings are ones whose identity, their status as being what

Dette normative identitetsbegrepet kan sees i sammenheng med det å lese. Når vi leser kan vi bli bevisst egne normative forpliktelser og dermed hvem vi er. En slik bevisstgjøring kan være identitetskonstituerende. J. Langers analyse av Jims leseprosess illustrerer dette: Lesingen av diktet ga Jim innblikk i et normativt univers der begreper som skyld, skam og anger stod sentralt. I den grad Jim identifiserer seg med, anerkjenner, disse normative forpliktelsene, kan det tenkes at leseprosessen endrer Jims identitet, for eksempel ved at han får en sterkere bevissthet om menneskets forpliktelser overfor dyr og naturen. Leseprosesser kan altså være normative bevisstgjøringsprosesser der menneskets subjektivitet eller normative identitet kommer til uttrykk.

Denne sammenheng mellom lesing og identitetsdannelse er vanskelig å beskrive ut fra et kognitivt rammeverk, for den forutsetter et normativt begrep om lesing. Hegels beskrivelse av sammenheng mellom anerkjennelse og dannelse, illustrerer dette. Både i *Rettsfilosofien* og i *Åndens fenomenologi* beskriver Hegel dannelse som et *arbeid*.⁵⁶ Det skyldes for det første at dannelse er en bevisst erfaringsprosess, og ikke erfaringer som bare skjer med mennesket. For det andre at dannelse innebærer bestemt form for overvinnelse av motstand. Som Jørgen Huggler påpeker, kan motstanden komme i flere former:

Det kan være en ting, som et menneske praktisk bearbejder, giver menneske-gjort form – og derved også et objektivt utdtryk for mennesket selv. Eller det kan være en tilegnelse af mere teoretisk art, hvor mennesket æder sig ind på en, som det synes, fremmed tankegang i en tekst, noe historisk fjærnt, tanker; andre har tænkt – og derved tilegener sig disse.⁵⁷

For Hegel består dannelse i den økte selvbevisstheten, det utvidede perspektivet, som gjenkjennelsen av seg selv i det bearbejdede objektet medfører. Overvinnelsen av motstanden må altså ikke bestå å utslette objektet, men å bevare det gjennom bearbeidelse. Ved å bearbeide en unyttig stein til et øksehode, for eksempel, blir steinen noe menneske kan forholde seg til og forstå. På den måten finner mennesket seg selv igjen i det objektive og konkrete, og har utvidet sin forståelse både av seg selv og virkeligheten.

Når man leser tekster møter man ikke fysisk motstand som ved steinen, men en motstand i form av en «fremmed tankegang» eller perspektiver på virkeligheten. Skal menneskets normative identitet dannes, må motstanden komme i form av slike normative objekter. Som eksempelet med eleven Jim illustrerer, består dannelse i å gjøre den fremmede tankegangen tilgjengelig og dermed utvide perspektivet man forstår seg selv og virkeligheten ut fra.

Det arbeidet som er nødvendig for identitetsdannende leseprosesser, kan ikke forstås ut fra et kognitivt rammeverk. Å overvinne den kognitive motstanden en tekst kan gi,

they are in themselves, depend in part upon their attitudes of identification, their attitudes of identifying with some privileged elements of what they are for themselves.”

56 Hegel, *Grundlinien Der Philosophie Des Rechts, Werke 7*, §187; Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, 135.

57 Jørgen Huggler, “Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring og Fremmedgørelse,” in *Pedagogikkens Mange Ansikter: Pedagogikkens Idéhistorie Fra Antikken Til Det Postmoderne*, ed. Kjetil Steinsholt and Lars Løvlie (Oslo: Universitetsforl., 2004), 242.

handler om å gjøre en uforståelig tekst forståelig. Å mestre tekstens meningsinnhold – i form av å identifisere informasjonen i teksten og få tak på dens interne sammenhenger – vil ikke nødvendigvis endre leserens normer og verdier. Det kognitive leserarbeidet er rettet mot å beherske teksten, men dannelse er arbeid med seg selv, med sin egen normative identitet.

Identitetsdannende leseprosesser må ha det normativt fremmede ved teksten som utgangspunkt, og det krever arbeid i form av anerkjennelse. Et eksempel kan illustrere dette: I avisen kan man lese en artikkel om CO₂-utslipp fra fly og dets negative konsekvenser for klimaet. Selv om artikkelen bare inneholder beskrivelser og informasjon, vil en slik tekst også kunne stille spørsmål ved menneskets moralske ansvar for klimaendringen. Men dette normative meningsinnholdet ligger ikke objektivt tilgjengelig i teksten. Den oppstår først gjennom leserens anerkjennende innstilling til teksten. Gjennom anerkjennelse konstitueres tekstens normative meningsdimensjon, og først da vil teksten kunne utfordre og potensielt endre leserens normative blikk på virkeligheten. Det arbeidet som en anerkjennende leseprosess består i, er altså ikke rettet mot teksten, men mot leseren selv. Det består i viljen til å tilskrive tekster normativ autoritet og gyldighet, og i det ligger evnen til selvkritikk og selvrefleksjon med utgangspunkt i teksten. Først når leseprosessen får en anerkjennende form, blir den et potensielt medium for normativ selvrefleksjon og identitetsdannelse.

Lesing og samfunnsdeltakelse

Et sentralt formål med PISA-undersøkelsen er å bedre elevenes mulighet for deltakelse i samfunnet. I rammeverket kommer det til uttrykk blant annet ved at samfunnsdeltakelse blir vektlagt i alle definisjonene av kompetanseområdene som PISA tester, lesing matematikk og naturfag.⁵⁸ I definisjonen av lesekompetanse formuleres målet slik: «Lesekompetanse er å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og sitt potensiale, og delta i samfunnet.»⁵⁹ Hvordan samfunnsdeltakelse mer konkret skal forstås, blir utdypet i forklaringen av definisjonen:

Høy lesekompetanse er ikke bare et fundament for prestasjoner på andre fagområder innen utdanningssystemet, men også en forutsetning for suksessfull deltakelse på de fleste områder av voksenlivet [...] leseferdighet er viktig for [studenters] aktive deltakelse i samfunnet og for deres deltakelse i økonomien og for privatlivet.⁶⁰

Når samfunnsdeltakelse er så sentralt i PISA, er spørsmålet hvilken *form* for deltakelse PISA ønsker å fremme. Jeg argumenterer for at PISAs kognitive tilnærming til lesing går i retning av en instrumentell form for deltakelse. Deltakelse blir forstått funksjonelt, som det å fungere innenfor og mestre samfunnets strukturer. I kontrast til dette åpner begrepet om

58 OECD, *Pisa 2012 Assessment and Analytical Framework*, 17.

59 Ibid., 61. "Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society".

60 Ibid. ("Achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subject areas within the education system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life [...] reading literacy is important for [students] active participation in their community and economic and personal life").

lesing som anerkjennelse for en dypere, normativ form for deltakelse: deltakelse som identifikasjon med, og konstituering av, samfunnets felles normer.

PISAs funksjonelle begrep om samfunnsdeltakelse

PISA betrakter leseferdighet som «viktig for [studenters] aktive deltakelse i samfunnet og for deres deltakelse i økonomien og for privatlivet».⁶¹ Leseferdighet gjør elevene i stand til å delta i de institusjonene og fellesskapene som samfunnet består av. Hvordan PISA forstår leseferdighet, legger dermed noen av premissene for formen eller kvaliteten på elevenes samfunnsdeltakelse. Jeg argumenterer for at PISAs kognitive, ikke-normative tilnærming til lesing, setter elevene bare i stand til en funksjonell form for samfunnsdeltakelse.

PISAs funksjonelle, ikke-normative tilnærmingen til lesing kommer til uttrykk i drøftingen av kompetansebegrepet på et mer overordnet nivå, i betydningen av hva økt kompetanse gjør med menneske. Her legger PISA vekt på kompetansens middelfunksjon. Å være en kompetent leser handler om å kunne anvende det man leser: «ordet 'bruk' refererer til begrepene anvendelse og funksjon – det å gjøre noe med det vi leser».⁶² «'Leseferdighet' er ment å uttrykke den aktive, formålsrettede og funksjonelle anvendelsen av lesing i en rekke situasjoner og for ulike formål».⁶³ I samme retning går PISAs vektlegging av lesing som et middel for å realisere individuelle mål.

Leseferdighet muliggjør oppnåelsen av individuelle ambisjoner – både klart definerte, som det å oppnå en grad eller få seg en jobb, men også [de] som er mer uklart definerte og mindre presserende, som beriker og utvider privatlivet og den livslange læringen.⁶⁴

PISA betrakter altså leseferdighet i hovedsak som en praktisk kompetanse som skal gjøre elevene i bedre i stand til å handle og virkeliggjøre seg selv sammen med andre i samfunnet.

Den praktiske kompetansen leseferdighet gir, er selvsagt av grunnleggende betydning for å kunne delta i samfunnet. Leseferdighet gjør elevene i stand til å kommunisere og utføre oppgaver sammen med andre, og dette legger til rette for en praktisk form for samfunnsdeltakelse. Men et praktisk fellesskap basert på samhandlingskompetanse er noe annet enn et moralsk fellesskap grunnlagt på anerkjennelse av felles normer.

Lesing og normativ samfunnsdeltakelse

Når leseferdighet blir forstått i lys av anerkjennelse, blir en dypere, normativ form for samfunnsdeltakelse mulig. Å kunne lese blir ikke bare et middel til samfunnsdeltakelse, men

61 Ibid. ("Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society").

62 Ibid., 61. ("The word "using" refers to the notions of application and function – doing something with what we read").

63 Ibid., 61. (" 'reading literacy' is intended to express the active, purposeful and functional application of reading in a range of situations and for various purposes").

64 Ibid. («reading literacy enables the fulfilment of individual aspirations – both defined ones, such as graduating or getting a job, and those less defined and less immediate that enrich and extend personal life and lifelong education.»)

selve mediet der deltakelsen «skjer». Lesingens meningskonstruksjon kan bestå i at leseren blir bevisst og identifiserer seg med fellesskapets normer og slik tar del i samfunnet som moralsk fellesskap. Denne tette sammenhengen mellom leseferdighet og samfunnsdeltakelse må forklares på bakgrunn av normative begrep om samfunn og fellesskap, noe vi finner blant annet hos Hegel og Dewey.

For Hegel er det egentlige grunnlaget for menneskelige samfunn og fellesskap, ikke institusjonelt, men normativt. Samfunnsfellesskapet kommer konkret til uttrykk gjennom institusjoner som staten, men disse institusjonene er igjen grunnlagt på samfunnsmedlemmenes anerkjennelse av felles normer. Hegel tenker seg staten som det virkeliggjorte, objektive uttrykket for det underliggende normative fellesskapet han kaller «det sedelige»:

Staten er virkeligheten til sedenes idé – sedenes ånd i form av en vilje som er substansiell, åpenbar og tydelig for den selv [...] Den har sin umiddelbare eksistens i det *sedelige* og sin formidlende eksistens i den enkeltes *selvbevissthet* i hans viten og virksomhet⁶⁵

Det er ikke staten som institusjon, men menneskenes vilje til fellesskap – en vilje som er umiddelbart og ureflektert uttrykt i sedelige praksiser (Sittlichkeit) – som utgjør grunnlaget for menneskelige samfunn.

Dewey, inspirert av Hegel, gir demokratiet et liknende normativt grunnlag. Bernstein formulerer Deweys poeng slik:

Vi kan ikke lenger handle som om demokratiet finner sted når individer går til urnene for å stemme. Demokrati er et personlig uttrykk for en individuell levemåte og det blir konkret realitet bare når det blir praktisert i vårt hverdagsliv.⁶⁶

Hegel og Dewey ser altså fellesskap og demokrati som noe menneskene uttrykker i sin normative strukturerte hverdagspraksis. Samfunnet blir ikke bare bundet sammen av etablerte institusjoner. De er egentlig objektive uttrykk for en tilgrunnleggende *Sittlichkeit*: Fellesskapet har dypest sett en normativ basis, nemlig samfunnsmedlemmenes anerkjennelse av felles normer. Hvert enkelt samfunnsmedlem fellesskapet «i» seg i form av holdninger og verdier rettet mot fellesskapet, deres identifikasjon med fellesskapets normer. Menneskelige fellesskap og samfunn har dermed et subjektivt og individuelt grunnlag. Det er en normativ innstilling som må kontinuerlig opprettholdes og leves ut gjennom praksiser rettet mot allmennheten.

En liknende forståelse av samfunnets normative basis kommer til uttrykk i deliberative teorier om demokratiet. De legger vekt på at selve valginstitusjonen ikke er demokratiets

65 Hegel, *Rettsfilosofien*, § 257. „Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee – der sittliche Geist, als der *offenbare*, sich selbst deutliche, substantielle Wille, [...] An der *Sitte* hat er seine unmittelbare und an dem *Selbstbewusstsein* des Einzelnen, dem Wissen und Tätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz,„ *Grundlinien Der Philosophie Des Rechts*, Werke 7 § 257.

66 Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn* (Cambridge, UK: Polity Press, 2010), 80. (“We can no longer act as if democracy takes place when individuals go to the polls to vote. Democracy is a personal way of individual life and it becomes a concrete reality only when it is practiced on our everyday lives.”)

egentlige grunnlag. Det består av folkets aktive engasjement og forpliktelse overfor demokratiet og dets normer. Dette demokratiske sinnelaget kan manifestere seg i deliberasjon som ulike former for deltakelse i den politiske eller offentlige sfæren.⁶⁷ Demokratiet er egentlig folkets vilje til deliberasjon og politisk deltakelse.

Hvis samfunn dypest sett må forstås som normative fellesskap, så kan samfunnsdeltakelsen skje i form å lese. En leseprosess kan bestå i anerkjennelse eller identifikasjon med normer. Å forstå en tekst innebærer en bevisstgjøring av normative forpliktelser. Ved å lese om sitt eget lands historie, ideologien til en politisk bevegelse eller en religiøs tekst kan leseren bli bevisst hvilke normer hun eller han identifiserer seg med og forplikter seg på. Gjennom denne normative bevisstgjøringsprosessen trer leseren inn i et normativt fellesskap, for eksempel et politisk eller religiøst. På samme måte kan det å lese avisen være en måte å ta del i demokratiet på: Hvis formålet med avislesingen er deliberasjon, som viljen til selvrefleksjon i lys av medborgernes ytringer, kan selve leseprosessen betraktes som demokratisk deltakelse. Avislesingen er det konkrete uttrykket for viljen til deliberasjon og ansvaret for fellesskapet som demokratiets normative grunnlag består i.

I disse eksemplene er leseferdighet ikke bare et middel til deltakelse, men selve mediet der deltakelsen skjer – og samtidig der samfunnsfellesskapet etableres eller konstitueres. Skal leseferdighet bidra til denne dypere formen for deltakelse, kan den ikke bare forstås kognitivt, men også som evnen til anerkjennelse av fellesskapets normer.

Lesingens menneskelige dimensjon

Med begrepet lesing som anerkjennelse fremheves normative dimensjoner ved det å lese. Evnen til normativitet er et vesenstrekk ved mennesket. Vi er ikke bare i virkeligheten, men kan forholde oss til oss selv og virkeligheten med utgangspunkt i normer. Den menneskelige virkeligheten består derfor ikke bare av naturkausale prosesser, men i objekter med mening. Når mennesket forholder seg til en normativt strukturert virkelighet av meningsobjekter, eksisterer det som *subjekt*. Denne normative selv- og virkelighetsrelasjonen er noe mennesket aktivt må etablere; det krever en form for bevissthet. Hegel beskriver denne bevisstheten med begrepet anerkjennelse. Når leseferdighet blir forstått som et uttrykk for anerkjennelse, etableres en tett forbindelse mellom lesing og menneskets subjektivitet: Å lese blir en måte mennesket kan etablere normer å gi virkeligheten mening ut fra. Det skjer konkret når for eksempel leseprosessen påvirker normene som utgjør vår identitet eller de som danner utgangspunktet for deltakelse i fellesskap.

Dette begrepet om leseferdighet gir lesing en helt annen rolle i menneskelivet enn PISAs kognitive rammeverk. PISA måler leseferdighet med utgangspunkt i leserens forhold til teksten. Testen måler elevenes mestring av tekstens informasjonsinnhold. Fordi leseferdighet blir forstått som kognitive prosesser, sier PISA-resultatene lite om lesingens rolle for

67 Steinar Bøyum, "Amy Gutmann Deliberasjon Som Danningsideal," in *Danningens Filosofihistorie*, ed. Ingerid Straume (Oslo: Gyldendal akademisk, 2013), 351.

menneskets normative strukturering av virkeligheten. Med begrepet anerkjennelse endres dette. Leseferdighet blir forstått normativt, som evnen til å la tekster påvirke de referansepunktene virkelighetens mening konstituerer ut fra. Det å lese kan da spille en helt grunnleggende rolle i menneskelivet: Leseferdighet handler ikke bare om evnen til å konstruere tekstens mening, men å konstruere *virkelighetens* mening.

PISA-undersøkelsen er verken hele leseundervisningen eller læreplanene i de skandinaviske landene, men den har stor innflytelse. Bli PISAs lesemodell dominerende i skolen, kan det være en risiko at elevene lærer å lese hovedsakelig for å forstå tekster og ikke som en måte å gi mening til sitt eget liv. De lærer i mindre grad å bruke leseferdighetene til å utvikle en nyansert forståelse av hvem de er og til å delta og konstituere menneskelige fellesskap. Med tanke på den innflytelsen PISA har i utdanningssektoren, er det viktig å reflektere over dette rammeverkets begrensinger. Et utgangspunkt for slik refleksjon kan være begrepet om lesing som anerkjennelse.

Aslaug Kristiansen & Harald Victor Knutson

Normativitet: Utfordringer i psykoterapeutisk og pedagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihet

Abstract

In this paper, we wish to discuss different normative dilemmas that teachers and psychotherapists meet in their work with the student and the patient. We argue that crucial for a good practice is not the actual choice between normativity and freedom, between generalized or authorized standards and individual dialogue. Rather it is the professional's continuous reflection on the form and quality of the interactions with the pupil and the patient, and the preservation of the balance between personal ethos and professional responsibilities that best safeguard respect for the other's autonomy and self-determination. By illustrating psychotherapeutic malpractice and systematic mistreatment of children in the name of education, we wish to remind the reader that official governmental authorization of the professions pedagogy and psychotherapy is not automatically a guarantee for high professional standards or for the best possible teaching and psychotherapy.

Nøkkelord

Norm, normativitet, makt, «schwarze Pädagogik»/den «svarte pedagogikken», psykoterapi, pedagogikk, vitenskapsteori, dialog, relasjon, Martin Buber

Das Dogma ist eben nichts anderes als eine Schranke des Geistes, und zwar eine willkürliche Schranke; Dogmen aufstellen, heißt den Geist beschränken, bornieren. Das Dogma ist nichts anderes als ein ausdrückliches Verbot, zu denken.¹

Ludwig Feuerbach

1. Innledning

I denne artikkelen ønsker vi å undersøke forskjellige arenaer innenfor pedagogikk og psykoterapi der normativitet utspiller seg. Utfordringer av normativ art vil med varierende styrke være til stede i utøvelsen av begge tjenestene, og øve innflytelse på partene som er involvert. Pedagoger og psykoterapeuter er begge yrkesgrupper hvor et relasjonelt arbeid er

¹ Ludwig Feuerbach, Pierre Bayle. *Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und Menschheit* (Leipzig: Verlag von Otto Wigand, 1848). «Dogmet er intet annet enn en begrensing av sinnet, og dertil en vilkårlig begrensning; å opprette dogmer betyr å begrense sinnet, gjøre transsynt. Dogmet er intet annet enn et uttrykkelig forbud mot å tenke (egen oversettelse).»

Aslaug Kristiansen, Universitetet i Agder, Norge

E-mail: aslaug.kristiansen@uia.no

Harald Victor Knutson, Distriktpsikiatrisk Senter Solvang, Norge

E-mail: haraknut@online.no

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

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 40-61

fremtredende og nødvendig, noe som gir en mulighet til å undersøke normative dimensjoner og lære av hverandre.

Begge yrkesgruppene har også et hjelpefokus og et ideal om å ville understøtte menneskelige livsprosesser.² Læreren skal hjelpe og vise vei til ferdigheter og kunnskaper. Psykoterapeuten skal hjelpe mennesker til å bli selvhjulpne, til å kunne mestre eget liv og være i stand til å samspille med andre. Det å hjelpe impliserer at det finnes et ideal om noe. I begge yrkesutøvelsene finnes det implisitte idealer og normative formål som skal oppnås. Noen av disse idealene kan være felles idealer, mens andre vil være forskjellige, alt etter yrkenes ulike mandat og egenart.

Men hvorfor vil det være interessant å sammenholde pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid og hva kan man lære av hverandre? Begge yrkene er basert på en asymmetrisk relasjon hvor den profesjonelle vil øve en eksplisitt innflytelse og delvis forming av andre i kraft av sin rolle, sine metoder og sin person. Noen historiske eksempler fra begge yrkesfeltene skal illustrere hvordan sterke normative idealer har preget begge profesjonsutøvelsene på en måte som har ført til en svekkelse av autonomien og dialogen. Eksempelene skal vise hva slags spørsmål som aktualiseres i situasjoner med sterk normativ styring og hvordan dette kan utfordre den profesjonelle aktøren. Et historisk tilbakeblikk på manifest normativ styring av begges yrkesutøvelse og et forsøk på å se dimensjoner herfra som «pekere», kan være egnet til både å vise ulikheter mellom yrkesgruppene, men også å diskutere hva som vi kan lære av hverandre. For begge yrkesgruppene gjelder spørsmålet: Hvordan kan den profesjonelle omdanne normative føringer til skapende dimensjoner hvor noe legges til som ikke var der fra før?

Vi tar utgangspunkt i den individuelle utøveren med sin tvil og selv-evaluering. Et særlig fokus er viet til spenningen mellom den profesjonelle utøverens verdier og refleksjoner og møtet med idealer og verdier definert av andre – politisk, kulturelt, religiøst og ideologisk – som den profesjonelle må forholde seg til. Dette åpner for diskusjoner rundt yrkesutøverens autonomi i «mellomrommet» mellom tvang og frihet, mellom lukkethet og åpenhet, og for spørsmålet om det i det profesjonelle arbeidet må differensieres mellom ulike former for normativitet.

Vi starter med å belyse hvordan normativitet kan oppfattes og hva som kan være normative dimensjoner for begge yrkene. Videre hva som kan skje når profesjonelle relasjoner blir preget av dominerende idealer og normative føringer, enten uttrykt som statlig-ideologisk og kulturell maktutøvelse eller i en mer personlig uttrykksform, som for eksempel hos faglige karismatiske personligheter for å ende opp med å skissere noen utfordringer og dilemmaer for det profesjonelle arbeidet.

2 Katrin Hjort, *Det affektive arbejde* (Fredriksberg: Samfunds Litteratur, 2012).

2. Normative dimensjoner i psykoterapi og undervisning

Vårt utgangspunkt for å sammenholde undervisning og psykoterapeutisk arbeid er en interesse for hva vi kan lære av hverandre samtidig som det også er vesentlige forskjeller mellom yrkesutøvelsene. Begge deler kan vi lære noe av. Et sentralt spørsmål i Kirsten Hyldgaard sin bok «Pædagogiske umuligheder:Psykoanalyse og pædagogik»³ (2010) er om pedagogikk og psykoanalyse er hverandres motsetninger. Dette kan være tilfelle dersom man inntar en posisjon hvor kravet om evidens er det eneste gyldige kravet for sann kunnskap. Hun viser i artikkelen «Pædagogisk pli» hvordan psykoanalytisk teori og begreper kan bidra med å beskrive helt ukontrollerbare forhold – «umuligheder» – som unndrar seg didaktiske handlingsanvisninger og sikker viten. Hun viser hvordan en psykoanalytisk tilnærming er egnet til å belyse hvordan en ikke-bevisst dannelse kan spille seg ut i det hun kaller «pli» – eller takt – som unnslipper alle mål og forventninger.⁴ Vårt primære prosjekt i det følgende er ikke å diskutere i detalj de forskjeller som finnes mellom psykoterapi og undervisning. I likhet med Hyldgaard er vi interessert i å undersøke nærmere de relasjonelle aspektene ved profesjonsutøvelsene, og særlig de relasjoner hvor den profesjonelle ikke forholder seg til den andre som et objekt, men som et subjekt. Men mens Hyldgaard primært henter teoritilfanget sitt i en psykoanalytisk tradisjon, så har vi hentet inspirasjon fra antropologisk filosofi – nærmere bestemt Martin Bubers ideer om dialog og distanse. I følge Buber⁵ er det filosofisk antropologiske forskningsfeltet spørsmål og undersøkelser av hva som utgjør det spesifikke menneskelige og hvordan dette kan komme til uttrykk i sitt mangfold og sin egenart. Et slikt undersøkelsesfelt vil også inkludere forskeren idet tilgangen til dette forskningsfeltet skjer gjennom en levende relasjon: «Nur in der lebendigen Beziehung ist die Wesenheit des Menschen, die ihm eigentümliche, unmittelbar zu erkennen».⁶ I sentrum for undersøkelsen står problemstillinger vedrørende menneskelig helhet og relasjon. Selv mener han at svaret på: *Hva er et menneske?* ikke finnes gjennom undersøkelser av hva som karakteriserer enkeltindividet. Han fremhever i stedet et dynamisk element som finnes «mellom» mennesker: «Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist der Mensch mit dem Menschen».⁷ Disse betraktninger har inspirert oss til en oppmerksomhet rundt det dialogiske i profesjonsutøvelsen og hvordan det profesjonelle arbeidet kan være med å manifestere normative idealer på ulike måter – både som intensjoner som

3 Kirsten Hyldgaard, (red.), *Pædagogiske umuligheder: Psykoanalyse og pædagogik* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2010).

4 Hyldgaard, *Pædagogiske umuligheder*, 118.

5 Martin Buber, *Das Problem des Menschen* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1982).

6 *Bare igjennom den vitale relasjonen vil menneskets særegent vesen kunne umiddelbart bli erkjent* (egen oversettelse); Buber, *Das Problem*, 168.

7 *Den grunnleggende faktum av menneskets eksistens er menneskets relasjon til mennesket* (egen oversettelse), Buber, *Das Problem*, 164. Spørsmålet om menneskets formbarhet må kontinuerlig aktualiseres: Finnes det en fullkommen menneskelighet? Hva er betingelsene for at mennesket kan oppdras og ledes fra generasjon til generasjon mot en stadig mer fullkommen tilstand (det som ifølge Kant definitivt skiller mennesket fra dyret)? Før vi setter opp målsettinger om hva undervisningen skal resultere i, skriver Gert Biesta at vi må diskutere hva det vil si å være menneske, hva det vil si å være menneskelig (Gert Biesta, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2006)).

man mer eller mindre kan identifisere seg med som profesjonell, men også som en «mellommenneskelig virken» – og som umiddelbare handlinger i dialogiske sammenhenger.⁸ Vi har også hentet inspirasjon fra profesjonsteori og etikk. I dette perspektivet understrekes betydningen av den profesjonelles autonomi og selvstendighet i spenningen mellom normative krav og elevers og pasienters subjektivitet og individualitet. Dette bringer inn et kritisk og dialektisk moment mellom det enkeltstående tilfellet og konteksten dette skjer i, og den videre historiske og samfunnsmessige sammenhengen.

2.1. Normer og idealer

Både pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid omhandler prosesser og endringer som skal føre frem til noe, som for eksempel at en pasient skal bearbeide sitt traume for å få et bedre liv, eller at en elev skal utvikle større innsikt i et kunnskapsområde med henblikk på seinere yrkesutøvelse. For de involverte aktører innebærer det en prosess – en bevegelse *mot noe* – og en intensjonalitet om å bli hørt, om å bli frisk, om å bli bedre til noe – med andre ord – normative dimensjoner er involvert i både psykoterapeuters og pedagogers arbeid.

Begrepet «norm» betyr opprinnelig en målestokk, en regel, en retningsnor, et vinkelmål, som for eksempel et vinkelmål som angir norm på en 90 graders vinkel. Fra denne konkrete betydning har meningen med tiden blitt mer abstrakt. I en humanistisk tradisjon ble «norm» uttrykk for det fullkomne, for et ideal som man kan vurdere i forhold til. Et utsagn som *alle borgere betaler skatt* blir gradvis oppjustert til et ideal om at alle borgere skal betale skatt. Gjennom Kants bruk av begrepet som normalidé ble «norm» i medisin og psykologi i stor grad ensbetydende med «det sunne».⁹

I følge Immanuel Kant er en idé intet annet enn begrepet om fullkommenhet, om noe som ikke enda eksisterer i menneskes erfaringsverden¹⁰ En slik forståelse aktualiserer et spørsmål om hvordan vi kan realisere, eller skape, erfaring slik at individet blir realiseringen av selve idéen om menneskets fullkommenhet.¹¹ Vi kan finne denne ideen igjen i pedagogikken i postulatet: «*Mennesket kan bare bli menneske igjennom oppdragelse; uten*

8 Til dette er det å bemerke at også denne artikkelen er kommet i stand som en dialog mellom de to forfattere.

9 Joachim Ritter und Karlfried Gründer (red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6. („Norm“) (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1984), 906. Samtidig må kulturmennesket og den etisk bevisste forsker våkte seg for eutopiske drømmer: Uten særlig refleksjon kan de finne seg transformert til Prokrustes' elever og bli eksponenter for et samfunn der krav om adaptasjon fører til arbeid for å fjerne og eliminere alt som avviker fra det definerte «normale» og «fjerne» alle de «*useless people*» (Lennard J. Davis, “The tyranny of “normalcy”. *SGI Quarterly*, July, 2005; <http://www.sgiquarterly.org/feature2005jly-2.html>; Leslie A. Fielder, “The tyranny of the normal”, I *The Tyranny of the normal. An anthology*, red. Carol Donley and Sheryl Buckley. (Kent: The Kent State University Press, 1996), 5). Vår tid har nok minner om historiske eksempler. Normpropagering må aldri bli til normalitetstyranni.

10 Immanuel Kant, *Über Pädagogik*. I Immanuel Kant: Werke. (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Bd. 10 1803/1964): 700f.

11 op. cit., 700

oppdragelse er mennesket intet».¹² Dette kan tolkes som at oppdragelsen av mennesket er underlagt idealet om «fullkommengjøring».¹³

I tradisjonen fra Kant vil det normative altså uttrykke et fullkommenhetsbilde og en tidsdimensjon, nemlig en framtidsorientering. Som en subjektiv prosess, så kan normativiteten uttrykke noe som personen kan bli, slik Martin Buber, uttrykker det¹⁴, en utviklingsdimensjon forbundet med enkeltmenneskets unikhhet og til en fullkommengjøring av denne unikhheten. Han skriver at med hvert menneske er det ført inn noe nytt i verden. Hver menneske er unikt og denne unikhheten er inngravert i menneskets hjerter. Det unike er gitt mennesket for at det skal utvikles. Utdraget blir: «Hver enkelt er en ny ting i verden og han skal gjøre sine egenskaper i denne verden fullkomne»¹⁵

Fullkommengjørings prosessen skjer i dialogen, i møtet med *du'et* – som ofte vil være et menneske, men Buber bringer også inn en religiøs dimensjon, en dialog med Gud. Dialogene rommer en formgivende mulighet hvor mennesket kan realisere hva det var tiltenkt å bli, en bevegelse mot virkeliggjøring av det menneskelige.¹⁶ Overført til vår kontekst vil det dermed være både en normativ dimensjon og en fremtidsorientering ikke bare knyttet til subjektet og subjektets intensjonalitet («livsprosess»), men også til her-og-nå-møtet med læreren og psykoterapeutens subjektivitet og kreativitet.

Å ha et ideal og et sikte med arbeidet vil være taust eller implisitt tilstede ved selve virksomheten. Å arbeide som pedagog og som psykoterapeut hviler på noen normative forutsetninger. Den enkelte yrkesutøver kan velge å være en garantist for disse verdiene eller føringene, eller valget kan falle på å utøve sitt arbeid i opposisjon til disse. De fleste profesjonelle kan gjerne slutte seg til idealet om å hjelpe. Større diskusjon kan det være rundt ulike metaperspektiv på mennesket. Distinksjonen mellom *phronesis* og *techne*,¹⁷ mellom dialog og teknikk, mellom implisitt og eksplisitt viten, psykoterapi og praksisbasert evidens eller evidensbasert psykiatri,¹⁸ åpner opp for betydelige forskjeller i holdning og tilnærming til det hjelpesøkende, lidende menneske og til eleven som skal «oppdras» og gjøres til en «god borger». For eksempel når tradisjonell psykoterapeutisk forskning tenderer til å redusere mennesket og alle menneskelige relasjoner til «variabler» som kan bli målt, kalkulert og korrigert, så begir vi oss inn i en teknologisk måte å være på.¹⁹ Når subjektivitet og kontekst går tapt – eller enda verre: blir definert vekk – og når standardisert viten blir deklart

12 op. cit., 699

13 «... hinter der Edukation steckt das grosse Geheimnis der Vervollkommenheit der menschlichen Natur»; Kant, *Über Pädagogik*, 700.

14 Martin Buber, *Menneskets vei etter den chassidiske lære* (Oslo: Aschehoug & Co., 1963), 24-25.

15 op cit., 24

16 Martin Buber, „Über das Erzieherische“. I *Reden über Erziehung* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1969), 11-40.

17 Erik Falkum, "Phronesis and Techne: The debate on evidence-based medicine in psychiatry and psychotherapy". *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 15 (2008):141-149, doi:10.1353/ppp.0.0181.

18 Else Margrethe Berg, „Clinical practice: Between explicit and tacit knowledge, between dialogue and technique, " *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 155, doi: 10.1353/ppp.0.0168.

19 Stolorow, Robert D. (2012). "Scientism in psychotherapy. Show me the evidence!" *Psychology Today*, posted June 22. <https://www.psychologytoday.com/blog/feeling-relating-existing/201206/scientism-in-psychotherapy>.

som *non plus ultra* i behandling av mennesker, så kan terapeuten og læreren ikke lenger stå til ansvar for sine handlinger og ivareta sin profesjonalitet fordi hun eller han ikke har opptrådt i kraft av å være en person; Wifstad sier til og med at legens tap av subjektivitet er også et tap av legens følelse av hva som er reelt.²⁰ Definisjon av profesjonalitet i vår kontekst er «to be able to act in best judgment and according to personal knowledge».²¹

2.2. Norm og ideal i psykoterapi og pedagogikk

Ovenfor har vi pekt på at både pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid hviler på noen normative forutsetninger som kan bekreftes eller problematiseres i det profesjonelle arbeidet. Hos begge yrkesgruppene er intensjonaliteten rettet mot å hjelpe andre. Samtidig mener Kierkegaard at det vil innebære en tjenende posisjon, noe som i praksis kan vise seg problematisk. I et kjent sitat av Kierkegaard²² utfolder han hjelperens posisjon: Det å kunne hjelpe innebærer at man forstår mer enn den man skal hjelpe,

«.. men dog først og fremst forstå det, han forstår.... Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, med det at tjene ...».²³

Relatert til en psykoterapeutisk sammenheng kan det å hjelpe bety å bistå en lidende pasient til innsikt i eget liv. Terapeuten har rollen som eksperten i metoden og i den terapeutiske tenkningen, mens pasienten er ekspert på sitt liv. Utfordringen er da at psykoterapeuten blir kjent med pasientens verden, verdensfortolkning og individuelle form for livsutfoldelse. Terapien starter med at psykoterapeuten fasiliterer et «rom», det vil si, åpner opp for noen rammer som det forhandles om og aksepteres av begge parter forut for at det terapeutiske arbeidet kan starte og vokse fram. Partene inngår en kontrakt som fungerer som en slags innramming av virksomheten, hvor det angis normer og spilleregler for virksomheten, og det skapes enighet om hva «endeproduktet» skal eller kan bli. Dette skaper et relasjonelt og innholdsmessig symbolsk rom, åpnet opp for av terapeuten, hvor pasient og terapeut kan bevege seg i. Disse mulighetene beskrives av Winnicott som «*potential space*» hvor den dialogiske interaksjonen, det mellommenneskelige, skjer, og der muligheter åpner seg – «*transitional space*» baner vei for endring.²⁴ I dette rommet som er skapt er idealet om å skape endring ved å alliere seg med pasientens vilje til endring. Endringen skjer som en dialogisk prosess hvor normer integreres på den ene siden og utvikling på den andre. Prosessen har en syklisk karakter og utfolder seg mellom det mulige og det gitte, som igjen blir

20 Åge Wifstad, "External and internal evidence in clinical judgment: The evidence-based medicine attitude", *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 137, doi:10.1353/ppp.0.0179.

21 Else Margrethe Berg, „Clinical practice: Between explicit and tacit knowledge, between dialogue and technique,“ *Philosophy, Psychiatry, and Psychology* 15 (2008): 151-157.

22 Søren Kierkegaard, *Samlede værker: B. 18: Bladartikler, der staar i forhold til „forfatterskabet“/ ved J.L. Heiberg og H. O. Lange; Om min forfatter-virksomhed/ved A.B.Drachmann; Synspunktet for min forfatter-virksomhed* (København: Gyldendal, 1964).

23 op. cit., 96-97

24 Donald W. Winnicott, *Playing and reality* (New York: Basic Books, 1971).

til stadig nye utgangspunkt for former av vekst. I rammen av paradokset om å være situert mellom normer og frihet får terapeuten et ansvar for å preservere et optimalt potensial i dette potensielle rommet²⁵ slik at endring hos pasienten kan skje. Innramming av situasjonen impliserer normer, samtidig som disse igjen gir mulighet for frihet.²⁶

I likhet med psykoterapeuten skal pedagogen realisere et potensiale hos eleven. En pedagog skal hjelpe, veilede, stimulere til utvikling av borgere i et (i vårt tilfelle) demokratisk samfunn. Men her finnes også et dilemma. Til forskjell fra psykoterapeuten som skal fasilitere endring ved primært å legge pasientens egne premisser til grunn, befinner skole og utdanning seg i en tradisjon av kulturell overføring hvor barn og unge skal lære å kjenne en kulturell kontekst som igjen blir et grunnlag å handle ut fra. Den pedagogiske innsatsen har utgangspunkt i antakelsen om menneskets formbarhet gjennom oppdragelse og dannelse, og slik, en inkarnering og pregning av skiftende tiders idealer og verdier.

Det pedagogiske arbeidet utføres mellom, på den ene siden, et oppdrag definert av staten hvor læreren må stå til regnskap («*accountability*») for å levere tjenester og yte god service overfor offentligheten. Tjenesteleveransen måles ofte gjennom en ytre standard i den hensikt å gjøre lærerens profesjonelle arbeid så transparent som mulig.²⁷ Samtidig vil den enkelte profesjonelle pedagogen også sette sitt eget preg på den pedagogiske praksisen, både basert i yrkeskollektivets idealer og føringer, samt i en individuell forståelse av oppdraget som er gitt. Ovenfor er Winnicotts begrep «*potential space*» tatt i bruk. Begrepet har sin opprinnelse i den utviklingspsykologisk viktige relasjonen mellom mor og barn – det potensielle fysiske og mentale rommet mellom dem. Men fenomenet har også betydning i den pedagogiske verdenen hvor læring skjer i rommet, i dialogen, i møtet mellom pedagogen og eleven. Rosenstock-Hussey²⁸ omtaler dialogen som en pedagogisk «mellomverden» mellom det som er og det som bør være. Her kan erfaring bli omskapt til ideer og ideer til erfaring i en syklisk og kreativ prosess.²⁹

Pedagogens personlige valg av undervisningsstoff og måten dette formidles på kan være knyttet til et ekte ønske om at dette skal utvikle eleven som menneske. Dette valget kan stå i opposisjon til «hva som er ønsket» av arbeidsgiveren. Når læreren – i likhet med terapeuten – ønsker å bruke seg selv, sin person, sin subjektivitet (som en sentral personlig norm),

25 Stuart A. Pizer, "Negotiating potential space: Illusion, play, metaphor, and the subjunctive". *Psychoanalytic Dialogues* 6 (1996): 690, doi:10.1080/10481889609539146.

26 Lov om helsepersonell m. v. gir selvsagt begrensinger på denne friheten som eventuelt kommer fram i terapirommet og på håndtering av informasjon utenfor dette rommet i form av taushetsplikt og opplysningsplikt; Lov om helsepersonell m. v. (helsepersonell-loven). (2000). World Wide Web: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>.

27 Tomas Englund and Tone Dyrdal Solbrekke, "Professional responsibility under pressure?" I *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*, Ciaran Sugrue and Tone Dyrdal Solbrekke, red. (London and New York: Routledge, 2011), 57-71.

28 Her fra: Svein Loeng, *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang* (Stjørdal: Læringsforlaget, 2009), 36.

29 Terje Ogden, "On potential space". *International Journal of Psycho-Analysis* 66 (1985): 66.

så vil hun eller han selv måtte ta ansvaret for resultatet.³⁰ Men, som vi skal utdype seinere, det finnes eksempel på hvordan det individuelle uttrykket og friheten til å utøve dette, blir marginalisert i møtet med sterke formende normative ideologier om hva som er en rett og fornuftig oppdragelse av barn.

Selv om det er likhetstrekk mellom pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid, så er det også forskjeller når det gjelder normative føringer. Mens skole og utdanning står i en tradisjon av kulturell overføring, så har psykoterapi ikke som ideologisk mål at terapiprosessen skal ende opp med at pasienten integreres i samfunnet. Selve prosessen er rammet inn av normative føringer, men i prinsippet er psykoterapi prosessen uten absolutt definerte og påtvungne endemål. Under hele terapiprosessen er pasientens opprinnelige ønske med behandlingen oppe til revisjon idet nye momenter kommer opp i samtalen. Videre vil alt psykoterapeutisk samarbeid mellom pasient og terapeut i utgangspunkt alltid være frivillig og ikke påtvunget.³¹ Til tross for disse forskjellene kan ingen av yrkesgruppene fri seg helt fra normativ preget tanke- og handlingsinnhold, selv om (det postmoderne) idealet om ikke å være normgivende står langt sterkere i en terapeutisk praksis, enn i en undervisningspraksis.

3. Profesjonsutøverens troverdighet – mellom selvevaluering og ideologiframtvingende maktutøvelse

Inspirert av Martin Buber har vi lagt til grunn at i dialogen hvor subjekter møtes vil det finnes et «virken» eller en tilblivelse. Dialogen er inkluderende på den måten at den favner om hele mennesket, noe som gjelder for alle partene som er involvert.³² I den dialogen som pågår finnes det implisitt et normativt element av en umiddelbar karakter. Den profesjonelle opptrer som et virkningsfullt nærvær og påvirkes selv også av partene som er

30 Wifstad, "External and internal evidence", 136, siterer Berg (Ole T. Berg, „Legene og legeforeningen – mellom interesser og verdier, "Tidsskrift for den Norske Lægeforening 118 (1998): 1417-21) og oversetter selv til engelsk: "If the doctor wants to use himself, in the deepest sense of the word, he alone will have to take the responsibility".

31 Den såkalte frivillige aversjonsterapien («The Ludovico Technique») som protagonisten Alex i romanen «A Clockwork Orange» (Anthony Burgess, *A clockwork orange*. London: William Heinemann, 1962) underkaster seg for, for å få ettergitt resten av fengselsstraffen, er selvsagt ikke basert på kvalifisert og informert samtykke fra hans side fordi smertene og endringene i hans senere opplevelsesverden ikke var blitt definert og informert om på forhånd av «terapeutene», og de var heller ikke forutsigbare og forestillbare for ham.

32 I tillegg til bevisste og valgte prosesser finnes det også mer ubevisste mekanismer (overførings-motoverføringsmatrix) som er aktive. Ferenczi påpekte allerede så tidlig som 1908 (Sándor Ferenczi, „Psychoanalyse und Pädagogik“, i *Sándor Ferenczi. Zur Erkenntnis des Unbewusstes. Schriften zur Psychoanalyse*, red. Helmut Dahmer (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1989), 63) at når vi analyserer våre pasienter, så analyserer (om vi vil eller ikke) vårt eget selv og dets utvikling. Jung påpekte at det foreligger irrasjonelle relasjonsfaktorer som bidrar til gjensidig endring både hos pasient og terapeut («Zwischen Arzt und Patient bestehen irrationale Beziehungsfaktoren, die gegenseitig Wandlung bewirken»; Carl Gustav Jung, «Die Probleme der modernen Psychotherapie», i *Seelenprobleme der Gegenwart*, 1-39. (Zürich: Rascher & Cie. A.G., Verlag, 1929), 32-33).

involvert. Vi kan si at den profesjonelles ekthet og troverdighet på denne måten blir et formidlende moment i interaksjonen³³.

Selv kan den profesjonelle gjerne (både før og etter en slik dialog ha funnet sted) kjenne på en rekke ambivalenser. I følge den canadiske filosofen Charles Taylor har mennesket en grunnleggende selvevaluerende identitet. Menneskets selvbestemmelse og identitet skapes ut fra en rekke ulike orienteringer med signifikante andre, gjennom språket og gjennom tradisjoner og idealer. Han skriver:

«To know who you are is to be oriented in moral space, a space in which questions arise about what is good or bad, what is worth doing and what not, what has meaning and importance for you and what is trivial and secondary.»³⁴

Personlig identitet, og vi kan føye til profesjonell identitet, formes i en relasjonell væren med familiebaserte, sosiale og kulturelle strukturer. Mennesket skaper seg selv mot en bakgrunn eller horisont av viktige spørsmål, og det lever sitt liv i en kontinuerlig dialog med medmennesker, samfunnet, natur og kultur. På den måten vil et menneske leve med ulike fordringer, og Taylor føyer til: Autentisitetens etikk er ikke en fiende av de krav som befinner seg utenfor selvet, den forutsetter slike krav. Autentisitetens etikk innebærer at mennesket er innfelt i ulike kontekster og horisonter, samtidig som mennesket kontinuerlig vurderer og foretar evalueringer av seg selv og av tidligere valg.

Vi har valgt å skille mellom den umiddelbare normative formidling som skjer her og nå og de evalueringer og vurderinger som den profesjonelle gjør i forkant og etterkant. Ikke minst vil det faktum at både en psykoterapeutisk og en pedagogisk relasjon (som oftest) vil være asymmetrisk, kreve kontinuerlige evalueringer fra den profesjonelles side. Makten yrkesutøveren har vil være med å definere hvordan mottakeren skal oppføre seg i lys av samarbeidet. Autorisasjon av yrkesutøvelsen forplikter på noen verdier. Når noen verdier blir erklært som gyldige, vil samtidig det som ikke er gyldig, det motsatte, svinge med (så å si ligge i det skjulte hvis ikke det er uttalt). Det handler om en slags eksplisitt negasjon av det motsatte. Dermed vil disse ikke-gyldige faktorer alltid være uatskillelige fra det gyldige. En propagering og krav om anerkjennelse av en verdi, vil på dialektisk vis trekke med seg det som i diskursen om det gyldige, blir fordømt eller ansett og definert som verdiløst.³⁵

33 En «god terapeut» og en «god lærer» er hverdagspråklige utsagn om en person «som man kan ha tillit til», som «man tror på», «som man kan stole på» og som man «vet» gir fra seg produkter stort sett i overensstemmelse med det som hverdagsmennesket anser som samfunnets normer og retningslinjene vedrørende behandling av psykiske lidelser og problemer, og av opplæring og dyktiggjøring av barn som skal bli gode, fremtidige samfunnsborgere. Begge arbeider (ideelt sett) transparent, og deres metoder, teknikker, teorier, kunnskap og resultater vil alltid kunne overprøves og bekrefte som «riktige», det vil si, som funksjoner av samfunnets propagerede idealer og normer.

34 Charles Taylor, *Sources of the self. The making of the modern identity* (Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1989) 28.

35 Aleida Assmann, „Authentizität – Signatur des abendländischen Sonderwegs? I *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*, ed. Michael Rössner & Heidemarie Uhl., (Bielefeld: Transcript Verlag, 2012), 29, doi:10.14361/transcript.9783839418611.27.

For eksempel for mennesker som arbeider i hjelpeyrker (lærer, psykolog, prest, lege etc.) kan et utad utalt hjelpeønske overfor andre mennesker ledsages av en ubevisst «skygge» som heter «makt», «innflytelsesbehov» og «kontroll over andre» (se: Guggenbühl-Craig³⁶). Men det er her profesjonalitet vil spille seg ut: Å se og være seg bevisst det som potensielt sett alltid vil ligge som fare i bakgrunnen i form av malpraksis, maktmisbruk, arroganse og desavuering av idealet som dannet grunnlaget for autorisering og yrkeslegitimiteten. En bevisstgjøring av denne dobbeltheten skjerper kontinuerlig selvrefleksjon, bedrer yrkesutøvelsen, og dermed blir faren for maktmisbruk, malpraksis og «vranglære» minsket.³⁷

For den yrkesspesifikke, komplementære relasjonen (lærer-elev og terapeut-pasient) kreves det varsomhet hos den autoriserte yrkesutøveren for ikke å gli over i autoritær maktutøvelse. Det kan ligge ekstra nært å kunne misbruke makt og innflytelse når yrkesutøvelsen er legitimert via offentlig autorisasjon. På den andre siden vil blind lojalitet overfor et politisk basert normsystem også kunne føre til sterke utfordringer hos yrkesutøveren når «den offentlig propagerede læren» kolliderer med utøverens egne verdier, personlighet, tro og moralsk-etiske prinsipper.³⁸

Ofte vil både lærere og psykoterapeuter kunne utføre sine jobber uten særlige refleksjoner over «riktig eller galt». Pedagogen og psykoterapeuten vil dermed bekrefte med sine handlinger de idealene som virksomheten er grunnlagt på. Men dilemmaet kan dukke opp: Hva hvis idealet (eller kravet slik det eksisterer i enkelte land og tidsperioder) om konformitet overfor samfunnets normer kolliderer med yrkesutøverens individuelle moralsk-etiske verdier og overbevisninger?³⁹ I ulike historiske perioder har det oppstått sterke og formende normative systemer som har lagt kraftige føringer på profesjonelt arbeid. Den profesjonelle autonomien til selvevaluering har vært sterkt hemmet av en ideologi-tvingende maktutøvelse.⁴⁰ Det krever mye «*courage civil*» fra «offentlige ansatte» å handle i

36 Adolf Guggenbühl-Craig, *Macht als Gefahr beim Helfer* (Basel: S. Karger, 1971).

37 Jung formulerer relativ tidlig (Carl G. Jung, (1935/1971). *Grundsätzliches zur praktischen Psychotherapie*. Oppr. i Zentralblatt für Psychotherapie, VIII, 1935, 66.82. Benyttet utgave: C. G. Jung, *Praxis der Psychotherapie* (Gesammelte Werke Bd. 16, 1-20. Olten: Walter-Verlag) det som i dag er selvfølgelig: En psykoterapeut som selv er nevrotisk vil uvegerlig komme til å behandle sin egen nevrose hos pasienten («*ein Psychotherapeut aber, der selbst neurotisch ist, wird unfehlbar seine eigene Neurose am Patienten behandeln*», 18), og derfor er skrittet fra oppdragelse til selvpoppdragelse (35) så viktig: Oppdrageren («*Erzieher*») qua psykoterapeuten er en variabel i og av behandlingsprosessen («*Heilfaktor*») som gå «*begge veier*» (36-37).

38 Å være autoritativ i kraft av sin yrkesautorisasjon er nok ikke det samme som å være autoritær i kraft av internaliserte normative verdier, dogmatisme og ideologi.

39 Når en lege, praktiserende i den gamle Sovjetunionen, kjenner til den universelle hippokratiske eden som danner det fag-etisk grunnlaget for yrkesutøvelsen, så vil den samme legen måtte aktiv ta stilling til den utilitærtisk omskrevne, tilpassede eden i Sovjetunionen (Wladimir Bukowskij, *Une Nouvelle maladie mentale en URSS: L'opposition* (Paris: Editions du Seuil, 1971/1973). (Tysk utgave: J.-J. Marie. (red.). *Opposition. Eine neue Geisteskrankheit in der Sowjetunion? Eine Dokumentation von Wladimir Bukowskij* (München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1973), 202) og velge hvilke normer og verdier som hun eller han skal «*tjene*».

40 Som eksempel nevnes den dialektisk-materialistiske tradisjonen som ble utviklet etter Marx' og Engels' filosofi og forsøkt implementert i ulike land i det 20. århundre. Den hadde som (utopistisk) ideal opprettelsen av et klassefritt og konfliktløst samfunn. Elevene i slike politiske systemer skulle oppdras til instrumenter for realisering av dette idealet, og pasientene skulle igjennom terapi få fokus på sitt bidrag til samfunnets beste (det fastsatte idealet) og ikke (slik tradisjonell, ikke behavioristisk psykoterapi har som ideal) å fokusere primært på seg selv som individ.

tråd med Thoreau: «... if it [i. e. the injustice] is of such a nature that it requires you to be the agent of injustice to another, then I say, break the law.»⁴¹

4. Eksempler på pedagogikk og psykoterapi på ville veier

Vi skal i det følgende gjengi noen grelle eksempler på normativ maktmisbruk hvor det gis lite rom for profesjonell autonomi og dialog. Vi starter med undervisningsfeltet.

4.1. «Schwarze Pädagogik»

Begrepet «svart pedagogikk» er et samlebegrep som betegner oppdragelsesmetoder som skal skape angst hos barnet, nedbryte dets vilje og presse barnet til lydighet. Barnet skal kontrolleres. Begrepet ble tatt i bruk av sosiologen Katharina Rutschky⁴² for å betegne en represiv borgerlig pedagogikk i det 18. århundret i Mellom-Europa hvor man angir hvordan man skal forstå et barn, oppdra det og skape «de riktige» holdninger hos foreldre og pedagoger.

Oppdragelsesidealet i det tysktalende 19. århundre fortsatte helt frem til mellomkrigs- og krigsårene med uforminsket styrke (se for eksempel Theweleit)⁴³. Barnet og etter hvert soldaten skulle herdes og gjøres lydige. Man fremlesket en lydighets- og underordningskultur hvor individet skulle underordne seg kollektivet. Det ble til og med hevdet at det var viktig for et barn å oppleve smerte og samtidig ikke bli trøstet. Trøst kunne føre til svakhet og at barnet ble alt for selvcentrert.⁴⁴ Et klassisk eksempel fra den tysktalende verden er den i sin tid populære barneboken «*Der Struwwelpeter*».⁴⁵ Her vises det hvordan «uartige barn» blir straffet blant annet ved at tomlene kuttes av med saks og barnet blir bitt av en

Psykiatrisk-psykoterapeutisk behandling av arbeidere i den gamle Sovjetunionen bestrebet seg fra første dag av kontinuerlig og utelukkende om å arbeide mot retur til en produktiv og aktiv rolle i samfunnet (Renate Wolff & Klaus Hartung *Kursbuch 28: „Das Elend mit der Psyche – I; Psychiatrie“*. I Hand Magnus Enzensberger & Karl Markus Michel (red.). (Berlin: Kursbuch Verlag, 1972), 93), med bakgrunn i hva som er individets nytteverdi for kollektivet. Den tyske psykiater Kulenkampf som undersøkte psykiatrisystemet i Sovjetunionen skriver at psykoterapi i Sovjetunionen bestreber seg å foreta en rasjonell om-oppdragelse, en omvendning, og å ta psyko-fysisk innflytelse; derved vises det ikke hensyn til det som han kaller for irrasjonell dynamisk eller ubevisste prosesser. Det er likeså interessant å konstatere at psykoterapeuter i det tredje riket ikke ser ut til å ha vært interessert å gå nasjonalsosialismens ære. Organisert psykoterapi var ingen substansiell bidragsyter til ideologipropagering og ble ikke brukt som verktøy for formidling av fascismen (Geoffrey Cocks, *Psychotherapy in the Third Reich: The Göring Institute*. Oxford: Oxford University Press, 1985, 21).

41 Henry David Thoreau, *Resistance to civil government; a lecture delivered in 1847* (senere omtitullert til: "On the duty of civil disobedience"). I *Aesthetic Papers*, red. Elisabeth P. Peabody (Boston: John Wilson, 1849: 189-211) 198.

42 Katharina Rutschky, red. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (Frankfurt am Main: Verlag Ullstein GmbH, 1977).

43 Klaus Theweleit, *Männerphantaisen. Bd. 2. Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weissen Terrors* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1978), 334-350.

44 Litterariske eksempler på denne autoritære oppdragelsesmetoder i et autoritært samfunnsstruktur og dens mulige følger for den som skal oppdras kan leses i Herman Hesses novelle «*Unterm Rad*» (Hermann Hesse, *Unterm Rad* (Berlin: Fischer, 1906) og Robert Musils roman «*Die Verwirrungen des Zöglings Törless*» (Robert Musil, *Die Verwirrungen des jungen Törless* (Wien: Wiener Verlag, 1906).

45 Heinrich Hoffmann, *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder* (Frankfurt am Main: Rütten & Loening, 1859).

hund og blir syke. Det entydige budskapet i boken var: «Den som ikke vil høre må føle».⁴⁶ Den voksne måtte skaffe seg herredømme over barnet. I sin oppdragsrådgivende bok fra 1858 understreker Schreber⁴⁷ at hvis barnet ikke vil føye seg når det skriker ut fra et lune eller av egenrådighet så vil det å følge hans (Schrebers) prosedyrer gjøre den voksne til herre over barnet for alltid («*Herr des Kindes für immer*», op. cit., s. 61). Psykoanalytikeren Ferenczi pekte 1908⁴⁸ på den utviklingshemmende og meningsløse pedagogiske system som bruker metoder og fremheving av utøving av mer tvang enn de ytre familiære og samfunnsmessige forhold nødvendiggjør; denne pedagogisk overivrighet fører til psykisk sykdommer.

På denne måten skulle man oppnå menneskets («*Volk*») høyere utvikling i retning av en virkeliggjøring av Guds plan for mennesket. Veien bestod i å ta bort alle avfallstoffer og slik fremme den rensede kristne ånden («...der von menschlichen Schlacken gereinigte Geist des Christenthumes...»).⁴⁹

Den «svarte pedagogikken» var nærmest å regne som et samfunnsmessig system til dressering av barn som begynte i det 18. århundre og fortsatte helt fram til langt inn i det 20. århundre. En kan trekke en linje fra skrifter som legen Daniel Gottlieb Moritz Schreber skrev for den tyske befolkningen om hvordan mennesket skal oppdras (1858, 1860, og 1882 sammen med Carl Henning⁵⁰), til autoritative oppdragsverk fult forankret den «svarte pedagogikken»⁵¹, til litteraturen i mellomkrigsårene i Tyskland og fram til den nasjonalsosialistiske sterkt inspirerte rådgiving til unge tyske kvinner som i sin pejorative beskrivelse av barn postulerte nødvendigheten av hardhet og disiplin i oppdragelsen av spedbarn av – helt til sin død (1988) notoriske nasjonalsosialisten – Johanna Haarer⁵², en spesialist i lunge-sykdommer som ble sett på som barnelege, og dermed som en «ekspert»⁵³. Et fascistisk system blir så etablert i Tyskland. Tidligere barnebøker som for eksempel Hoffmanns «*Der Struwwelpeter*» fikk en arvtaker i Johanna Haarerers barnebok fra 1941 for alle tyske barn:

46 Peter von Matt (Ed.), *Anhang zu: „Heinrich Hoffmann, der Struwwelpeter“* (Stuttgart: Philip Reclam jun. GMBH & Co, 2009) 60.

47 Daniel Gottlieb Moritz Schreber, *Kallipädie oder Erziehung zur Schönheit durch naturgetreue und gleichmässige Förderung normaler Körperbilder, lebensstüchtiger Gesundheit und geistiger Veredelung und insbesondere durch mögliche Benutzung specieller Erziehungsmittel* (Leipzig: Friedrich Fleischer, 1858).

48 Sándor Ferenczi, „Psychoanalyse und Pädagogik“, i *Sándor Ferenczi. Zur Erkenntnis des Unbewussten. Schriften zur Psychoanalyse*, red. in Helmut Dahmer (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1989).

49 Schreber, *Über Volkserziehung*, 4.

50 Daniel G.M. Schreber und Carl Henning, *Das Buch der Erziehung an Leib und Seele. Für Eltern, Erzieher und Lehrer*. (Leipzig: Friederich Fleischer, 1982).

51 Adalbert Czerny, *Der Arzt als Erzieher des Kindes* (Leipzig: Franz Deuticke, 1908).

52 Johanna Haarer, *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* (München: J. F. Lehmanns Verlag, 1934).

53 Rose Ahlheim, Johanna Haarer, Gertrud Haarer (Ed.) *Die deutsche Mutter und ihr letztes Kind. Die Autobiographien der erfolgreichsten NS-Erziehungsexpertin und ihrer jüngsten Tochter* (Hannover: Offizin-Verlag, 2012) 13. Klaus Theweleit, *Männerphantasien*. Bd. 1. *Frauen, Fluten, Körper, Geschichte* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1977) og *Männerphantasien*. Bd. 2. *Männerkörper. Zur Psychoanalyse des weissen Terrors* (Frankfurt am Main: Verlag Roter Stern, 1978), har med imponerende systematikk analysert fascistisk romanlitteraturen i mellomkrigsårene og sett hvordan den fascistiske ideologien gjennomvevde tankegodset til de tyske freikorps («*Freikorps*») i mellomkrigsårene.

«Mutter, erzähl von Adolf Hitler!»⁵⁴. Mens den første hadde som intensjon å disiplinere barn via å skremme dem, så ville den andre indoktrinere og uniformere barna med åpenlys og meget direkte nasjonalsosialistisk ideologi.

Mye av dette vil i dag oppleves som gammeldags og forlatt. Det handler om en massiv benektning og undertrykking av barnets utviklingsbehov og -potensiale, samt av autonomiutvikling. Å skulle utøve makt for å knekke barnets vilje, og på den måten få det til å adlyde, vil man trolig ikke finne uttrykt for i noe læredokument i dag, heller ikke i rådgi- vende litteratur om barneoppdragelse eller skjønnlitteratur. Det å lære et barn opp til å følge andre, og ikke seg selv⁵⁵, var med på å bane veien for en fascistisk tenkning.⁵⁶ Dette handler om en maktutøvelse der makt nærmest blir et mål i seg selv, slik Ofstad analyserer⁵⁷, «... å bestemme over andre, forme deres viljer, påtvinge dem ens verdensansku- else». Samtidig påpeker Berhard⁵⁸ at det som vi i dag forstår eller assosierer med begrepet «den svarte pedagogikken» lever fortsatt etter 1968-årene i beste velgående, men da som transformert og i en subtil form, uten at det blir identifisert som sådan.⁵⁹ En slik påstand vil måtte sees i lys av at oppdragelse per se ikke vil kunne avfeies. Skolen skal oppdra og sosialisere, noe som gjør det rimelig alltid å stille spørsmål både ved intensjoner og meto- der som både pedagogikk og psykoterapi råder over – i hvilken grad disse kan stride mot humanistiske idealer om individets frihet. Når sosialisering blir indoktrinering og angriper menneskeverdet,⁶⁰ så blir det perverterte pedagogiske systemet til individuell perversjon i møte med det andre mennesket. I følge Adorno et al.⁶¹ er empati et resultat av en oppvekst i en atmosfære av moralsk sosialisering. Når stereotyp tenkning, autoritær oppvekst og underdanighet har fått prege oppvekst- og oppdragelsesatmosfæren i flere generasjoner og en moralsk sosialisering ikke har funnet sted,⁶² så blir maktutøvende og ideologi-tvingende læring selvfølgelig.

54 Johanna Haarer, *Mutter, erzähl von Adolf Hitler. Ein Buch zum Vorlesen, Nacherzählen und Selbstlesen für kleinere und grössere Kinder* (München: J. F. Lehmanns Verlag, 1941).

55 „Der Wille des Kindes muss gebrochen werden, d. h. es muss lernen, nicht sich selbst, sondern einem anderen zu folgen.“

56 Thomas Ohse, „Bürokratie und Sadismus“ (Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Magister Artium der Universität Hamburg), s. 44. <http://de.scribd.com/doc/35950848/Burokratie-und-Sadismus#scribd>

57 Harald Ofstad, *Vår forakt for svakhet. En analyse av nazismens normer og vurderinger* (Oslo: Pax Forlag A/S, 1991), 46.

58 Armin Berhard, „Die Permanenz der schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung“, i 1968 und die neue Restauration/Bernhard, Armin (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2008), 71.

59 Johanna Haarers bok (1934), en ideologisk nasjonalsosialist til sin død, skal helt fram til 1987 fått mange opplag i Vest-Tyskland, nesten uten særlige endringer bortsett fra de «grove ideologiske læresetninger» (Ahlheim, 2012, s. 26-27).

60 Wendy Lower, *Hitler's furies. German women in the killing fields* (London: Chatto & Windus, 2013), 41.

61 Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson & Nevitt Sanford, *The authoritarian personality* (New York: W. W., Norton & Company Inc., 1950/1969).

62 Lower, op. cit, 160

Oppgjøret med denne tenkningen skyter fart på 1960- og 1970-tallet. En interessant tendens i lys av at vi i denne artikkelen sammenholder pedagogikk og psykoterapi er det som man nærmest kan kalles en terapeutisk-pedagogisk tendens. Dette kan spores i forfatterskap hos barn som tar et oppgjør både med sine forfedre og samtidig også et kollektivt tankegods. For disse forfatterne er viktige motiv distansering, en oppvekking av lesere, motstand mot lydighet⁶³ og individuell ansvarstaking i motsetning til kollektiv dogma. Selv-analyse og individuelle oppgjør med egen identitet går hånd i hånd med en «opplysningsmisjon». Den enkeltes historie er på en eller annen måte knyttet til forfedrenes historie, og begge igjen forbundet med hverandre via et pedagogisk system som til ulike tider lærte om hva som man skulle snakke om, og hva som skulle være i skyggen. Slik knyttes det pedagogiske og det psykoterapeutiske sammen. Det enkelt individs historie blir knyttet til forfedrenes historie og til den fortiden som de hadde, samtidig som det oppfordres til åpenhet, til offentlig gjennomlysning av familiehemmeligheter og forbrytelser, for på den måten å knekke normative forventninger om lydighet og autoritet. Som eksempler for denne «genren» kan nevnes Martin Millers beretning⁶⁴ om sin oppvekst og sin mor der han avmystifiserer den store psykopedagogen og påpeker hennes nærmest dissosierte forhold til sitt eget opphav og sønnens oppdragelse, eller Gertrud Haarers «søken» etter hvem moren egentlig var som propagerte en så hard oppdragelsesdoktrine⁶⁵, Batthynays indre arbeid relatert til spørsmålet om sin egen eventuelle skyld i fjerne slektingers forbrytelser⁶⁶, Himmlers grandniesens mer vitenskapelige analyse av Himmels vei til den som han ble⁶⁷, Niclas Franks totale distansering fra sin far⁶⁸, etc.

Temaer som autoritet, lydighet og lojalitet er ikke lenger uproblematiske. Det skyldes blant annet Arendts kontroversielle rapport fra rettsaken mot Eichmann⁶⁹ og Milgrams eksperimenter om lydighet.⁷⁰ Det samme vil vel gjelde for normativitet hvis ut av dette følger en forventning om at kategoriske imperativer skal etterfølges.⁷¹ Ungdomsrevoltene i 1968-årene var blant annet et resultat av en angst for ny diktatur, og studentene opplevde

63 Arno Gruen, *Wider den Gehorsam* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2014).

64 Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“. Die Tragödie Alice Millers* (Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013).

65 Rose Ahlheim, Johanna Haarer, Gertrud Haarer (Ed.) *Die deutsche Mutter und ihr letztes Kind. Die Autobiographien der erfolgreichsten NS-Erziehungsexpertin und ihrer jüngsten Tochter* (Hannover: Offizin-Verlag, 2012), 269-396.

66 Sacha Batthynay, *Und was hat das mit mir zu tun? Ein Verbrechen im März 1945. Die Geschichte meiner Familie*. (Köln: Kiepenhauer & Witsch, 2016).

67 Katrin Himmler, *Die Brüder Himmler: Eine deutsche Familiengeschichte* (Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2005).

68 Niklas Frank, *Der Vater. Eine Abrechnung* (München: C. Bertelsmann, 1987).

69 Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem. A report on the banality of evil* (New York: Viking Press, 1963).

70 Stanley Milgram, "Behavioral study of obedience". *Journal of Social and Abnormal Psychology*, 67 (1963): 371-378, doi:10.1037/h0040525; Stanley Milgram, *Obedience to authority: An experimental view* (New York: Harper and Row, 1974).

71 Når Bartleby (Herman Melville, *Bartleby the Scrivener: A Story of Wall Street*. In: *The Piazza Tales*, 1856: 31-107 (New York: Dix & Edwards Melville, 1856)) nekter å følge sin overordnede ønske, kan man – som én av de mange tolkninger av novellen – se en genuin motstand og rebeljon mot forventet etterfølgelse av såkalte selvfølgelige normer, og dermed en handling av fri vilje preget av mot? Eller er den datidens moral at manglende lydighet og non-konformismus, ringakt for autoritet, fører til fengsel og sultedød til slutt?

at undervisningen var utdatert, at de selv ikke hadde noen form for reell medbestemmelse i et autoritært læresystem, og i Tyskland visste man at enkelte lærekrefter hadde delvis medvirket i naziforbrytelser. Individuelle eller kollektive protestbevegelser rettet seg mot etablissementet og en statlig normativitet. Den offentlige og gjeldende «pedagogikken» vil først kunne bli etablert når individet blir forstått som et subjekt og ikke lenger lar seg subsumere under et offentlig definisjonssystem.

4.2. Psykoterapi på gale veier

Det som utgjør det etiske grunnlaget både for pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid er den delikate balansegangen mellom nødvendige normer og arbeidsbetingelser, respekt for den profesjonelle relasjonen, og ivaretagelse av den andres subjektivitet og autonomi. I den psykoterapeutiske verden finnes det alltid en potensiell fare for at terapeuten neglisjerer det faktum at det finnes et maktelement immanent i den komplementære relasjonen mellom terapeut og pasient. Dette maktelementet kan skjule seg bak såkalte edle, altruistisk-humanistiske intensjoner i hjelpen som ønskes gitt.⁷² Et resultat kan bli både maktmisbruk og en fangethet i hjelpersyndromets avmakt.⁷³ Å arbeide som psykoterapeut innebærer en kontinuerlig refleksjon over rollene, relasjonsformen, sin egen og den andres autonomi, ansvar, etiske normer og terapeutiske rammer. At psykoterapi hjelper er det ingen tvil om, men dessverre oversees terapifaktorer i alt for stor grad som kan forklare hvorfor psykoterapi ikke virker og faktisk kan gi et negativt utfall.⁷⁴

Til forskjell fra en statsideologi som kan anses for å ha vært både individuelt og kollektivt ødeleggende, vil det fra tid til annet dukke opp psykoterapeutiske bevegelser eller terapidoktriner som etter en tid blir pervertert. Disse kan ofte ha et godt utgangspunkt, men vil etter hvert erfares av «medlemmene» og pasientene som undertrykkende og arrogante. De vil fremstå som dogmatisk når det gjelder definisjon av sannhet og bestemmende for hvordan deltakerne skal leve sine liv. Slik fremstår disse egentlig som overgrepspreget. Ledernes narsissistiske personlighet og ofte psykopatologiske idiosynkrasier⁷⁵ blir vevd sammen med bevegelsens eller terapiens ideologi og med de organisatoriske grunnpillarene til bevegelsen eller terapien⁷⁶; ingen blir terapeut uten et narsissistisk grunnproblem⁷⁷, og derfor står farene for døren og må stadig adresseres, forstås, veies og holdes i sjakk. Når normer blir til instruksjoner, som så skaper dekretter, og ender i (absolutte) regler, doktriner og lovbestemmelser, så handler det om terapeuten og ikke lenger om pasienten. «Spil-

72 Adolf Guggenbühl-Craig, *Macht als Gefahr beim Helfer* (Basel: S. Karger, 1971).

73 Wolfgang Schmidbauer, *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik helfender Berufe* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1977).

74 Jørgen Flor, "De har I alle fall ikke blitt dårligere, har jeg trodd" – En kvalitativ studie av psykologers perspektiv på forverring i terapi. Hovedoppgave i profesjonsstudiet i psykologi, NTNU, Trondheim, 2006, 16. april.

75 Joe Navarro, (2012) "Dangerous cult leaders. Dangerous traits of cult leaders," *Psychology Today*, August 25, 2012, <https://www.psychologytoday.com/blog/spycatcher/201208/dangerous-cult-leaders>.

76 Jack L. Rubins, "The personality cult in psychoanalysis." *The American Journal of Psychoanalysis* 34 (1974): 129-133.

77 Hans-Jürgen Wirth, "Machtmissbrauch in der Psychotherapie," *Psychotherapie Forum* 15 (2007): 22-27, doi:10.1007/s00729-007-0182-5.

lereglene» blir til direktiver som konstituerer dogmatiske sannheter og som til slutt fører til krav om pasientens totale underdanighet, underkastelse og lydighet.⁷⁸ Dette vil handle om prosesser som preges eller styres av ledernes personlighet og behov for makt, anerkjennelse, innflytelse, berømmhet og kontroll over andre mennesker. Terapeutens maktmisbruk blir endestasjonen og «pasienten» blir, som ordets egentlig betydning er, lidende og avmektig. Der det finnes hjelpesøkende, usikre og lidende mennesker vil det ofte dukke opp tvilsomme terapeuter⁷⁹ og maktbegjærlige ledere.⁸⁰

Sosialpsykologen Gerhard Schmidtchen undersøkte 1987⁸¹ forbindelsen mellom individets religiøse realiseringsbehov og «psykomarkedet»: Menneskets interesse for strømningene i «psykomarkedet» leder ofte over til interesse for religiøse sekter (op. cit., s. 54); sektlignende psykoterapiformer med maktkrevene og narsissistiske ledere kan holde sine medlemmer fanget i en tilstand av umyndighet.⁸²

Den kaliforniske terapeutiske bevegelsen «*The Feeling Therapy*» som hadde sitt utspring fra Arthur Janov's primalterapi⁸³ og startet i 1971 er et eksempel på en psykoterapibevegelse som kom fullstendig på avveier og som utartet seg til en kult preget av ledernes undertrykkelse av medlemmene, lederens realitetsdefinerings som endelig sannhet, og forming av medlemmenes totale avhengighet til dem.⁸⁴ I full likhet med den «svarte pedagogikken», som kan forstås som en systematisk metodikk for å bryte ned (barnets) vilje ved hjelp av åpen og skjult maktutøvelse, manipulering og utpressing⁸⁵, bryter disse former for terapi ned individets dømmekraft og autonomi.⁸⁶ Ved bruk av stigmatiseringsprosesser

78 Temerlin, Maurice K. & Temerlin, Jane W. "Psychotherapy cults: An iatrogenic perversion". *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19 (1982): 131-141, doi:10.1037/h0088425.

79 Kim Boland, "Psychotherapy cults – an ethical analysis," *Cultic Studies journal* 9 (1992): 137-162; Noah Rubinstein, (2008 "50 warnings of questionable therapy and counseling". GoodTherapy.org., February 12, 2008. <http://www.goodtherapy.org/blog/warning-signs-of-bad-therapy/>.

80 Reverend Henry James Prince som etablerte en religiøs sekt (Agapemone) i det 19. århundres Storbritannia er et klassisk eksempel på maktmisbruk og kontroll over sine tilhengere (William Hepworth Dixon, *Spiritual wives* (London: Hurst & Blackett, 1868), 160-235; Wise, Sarah. (2013) "Religious freedom and the mad-doctors. The dangers of being too enthusiastic in worshipping your God." *Psychology Today*, posted November 14, 2013. <https://www.psychologytoday.com/blog/lunacy-and-mad-doctors/201311/religious-freedom-and-the-mad-doctors>). Et grotesk og ekstremt eksempel fra den religiøst-sekteriske arenaen der maktmisbruk, vold, fullstendig kontroll og ydmykelse (og som til slutt kulminerte i massedød av medlemmene) var kulten til den karismatiske Reverend Jim Jones og hans «*The Peoples Temple of the Disciples of Christ*». I 1978 ble 918 av hans tilhengere myrdet av ham med cyanid i Jonestown i Guyana (Marshall Kilduff and Ron Javers, *The suicide cult. The inside story of The Peoples Temple sect and the massacre in Guyana* (New York: Bantam Books, Inc., 1978).

81 Gerhard Schmidtchen, *Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland* (Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1987).

82 Temerlin, Maurice K. & Temerlin, Jane W. "Psychotherapy cults: An iatrogenic perversion". *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19 (1982): 131-141, s. 139.

83 Arthur Janov, *The Primal Scream* (New York: Dell Publishing Company, 1970).

84 Carol L. Mithers, *Therapy gone mad. The true story of hundreds of patients and a generation betrayed* (New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1994).

85 Alice Miller, *Evas Erwachen. Über die Auflösung emotionaler Blindheit* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001), 7.

86 Grunnleggeren av behaviorismen, John B. Watson, var et produkt av sin tid og influert av den rådende «*Zeitgeist*» (Edwin G. Boring, *A history of experimental psychology* (New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1950), 641 f.); hans psykologi

(Schmidchen, op. cit., s. 8) ble medlemmene/pasientene sosialisert inn i organisasjonen/terapiretningen «*The Center for Feeling Therapy*» som gikk fra å være en terapiform over til å bli en livsform («*a way of life*», Mithers, op. cit., s. 113), alle pasienter levde til slutt sammen og selve livet ble til terapi (op. cit., s. 123). Hele bevegelsen endte 1980 med stengning av senteret og en del medlemmene som ble ydmyket, misbrukt og mishandlet gikk til søksmål mot lederne som i tur og orden fikk fratatt sine terapeutautorisasjoner for staten California. Det ble den største rettsak mot terapeutisk malpraksis i Californias historie fram til da.

Psykotераpikulter kjennetegnes av forvrengning og korrupsjon av lang-tids individuellterapi eller gruppeterapi der de ledende etiske grunnprinsippene eroderes vekk og en autoritær maktstruktur etableres.⁸⁷ Overgrep, misbruk og bortfall av alle fagetiske normer kommer i kjølevannet av propagerte dogmer når de blir erklært til absolutt sannhet. Et mellomeuropeisk eksempel for individualterapeutisk malpraksis *par excellence* er historien om den selv lærte, sveitsiske terapeuten J. Konrad Stettbacher og hans begeistrede tilhenger, den kjente oppdragelsesteoretiker og psykoanalytiker Alice Miller. Miller fikk lese om en terapeut (J. Konrad Stettbacher) som hadde hjulpet en sterkt traumatisert kvinne.⁸⁸ Begeistret over det hun leste begynte hun kritikkøst å propagere Stettbachers person og hans metode som han kalte for primærterapi⁸⁹; hun skal angivelig truffet han kun én gang. Miller anså denne terapiformen for å være den eneste virksomme behandlingsform for bearbeiding av opplevde traumer og overgrep i barnealderen⁹⁰ og for mennesker som hadde vært offer for den «svarte pedagogikken». I kjølevannet av hans suksess begynte han å forlange store pengesummer for å få lov til å stå på hans venteliste. Han ble til slutt avslørt som en sjarlatan uten skoling eller terapiutdanning (han var lampeselger), han misbrukte sine

ser ut til å ha markante paralleller til en del av prinsippene fra den «svarte pedagogikken». I hans sentrale verk (John B. Watson, *Behaviorism* (New York: The People's Institute Publishing Company, Inc., 1925), 84) postulerer han følgende: "Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors. I am going beyond my facts and I admit it, but so have the advocates of the contrary and they have been doing it for many thousands of years". Psykologien som han ønsker å bygge (John B. Watson "Psychology as the Behaviorist views it", *Psychological Review* 20 (1913):158-177, doi:10.1037/h0074428) ved å avskaffe bevisstheten ("consciousness") fører lett til et program der barnets emosjoner og omverdenen skal kontrolleres (John B. Watson and Rosalie R. Watson, "Studies in infant psychology", *The Scientific Monthly* 13 (1921): 506). Den selvfølgelige tanken om at en kan bryte ned eller bygge opp et barns personlighet akkurat slik man ønsker for det er fem år gammel (op. cit., s. 494) fant en form med hans rådgivningsbok «*Psychological Care of Infant and Child*» (John B. Watson, *Psychological Care of Infant and Child* (New York: W.W. Norton Company, Inc., 1928) som fremhever mange av de samme oppdragelsprinsipper som Haarer (1934) og Czerny (1908) propagerte.

87 Se: Margaret Thaler Singer, Maurice K. Temerlin & Michael D. Langone (1990) "Psychotherapy cults." 2010. <http://www.icsahome.com/articles/psychotherapy-cults-singer>.

88 Mariella Mehr, *Steinzeit*. Bern: Zytlogge Verlag, 1981.

89 J. Konrad Stettbacher, *Wenn Leiden einen Sinn haben soll. Die heilende Begegnung mit der eigenen Geschichte* (Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990).

90 Alice Miller, *Das verbannte Wissen* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1988); Alice Miller, *Abbruch der Schweigmauer. Die Wahrheit der Fakten* (Hamburg: Hoffmann und Campe, 1990).

pasienter seksuelt ved tvang og sperret dem inne i en kjeller.⁹¹ Til slutt måtte Alice Miller utgi en advarsel til sitt publikum og hun har bedt forlaget om å stryke alle henvisninger til, eller nevning av navnet «Stettbacher» fra fremtidige opplag av sine bøker.⁹²

Et skandinavisk eksempel for en kultlignende, sekterisk, maktsentrert misbruk av blant annet teori, terapimetodikk og posisjon er knyttet til den svenske psykoterapeuten Margit Norell, slik Josefsson⁹³ har redegjort for. Med hennes dirkede påvirkning fra sitt kontor i Stockholm «skapte» hun en masse-morder ut av Sture Bergwall, alias Thomas Quick, slik Josefsson påpeker; igjennom hennes innflytelse på sine terapeut-tilhengere, på jurister og politietterforskere ble en av Sveriges største kriminalsak kreert. Med Margit Norell handlet det om en person med en ikke uproblematisk fortid og oppvekst (forresten helt i likhet med den polskfødte Alice Miller, som for sin del «skapte» J. Konrad Stettbacher⁹⁴) som i kraft av sin posisjon og den angst-respekten som hun nøt fra sine tilhengers side utøvde makt, definerte hva som var gjellende sannhet og som var aktivt stigmatiserende overfor annerledes tenkende i faget. Hun truet og effektuerte momentan eksklusjon fra «den indre kretsen» hvis selvstendig tenkning og manglende subordinasjon ble oppdaget hos sine «disipler».

Når et så potent instrumentarium som psykoterapi, som bygger på tillit og respekt og som krever årelang studium og kontinuerlig refleksjon over rollene og maktforholdene for å bli kjent med dets farer, kommer i hendende til mennesker som ikke har integrert en egen problematisk bakgrunn (avspaltet historie og traumer), eller blir brukt av narsissistisk forstyrrede mennesker med omnipotente selvoppfatninger for å kompensere for egen tilkortkommenhet, så blir destruksjon og perversjon resultatet.⁹⁵

91 Barbare Lukesch & C. Elsner (1995). Primärtherapie. Das Drama der begabten Dame. *Neue Zürcher Zeitung, Facts*, 26, 80-85. World Wide Web: http://www.lukesch.ch/artikel/1145_miller.pdf; Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“*. Die Tragödie Alice Millers. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013.

92 Alice Miller, A. (2006). *Communication to my readers*. World Wide Web: <http://www.primals.org/articles/amiller.html>; Lukesch, Barbare & Elsner, C. (1995). Primärtherapie. Das Drama der begabten Dame. *Neue Zürcher Zeitung, Facts*, 26, 80-85. World Wide Web: http://www.lukesch.ch/artikel/1145_miller.pdf

93 Dan Josefsson, *Mannen som slutade ljuga – Berättelse om Sture Bergwall och kvinnan som skapte Thomas Quick* (Stockholm: Lind & Co, 2013). Se også: Kajsa Heinemann, „Hur kunde det bli så fel?», *Psykologtidningen* 9 (2013): 16-17.

94 Martin Miller, *Das wahre „Drama des begabten Kindes“*. Die Tragödie Alice Millers (Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH, 2013).

95 Et eklatant eksempel fra psykiatriens verden der makthunger, berømmthet og maktutøvelse medfører godkjenning av umenneskelige handlinger og «ofring» av egne barn, til og med sanksjonert av staten og effektivt tilsynelatende uten særlig refleksjon eller problematisering av høyt profilerte leger, beskriver Larson i boken om Joseph P. Kennedy's mentalt retarderte datter Rosemary (Kate C. Larson, *Rosemary. The hidden Kennedy daughter* (New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2015)). Hennes far lot henne bli lobotomert i november 1941, en operasjon som ble fullstendig mislykket, og som medførte varige og irreparable motoriske skader; hun ble pleietrengende resten av livet, og hun «forsvant» inn i ulike institusjoner og vekk fra den offentlige arenaen. Hun hadde ingen videre plass i den profilerte familiens verden. Når hun begynte å bli en trussel for farens politiske og sosiale aspirasjoner (s. 158), det vil si, familiens normer, og i tillegg falt utenfor de på den tiden aksepterte sosiale normer (s. 184), så var beslutningen klar.

5. Menneske som borger og som individ

Utgangspunktet for fremstillingen og diskusjonen av den «svarte pedagogikken» og psykoterapeutisk maktutøvelse for vår tid er det overordnede spørsmålet om menneskets bestemmelse («*die Bestimmung des Menschen*»). Her handler det både om enkeltmennesket og menneskeheten, individet og kollektivet. I sentrumet av utviklingsprosessen befinner seg menneskets uferdighet, *homo in spe*, der både perfektibilitet og korruptibilitet⁹⁶ (Jannidis, 2002) er mulige sluttresultater.

Moses Mendelssohn⁹⁷ inndeler menneskets bestemmelse i to kategorier: bestemmelse av mennesket som mennesket eller individ på den ene siden, og som borger på den andre siden. Han mener at individet trenger opplysning («*Aufklärung*») for å kunne nå sin endelige bestemmelse, mens fullkommenhet for kollektivets borgere bare har verdi når det er nyttig for kollektivet, når individet er medlem av et (definerende) fellesskap. På den måten tydeliggjør Mendelssohn menneskets forankring både i selvet og i kollektivet. Begge disse forankringene har vært temaer i denne artikkelen.

Kant framhever at mennesket som individ skal fri seg fra sin egen påførte umyndighet igjennom opplysning; mennesket må begynne å bruke sin forstand uten andres styring.⁹⁸ Frihet for bruken av fornuften i det offentlige rommet, og bare det, vil gi mennesket mulighet for å nå sin bestemmelse og myndighet. Opplysning vil nemlig kreve friheten til å bruke fornuften i det offentlige rommet. Men, så fortsetter Kant, kommer offentligheten og maktens representanter på banen med sine krav: «*ikke tenk, bare gjør som jeg befaler*»⁹⁹.

Spalding¹⁰⁰ utdyper forestillingen om menneskets bestemmelse og ser på det som en vei å gå. Veien må ikke være preget av overilt løping; på forhånd, og etter beste evne, må den enkelte finne ut hvilken vei som er den sikreste, anstendigste og mest fordelaktige. Prosessen fremstår som langsom og tidkrevende og skiller seg slik ut fra nåtidens krav til utdanning om effektiv læring og resultatoppnåelse. Åndelig dannelse og modning krever tid og det dreier seg om en personlig prosess. I Spaldings hodologiske refleksjoner blir empati og en omsorgsfull forbundethet med medmenneskene¹⁰¹ viktig for ham, og dette blir kjennetegnende for dyden. Individet må selv reflektere over verdier som sikkerhet, orden, proporsjon, det skjønne, trofasthet, fullkommenhet, det gode, utvelgelse, etc. Tidligere har vi presentert terapigrupper som har ønsket menneskets fullkommengjøring som en kollektiv prosess. Men en slik «fullkommenhetsgjøringsprosess» kan aldri gjøres kollektivt – hverken i en pedagogisk eller i en psykoterapeutisk kontekst. Av den grunn er det viktig når

96 Fotis Jannidis, „Die „Bestimmung des Menschen“ – Kultursemiotische Beschreibung einer sprachlichen Formel,“ *Aufklärung*, 14 (2002): 75-95.

97 Moses Mendelssohn, „Über die Frage: was heisst aufklären?“, *Berlinische Monatsschrift*, neuntens Stück, September (1784): 193-200, 196.

98 Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* i Immanuel Kant: Werke (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Bd. 9, 1783/1975): 53.

99 „Nun höre ich aber von allen Seiten rufen: räsionniert nicht! Der Offizier sagt: räsionniert nicht, sondern exerziert! Der Finanzrat: räsionniert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: räsionniert nicht, sondern glaubt!“ (Kant, op. cit., 55).

100 Johann J. Spalding, *Die Bestimmung des Menschen* (Leipzig: Widemanns Erben und Reich, 1768).

101 «...jene natürliche Teilnahme an den Schmerzen anderer...» (Spalding, op. cit., 21).

Spalding understreker at veien må gås alene, ettersom det å følge en leder (hva vet vi om den?) medfører forlegenhet og forvirring. Vi får presentert en dialogisk og respektfull-erkjennende tilnærming som fasiliterer læring til selvtenkning hos barnet og barnet skal etter hvert gå over til å tenke seg sitt eget selv («... vom 'Selbst denken'...zum 'Selbst denken'»)¹⁰². Menneskets «vorden» er å finne i menneskets frihet og i sin moralske selvbestemmelse. Her er det ikke plass for normative styringer eller hemning av autonomiutviklingen.

Vi har tidligere pekt på betydningen av mellomrommet mellom lærer og elev, mellom psykoterapeut og pasient. I dette «rommet» oppstår en dynamikk mellom et jeg og et du som kan bidra med erfaring, erkjennelse og endring. I en slik dynamisk og gjensidig relasjon er det også knyttet en normativitet som praktiseres ikke-intensjonalt og umiddelbart.¹⁰³

Men en undervisningsprosess vil også være intensjonal og være orientert mot ulike mål. I historien finnes skremmende eksempler på hvordan undervisning tok form av dressur etter de voksnes og statens forestillinger. Dette er gjort uten at det vises respekt for mennesker som er i utvikling. Det handler om en graverende undertrykking av barnets potensialer, i tillegg til å bryte ned barnets vilje gjennom både skremmende og manipulerende teknikker. Dette er forlatt, men det finnes likevel utfordringer i de pedagogiske prosessene. For eksempel kan en utfordring være bruken av ulike pedagogiske metoder og hjelpemidler – i psykoterapien ulike teknikker, manualer, tester og skalaer – som vil kunne stå i veien for ekte relasjon, og dermed for læring og for endring. Men det må føyes til at distansen samtidig er viktig med tanke på at den profesjonelle stadig må vurdere, analysere, finne riktig metodikk og middel til å oppnå ønskede intensjoner. Det profesjonelle arbeidet vil på denne måten utspille seg i en selv-vurderende prosess mellom vekslingen mellom dialog og distanse.

Selv avviser Martin Buber forestillingen om at det skal finnes en gyldig norm for oppdragelse og for «menneskets selvbestemmelse». Når norm tas i bruk, vil den alltid kun være en norm bestemt av en kultur, et samfunn, en kirke eller av en tidsalder.¹⁰⁴ Norm burde alltid handle om basis, om en betingelse for muliggjøring og realisering av dialog og relasjon. Den må aldri diktere hverken formidlingsformen eller resultatet av møtet mellom terapeut og pasient mellom lærer og elev. Det er det ikke-normative, dialogiske prinsippet som er grunnlaget i Bubers forestilling om hvordan oppdragelse burde skje. I gjennom samarbeid og respekt for den andres væren velger læreren ut en del av verden og lar dette «utvalget» virke i eleven. Læreren virker – ideelt sett – med sin egen væren, sin eksistens, inn på elevens væren, uten dogmatisme, uten autonomidpende normativitet. Og det er i denne tenkning at vi finner likheter mellom Bubers pedagogiske ideal og den idealistisk-hermeneutiske forankringen av psykoterapi: Den terapeutiske holdningen er basert på en intersubjektiv, respektfull og grunnleggende akseptering av pasientens syn på seg selv og sin tolkning av

102 Reinhard Brandt, *Die Bestimmung des Menschen bei Kant* (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2007) 8.

103 Martin Buber, *Ich und Du* (Heidelberg: Lambert Schneider, 1962).

104 Martin Buber, „Bildung und Weltanschauung“, i *Reden über Erziehung* (Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1969), 38.

verden, uten å begynne med å formulere endringsmuligheter basert på eventuelle tanker, ideer eller ikke erkjente motoverføringsreaksjoner hos terapeuten.

Vår utgangspunkt er at profesjonelle – enten dette er psykoterapeuter eller lærere – har noe å lære av hverandre. De har begge beslektede utgangspunkt. Begge har som humanistisk intensjon og mandat å hjelpe mennesket til et meningsfullt og bedre liv. Et sammenhold avdekker at begge yrkesutøvelsene spiller seg ut i en gjensidig relasjon og i dialogen, og ikke i form av et rigid sett av fastdefinerte, normerte interaksjons- og handlingsregler. Men dette har bidratt til å gjøre det pedagogiske dilemmaet klarere, noe ikke minst gjennomgangen av den «svarte pedagogikken» viste. Her orienterte pedagogikken seg ut fra en verdensanskuelse, et idealbilde av hva målet, endeproduktet, skulle bli, så tilstrebt staten gjennom undervisningen å gjøre mennesket til en del av helheten, av kollektivet. Også i dag kan vi si at skole og undervisning i sin intensjonalitet tjener en helhetliggjøringsprosess og bidrar til en verden av borgere som tilegner seg sentrale verdier og holdninger slik staten ønsker. Et av de sentrale problemene i gjennomføringen av et ideal, virkeliggjøring av en idé og plan (som muligens egentlig kun er en utopi), er at en levende helhet ikke blir skapt eller produsert, men den vokser fram; den kan ikke være en på forhånd postulert eller fastsatt norm. Kun i en helhet som er vokst fram er den elementære og frie produktivitet av folket garantert.¹⁰⁵ Målrettede dannelses tanker som har sine mål klart for seg må alltid ta utgangspunkt i noe – hvor hen man vil gå starter fra hva vi velger å ha som utgangsbasis. Her er den enkeltes eksistensielle ansvar for å eie en verdensanskuelse¹⁰⁶ (Buber, 1969b, s. 49) som er integrert og et resultat av dannelsen. Her blir toleranse og akseptering av det som er annerledes en sentral etisk verdi.¹⁰⁷

Et nasjonalt skoleverk skal fylle noen funksjoner og fremvise noen resultater blant annet også mennesket i rollen som borger. På dette punktet skiller pedagogikk og psykoterapi lag. Eksemplene hentet fra den «svarte pedagogikken» illustrerer, at skal individet finne en vei ut av blind lydighet, underkastelse overfor autoritet og *a priori* lojalitet overfor dogmaer og normativitet, så kan en nasjonal institusjonalisert skolevesen ikke være til hjelp. Når vi oppdras til lydighet overfor et system og autoritet, så er det egentlige offeret vårt eget selv som blir fremmed i oss.¹⁰⁸ Individualitet, slik psykoterapi ivaretar, får aldri lov til å bli sett eller definert som et hovedproblem i et samfunn og i samfunnets systemer. Først en integrasjon av den traderte lærdommen, og så et individuelt oppgjør med sin identitet og sitt opphav, og en formulering av ønsker for hvordan det individuelle voksne livet skal gestaltes, kan gi mennesket det nødvendige verktøyet til frihet, autonomi og tilhørighet.

I startgropen på de to disiplinene finnes en annen forskjell. Pedagogikken ønsker å skape noe nytt i mennesket og er i sitt oppdrag alltid framtidsdefinert, mens innsiktsorientert, relasjonell forankret psykoterapi har en intensjon om å formidle forståelse, og i neste

105 Buber, „Bildung“, 41-51.

106 Buber, „Bildung“, 49.

107 „Gemeinschaft ist Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit“; Buber, op. cit., 46.

108 Arno Gruen, *Wider den Gehorsam* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2014), 62f.

instans endring av det som en gang var blitt skapt, med et retrospektivt blikk som kan fasilitere mulig endring. Samtidig med denne forskjellen kan intensjonen som det enkelte mennesket har, være den samme, nemlig, å lære noe om det å være menneske, å erfare mer om seg selv og å forstå seg selv og andre bedre. Når pedagogikken har fullført sitt oppdrag og eleven går ut i verden, så vil den samme elev kunne vende tilbake til en ny type læring, men denne gangen som pasient hos en psykoterapeut. Pasienten hos psykoterapeuten har som regel erfart at fullkommenhetsidealet ikke ble realisert slik det var tilsiktet og ønsket, og behovet for endring blir påtrengende: I stedet for å oppleve lykke så erfares lidelse i den medmenneskelige verdenen.

Hva skjer så når samfunnets representanter (lærere) presser barn *qua* framtidige borgere inn i kontrollsystemer ved å utsette dem for krenkelser, ideologisk indoktrinering og autonomitap? Resultatet blir angstpregede, hemmede og maktesløse individer som er blitt fratatt frihet for utfoldelse av fornuften, og dermed hindret i mulighet for å finne den selv. Kanskje kan både lærere og psykoterapeuter yte et bidrag på dette området ved å tilby et «mellomrom» som også inkluderer langsomhet og toleranse for det avvikende og originale? Når den primære lojaliteten er overfor kollektivet og ikke overfor selvet, sin egen person, så vil individets subjektivitet visne og selvdefineringsevnen mistes, eller i beste fall dekkes til, under de overordnede normative, statlige eller gruppedefinerte føringer og doktriner.

Så lenge borgeren lar normer og offentlige føringer få forrang overfor individets fornuft og praktisk realisering av selvet, så lenge vil umyndighet tillate fremmedstyring av den enkeltes liv. Mendelssohns ideal om at kultur og borgerens interesser går hånd i hånd og individets sannheter ikke kommer i veien for borgernes sannheter, ja, det skal være den beste unngåelse av korrupsjon. Dessverre er det nok bare eutopi. Også i dag kan vi se «den svarte pedagogikken» leve i en subtil form uten å bli identifisert som dette. Traumer på en makrokontekst repeteres på et mikronivå. I psykoterapeutisk praksis kommer traumatiserte og skadde mennesker som ønsker å finne sin identitet, sitt vesen og sin autonomi. Her finner vi dessverre mange eksempler av gruppe-påførte og -styrte krenkelser, mishandling og misbruk som er kamouflert med kontrollerende, styrende, forgiftede dialogiske og relasjonelle settinger. To utgaver av samme sak: Hemning og destruksjon av individets prosess mot realisering av sin bestemmelse som individ og menneske.

Dersom vi skal annektere Spaldings idé og se menneskets bestemmelse som en vei, vil den kjennetegnes ved at mennesket ikke blir gjenstand for ulike fremmeddefinisjoner, men selv må få stille spørsmålene og bli et subjekt av svaret.¹⁰⁹ Det vil være en felles utfordring både i pedagogisk og psykoterapeutisk arbeid å fasilitere en slik prosess hvor friheten kan hevde seg overfor normativiteten, og hvor deltakerne i dialogen sammen kan løse opp på kollektive bindinger og rådende forestillinger om hva som er «normalt» og derfor ønskelig. Den profesjonelle kan signalisere: «Det er ikke så farlig om du ikke blir slik og slik og oppfyller de ene eller andre krav». På den måten kan den profesjonelle både gi et rom for selvrefleksjon og fylle en rolle som korrigerende dialogpartner med hensyn både på rådende normative føringer – både de eksplisitte og de mer subtile.

109 Brandt, *Die Bestimmung*, 13-14.

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. Lærerfaglighed, 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 egenverdi, 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 sandhedsprætention 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 klasses 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 overflø-dige. 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 sam-tidig distance: man kan fordybe sig i det netop fordi det ikke er skinbarlig virkelighed, rea-litet³² (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 fik-tion (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. Ligeftrem læst er det en moraliserende fortælling om at dannelse og viden om litteratur er ligeftrem 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 objektivt 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.

Merete Wiberg

Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning

Abstract

In this paper, it will be argued that the concept of 'Bildung' has a twofold role in pedagogical research. On the one hand, it holds a position for conceptual analysis and discussions of how a pedagogical relation is established between an individual and the world. In this sense, it belongs to theoretical pedagogics. Humboldt concepts of receptivity and self-determination (Selbstätigkeit) and Klafki's theory of categorial pedagogy are central contributions to this discussion. On the other hand, the concept of Bildung has a role as a regulative idea due to the ideas and imaginations of various forms of humanity it contains. In this sense, it fulfills an ethical dimension since it is regulative for the pedagogical relationship between individual and world.

Nøgleord

Dannelse, teoretisk pædagogik, regulative ideer, humanitet, Humboldt, Klafki, Kant

Introduktion

Hvis man forestiller sig dannelsesbegrebets momenter fyldt i et bæger, så flyder dette dannelsesbæger over af forestillinger, ideer og betydninger, idet det rummer fortællinger om menneskers håb, muligheder, moralske fordringer og ikke mindst selvforståelse af at være et særligt betydningsfuldt væsen, der konstant er i en tilblivelsesproces gennem et verdensforhold. Dannelse er komponeret af fordringer, der er stillet af og til mennesker samt ideer og forestillinger om mulige verdensforhold. Disse ideer, forestillinger og fordringer kan umiddelbart virke overbevisende, men i sagens natur også umulige at svare på gyldigheden af. Spørgsmålet er, hvorvidt det kan godtgøres, at netop den type af ideer og forestillinger om menneskets verdensforhold samt de fordringer, som dannelsesbegrebet indeholder, har krav på at gøre sig gældende i pædagogisk forskning? Det nævnte spørgsmål skal ses i lyset af den bølge af evidens-tænkning, som har haft stor indflydelse siden årtusindeskiftet. Hvilket med- eller modspil er dannelses-tænkningen i en pædagogisk forskning, som især politisk forventes at levere synlige og dokumenterbare resultater?

På baggrund af ovenstående vil der i denne artikel blive argumenteret for, at dannelsesbegrebet for det første indgår som teoretisk pædagogisk forskning med særligt henblik på

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

E-mail: wiberg@edu.au.dk

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

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 81-95

begrebsligt at undersøge pædagogiske verdens- og virkelighedsforhold og, at dannelsesbegrebet for det andet har en rolle som regulativ ide og på denne måde indtager en normativ og etisk funktion.

Artiklen har følgende opbygning: 1. Med henblik på at indkredse dannelsesstænkningens rolle i den teoretiske pædagogik diskuteres det først, hvordan dannelsesbegrebet kan ses som tilhørende en anden tilgang end den forskningstilgang som evidensstænkning tilhører. Dette afsnit fører videre til en afklaring af, hvilken forskningstilgang dannelsesbegrebet tilhører. 2. Inspireret af Husserls skelnen mellem en naturlig og en filosofisk åndholdning (Geisteshaltung) kategoriseres dannelsesstænkningen som en tilgang, der karakteriseres af en filosofisk åndsholdning med særligt henblik på menneskets pædagogiske verdens- og virkelighedsforhold. 3. I det følgende afsnit belyses dannelsesbegrebets tematisering af dette verdens- og virkelighedsforhold via dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafki, og Humboldts begrebspar 'modtagelighed' og 'selvvirksomhed'. 4. Dernæst anvendes Kants tænkning om regulative ideer og fornuftens enhed til at godtgøre, hvordan dannelse kan forstås som regulativ ide for det aspekt af pædagogikken som vedrører etiske og normative forhold. 5. Afslutningsvis diskuteres dannelsesbegrebets tosidige rolle og dets betydning i pædagogisk forskning.

Evidensbegrebet versus dannelse som et teoretisk pædagogisk begreb

Med henblik på at afgrænse dannelsesbegrebets rolle i pædagogisk forskning vil det følgende afsnit tematisere, hvordan 'dannelse' og 'evidens' udpeger forskellige aspekter i pædagogisk forskning. Antagelsen i denne artikel er, at dannelsesbegrebets funktion og rolle i pædagogisk forskning er at tematisere et pædagogisk verdensforhold, der indeholder både erkendelsesteoretiske, ontologiske og etiske dimensioner. Heroverfor tematiserer evidensbegrebet i pædagogiske sammenhænge et ønske om et kausalt og sikkert forhold mellem metoder og ønsket virkning. Således vil man indenfor en evidensstænkning stræbe efter 'sikker viden' med henblik på opnåelse af 'sikker virkning' eller 'best practice', mens man indenfor en dannelsesstænkning vil afvise, at pædagogik kan forstås i en sådan ramme i og med, at dannelsesbegrebet netop handler om forståelsen af, hvordan der i undervisning og læring kan etableres et åbnende og mulighedsskabende verdensforhold, der tillige indeholder en etisk dimension. Som sådan tematiserer evidens og dannelse forskellige tilgange til pædagogisk forskning.

Når der tales om evidensbaseret indend for det pædagogiske område, så henvises der typisk til metoder, der tager udgangspunkt i manueltænkning og/eller henviser til kvantitative metastudier, som anvendes til at udpege 'best practice' metoder. Evidensbegrebet er imidlertid ifølge den norske filosof Tone Kvernbekk i disse sammenhænge sjældent genstand for undersøgelse, og det er derfor, at evidens i den uddannelsespolitiske debat ofte bliver synonymt med kvantitative metoder og Random Controlled Trial (RCT) metoder. Som Tone Kvernbekk gør opmærksom på, er der ikke i evidensbegrebet selv en særlig henvisning til RCT eller lignende metoder. Ifølge Kvernbekk, henviser evidens til den funk-

tion at stå i en særlig relation til hypoteser med henblik på henholdsvis at bekræfte eller afkræfte disse.¹ I en yderligere af dramatisering af evidensbegrebet, hvis man vel at mærke ser på det i et videnskabsteoretisk perspektiv, peger Kvernbekk på, at "The basic function of evidence is summed up in the word support. This is what evidence is: something that stands in a relation of support (confirmation, disconfirmation) to a theory or hypothesis"²

Kvernbekks nøgterne, minimalistiske og videnskabsteoretiske tilgang til evidensbegrebet er et vigtigt bidrag, fordi hun derved gør opmærksom på grænserne for evidensbaseret. Endvidere peger hun på, at kausalitet og dermed forholdet imellem indsats og virkning er centralt i pædagogisk arbejde i og med, at professionelle i den pædagogiske praksis som oftest arbejder med henblik på at opnå en ønsket effekt, f.eks. at få elever til at lære at læse. Således er der ikke nogen nødvendighed i, at professionelle, der er inspireret af dannelses-tænkningen skulle modsætte sig, at de metoder og tilgange de bruger i pædagogisk arbejde skal virke. Også dannelses-tænkere ønsker, at børn skal lære at læse.

En kritik af evidens-tænkningen kan derimod mere konstruktivt sættes ind i forhold til den måde, hvorpå evidensbegrebet bruges i uddannelsesforskningen og endvidere i forhold til, at dette risikerer at udelukke en særlig vigtig teoretisk tilgang i pædagogisk forskning, hvor grundlæggende ikke-empiriske kategorier udvikles med henblik på forståelse af fænomener som f.eks. mediering, åbenhed, modtagelighed, selvvirksomhed og normativitet. Med denne risiko in mente kan dannelses-tænkningen alternativt betegnes som tilhørende teoretisk pædagogik, der opstiller modeller og mønstre for mulige verdensforhold, der eventuelt i andre sammenhænge kan efterprøves empirisk. Set i det lys tilhører dannelses-tænkningen en tilgang, der potentielt set, via modeller, forestillinger og metaforer, kan åbne op for nye forståelser af pædagogiske verdensforhold. En særlig pointe med dannelses-tænkningen er, at den altid vil rumme en normativ dimension i og med de fordringer begrebet stiller. Som begrebsligt rum for et eksperimentarium for disse fordringer og forestillinger, har dannelsesbegrebet en særlig normativ dimension, der kan indfanges ved at beskrive dannelsesbegrebet som regulativ ide.

Dannelse mellem en naturlig og en filosofisk åndsholdning

Som nævnt i indledningen skelner Husserl³ mellem en naturlig og en filosofisk åndsholdning. Ifølge Husserl er der i den naturlige åndsholdning ingen erkendelseskritik. Mennesket lever, som det beskrives af Husserl, umiddelbart og eksistentielt ubekymret midt i verden. Det forholder sig til erfaringer, iagttagelser og erindringer og finder (logiske) forbindelser mellem disse. Den naturlige videnskab, som omfatter både materielle og ideelle genstande og såle-

1 Tone Kvernbekk, "The Concept of Evidence in Evidence-Based Practice", *Educational Theory*, 61(5) (2011), 516. Se endvidere Tone Kvernbekk, "Evidence-Based Practice: On the Function of Evidence in Practical Reasoning", *Studier i Pædagogisk Filosofi* 2 (2013):19-33. Accessed September 6, 2016, doi:10.7146/spf.v2i2.7348.

2 Tone Kvernbekk, *Evidence-based Practice in Education*. (London and New York: Routledge), 12

3 Edmund Husserl, *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Herausgegeben von Walter Biemel (Haag: Martinus Nijhoff, 1958 [1907]), 17.

des omfatter naturvidenskab, åndsvidenskab og matematik, vokser ud af denne naturlige åndsholdning. Den naturlige videnskab er ikke fredfyldt, men beskrives som en kamplads, hvor der opstilles hypoteser, udvikles metoder, eksperimenteres og hvor viden skal gøre sig fortjent til anerkendelse, men Husserls pointe er, at foretagsomheden sker uden grundlæggende filosofisk refleksion.

Den filosofiske åndsholdning derimod viser sig, når der opstår en usikkerhed angående spørgsmålet om, hvordan erkendelse overhovedet er mulig.:

”Erkendelsens mulighed bliver overalt til en gåde. Hvis vi indlever os i de naturlige videnskaber, så finder vi, såfremt de er eksakt udviklede, alt klart og forståeligt. Vi er sikre på at være i besiddelse af objektiv sandhed, begrundet gennem pålidelige metoder, der virkelig træffer objektiviteten. Så snart vi reflekterer, geråder vi imidlertid ud i vildfarelser og forvirringer.”⁴

Det er usikkerhed om erkendelsens mulighed, som er vejen til den filosofiske åndsholdning, der af Husserl betegnes som en helt anden dimension i forhold til den naturlige åndsholdning. For den filosofiske åndsholdning viser erkendelsesforholdet sig som gådefuldt (rätselhaft).⁵ Hvordan Husserl fortsætter med sin beskrivelse af den filosofiske videnskab falder uden for denne artikels rammer, da det i denne sammenhæng især er beskrivelsen af, hvordan det, der for den naturlige åndsholdning er et selvfølgelig forhold til verden, for den filosofiske åndsholdning viser sig som gådefuldt, der er interessant i forhold til at forstå, hvordan dannelses-tænkningen placerer sig i den pædagogiske forskning.

Husserls begreb om gåden, der opstår i tvivlen om erkendelsens mulighed, kan anvendes til at stille et spørgsmål om, hvorvidt der i dannelses-tænkningen peges på en gåde eller en tvivl, som ikke viser sig i den evidenstænkning, der er fremherskende inden for det pædagogiske område? Hvis man antager, at der er indeholdt en gåde i form af en tvivl i dannelses-tænkningen, som angår menneskets virkeligheds- og verdensforhold, så er spørgsmålet naturligvis, om det er muligt at formulere gåden? I lyset af en forståelse af dannelses-tænkning som filosofisk åndsholdning er dannelses-tænkningens rolle at åbne for og begrebsliggøre grundlæggende forståelser af, hvordan mennesker i pædagogiske sammenhænge indgår i verdensforhold samtidig med, at den gåde, som Husserl beskriver vedligeholdes. Hvorfor skal gåden vedligeholdes, kan man spørge? Et forsigtigt svar herpå er, at ’gåden’ indeholder kilden til nødvendig refleksion over menneskets tilstedeværen i verden, og hvis denne refleksion ikke grundlæggende holdes i live, så kommer menneskene til at leve i en selvfølgelig verdens verden, som måske er tryk, men som ikke rummer den tvivlens nådegave, som driver tænkningen.

4 Edmund Husserl, *Fænomenologiens idé* (København: Hans Reitzels Forlag A/S, 1997 [1950, 1973]), 92. ”Die Möglichkeit der Erkenntnis wird überall zum Rätsel. Leben wir uns in die natürlichen Wissenschaften ein, so finden wir, soweit sie exakt entwickelt sind, alles klar und verständlich. Wir sind sicher, im Besitz objektiver Wahrheit zu sein, begründet durch zuverlässige, die Objektivität wirklich treffende Methoden. Sowie wir aber reflektieren, geraten wir in Irrungen und Verwirrungen.” Husserl, *Die Idee der Phänomenologie*, 21.

5 Ibid., 24-25.

Klafki beskriver, som det vil fremgå senere, det pædagogiske verdensforhold som en 'dobbelt åbning', idet han peger på at denne dobbelte åbning er pædagogikkens forudsætning. Metaforen om den dobbelte åbning rummer en refleksivitet vedrørende det pædagogiske verdensforhold, som er en forudsætning for at kunne rammesætte mere empiriske tilgange, idet disse nødvendigvis må bygge på en begrebsliggørelse af hvilke pædagogiske forhold, der skal undersøges, f.eks. ideen om, at der sker en mediering mellem individ og verden, at individet dannes i mødet med det, der er andet end det selv, og at begreberne modtagelighed og selvvirksomhed er centrale for at beskrive medieringen mellem individ og verden. Undersøgelser af empiriske forhold kræver udpegning af, hvor man skal rette blikket hen, hvilket oplagt kunne være medieringsprocessen, og dermed, hvad individer gør og forstår i mødet med 'det der er andet end dem selv, men som samtidig også udgør dem selv'. Det er ikke muligt direkte empirisk at iagttage fænomener som åbenhed, modtagelighed og selvvirksomhed, og dette forhold peger på at begrebsligt, filosofisk og teoretisk arbejde spiller en særlig rolle i pædagogisk forskning. En forudsætning for denne påstand er naturligvis, at nødvendigheden af denne type begreber medgives, hvilket er et forhold som kunne undersøges empirisk, og som relaterer sig til diskussionen om dannelsesbegrebet som regulativ ide.

Hvis tilgange, som udmøntes i begreber som 'best practice' eller 'what works', kan ses som en umiddelbar og uproblematisk tilgang til verden, hvor der måles, bekræftes og afkræftes hypoteser, så kan dannelsestænkningen ses som en tilgang, der adresserer en gåde om et pædagogisk verdensforhold, der implicerer et normativt 'bør'. Når en person forstår, fordi noget i verden åbner sig for vedkommende, så viser der sig samtidig et spørgsmål om, hvad personen skal med forståelsen. Således blander 'modtagelighed' sig med 'selvvirksomhed', idet personen både skal være modtagelig og indsætte forståelsen i sin egen selvvirksomhed. Wilhelm von Humboldt anvender 'modtagelighed' og 'selvvirksomhed' på følgende måde: "Hvad mennesket altså nødvendigvis behøver er blot en genstand, som muliggør en vekselvirkning mellem menneskets modtagelighed og dets selvvirksomhed"⁶(Oversættelse MW). Dannelse udgøres således ifølge Humboldt af denne vekselvirkning mellem modtagelighed og selvvirksomhed, og det der er forudsætning herfor er mødet med 'en genstand', hvor denne genstand kan forstås som det, der er andet end individet selv, men som allerede er og bliver til en del af individet, herunder andre mennesker, historien, sproget, biologien og kulturen.

Spørgsmålet om, hvad der 'bør' opdrages og uddannes til, indeholder den gådefuldhed, at et 'bør' implicerer en fremtid, som ikke kendes. Men samtidigt implicerer et 'bør' et spørgsmål om, hvad mennesker kan håbe og ville i en fremtid. Denne problematik er ikke

6 "Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache." Wilhelm von Humboldt, "Theorie der Bildung des Menschen". I Andreas Flitner und Klaus Giel (red.) *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in Fünf Bänden 1* (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960[1793]), 237.

til stede i begreber som 'best practice' og 'what works' i og med, at metaanalyser af, hvad der virker, af gode grunde kun omfatter det, der allerede er sket.

Dannelse som en tematisering af et pædagogisk verdensforhold

Dannelse angår, som det er fremgået, en grundlæggende mediering mellem henholdsvis en subjekt- og en objektorientering eller med andre ord et verdensforhold. Det interessante ved det særlige pædagogiske forhold, der tematiseres ved hjælp af dannelsesbegrebet er, at det indeholder en normativ dimension. I dette åbnende forhold sker der ifølge Humboldt en vekselvirkning mellem individets modtagelighed og dets selvvirksomhed. Strukturelt etableres en modtagelighed i form af en åbenhed, der medvirker til, at individet 'opdager', at der er noget andet end det selv. At individet 'opdager' noget forstås her ud fra Humboldts begreb om modtagelighed. Netop denne modtagelighed åbner for en normativ dimension i og med selve opmærksomheden for det andet tillægges værdi samtidig med, at dannelsesbegrebet tilbyder et indhold af regulative forestillinger og ideer, der henviser til, at verdensforholdet bør være reguleret af en overordnet ide om humanitet. At der henvises til humanitet fremgår af de ideer, der som det vil fremgå, indgår i beskrivelsen af det klassiske dannelsesbegreb, f.eks. myndighed, selvbestemmelse, selvvirksomhed og frihed. Således etablerer dannelsesbegrebet en pædagogisk relation, der er ide- og værdimæssigt reguleret. Denne regulerende indlejring i dannelsesbegrebet er interessant, og et centralt spørgsmål i den pædagogiske forskning må være, hvorvidt de ideer, der typisk har et værdimæssigt indhold, kan godtgøres.

Filosoffen Roland Reichenbach understreger i en diskussion af dannelsesbegrebet, at medieringsaspektet og the 'idea of the subject' tilhører dannelsesbegrebets centrale kerne.⁷ Som sådan understreger han, at dannelse i en humboldsk betydning peger på et verdensforhold. Yderligere argumenterer Reichenbach for, at dannelse må udgøre en regulativ ide for uddannelse. Denne argumentation sætter han overfor instrumentalistiske og pragmatiske tilgange til uddannelse.⁸

Det skal her indskydes, at dannelsesbegrebet kan forstås bredere end den kontinentale og overvejende germanske tilgang, som eksponeres her. En bredere tilgang bl.a. udfoldes i bogen *Danningens Filosofihistorie*, redigeret af Ingerid Straume, hvor dannelsens historie både beskrives historisk og i forhold til andre kulturer end den vestlige.⁹ I *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* udgivet af Dietrich Benner og Jürgen Oelkers er der derimod et klart fokus på den vestlige og især kontinentale tradition.¹⁰

7 Roland Reichenbach, "Humanistic Bildung: regulative idea or empty concept?," *Asia Pacific Educational Review*, 15(2014), 68, doi:10.1007/s12564-013-9298-1.

8 Ibid, 69.

9 Ingerid Straume, (red.). *Danningens Filosofihistorie* (Oslo: Gyldendal Akademisk 2013)

10 Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (red.), *Historischen Wörterbuch der Pädagogik*, (Weinham und Basel: Beltz Verlag, 2004).

Klafki gør i sin redegørelse for dannelsesbegrebet opmærksom på, at der ikke er tale om én klassisk dannelsesteori, idet der i perioden 1770-1830, hvor dannelsesbegrebet blev en central pædagogisk kategori, var forskellige udlægninger af dette.¹¹ Men ser man overordnet på de klassiske teorier om dannelse, er der følge Klafki en række gennemgående forestillinger og ideer, der indgår i dannelsesbegrebet.

Undersøger man det verdensforhold, som dannelsesbegrebet tematiserer, så bidrager Klafki med en strukturel bestemmelse af dette, idet han tilnærmer sig begrebet via henholdsvis en subjekt- og en objektorientering. Klafki opregner i forhold til den klassiske dannelse følgende: For det første er der de ideer og forestillinger, som især angår individet eller subjektet. Her er begreberne "*selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft, selvvirksomhed*"¹² centrale. Der er imidlertid en anden side af dannelsesbegrebet, hvor der ikke kun er fokus på individualitet og subjektivitet, men derimod på den objektive og sociale dimension. Her er følgende ideer og forestillinger ifølge Klafki centrale: "*humanitet, menneskehed og menneskelighed, verden, objektivitet, almenhed*."¹³ Klafki beskriver i overensstemmelse med denne opdeling medieringen mellem den subjektive og den objektive side således, at menneskets tilegnelsesproces kun kan opnås i mødet med det, der "ikke stammer fra subjektet selv."¹⁴

De to sider af dannelsesbegrebet, som Klafki sammenfatter, beskriver et dialektisk åbnende forhold mellem individ og verden og tematiserer således et pædagogisk verdensforhold reguleret af ideer, der udgår fra henholdsvis individet og verden. Klafkis pædagogik og didaktik er interessant i den forstand, at han pædagogisk og didaktisk forsøger at konkretisere, hvordan der skabes forbindelse mellem subjektet og verden med henblik på, at eleven eller den studerende lærer.¹⁵ Klafkis svar er, at dette at tilegne sig og lære kategorier er omdrejningspunkt for pædagogik og didaktik og Klafkis didaktik betegnes da også som kategorial dannelsesteori. Det er ifølge Klafki pædagogikkens, herunder didaktikkens opgave at arbejde med, at det lærende subjekt opbygger forskellige typer af kategorier, som på den ene side åbner verden for individet og på den anden side åbner individet for verden:

"Den opfattelse af det dynamiske forhold, som mennesket (i stadig udvikling) har til den historiske virkelighed, og som indeholdes i dannelsesbegrebet, udlægger jeg som tidligere i betydningen 'den kategoriale dannelsesteori'. Dvs. som et formidlingsforhold, der altid

11 Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (Århus: KLIM, 2011 [1985]), 27-28. I *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* anføres der tilsvarende, at dannelsesbegrebet sætter sig igennem i det tyske sprogområde i midten af 1800-tallet. Samtidig beskriver redegørelse under opslaget 'Bildsamkeit/Bildung en fortælling om dannelse fra antikken og frem til det 20'århundrede. Denne spændvidde demonstrerer bredden i forståelsen af dannelsesbegrebets betydning (Benner & Oelkers, *Historischen Wörterbuch*, 174). Roland Reichenbach fremfører, at dannelsesbegrebet ikke er et eksklusivt tysk begreb, og at det opstod senere i tysk end i fransk, engelsk og skotsk oplysningstænkning. Ifølge Reichenbach skete der i den tyske senoplysning et skift, hvor dannelse gik fra at være et politisk begreb til et begreb, der handlede om indre frihed. Se Reichenbach, "Humanistic Bildung", 65-70.

12 Klafki, *Dannelsesteori og didaktik*, 32.

13 Ibid, 33.

14 Ibid, 34.

15 Ibid, 120.

holdes åbent fremad, mellem 'subjekt' og 'objekt' altså en aktiv tilegnelsesproces, i hvilken den historiske virkelighed 'åbner sig' for det sig dannende menneske, bliver tilgængelig, forståelig, mulig at kritisere, foranderlig, og i hvilken subjektet samtidig åbner sig for den historiske virkelighed. [...] I lyset af det konkrete, enkeltes uendelige omfang er en sådan 'gensidig åbning' af subjekt og virkelighed dog kun mulig, hvis det lykkes at føre dette omfang af konkrete tilbage til grundlæggende former, strukturer, typer, forhold, kort sagt: Hvis det lykkes at reducere det til en struktur af *kategorier*, samt hvis det lykkes at muliggøre aktiv tilegnelse/udvikling under dannelsesprocessen med pædagogisk støtte."¹⁶

Man kan her sammenligne med Humboldts beskrivelse af dannelse som en formidling mellem et individ og noget ydre, der som tidligere nævnt kan muliggøre en vekselvirkning mellem individets modtagelighed og dets selvvirksomhed:¹⁷

Også i Hegels filosofi er formidlings- eller medieringsdimensionen tydelig og viser sig i Åndens fænomenologi som det vedgående spil imellem en bevidsthed, der i forskellige skikkelser forsøger at forstå sin relation til sin genstand, og derigennem realiserer den absolute ånd. Gadamer beskriver Hegels dannelsesbegreb således, at det især handler om at 'hæve sig op til det almene' og videre. at det er udannet, hvis man 'overgiver sig til partikulariteten'.¹⁸ Som det fremgår, udpeger Klafki netop begrebet almenhed, som den objektorienterede side af dannelsesbegrebet, og læser man hans tænkning i et regulativt perspektiv, så er almenbegrebet ikke blot neutralt, men henviser til en værdimæssig regulering af individet. Også i den hegelske filosofi er der en regulering i individets vekselvirkning med sin genstand. Hegel beskriver bl.a. dannelsesprocessen på følgende måde:

"For individets magt består i dets tilpasning til substansen, dvs. dets evne til at yderliggøre sit eget selv og på den måde sætte sig selv som objektivt værende substans. Individets dannelse, og dets egen virkelighed, er dermed også virkeliggørelsen af substansen."¹⁹

Vægtningen er som det fremgår her på det almene og i mindre grad på individet. En fokusering på individet findes i højere grad i Kants tænkning, hvor autonomi er et centralt begreb. Der er imidlertid også fokus på det enkelte menneskes forståelse af det almene hos Kant, men via en tænkning som har sit analytiske udgangspunkt i individet. Dette ses bl.a. i Kants moralfilosofi, hvor moralloven har sit sæde i det enkelte menneskes (universelle) fornuft.²⁰ Overordnet kan man om teorier om dannelse sige, at der er variationer i forhold til netop vægtningen mellem subjekt- og objektorientering, der kan ses som forskydninger i virkeligheds- og verdensforholdet samt i den normative regulering af dette. Medieringsbegrebet

16 Ibid., 120-121.

17 Von Humboldt, "Theorie der Bildung, 237.

18 Hans-Georg Gadamer, *Sandhed og Metode*. (Århus: Systime academic 2004 [1986]), 17.

19 Georg William Friedrich Hegel, *Åndens fænomenologi* (København: Gyldendals Bogklubber, 2007 [1807]), 341. På tysk lyder citatet således: "Denn die Macht des Individuums besteht darin, dass es sich ihr gemäss macht, d.h. dass es sich seines Selbst entäusen, also sich an die gegenständliche seiende Substanz setzt. Seine Bildung und seine Wirklichkeit ist daher die Verwirklichung der Substanz selbst." (Georg William Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973 [1807]), 365.

20 Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. (Hamburg: Felix Meiner Verlag 1963 [1785]).

er interessant i denne sammenhæng, idet det er det analytiske begreb til at forstå, hvordan formidlingen/bevægelsen/det dobbelte greb sker.

Klafkis teori om kategorial dannelse kan beskrives som en kobling til og udvidelse af Humboldts teori i og med indsætningen af kategoribegrebet, der får den funktion, at det i en pædagogisk sammenhæng bredt konkretiserer, hvordan mennesker henholdsvis griber og gribes af verden ved hjælp af kategorier. Verdensforholdet nuanceres derved i og med, at verden konkretiseres ved hjælp af kategorier. Man kan her sammenligne til Hegels vedvarende begrebsnuancering i *Åndens Fænomenologi*, hvor bevidsthedens tiltagende og fremadskridende forståelse af virkeligheden gives fylde gennem begrebernes udvikling, der sker i netop en vekselvirkning mellem et subjektivt og et objektivt niveau.

Flytter man Hegels grundlæggende tanke om at begrebsudvikling fører til en nuanceret virkelighedsforståelse til Klafkis tænkning og dermed en pædagogisk sammenhæng, vil der være tale om f.eks. begreber, former, mønstre, tal, symboler, tabeller, oversigter og lignende. Pædagogik handler i denne forståelse om, at de lærende tilegner sig og udvikler kategorier med henblik på at få greb om verden.

Hvis ovenstående ide om kategorial dannelse skulle forstås i lyset af 'en naturlig indstilling' som f.eks. en 'best practice'-tilgang, så ville det sikkert være muligt operationalisere dette at tilegne sig kategorier og efterfølgende at måle succeskriterier, men spørgsmålet er, om en sådan operationalisering ville sige noget som helst om, hvad det vil sige at være et lærende menneske i en verden? Den gensidige åbning, som Klafki beskriver, er umulig at beskrive med andet end filosofiske begreber, om end man måske ville kunne måle biologiske ændringer i kroppen i forhold til den modtagelighed, som et menneske har i en given situation. Men 'åbningen', dette at være åben for verden samtidig med erfaringen af en verden, der åbner sig, kan hævdes at være et pædagogisk grundvilkår. Samtidig er 'åbningen' udtryk for et ønske, og dermed et udsagn om noget, der er ønskværdigt og det vil således være fejlslagent, hvis 'åbningen' ikke også anskues fra et etisk perspektiv. Dette ses f.eks. i Hegels dannelses-tænkning, hvor mennesket som nævnt blev anset som udannet, hvis det ikke kunne se ud over partikulariteten. I Kants moralfilosofi beskrives en gensidig åbning mellem det enkelte individ og et fælleskab i og med Kants pligtbegreb, der udmøntes i det kategoriske imperativ, og som byder mennesket at handle således, at det kan ville, at den regel, det handler efter, kan blive til en almengyldig lov: "handl kun ifølge den maksime ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver en almengyldig lov."²¹

Klafki bestemmer dannelse som sammenhængen mellem 3 grundlæggende evner: selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne.²² Disse 3 evner henviser til værdierne selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet og indeholder idealer for menneskers vilkår og mulige praksis. I særlig grad henviser solidaritetsbegrebet til en

21 Immanuel Kant, *Grundlæggelse af sædernes metafysik* (København: Hans Reitzels Forlag 2014 [1785]), 78. "...handle nur nach derjenige Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde" Kant, *Grundlegung*, 42 [421].

22 Klafki, *Dannelses-teori og didaktik*, 69.

åbning, hvor det selvbestemmende individ griber ud efter det, der er andet end det selv med henblik på at overskride sig selv. Disse forestillinger og ideer kan ses som regulative ideer for menneskelige samværsformer.

Almenpædagogikken, således som den udformes af den tyske pædagogiske tænkner Dietrich Benner, er et eksempel på teoretisk pædagogik, idet bestræbelsen her er at udforme teoretiske refleksioner over grundlæggende pædagogiske begreber, som f.eks. dannelse med henblik på at yde en refleksionskraft til den pædagogiske praksis og empiriske forskning.²³ Benner er i sin tilgang til dannelsesbegrebet inspireret af Rousseaus tænkning, og udvikler bl.a. på denne baggrund en ikke-affirmativ dannelsesestænkning, hvor pointen er, at mennesket vedvarende skal udfordres på, hvad det tager for givet. Grundlæggende tager Benner, som de øvrige nævnte dannelsesestænkere i denne artikel, udgangspunkt i et humboldsk dannelsesbegreb, hvor dannelse forstås som et verdensforhold, der viser sig som en vekselvirkning mellem menneske og verden, idet mennesket bestemmer sig selv i udvekslingen med verden.²⁴ Benner lægger som det fremgår særlig vægt på den kritiske, ikke-affirmative dimension i denne vekselvirkning. Benners tænkning er et eksempel på udvikling af pædagogiske begreber, der netop tematiserer kritisk refleksivitet og negativitet i vekselvirkningen mellem individ og verden.

Sammenligner man med Klafkis dannelsesestænkning tematiserer Klafki i højere grad den normative dimension, bl.a. med sin senere udvikling af epokale nøglebegreber for pædagogisk praksis.

Ser man på ovenstående skitsering af begreber, der i den tyske dannelsesstradition kan udpeges som centrale for konstitueringen af et pædagogisk verdens- og virkelighedsforhold, så kan man spørge, hvad disse begreber rent faktisk bidrager med i pædagogisk forskning, og om de kan godtgøres som gyldige? Måske skal spørgsmålet vendes rundt, idet det kan overvejes, hvorvidt disse begreber kan undværes? Er det muligt at tænke pædagogik med andre grundlæggende kategorier end denne vekselvirkning mellem et selvvirksomt subjekt, der modtageligt møder noget andet det selv med henblik på, at der i dette møde sker en formidling/mediering gennem en eller anden instans, som f.eks. de kategorier, som Klafki fremfører eller med Benners tematisering af negativitet? Svaret herpå må være, at det naturligvis er muligt, men at spørgsmålet om hvordan pædagogiske begreber udvikles grunder i, hvordan vi forstår, herunder hvordan vi ønsker at forstå mennesket, idet synet på mennesket er en grundlæggende præmis for den pædagogiske forskning. Inspireret af den humanistiske psykolog Rogers' diskussion med behavioristen Skinner, vil jeg afslutte dette afsnit med en pointe Rogers fremførte i bogen *On Becoming a Person* i 1961.²⁵

Rogers pointe var, at han måtte medgive, at Skinner havde ret i, at adfærdsregulering virkede, men at det i forskning i sidste ende handler om grundlæggende valg vedrørende vores syn på mennesket. Den pædagogiske forskning undgår ikke at foretage grundlæg-

23 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik* (Weinham og Basel: Beltz Juventa, 2015), 335.

24 *Ibid.*, 162.

25 Carl Rogers, *On Becoming a Person* (London: Constable 2004 [1961]), 400.

gende valg vedrørende forståelsen af hvad det vil sige at være menneske. Dannelsesbegrebet bidrager til denne diskussion med modeller, metaforer, ideer og forestillinger om, hvad det vil sige at være menneske i et verdensforhold.

Dannelse og det fornuftige menneske

Dannelsestænkningen har i en tysk oplysningstradition ideen om det fornuftige menneske som omdrejningspunkt. Mange filosoffer har igennem historien gennemført denne fortælling om det fornuftige menneske, som har en særlig værdighed pga. sin fornuft. Denne fortælling er oplysende i forhold til at forstå, hvorfor dannelsesbegrebets regulative ideer i høj grad tematiseres om humanitet.

At forstå menneskets menneskelighed som konstitueret af en fornuft er ikke nødvendigvis uproblematisk. Men indledende skal Kants argumentation for sammenhængen mellem fornuft og menneskets særlige værdighed skitseres. Kant argumenterer på følgende måde. For det første beder han os om at antage, at der findes noget, der har absolut værdi i sig selv. Hvis et sådan noget findes, siger Kant, så må det være det, der skaber mulighedsbetingelsen for et kategorisk imperativ ('Grund eines möglichen kategorischen Imperativs').²⁶ Kant hævder derefter, at mennesket og ethvert andet fornuftigt væsen eksisterer som mål i sig selv. Samtidig legitimeres det kategoriske imperativ som et fornuftsindhold, fordi mennesket ifølge Kant er et objektivt mål, dvs. at det ikke kun er middel for noget andet. Det har værdi uanset virkning. Pointen med Kants argumentation er at få begrundet nødvendigheden af det kategoriske imperativ og at få vist, at det har en sådan karakter, at det må være placeret i menneskets fornuft:

"Skal der da gives et øverste praktisk princip og et med hensyn til den menneskelige vilje kategorisk imperativ, så må det være af en sådan art, at det udgør et for viljen *objektivt* princip, der kan tjene som almen praktisk lov, i og med det udledes af forestillingen om det, der for alle og enhver er et bindende mål, fordi det er et *mål i sig selv*. Og grundlaget for dette princip er da: *den fornuftige natur eksisterer som mål i sig selv*. Således fremstiller mennesket sig nødvendigvis sin egen tilværelse, og for så vidt er det altså et *subjektivt* princip for menneskelige handlinger."²⁷

Umiddelbart kan det synes som om, at Kants påstand om menneskets absolutte værdi legitimerer det kategoriske imperativ. Mennesket som et væsen, der har værdi i sig selv, og som derfor har en særlig værdighed, er oplysningstænkningens antropocentriske fortælling om mennesket. Hvis man dertil lægger Kants opdragelsesprincipper, således som de

²⁶ Kant, *Grundlegung*, 50 [428].

²⁷ Immanuel Kant, (2014 [1785]), 88. På tysk lyder citatet: "Wenn es denn also ein oberstes praktisches Prinzip und in Ansehung des menschlichen Willens einen kategorischen Imperativ geben soll, so muss es ein solches sein, das aus der Vorstellung dessen, was notwendig für jedermann Zweck ist, weil es *Zweck an sich selbst* ist, ein objektives Prinzip des Willens ausmacht, mithin zum allgemeinen praktischen Gesetz dienen kann. Der Grund dieses Prinzips ist: *die vernünftige Natur existiert als Zweck an sich selbst*. So stellt sich notwendig der Mensch sein eigenes Dasein vor; sofern ist es also ein *subjektives* Prinzip menschlicher Handlungen." Kant, *Grundlegung*, 51 [428-429].

er gengivet i forelæsningerne *Om pædagogik*²⁸, så er det endelige mål med opdragelsen at gøre mennesket moralsk ved, at det lærer at bruge sin fornuft. Således handler opdragelse om aktivering af det menneskelige i mennesket, hvor det menneskelige er karakteriseret ved fornuften. Ser man på de af Klafki udpegede klassiske dannelsesbegreber – *selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft, selvvirksomhed og humanitet, menneskehed og menneskelighed, verden, objektivitet, almenhed* – så er de, hvis man ser dem inden for rammen af oplysningstænkningen og den tyske idealisme, beslægtede. Frihed og autonomi er beslægtet med fornuft, fordi det menneske, der følger sin fornuft, ifølge Kant er selvlovgivende og derfor autonomt og frit. Samtidig kan det med begreberne fornuft, autonomi og frihed beskrives som selvvirksomt og myndigt. Skal man pege på en central gåde i dannelsesstænkningen, så er det gåden om, hvorfor menneskelighed skal konstitueres via ideen om fornuft og, hvorfor mennesket pga. denne sammenkobling har en ganske særlig værdighed. Forstår man dannelsesbegrebet reflektivt og teoretisk pædagogisk, så bliver det klart, at spørgsmålet ikke kan besvares entydigt, men at spørgsmålet om, hvad der konstituerer det menneskelige netop altid er til diskussion. Et eksempel på dette er udfordringen til dannelsesbegrebet i Jan Maschelein og Ricken Norbergs artikel "Do we (still) need a concept of Bildung". I artiklen udfordrer de dannelsesstænkningens egen selvfølkelige forestilling om at have et særligt kritisk potentiale i forhold til vores forståelse af, hvad det vil sige at være menneske, herunder det at kunne forholde sig til andre mennesker:

"Even if at one moment in history it probably did play a critical role, *Bildung* has long since lost the possibility of functioning as a point of resistance and critical principle for analyzing the ways in which we conduct our lives and the ways in which our conduct is itself conducted, i.e. the ways we are governed and also govern ourselves."²⁹

Udfordringen er her i høj grad til forestillingen om, at dannelsesbegrebet kan have en regulerende funktion i verdensforhold, herunder pædagogiske verdensforhold. I artiklen beskriver de, inspireret af Foucault, at dannelsesbegrebet historisk har været indvævet i magtforhold, der har ført til en særlig individualiseret ('government of individualisation')³⁰ forståelse af mennesket. Som alternativ foreslår de, at dannelsesbegrebet opgives til fordel for andre måder at forstå 'being-together'. Dvs. at dannelsesbegrebet her smides ud, fordi det ifølge forfatterne er behæftet med en grundlæggende fejl, nemlig individorienteringen. Hvorvidt et nutidigt dannelsesbegreb skal forstås i overensstemmelse med oplysningstidens fornuftsbegreb står til diskussion. Udfaldet af en sådan diskussion står og falder med, hvorvidt oplysningsprojektet står til troende eller ej. Igennem filosofihistorien er det blevet udfordret flere gange, ikke mindst af Frankfurterskolen med blandt andet Horkheimer og Adornos centrale værk *Oplysningens Dialektik*³¹. Værket blev skrevet kort efter

28 Immanuel Kant, *Om pædagogik* (Århus: Klim/Samlerens bogklub (2000[1803])).

29 Jan Maschelein & Ricken Norberg, "Do we (still) need the concept of Bildung". I *Educational Philosophy and Theory*, 35, (2) 2003: 139.

30 Ibid., 139, 142.

31 Max Horkheimer & Theodor Wisengrund Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1985 [1947])

2.verdenskrig og krigens grusomhed var i sig selv et tegn på oplysningstankens forfald. Også den voksende kulturindustri var ifølge forfatterne et tydeligt tegn på forfaldet og nivelleringen af den menneskelige fornuft.

Ikke desto mindre kan der argumenteres for, at dannelsesbegrebet har en vigtig funktion med henblik på at være pladsholder for en tematisering af det pædagogiske verdens- og virkelighedsforhold..

I det følgende afsnit skal der fokuseres på den rolle som dannelsesbegrebet, her med udgangspunkt i humboldske og klafkiske dannelsesbegreb, har som regulativ ide. Dvs. den normative og etiske funktion, som dannelsesbegrebet har med henblik på at opstille begrundede bør'er for pædagogikken.

Dannelsesbegrebets etiske dimension: regulative ideer

Hvis man anvender Kants begreb om regulative ideer, så kan man hævde, at dannelsesbegrebet kan udgøre en overordnet regulativ ide for opdragelse og uddannelse. Kants begreb om regulative ideer indskrives sig som bekendt i hans argumentation for enhed i fornuften med henblik på samvirket mellem forstand og fornuft.³² De regulative ideer er endvidere kendetegnet ved, at de ikke som forstandens kategorier forbinder sig med et erfaringsmæssigt grundlag, men derimod knytter sig til menneskets metafysiske spørger³³. Kants anerkendelse af disse ideers funktion i både menneskets erkendelse og i dets moralske liv³⁴, hvor ideen om frihed får en central betydning som et nødvendigt postulat, er et vidnesbyrd om, at han ikke blot smider det ud med badevandet, som ikke empirisk kan godtgøres, men netop anerkender dets funktion. Ser man dannelsesbegrebet i lyset af Kants anerkendelse af menneskets påtrængende metafysiske spørger, så giver det mening at forstå det som en regulativ ide for pædagogikken og den pædagogiske forskning.

I *Kritikken af den rene fornuft* advarer Kant mod at gå ud over erfaringens grænser, men samtidig erkender Kant, at mennesket i og med sin fornuft netop går ud over erfaringen, idet fornuften producerer transcendentale ideer.³⁵ Kants teori om, at menneskets fornuft producerer en række særlige regulative ideer, er overbevisende også empirisk, fordi det kan konstateres at, mennesker faktisk producerer denne type af ideer. Kant ser ikke dogmatisk på disse ideer, men erkender at mennesket producerer dem med henblik på at opnå enhed i fornuften og erfaringen. Det interessante er endvidere, at et forsøg på at få disse ideer (sjælen, verden og fornuftens ideal) til at fremstå som realt eksisterende genstande i erfaringen gennem logiske slutninger vil føre til selvmodsigende konsekvenser, fordi man ikke tydeligt nok har skelnet mellem erfaringen og dens (aprioriske) forudsætninger..

32 Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, (Stuttgart: Reclam (1982[1787])), 673-695 [B670-B696].

33 "Woher hat denn die Natur unsere Vernunft mit der rastlosen Bestrebung heimgesucht, ihm als einer ihrer wichtigsten Angelegenheiten nachzuspüren?" Ibid., 27 [XIV-BVI].

34 Ibid., 36 [BXXVII-BXXIX].

35 Ibid., 673-695 [B670-B696].

Imidlertid har disse ideer en enhedsskabende funktion i den rene og spekulative fornuft, som Kant i sin afsøgning og kritik forsøger at forstå som et fuldstændigt system³⁶.

At mennesket producerer disse ideer kan betegnes som gådefuldt, men samtidig er det disse ideer, der som følge af et fornuftkrav ifølge Kant får systemet til at 'gå op' og dermed medvirker til at opretholde en enhed i mangfoldigheden.

Hvorvidt Kants systemtænkning og tro på fornuftens enhed giver mening i en tid, hvor postmodernistisk tænkning har sat sine spor, skal ikke diskuteres i det følgende. Derimod er forslaget, at dannelsesbegrebet med dets indhold af forestillinger og ideer forstås som regulativ ide ud fra følgende rationale:

Hvis pædagogisk forskning kun bedrives som empirisk forskning, og hvor kravet er empirisk dokumentation, så mangler der et sted i pædagogikken, hvor det er muligt at stille spørgsmål til, hvad mennesker tør håbe på, og herunder mulige svar på spørgsmål om, hvad de bør gøre. Kant stiller disse berømte spørgsmål i *Kritik der reinen Vernunft* i afsnittet 'Von dem höchsten Guts, als einem Bestimmungsgrunde des letzten Zwecks der reinen Vernunft': "1. Was kann ich wissen? 2 Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen?"³⁷ Som det fremgår så spørger Kant ikke kun om, hvad vi kan vide, men netop om, hvad vi bør gøre, og hvad vi tør håbe på. Disse spørgsmål er relevante i pædagogikken, som ikke blot har det aktuelle eller fortiden som genstand, men også fremtiden og de håb, der kan være for denne. Der er således brug for at kunne forholde sig til noget idealt. De regulative ideer kommer ind her. Hvorvidt det er muligt at bevise friheden eller Guds eksistens er et andet spørgsmål, og en væsentlig pointe hos Kant er, at han netop ikke beviser, men i sin praktiske filosofi postulerer disse ideer. Det centrale er Kants påstand om at disse begreber opstår i og med den menneskelige fornuft, hvor det i tråd med den tidligere diskussion om fornuftsbegrebet skal understreges, at også begrebet 'fornuft' er en betegnelse på en instans, som ikke empirisk direkte kan eftervises, men hvis funktion måske indirekte kan udledes.

Disse begreber indgår i en løbende samtale om, hvordan mennesker skal forstå sig selv og deres menneskelighed. Mennesker producerer begreber, der kan vejlede dem i at få en sammenhængende forståelse af, hvad de bør gøre og hvad de bør håbe på.

Man kan naturligvis diskutere, hvorvidt disse ideer har deres udspring alene i den menneskelige fornuft, således som Kant hævder, eller om de opstår på baggrund af menneskers omgang med den empiriske verden. F.eks. vil en pragmatisk tænker som John Dewey hævde, at ideer opstår i mennesket interaktion og møde med den empiriske verden. Endvidere, at ideer har den rolle, at være retningsgivende og operative i forhold til menneskets handlen i verden³⁸. Således er Kant og Dewey til dels enige på et operativt niveau, men ikke på et ontologisk og erkendelsesteoretisk, hvor der er væsentlige forskelle mellem de to filosoffer. Den centrale pointe i denne sammenhæng er, at mennesker på den ene eller

36 Ibid., 726-727 [B735-736]. Se endvidere, 839 [B860-B861].

37 Ibid., 815 [B832-B833].

38 John Dewey, *The Quest for Certainty. John Dewey, The Later Works, Vol. 4.* J. A. Boydston (red.) (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press 1990 [1929]).

anden måde producerer ideer, og at dannelsesbegrebet opsamler en særlig type af ideer, der angår menneskets verdensforhold, og at der i dette verdensforhold er indlejret en etisk dimension. Dannelsesbegrebet tilbyder regulative ideer til det pædagogiske verdensforhold med henblik på menneskets tilblivelse.

Kants argumentation for eksistensen af regulative ideer bruges her i relation til en forståelse af dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide. Dannelsesbegrebet udgør med sit indhold af forestillinger og ideer om et gensidigt åbnende verdensforhold en central regulativ ide for pædagogikken. Samtidig er det klart, at dannelsesbegrebets udfoldede indhold af normative regulative ideer må kunne diskuteres og transformeres, men at der samtidig er en grundlæggende præmis, der beskrives i det verdensforhold, som udlægges. Nemlig at der er tale om en gensidig åbenhed med henblik på at det enkelte individ må forstå sig selv ud fra noget andet end sig selv, det være sig interpersonelt, historisk, kulturelt eller materielt. Derudover har dannelsesbegrebet som pædagogisk forskningstilgang sin berettigelse i sin stadige teoretiske udkasten af dette verdensforhold, som udmærker sig ved at kombinere erkendelsesteoretiske, ontologiske og etiske dimensioner.

Afslutning: Dannelsesbegrebet som teoretisk pædagogisk begreb og som regulativ ide

Hvilken rolle spiller dannelsesbegrebet i pædagogisk forskning? Nærværende artikel har forsøgt at svare på dette spørgsmål ved at fokusere på to centrale bidrag, som dannelsesbegrebet yder. På den ene side tematiserer dannelsesbegrebet et pædagogisk verdensforhold, som i denne sammenhæng især har været belyst via Humboldt og Klafki. På den anden side har dannelsesbegrebet en rolle som regulativ ide, idet dets indhold af forestillinger og ideer er regulerende for det verdensforhold, som mennesker i en dannelsesproces indgår i med henblik på læring, dannelse og udvikling. Overordnet er buddet på dannelsesbegrebets rolle i pædagogisk forskning, at det er pladsholder for en vedvarende diskussion af et pædagogisk verdensforhold, samt for en diskussion af de forestillinger og ideer, som dannelsesbegrebet er fyldt med. Dannelsesbegrebet tilhører i overensstemmelse med ovenstående udlægning den del af pædagogisk forskning, som kan betegnes teoretisk pædagogik.

Teoretisk pædagogik kan forstås som et begrebsligt eksperimentarium, hvor begreber, modeller, forestillinger og ideer udkastes. I relation til dannelsesbegrebet er det som nævnt det pædagogiske verdensforhold og de regulative ideer, som er genstand for afklaring og undersøgelse. Den vigtige pointe er, at begrebsligt arbejde altid vil være en side af pædagogisk forskning uanset om begreberne kan siges at være afledt af empiri eller om de produceres af den menneskelige fornuft.

Hvorvidt og hvordan man kan gøre dette arbejde til genstand for empirisk afprøvning vil jeg i denne sammenhæng lade ligge til udforskning i en anden sammenhæng.

Essay

Axel Honneth
Das Recht der Freiheit
 – Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit
 Berlin: Suhrkamp Verlag, 2011

Axel Honneth har siden 80'erne gradvist indtaget en stadig mere prominent rolle i diskussionen af socialfilosofiske spørgsmål i Tyskland. Ikke mindst siden udgivelsen af *Kampf um Anerkennung* (1992)¹ og senere med sin tiltræden som direktør for *socialforskningsinstituttet* i Frankfurt (2001) har hans samfundsteorier i stigende omfang vundet international anerkendelse og hans værker har nu en virkning, der rækker langt ud over Tysklands grænser. I overensstemmelse med *Frankfurterskolens* ambition om at integrere flere faglige discipliner i kritisk teori går Honneths indvirkning også ud over den strengt filosofiske og hans værker tilbyder sig som inspirationskilde for en række af forskellige discipliner som bl.a. sociologi, psykologi og pædagogik. I tråd med dette er det mit sigte med det følgende at læse Axel Honneths *Das Recht der Freiheit* (2011)² (RdF), så den ikke bare åbner sig for et pædagogisk filosofisk perspektiv, men også med det sigte, at dette perspektiv, forstået som "demokratiteoriens tvillingesøster", med nødvendighed må inkorporeres i politisk filosofisk tænkning ud fra tesen om, at den bør betragtes som en uomgængelig forudsætning for reproduktionen af demokratiske samfund.

Det følgende er bygget op om tre afsnit: I første omgang handler det om en rekonstruktion af logikken i RdF. Centralt er her en normativ rekonstruktion af de tre sfærer *familien*, *markedet* og den *demokratiske viljesdannelse* ud fra et grundlæggende ideal om social frihed. Et ideal, der ifølge Honneth er afgørende for at forstå reproduktionen af moderne samfund, og hvor dette ideal (og retfærdighed) kun lader sig realisere, hvor det er muligt for individerne at virkeliggøre former for gensidig anerkendelse inden for de tre sfærer. Honneths forsøg på systematisk at forbinde familien med demokratisk sædelighed, og med dette familien som den afgørende fostringssfære for demokratiske kompetencer, er samtidig åbningen for det pædagogisk filosofiske perspektiv. Dette er også nedslaget for min kritik af Honneths trefoldige struktur for moderne samfund i RdF, ud fra tanken om at de personlige relationers emotionelle motiver behøver et institutionelt formidlingsled i form af formel (ud)dannelse, førend de lader sig "omsætte" til en samfundsmæssig solidaritet (I). I andet afsnit forsøger jeg at italesætte denne mangel i RdF i positiv forstand, ud fra en tekst forfattet af Honneth selv efter RdF. Her argu-

menteres netop for den offentlige uddannelses stilling og rolle, som en nødvendig forudsætning for et demokratisk fællessvæn. Et levende demokrati tænkes her som et, der selv må frembringe sine egne kulturelle og moralske eksistensforudsætninger gennem almene dannelsesprocesser. Derfor må forestillinger om opdragelse og uddannelse være en fast bestanddel af politisk filosofisk tænkning. Honneth henvender sig derfor mod Kant, Dewey og Durkheim som eksponenter for en tænkning, der netop tematiserede den indre sammenhæng mellem opdragelse og demokrati. Fra deres intuitioner ser Honneth muligheden for at forme sine pædagogisk filosofiske overvejelser om, at skolens og den formelle opdragelses rolle ikke handler om "uddannelse" til individuel autonomi og økonomisk omsættelige kompetencer, men derimod om dannelsen af praktiske sædvaner til den senere deltagelse i den demokratiske viljesdannelse (II). Det sidste afsnit er forbeholdt mine subjektive vurderinger og generelle betragtninger om RdF's indre konsistens, samt afsluttende perspektiver på forholdet mellem familien og demokrati (III).

I Med sit monumentale og ambitiøse værk, *Das Recht der Freiheit – Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit* – har Axel Honneth endnu engang sat sig for at gøre Hegels intuitioner frugtbare for en nutidig kritisk diskussion om retfærdighed. Hvor Honneth i *Kamp om anerkendelse* havde fundet sin afgørende inspiration i den tidlige Hegels skrifter fra "Jenatiden" til en diagnosticering af det modernes patologier, er den systematiske struktur i RdF lagt an på Hegels model fra *Retsfilosofien*. Som sådan reflekterer frihedens grundformer Hegels forståelse af *ret*, *moral* og *sædelighed*, og inddelingen af den sociale sfære i familien og intimsfæren, det økonomiske marked og den politisk-statslige sfære følger Retsfilosofiens struktur.

RdF adskiller sig i forhold til tidligere dog på tre afgørende punkter: Det *antropologiske* er trængt i baggrunden til fordel for en mere sociologisk og historisk tilgang. Institutionernes formidlende rolle indtager nu en meget mere central plads. Og endelig fremhæver Honneth sin teori om retfærdighed som et mere frugtbart alternativ til de Kant-inspirerede konstruktivistiske teorier, der udspringer fra Rawls. Honneths reaktualisering af Hegel skal i lyset af dette forstås som et forsøg på at forene normativt-filosofiske tilgange med empirisk-sociologiske i ét integreret perspektiv (*Sozialphilosophie*).

Denne "brobygning" mellem første og tredje persons perspektiv har allerede tidligt, fra *Kritik der Macht* (1985)³, været en afgørende ledetråd i Honneths teoriarbejde. Her stod han, billedlig talt, på "skuldrene af Habermas" i sin kritik af Horkheimer, Adorno og Foucault og

1 Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung* (Frankfurt: Suhrkamp, 2012).

2 Axel Honneth, *Das Recht der Freiheit – Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit* (Berlin: Suhrkamp, 2011).

3 Axel Honneth, *Kritik der Macht* (Frankfurt: Suhrkamp, 1989).

deres manglende formåen til at give "en stemme" til menneskers erfaringer med udnyttelse, eksklusion og ydmygelse. Honneths teori kan, som en "intensivering" af Habermas' kommunikative paradigme, bl.a. forstås som et forsøg på at "reparere" denne sociologiske defekt ved systematisk at integrere sociologisk viden i kritisk teori. Her er der en vis lighed med *sociologikritikken* (Boltanski og Thévenot) i det, at Honneth også udleder sine normer fra den "moraliske fakticitet", samtidig med at han også vil redegøre fra perspektivet hos dem, der deltager i bestemte praksisser og institutioner.

I den relativ korte og komprimerede introduktion præsenteres teoriens metodiske præmisser (s. 14-33). Udgangspunktet er her, at en teori om retfærdighed, med nødvendighed, skal udvikles på basis af en socialanalyse. Denne skal som en "normativ rekonstruktion" forstås som en "polemisk kontrast" til de konstruktivistiske retfærdighedsteoriens fritstående moralske principper, og en efterfølgende anvendelse af disse principper på den eksisterende virkelighed. Honneth argumenterer i modsætning hertil for, at et samfund kun kan reproducere sig selv gennem fælles værdier og idealer, og at en teori om retfærdighed derfor må begynde med at analysere de idealer, der allerede er virksomme i samfundet – inkluderende de praksisser og institutioner, der gør virkeliggørelsen af dem mulig. Da det centrale ideal identificeres som *individuel frihed*, består opgaven i at rekonstruere den måde dette ideal har spillet en rolle for reproduktionen af moderne samfund.

I bogens første af tre dele adresseres det forhold, at der ikke har været nogen konsensus i det moderne om, hvad de social-ontologiske forudsætninger for individuel frihed er (s. 33-127). Honneth skelner her imellem tre forståelser af frihed, der alle har været centrale i det moderne – *negativ*, *refleksiv* og *social frihed* – og som hver har deres udgave af, hvad et retfærdigt samfund fordrer. Den negative frihed refererer til fraværet af udefra kommende begrænsninger og friheden til at forfølge sine "ureflekterede" interesser uden at blive hindret i det af andre (Hobbes, Sartre og Nozick). Refleksiv frihed derimod fordrer, at individet forfølger *autonome* mål (enten som autonomi som hos Kant, eller selvrealisering som hos Herder/Harry Frankfurt), der kræver en refleksion over individets behov og ønsker. Endeligt refererer social frihed til den hegelske forståelse af frihed som "Bei-sich-selbst-sein-im-Anderen" (s. 85). Mens den eksisterende sociale virkelighed i de negative og refleksive modeller om frihed forbliver eksterne i forhold til selve idealet om frihed, gøres kvaliteten af de sociale relationer i eksisterende praksisser og institutioner til en afgørende forudsætning for virkeliggørelsen af frihed i den intersubjektive forståelse. Det er derfor kun, når individer kan virkeliggøre former for gensidig anerkendelse inden for de centrale praksisser – familien, økonomien og demokratisk politik – at individuel frihed kan realiseres for alle, og at et samfund kan kaldes retfærdigt.

De forskellige frihedsmodeller er ifølge Honneth alle legitime, men på hver sin måde. I anden del (s. 128-231) argumenterer han for, at den negative- og den refleksive frihed – og deres institutionaliseringer i hhv. retslige og moralske praksisser – er nødvendige, men også ensidige. De er nødvendige som forudsætninger for realiseringen af frihed, men vil, såfremt de gøres absolutte og tages som *selve friheden*, føre til sociale patologier som hhv. *Verrechtlichung* (s. 157ff.) eller *moralisme* (s. 206ff.). Eksempelvis kan et forsøg på at løse alle konflikter gennem "retten" føre til et tab af fælles goder og sociale relationer. Disse "friheder" er, som Honneth udtrykker det, i en vis forstand "parasitære på den sociale frihed", og skal som sådan forstås som "mulighedsbetingelser", fordi de giver individerne friheden til at trække sig tilbage og distancere sig fra eksisterende praksisser – enten til en individuel og retlig beskyttet privatsfære eller i en refleksiv stillingtagen til eksisterende praksissers moralske legitimitet. Det afgørende er her, at den virkelige realisering af frihed er afhængig af kvaliteten af de intersubjektive relationer inden for familien, økonomien og demokratisk politik.

I den lange tredje del af bogen (s. 232-625) gives der i forlængelse af dette en historisk og sociologisk rekonstruktion af de tre frihedssfærer. Her identificeres hvilke praksisser, institutioner og sociale udviklinger, der har bidraget til virkeliggørelsen af social frihed, og hvilke fejludviklinger, der har undergravet den. Og som Honneth understreger: med at basere sin teori om retfærdighed på en "rekonstruktiv socialanalyse", så er det ikke hans intention at friholde eksisterende praksisser for kritik. Honneths historiebegreb er derfor ikke neutralt, men tydelig værdiladet i rekonstruktionen af de idealer, der er virksomme i samfundet. Han er således "tro" mod den "venstre-hegelianske" metode i det, at han også har et perspektiv, der overskrider konteksten i forhold til hvilke sociale udviklinger, der er emancipatoriske, og hvilke der fornægter sit iboende værdigrundlag. Kriteriet for et kritisk perspektiv på moderne samfund må ifølge denne tanke være, at de forskellige sociale sfærer analyseres som forsøg på at institutionalisere frihed. Det progressive element viser sig her ved, at institutionaliseringens struktur netop tillader de sociale aktører at appellere til konkrete former for ufrihed i lyset af et grundlæggende ideal om frihed. Der er i den forstand tale om et "normativt pres", hen imod en stadig mere adækvat virkeliggørelse af frihed. *Demokratisk sædelighed* skal i forlængelse af dette forstås som et sæt af dynamiske praksisser og institutioner, som allerede realiserer frihed samtidig med, at de også muliggør en transformation mod en mere fyldestgørende realisering af frihed. En social orden kan derfor betragtes som retfærdig i det omfang den formår at institutionalisere frihed i sin mest omfangsrige forstand.

Bogens "optimistiske" kapitel omhandler de *personlige relationer* (del III, kapitel 1. s. 232-317) og er den eneste sfære, hvor Honneth ser "historiske tegn" (*Geschichtszeichen*), der indikerer et fortsat moralsk fremskridt. Tendenser om familiens forfald, en tiltagende skilsmisseprocent

eller en ringeagtelse af børn skal derfor snarere forstås som symptomer, der har deres rødder uden for disse sfærer – nemlig i utilstrækkelige markedsøkonomiske og politiske rammebetingelser. Han peger her på ligeberettigelsen af parterne i forhold, at børn tages anderledes alvorligt end tidligere, samt ligestillingen af homogene kærlighedsforhold som vidnesbyrd om, at bevidstheden om værdien af den gensidige anerkendelse er voksende. Således opfattes dette, at forældre lever længere, ikke som en belastning, men i stedet som noget, der åbner op for, at "vore liv i familiens skød" kan vende tilbage til sin begyndelse og her kan finde en værdig afslutning.

Anderledes dystert er det billede, der tegnes af markeds- og statsfæruerne. Her er det især i globaliseringen og den statslige politik, at han ser en erodering af det 19. og 20. århundredes landvindinger, der vækker erindringer om den pessimisme, der kom til udtryk hos Adorno. Honneth følger hér ikke Marx' funktionalistiske fortolkning af det kapitalistiske marked som et system af dominans og udnyttelse. Han er i stedet inspireret af Hegel, Durkheim og Parsons og deres forståelse af markedet som en institution, der indeholder et løfte om frihed. Perspektivet af markedet som en normativ sfære lægger derfor et dybt "antitetisk skær" hen over en "markedsudvikling", der går imod en tiltagende manipulering af forbrugernes behov, samt en generel uforudsigelighed og fragmentering af arbejdsforhold. Den demokratiske viljesdannelse udvikling har ligeledes lidt et "knæk" i udviklingen mod mere frihed (del III, kapitel 3. s. 470). Her peges der på, at den demokratiske stats institutioner historisk set ikke primært handlede om en beskyttelse af individuelle frihedsrettigheder, men derimod om den sociale frihed til deltagelse i offentlige rådslagninger og viljesdannelse (her følger han Dewey, Arendt og Habermas). Det 18. århundredes udvidelse af den borgerlige offentlighed blev ikke kun båret af demokratibevægelser og valgretsreformer, men også af udviklingen af medier, der tjente til at informere borgerne politisk til deres deltagelse i den offentlige diskussion. En rolle de moderne massemedier ikke længere opfylder. Vi kan heller ikke længere sætte vores lid til, at de politiske partier og parlamenter formår at regulere markedets tiltagende dominans. Politikken er ifølge Honneth snarere blevet et instrument for markedet, medfølgende en afkobling af de politiske partier fra den demokratiske viljesdannelse. Europas fremtid går for Honneth mod stadig mere bureaukrati og afpolitisering, og han nærer kun svage forhåbninger til, at denne udvikling kan imødegåes af en transnational engageret offentlighed.

For Honneth er den moderne familie en "ideal-type" for det moderne samfund bestående af komplekse, men egalitære og solidarisk gensidige relationer, der er organiseret omkring eksistentielle aspekter af det menneskelige liv. Familien bliver her præsenteret som en verden, der i kraft af sin integration omkring emotionelle relationer mellem dets medlemmer, lever i en sfære, der er beskyttet mod de sociale systemers destabiliserende

imperativer. Kapitlerne om de personlige relationer (hhv. *Venskab* (s. 237), *Intimsforhold* (s. 252) og *Familien* (s. 277)) er i overvejende grad centreret omkring den levede intersubjektivitets eksistentielle aspekter, og det er først på de sidste fire sider af disse kapitler (s. 313-317), at de systematisk forbindes med ideen om en demokratisk sædelighed – og med dette, at et muligt frugtbart pædagogisk filosofisk perspektiv åbner sig. Her er det tanken om, at samfundene, i de demokratiske og egalitære personlige relationer, har en sfære, der kan tænkes som en "fostringssfære" for de kompetencer (gensidig respekt, tolerance, social ansvarlig uafhængighed, evnen til at "flyde" mellem forskellige roller og deliberative kompetencer), som det økonomiske marked og det demokratiske samfund forventer, eller i det mindste – normativt talt – burde kræve af dem, der deltager i dem. Men spørgsmålet er, hvordan disse kompetencer kan "oversættes" til andre sfærer end de personlige relationer, dvs. hvordan de personlige relationers emotionelle motiv kan blive til en samfundsmæssig solidaritet? For kan man uden videre bare have tillid til personlige relationer som en "fostringssfære" for et begreb om demokratisk sædelighed, når et definerende aspekt for emotionelle relationer, i negativ forstand, indebærer, at de der ikke er inkluderet i et givent emotionelt forhold, må stå udenfor? Dette inkluderende/ekskluderende forhold udelukker ikke nødvendigvis, at man ikke kan erhverve sig de nødvendige kompetencer hér, men blot, at dette at kunne mestre disse kompetencer inden for en ramme af emotionelt motiverede relationer, ikke "automatisk" medfører, at samme dyder vil kunne mestres inden for de sociale sfæres normative strukturer. Honneth er her måske for optimistisk på vegne af de familiære forhold. Man kunne i hvert fald forestille sig tilfælde, "hvor de fejl der begås inden for familien videreføres til den "opdragede unge" (Kant), dvs. hvor forældres påvirkning af børn i nogen grad er præget af fordomme og diskrimination i forhold til andre, og dermed i mindre grad orienteret mod lighed og respekt. Dette medfører en vis sandsynlighed for, at børnene senere, i deres gradvise sociale integration i samfundet, bærer disse evaluative mønstre med ind i de økonomiske og politiske relationer.

Hvad angår "oversættelsen" af de kompetencer, der erhverves i de personlige relationer og børnenes sociale integration i samfundet, viser der sig en mangel i RdF. En refleksion over den formelle (ud)dannelses nødvendige rolle, og her nærmere bestemt skolen som et systematisk institutionelt afgrænset sted, hvor børn i mødet med andre kan arbejde med deres kognitive, emotionelle og borgerlige selvudvikling, er således helt fraværende. En tilføjelse af dette ville kunne fremhæve det vigtige i at gøre sig erfaringer med kravene fra dette område af den sociale frihed (som deliberation, tolerance og at kunne vise omsorg og gensidig respekt i forhold til andre).

Kapitlet om *demokrati* (s. 470) indeholder ligeledes ikke nogen refleksion over vigtigheden af almen og borgerlig dannelse af børn. I stedet præsenterer Honneth

den offentlige sfære som den afgørende "fostringssfære" for borgerlige kompetencer. Her synes RdF netop at mangle en intermediær sfære, der kunne fungere som et institutionelt formidlingsled i form af en "oversættelse" af kompetencer, samt et korrektiv til de ekskluderende mekanismer, og derved "klæde" børnene på til at være kompetente deliberatorer i det civile samfund og staten. Dette ville dog betyde, at Honneth måtte afvige fra *Retsfilosofiens* trefoldige struktur og udvide sin rekonstruktion med en 4. og mellemliggende institutionel sfære i form af *formel (ud)dannelse*.

II

Axel Honneth har siden udgivelsen af RdF selv adresseret og tematiseret "den offentlige uddannelses" stilling og rolle for demokratiske samfund.⁴ Her forsøger han, inspireret af særligt Kant, Dewey og Durkheim, at tænke dannelsesbegreb og politisk filosofi som intimt forbundne og komplementære størrelser, der ikke kan eksistere uafhængigt af hinanden, da de må forstås som forudsætninger for et demokratisk fællesskabet. De tre ovennævnte tænkere opfattede alle pædagogikken som "demokratiteoriens tvillingesøster" (s. 430). Dvs. at en teori om, hvordan man kunne "vække" den kooperative evne og det moralske initiativ i barnet, hørte med nødvendighed med til forestillingen om, hvad det vil sige at virke sammen i den demokratiske selvbestemmelse. Kant henviser til (s. 429) at der eksisterer et forhold af gensidige betingelser mellem den republikanske statsorden og opdragelse i form af, at det "lille naturstyrede menneske" først må gennemløbe en, mod frihed stilende opdragsproces, førend han kan blive medlem af et selvregulerende statsfolk. Og omvendt, så er det kun autonome borgere der kan institutionalisere en offentlig opdragelse, der kan lede børnene i retning af politisk myndighed. Forbindelsesledet mellem dannelsesbegrebet og politisk filosofi skal her findes i idéen om "den gode borger". En idé der gav sig som en praktisk udfordring, man måtte efterleve i form af et teoretisk udkast eller eksperimentel efterprøvelse af egnede skoleformer og undervisningsmetoder.

Honneth peger nu på at denne forestilling om, at et levende demokrati hele tiden først selv må bidrage til at frembringe sine egne kulturelle og moralske eksistensforudsætninger gennem almene dannelsesprocesser, stort set er forsvundet fra den politiske filosofi (S. 429). Dermed har den også "fraseret" sig muligheden for at påvirke den normative funktion af dannelsen i børnehaver og skoler. Hertil er det den tydelige pointe hos Honneth, at en "selvbevidst" politisk filosofi ikke kan være indifferent over for en sådan afkobling, men at den uundgåeligt konstant vil

være konfronteret med problemet om "opdragelsen". Et problem som den i sin nuværende forfatning ikke er i stand til at løse. Problemet tilspidses af den statslige gennemførelse af den almene skolepligt betyder, at man med den offentligt administrerede undervisning, såvel i gode som i dårlige tider, er med til at forme kommende generationers adfærdsformer og evner og dermed øve indflydelse på de fremtidige borgers egenskaber. Dette bliver i sidste ende et spørgsmål om den skolemæssige opdragelse skal understøtte demokratiet i en ønskværdig retning gennem udvikling af den kooperative evne og individuelle selvagtelse, eller i en negativ retning, og dermed en snigende undergravning af demokratiet ved at formidle autoritetstro og moralsk konformisme.

Ifølge Honneth befinder de grunde, der kan forklare denne tiltagende kløft mellem demokratiteori og "opdragslære", sig bl.a. på et begrebsligt niveau, der handler om en bestemmelse af, hvorvidt og i hvilket omfang et demokratisk samfund overhovedet er i stand til at indvirke på sig selv. Den skolemæssige opdragsrings status og dermed dens miskennte værdi for demokratiet, mener han, skal findes i den nutidige politiske filosofis manglende tro på demokratiske samfunds "selvgenererende evne". Dvs. deres mulighed for at ændre på demokratiets livsbetingelser. (Jvnf. *Böckenförderes*: Ifølge denne har de statsligt organiserede uddannelsesprocesser ingen værdi for formidlingen af demokratifordrende adfærdsformer. Demokratiers moralske tilstande menes her at bero på "før-politiske fællesskaber", der derfor ligger uden for den politiske filosofis rækkevidde, s. 432). Af andre årsager, der er med til at forstærke afkoblingen, nævner Honneth en tendens til en restriktiv fortolkning af det statslige neutralitetspåbud, der bevirker at selv principperne om den demokratiske viljesdannelse ikke mere har en selvfølgelig plads i den offentlige skoleundervisning. I påbudet kan der således ligge et forsøg på at beskytte den skolemæssige undervisning mod en overbebyrdelse af politiske værdier, men også en hensyntagen til interesserede forældres bekymringer om at "skolen" i for høj grad orienterer sig mod demokratiske mål på bekostning af karrierebefordrende kompetencer.

Hertil peger Honneth på at det, hvad angår de skolemæssigt formidlede værdiers legitimitet, i sidste ende må komme an på, hvorvidt de lever op til de demokratiske forfatningers universalistiske grundsætninger. Den statsligt organiserede undervisning skulle (med Kant, Durkheim og Dewey) akkurat manifestere de værdier, der lå i beslutningen om, at alle fremtidige borgere skulle forpligtes på den (s. 434). I forlængelse af dette imødekommer Honneth også min ovennævnte indsigelse i forhold til RdF i det, at forældrenes ret til at formidle deres partikulære overbevisninger for deres børn skulle brydes ved "skolens port", hvor så vejen til deltagelse i den offentlige viljedannelse kunne "banes" gennem indøvelsen af reflek-sive adfærdsformer.

Honneth tegner et billede af en samtid, der er præget af en tiltagende heterogenitet af kulturelle værdiforestil-

4 Axel Honneth, *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit – Ein Vernachlässigtes Kapitel des politischen Philosophie* (Osbabrück, DgFe-Kongressen, 2012).

linger. Dette er en udvikling der, i sin radikale fortolkning, peger i retning af et samfund, hvor den statsligt forvaltede undervisnings metoder og indhold i stigende grad "renses" for demokratiske målsætninger. En sådan "etisk neutral" offentlig skole vil ifølge Honneth blive erstattet af et flertal af privatskoler med en mangfoldighed af verdensanskuelser, en tendens hvor de demokratiske samfund, som yderste konsekvens, vil miste det eneste instrument de råder over til at regenerere deres eget moralske grundlag. Som sådan er konflikten om det statslige skolesystem også altid en kamp om demokratiets fremtidige eksistens.

Hos Kant, Durkheim og Dewey er en viden om denne sammenhæng tydeligt præsent. I Kants opdragelsesskrifter handler det ikke om, hvilket bidrag den offentlige "opdragelse" kan komme med til et fremtidigt arbejdsliv, men alene om en pædagogisk formidlet tilegnelse og erhvervelse af forskellige former for selvværdsfølelse som det centrale gode, hvorved "barnet" gradvis kan nå til en bevidsthed om, at det besidder en værdi for sine medmennesker. Hvor Kants fokus dog overvejende er rettet mod den enkeltes selvagtelse og ikke det kooperative fællesskab, orienterer både Durkheim og Dewey sig mod den indre sammenhæng mellem opdragelse og demokrati, dvs. mod skolemæssige læringsprocesser og den fremtidige rolle som statsborger. Læring om arbejdsmæssig anvendelig viden forstås her kun som et "biprodukt" til indøvelsen af demokratiske sædvaner. Men fordi den statslige indføring af den almene skolepligt kun kan fortolkes som en demokratisk legitim proces ud fra betingelsen om, at den opfattes som en fælles og civilsamfundslig anstrengelse, der går ud på at hjælpe alle borgere til en faktisk udøvelse af deres politiske rettigheder, må staten ikke efterfølgende fratages denne ret til også at gøre brug af den skolemæssige undervisning til indøvelse af den tilsvarende viden og praksisser.

Hos Durkheim og Dewey angår forberedelsen på den fremtidige rolle som statsborger i mindre grad en formidling af en bestemt viden, men handler i stedet netop om en praktisk dannelse af sædvaner (s. 436). Det, der skal læres gennem undervisning for senere at kunne deltage effektivt i den demokratiske viljesdannelse, er nemlig sådanne adfærdsformer, der tillader en moralsk selvbevidst ageren i et kooperativt fællesskab. Her er det skolens opgave at fokusere på læringsmetoder, hvor børnene gennem medbestemmelse af de anliggender, der angår skolen, allerede tidligt vænnes og opmuntres til at tilegne sig den demokratiske samvirkens ånd, der så senere kan hjælpe dem til en selvbevidst optræden i den politiske offentlighed. Som sådan skal skolen ikke primært tjene til "uddannelse" af individuel autonomi, men er i stedet præget af idéen om at bidrage til at give eleverne en sikker fornemmelse for, hvad det vil sige at forstå de andre elever som ligeberettigede partnere i en fælles lærings- og undersøgelsesproces. En forsæt regenerering af de adfærdsformer, der er livsnødvendige for den demokratiske viljesdannelse, handler derfor ikke om en

én-sidig formidling af moralske principper, men er i stærkere grad anvist på en indøvende tilvænning i en associativ kultur.

Honneth stiller sig retorisk spørgsmålet om de udfordringer, der er givet med den nutidige sociale og økonomiske situation, med en enorm tilvækst i antal elever, et forøget markedsmæssigt krav om fleksibilitet og en beredvillighed til at præstere, ikke kræver en mere radikal omforandring af skolen end den der udtrykkes ovenfor (s. 438). En forandring, hvor vi ikke har andet valg med skoleundervisningen end et forstærket fokus på udvælgelse, individuel kontrol af præstationer og en tilskyndelse til konkurrenceadfærd? Han peger mod USA som eksempel på en sådan udvikling, hvor undervisningens og skolerens (til fordel for erhvervelsen af økonomisk omsættelige kompetencer) effektivitet kontrolleres ved hjælp af kvantitative data, og hvor så den enkelte lærers succes kan måles på, hvor godt hendes elever klarer sig i de nationalt standardiserede tests. En sådan kontrollerende fremgangsmåde, der er dikteret af den økonomiske udvikling, synes ifølge Honneth også at brede sig til Europa, og med dette en tendens mod en øget marginalisering af de fag, der ikke lader sig efterprøve statistisk.

Honneth peger på at der ikke er empirisk belæg for denne tendens til en afsked med den demokratiske opdragelse. Det forholder sig snarere sådan at empirien faktisk bekræfter, at der eksisterer et tæt forhold mellem kooperative, demokratifremmende læringsmetoder og skolemæssige præstationer. Det skolesystem, der scorer de bedste resultater i internationale sammenligninger, er nemlig samtidig det, hvor Durkheims og Deweys demokratiske idealer realiseres bedst. Honneth henviser her til den finske skole, hvor elever med forskellig social baggrund forbliver sammen i den samme skole, så længe som det er muligt. Tests og prøver bliver reduceret til et minimum. Kommunikativ forpligtelse og gensidig tillid vægtes til gengæld i langt højere grad end individuel ansvarlighed, og så har den professionelt uddannede lærer i tæt samarbejde med skolens repræsentanter øverste myndighed over undervisningen (s. 439). Det normativt rigtige synes her at falde sammen med det pragmatisk formålstjenlige. De skoleformer, der i mest udtalt grad regenererer demokratiske adfærdsformer, er samtidig dem, der bedst fremmer elevernes kognitive præstationer og evner. Som sådan er der ikke nogen god grund til ikke at genoplive traditionen fra Kant, Durkheim og Dewey og med dette at forstå den offentlige opdragelse som et centralt organ for den demokratiske reproduktion.

Honneth angiver to historiske udfordringer, der har afgørende følgevirkninger for det demokratiske samliv og derfor burde have konsekvenser for den demokratiske skoleundervisnings indhold. Det gælder her for begge disse udfordringer, at de ikke kan behandles inden for et enkelt fag, men derimod kræver at blive tematiseret bredt i alle skolens fag. Den første af disse, den digitale revolution af de kommunikative forhold, har ikke kun

forandret formerne for opståelsen og opretholdelsen af private forhold, men også den politiske meningsdannelses veje. Her er det naturligvis undervisningens opgave at forberede eleverne på den tekniske og sociale brug af internettet. Men dette er dog ikke udtømmende eller tilstrækkeligt til en fælles håndtering af dette mediums historiske følger. Derimod synes det ifølge Honneth at være nødvendigt, at man i fællesskab, over en eksperimenterende efterprøvelse af de digitalt udbredte temaer og vidensbestande, gør sig klogere på genesen for deres opståen. Dette handler om en bevidstgørelse om mediets potentialer og evt. negative konsekvenser. Her er det afgørende, at de forskellige fag samarbejder, da der ud over de rent tekniske og økonomiske forhold også er behov for viden inden for forskellige temaer. Derudover må eleverne igennem den kooperative brug af computeren forberedes til senere at kunne betjene sig af dette nye instrument for den politiske viljesdannelse på myndig vis.

Den voksende heterogenitet blandt befolkningerne i de vestlige samfund er den anden historiske udfordring, som den demokratiske offentlighed er stillet overfor. Her gælder det, at skolerne må gøre alt for at kunne imødekomme og forberede sig på denne multikulturelle udfordring og de forandrede betingelser for den offentlige meningsdannelse. Hvad angår metode og indhold for undervisningen, så gælder det også her for Honneth, i forhold til den demokratiske opdragelse, at eleverne ikke må adresseres som isolerede præstationsfrembringende subjekter. Men at der, i det omfang de i stedet behandles som medlemmer af et lærende kooperativt fællesskab, også vil være en tiltagende mulighed for, at der opstår kommunikationsformer, hvori de kulturelle forskelligheder mellem dem ikke blot accepteres, men tillige også kan forstås som chancer for en gensidig berigelse.

III

Med reference til Hegels metafysiske model er det lykkedes for Honneth at give en anden forklaring på, hvordan noget "åndeligt" kan være i stand til at udfolde og bekræfte sig selv i den sociale virkelighed. De normative idealer fungerer hos Honneth som en slags "åndelige entiteter" i det, at de har evnen til at forme den sociale virkelighed ved at påvirke med sit eget indhold. Her må man dog acceptere en idealistisk dimension i teorien i form af, at de normative fordringer, der er iboende i idealerne, gradvist lader sig virkeliggøre gennem sociale kampe. Honneths rekonstruktion gør dog ikke krav på "universel sandhed", men er derimod bundet til normative præmisser, der kun har "objektiv autoritet" inden for moderne samfund.

Honneths teori giver prioritet til ét underliggende princip (anerkendelse), som den "normative rekonstruktion" så skal afdække inden for de forskellige praktiske sfærer. Dette skrider, som omtalt, frem i kontrast til eller konfrontation med "konstruktivistiske" teorier om retfærdighed. Det er derfor afgørende, at Honneth ikke selv gør brug af en "skjult konstruktivisme" i retfærdig-

gørelsen af sit afsæt. I dette mener jeg, at han både er konsekvent og overbevisende. Dels underbygger han sit bestemte afsæt med en imponerende samling af videnskabeligt og litterært materiale. Det sker i et forsøg på at vise, for hver handlings sfære, at den offentlige retfærdiggørelse, der fulgte med deres fremkomst, kun refererer til og understøttes af et enkelt normativt princip. Ydermere trækker han på historiske dokumenter, autobiografisk materiale og empiriske studier til at vise, om de afdækkede principper også efterfølgende har bevaret deres retfærdiggørende kraft. Dvs. om deltagerne i en given praktisk sfære fortsætter med at tænke om deres interaktioner som styret af det normative princip, der lå til grund for deres fremkomst. Dette gennemføres med stor konsekvens for hver af de undersøgte og rekonstruerede sfærer. Som når han f.eks. fortolker diskursen, som sociale bevægelser artikulerer deres egne mål i, eller i en medinddragelse af empiriske studier i kapitlet om *Venskab og Familien*. Her handler det konsekvent om en historisk og empirisk understøttelse og legitimering af princippernes fortsatte praktiske virkning. Her understøttes den "hermeneutiske tese" om prioritet til social frihed over den negative og den moralske frihed og giver bogen en indre konsistens i det, at de forskellige institutionelle sfærers legitimering og "blomstring" kun lader sig forstå, hvis de tænkes som konkrete manifestationer af intersubjektive former for frihed.

Honneths rekonstruktion af markedssfæren og demokratisk politik fokuserer overvejende på farerne fra en verdensomspændende deregulering af det kapitalistiske marked og de skader, dette forårsager på de allerede gjorde fremskridt. Men det ensidige fokus gør ham måske også "blind" for muligheder, sociale bevægelser ("det arabiske forår", "occupy", NGO'er, etc.) og innovative projekter inden for disse sfærer, der arbejder for en tilbageerobning eller endda berigelse af den sociale frihed. Om disse, eller overhovedet noget, så evner at udgøre en tilstrækkelig modvægt mod en tiltagende erosion af den sociale frihed, så er det ikke desto mindre vigtigt at være vågen i forhold til evt. tegn på det.

Honneths tanke om, at eksistensen af en fælles demokratisk vilje er afhængig af "tilstedeværelsen" af en fælles baggrundskultur, giver også perspektiver for det "europæiske projekt", dvs. for et forenet Europa og konsekvenserne af bl.a. "Brexit". Hvis man følger Honneths tanke, så har et "socialt integreret" Europa behov for en bredt accepteret historisk fortælling, dvs. for en fælles baggrundskultur for at kunne fungere. Den demokratiske beslutningsproces er her normativt yderst krævende, eftersom den forlanger en stor grad af engagement og en betragtelig villighed til at acceptere byrder og omfordeling. Disse motiverede dispositioner kræver nemlig, at borgerne allerede forud har anerkendt hinanden som tilstrækkeligt tillidsværdige og solidariske. Som Honneth videre peger på, så er en transnational europæisk offentlig sfære, der er baseret på en inkluderende kulturel baggrund, betingelsen for muligheden af en europæisk

demos. Og her er udviklingen af gensidige sympatiske følelser og meninger afhængig af kulturelle ressourcer, der kan overbevise os om (gennem myter, forestillinger eller fortællinger), at vi må være beredte på at hjælpe de andre og være villige til at bære deres byrder.

Afslutningsvis vil jeg knytte et par kommentarer til forholdet mellem familien og demokrati. Honneths rekonstruktion af "familien" gør det plausibelt at antage, at forandringer i den måde, børn opdrages på inden for familien, også vil påvirke det moralske indhold af denne opdragelse. Dvs. at de ændrede kommunikationsformer også vil have konsekvenser for de handlingsnormer som børnene socialiseres ind i. Her melder der sig et interessant spørgsmål angående socialiseringens form, der har at gøre med, hvad der relativt set har størst indflydelse på barnets moralske udvikling: Er det selve indholdet af

forældrenes normer eller er det opdragelsesformerne som disse normer formidles i? RdF hælder mod den sidste mulighed og i forlængelse heraf er det Honneths optimistiske tese, at de forbedringer, som er sket inden for familien, også har forbedret udsigterne for en kontekstfølsom, demokratisk moralitet på vegne af de yngre generationer. Hvis denne konklusion er rigtig, så komplementerer udviklingen inden for "familien" hvad der tidligere er sagt om den formelle uddannelse og demokrati, således at denne sfære kooperativt med den formelle opdragelse kan fungere som en fostringssfære for en videre demokratisering af vores samfund.

*Bjørn Christensen,
e-mail: bjoechr@gmail.com
Aarhus, Denmark*

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifters (NOP-HS) og Det Frie Forskningsråd – Kultur og Kommunikation. Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden og medfører ikke tab af copyright til teksten for forfatteren.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf/user/register>
Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord.
Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber.
Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.)
Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html
Brug venligst fodnoter.
Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote.
Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse.
Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen.
Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 5 Nummer 1 2016

Indhold

<i>Merete Wiberg: Pædagogik, normativitet og videnskab</i>	1
<i>Ingerid S. Straume: Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag</i>	3
<i>Odin Fauskevåg: Lesing som anerkjennelse</i> – den manglende dimensjonen i PISAs begrep om leseferdighet	18
<i>Aslaug Kristiansen & Harald Victor Knutson: Normativitet: Utfordringer i psykoterapeutisk og pedagogisk arbeid. Den profesjonelle mellom tvang og frihet</i>	40
<i>Johannes Adamsen: Faglighet – kvalitet, æstetik og undervisning.</i>	62
<i>Merete Wiberg: Dannelsesbegrebets rolle som regulativ ide i teoretisk pædagogik</i> – Dannelsesbegrebet og den pædagogiske forskning	81

Anmeldelser

<i>Axel Honneth: Das Recht der Freiheit – Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit</i>	97
---	----