

HVAD ER ALTER NATIVET?

ET KRITISK-UTOPISK AKTIONSFORSKNINGSINITIATIV
OM DEN GODE (UD)DANNELSESDAGSORDEN

Louise Steenholt Larsen
Maja Louise Sørensen

Speciale på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet København

Vejleder: Annette Bilfeldt

November 2015

NOVEMBER

2015

Kandidatspeciale på Læring & Forandringsprocesser

Aalborg Universitet, København

10. Semester – Den 17. November 2015

Vejleder: Annette Bilfeldt

Antal anslag: 320.125

Antal sider: 133

Louise Steenholt Larsen

Studienummer: 20132192

Maja Louise Sørensen

Studienummer: 20132396

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	5
1.1 FØRSTE ANLEDNING	7
1.1.1 UD UDEN DANNEELSE	9
1.2 ANDEN ANLEDNING.....	12
1.3 PROBLEMFORMULERING.....	14
1.3.1 ARBEJDSSPØRGSMÅL	14
1.4 SPECIALETS AMBITION.....	15
1.5 PRÆCISERING OG AFGRÆNSNING.....	16
1.6 OPBYGNING OG INDHOLD.....	19
2. ET FÆLLES INITIATIV	21
2.1 ALTERNATIVET OG DERES BUD PÅ EN NY POLITISK KULTUR.....	21
2.1.1 POLTISKE LABORATORIER.....	23
2.1.2 EN UDDANNELSESPOLITIK I STØBESKEEN	24
<i>Del 1</i>	
3. AKTIONSFORSKNING - FORSKNING FOR OG OM FORANDRING.....	27
3.1 VORES AFSÆT I KRITISK-UTOPISK AKTIONSFORSKNING	29
3.1.1 ONTOLOGIEN - OM EN ALTID UFÆRDIG VERDEN.....	31
3.1.2 EPISTEMOLOGIEN - ET FÆLLES TREDJE OG KRITISK TEORI.....	33
3.2 OPBYGNING AF ET TEORETISK REFLEKSIONSNUM.....	34
3.2.1 'KRITIK SOM DELTAGELSE' OG 'DELTAGELSE SOM KRITIK'	36
3.3 FREMTIDSVÆRKSTEDET	37
3.3.1 SOCIAL FANTASI OG SOCIALE EKSPERIMENTER	38
4. SPECIALETS KRITISK TEORETISKE REFLEKSIONSNUM.....	40
4.1 TEORETISKE VALG - EN SØGEN EFTER DANNEELSE I UDDANNELSE.....	40
4.2 ANSLAG OM DANNEELSE OG DENS AKTUALITET	42
4.2.1 DANNELESENS FORVANDLING	43
4.2.2 EN DANNELESTEORETISK GRUNDFIGUR	45
4.2.3 KOMPETENCE OG HALVDANNEELSE – EN UDFORDRING FOR DANNEELSE	46
4.2.4 PÆDAGOGIK OG POLITIK - ET EVINDELIGT PARADOKS.....	47
4.3 POLITISK TEORI OG MENNESKETS VILKÅR - ET AFSÆT I HANNAH ARENDT	49
4.3.1 NATALITET - NYBYGGERE VERSUS OPBYGGERE	50
4.3.2 AKTIVITETSFORMERNE: ARBEJDE, FREMSTILLING, HANDLING.....	52
4.3.3 HANDLING OG FRIHED - SOM NYE BEGYNDELSER.....	54
4.3.4 OPSAMLING OG REFLEKSION.....	57
4.4 GERT BIESTA - OM AT TURDE LØBE EN RISIKO	59
4.4.1 BIESTA SAMMEN MED ARENDT.....	60
4.4.2 UDDANNELSENS TRE DOMÆNER.....	60
4.4.3 KVALIFIKATION - FAGLIGE DANNEELSE	61

4.4.4 SOCIALISATION - SOCIAL DANNELSE	62
4.4.5 SUBJEKTIFIKATION - PERSONLIG DANNELSE	62
4.4.6 OM UNIKHED OG OM AT KOMME TIL SYNE I VERDEN	63
4.4.7 LÆRERPRAKSIS - EVNE TIL DØMMEKRAFT	64
4.5 OPSAMLING OG REFLEKSION AF SPECIALETS TEORETISKE REFLEKSIONSNUM	66

FØRSTE ANALYSEDIMENSION

5. DEN NUVÆRENDE UDDANNELSESPOLITISKEDAGSORDEN	69
5.1 KONKURRENCESTATENS PÆDAGOGIK OG VEJEN DERTIL	70
5.2 EVIDENS: MELLEM VIDENSKAB OG UDDANNELSESPOLITIK	72
5.3 FØRSTE ANALYSE-NEDSLAG: FRA FORMÅL TIL MÅL	72
5.3.1 KVALIFIKATION - "ELEVERNE SKAL BLIVE SÅ DYGTIGE, DE KAN"	74
5.3.2 SOCIALISATION - I EN KONKURRENCESTAT	76
5.3.4 SUBJEKTIFIKATION - INGEN NYE BEGYNDELSER	77
5.4 LÆRINGSSPROGETS INDTOG	78
5.5 FRA UNDERVISNING TIL LÆRING	79
5.6 FRA DANNELSE TIL KOMPETENCE	81
5.7 OPSAMLING & REFLEKSION	83

Del 2

6. FORBEREDELSE OG METODISKE OVERVEJELSER	85
6.1 DET EMPIRISKE GRUNDLAG	85
6.2 INITIATIVETS BEGYNDELSE	88
6.2.1 BEMÆRKNING: DELTAGERGRUPPENS SAMMENSÆTNING	89
6.3 PLANLÆGNING AF FREMTIDSVÆRKSTEDET SOM POLITISK LABORATORIUM	90
6.4 AFHOLDELSE AF FREMTIDSVÆRKSTEDET	92

FØRSTE ANALYSEDIMENSION

7. UDVIKLING AF UDDANNELSESDAGSORDEN - I PRAKSIS	95
7.1 PRAKSISKREDSE OG DET FÆLLES TREDJE	95
7.3 ANALYSE OG FREMSTILLING AF FREMTIDSVÆRKSTEDET: DEN GODE (UD)DANNELSESDAGSORDEN	97
7.3.1 KATEGORISERINGER OG BEARBEJDNING AF KRITIKKER OG UTOPIER	98
7.3.2 "MAN SKÆRER BREDDEN VÆK OG DRÆBER PASSIONEN"	99
7.3.3 "VI HAR FORSTÅELSE FOR AT VI IKKE KAN FORUDSIGE FREMTIDENS BEHOV"	100
7.3.4 "MANGEL PÅ FORBILLEDE OG RESPEKT FOR FORBILLEDE"	101
7.3.5 "KRITISK TÆNKNING OG STILLINGTAGEN ER ALTID INKLUDERET"	103
7.3.6 LÆRERENS PRAKSIS SOM ARBEJDE OG FREMSTILLING	104
7.3.7 "ALLE BØRN VED PÅ ET DYBERE PLAN HVEM DE ER"	106
7.3.8 ELEVERNES UTOPIER - "ALLE PRØVER ALT SÅ MAN VED, HVAD MAN VIL"	108
7.3.9 "AL UNDERVISNING SKER GENNEM AKTIVITETER, DER SKABER VÆRDI FOR ANDRE"	109
7.4 REALISERINGSFASEN	111
7.5 OPSAMLING	113

8. FREMSTILLING OG REFLEKSION OVER DET VIDERE FORLØB	115
8.2 BEMÆRKNING OM DELTAGERGRUPPENS SAMMENSÆTNING	116
8.3 FORLØBET OP TIL VALGET	118
8.3.1 DELTAGELSE OG VORES ROLLE.....	119
8.4 UDDANNELSESGRUPPEN OG INDSPARK OM DANNEELSE	120
8.4.1 SKIFTET I VORES ROLLE	122
8.5 POLITIKUDVIKLING OM FREMTIDENS SKOLE.....	123

DEL 3

9. AKTIONSFORSKNING PÅ EN POLITISK PLATFORM - HVAD KENDETEGNER FORANDRINGEN?	126
9.1 AFGRÆNSET VIDEN	127
9.2 UDVIDET VIDEN	128
9.3 UDVIDET VIDEN I FORHOLD TIL AT ARBEJDE MED KRITIK SOM DELTAGELSE.....	129
9.5 UDVIDET VIDEN I FORHOLD TIL SKABELSEN AF ET FREMTRÆDELSERUM.....	130
9.6 MULIGHEDER OG UDFORDRINGER VED INITIATIVET SOM EKSPERIMENT	132
9.7 PÆDAGOGIK OG POLITIK.....	135

10. KONKLUSION	136
-----------------------------	------------

LITTERATURLISTE.....	140
-----------------------------	------------

RESUME

BILAG

1. INDLEDNING

Specialet - ”**Hvad er alternativet? Et kritisk-utopisk aktionsforskningsinitiativ om den gode (ud)dannelsesdagsorden**” - handler om det eksperimenterende forløb, vi fra marts til september 2015, fik mulighed for at tage del i. Gennem et fælles initiativ med det politiske parti Alternativet, har vi søgt at tage handling på baggrund af en bekymring for transitionen af den danske folkeskole. Vi har hentet stor inspiration i den kritisk-utopiske aktionsforskning som afsæt og ikke mindst orientering for det aktionsarbejde, vi kalder *dannelse-i-uddannelse*-initiativet. Med udgangspunkt i *dannelse* som pædagogiskbegreb, har initiativet handlet om at søge alternativer på to niveauer. Det *første niveau* handler om, hvad alternativet er til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden. Det *andet niveau* handler om, hvad alternativet er til den måde denne uddannelsespolitiske-dagsorden sættes. Det har været en stor mundfuld og et udfordrende arbejde at beskæftige sig med en undersøgelse af så omfattende og eksperimentel karakter. Vi har mange gange undervejs været i tvivl, om initiativet overhovedet kunne føre nogle vegne, og i så fald, hvor det så skulle føre os hen. Det har på alle tænkelige måder været spændende og lærerigt, og det har sat sig spor i vores fælles forståelse og interesse for dannelse i uddannelse.

Selve aktionen indrammes af et samarbejde med Alternativets ordfører for børneliv, skoler og ungdomsuddannelser, Carolina Magdalene Maier og initiativets kerne ligger i afholdelsen af et fremtidsværksted; *Den gode (ud)dannelsesdagsorden*, som metode for at skabe et refleksions- og handlingsrettet frirum. Vi har ønsket at gøre kritik og utopiske fremtidsidéer til drivkraften bag en alternativ dagsorden sammen med en gruppe elever, forældre, uddannelsespraktikere, studerende og engagerede borgere. Specialet er således en fremstilling og analyse heraf og indgangsvinklen for overhovedet at kunne spørge: Hvad er alternativet?

Specialet rummer således mange forskellige led og bevæger sig mellem metodisk, analytisk og teoretisk refleksion over den empiri som initiativet udgør. Vi har inddelt specialet i tre overordnede dele, hvor *del 1* præsenterer vores metodiske og videnskabsteoretiske afsæt i kritisk-utopisk aktionsforskning og kritisk teori. Derefter følger en fremstilling af det teoretiske refleksionsrum og en analyse af den nuværende uddannelsespolitiske-dagsorden. *Del 2* udgøres af en fremstilling og analyse af hele initiativet og *del 3* samler specialets diskuterende afsnit og konklusion. For en mere indgående forklaring af specialets dele og forbindelse mellem kapitler (se afsnit 1.6 Opbygning og indhold). For resten af dette indledende kapitel går vi nærmere ind i vores motivation vedrørende dannelse i uddannelse

og specialets problemfelt med henblik på at præcisere anledningerne til at søge alternativer på to niveauer. Vi præsenterer i forlængelse af dette specialets problemformulering og arbejdsspørgsmål, hvorefter der følger en præcisering af specialets ambition, afgrænsning og opbygning samt en introduktion til Alternativet som parti og deres vision om en *ny politisk kultur*.

Phantasie og Følelse hører ligesaavel til et ordentligt Menneske som Forstand

(Grundtvig 1983:31)

1.1 FØRSTE ANLEDNING

Dette afsnit er vores anledning til - og motivation for - at søge alternativer vedrørende specialets første niveau; **hvad er alternativet til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden?** For at kunne tale om noget som værende *et alternativ*, er vi nødt til at forstå, hvad det er et alternativ til.

“Det er som om, at ordet ‘dannelse’ er røget ud af ordet ‘uddannelse’, og det eneste man har tilbage det er ud! Ud på arbejdsmarkedet. Ud og opfyld vores funktion. Ud, ud, ud!” (Romer 2011). Sådan udtaler forfatter, Knud Romer, i en debat om uddannelse på DR2. At vi har glemt den sidste del af ordet uddannelse, og at det nu kun handler om at komme ud, synes vi på mange måder er en sigende beskrivelse af, hvad der deler vandene i den pædagogiske debat; er uddannelse til for at komme ud eller for at dannes?

Det kan næppe være gået nogens næse forbi, at uddannelse i disse dage anses af politikere som værende en af landets vigtigste råstoffer. Læser man på Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside (FIVU) står det beskrevet, at Regeringens vision er: *“at skabe den bedst uddannede generation i danmarkshistorien”* (Østergaard 2014). Dette kan være svært at stille sig kritisk over for. For der er vel intet i vejen for at være godt uddannet? Som den kritiske tænketank for pædagogik og dannelse, SOPHIA, påpeger, er det grundlæggende for alle former for opdragelse, undervisning og uddannelse, at man vil ‘det bedste’. Det er jo ikke sådan, at ‘det bedste’ nødvendigvis er en særlig klar eller entydig størrelse - betegnelsen kan dække over vidt forskellige og modsatrettede forhold - men det er nok sådan, at alt andet end at ville ‘det bedste’ er utænkeligt, når man har med børn og unge mennesker at gøre. Men hvem man, når det kommer til stykket, vil det bedste for, og hvori ‘det bedste’ består, er i imidlertid noget, der kan variere og stå til diskussion (Kjeldsen & Kjeldsen 2013). Vi kan derfor ikke lade være med at undre os over, hvad det vil sige at være *bedst* uddannet og *måden*, hvorpå man i disse år fra uddannelsespolitisk side vælger at gribe dette an.

Grundlæggende kan pædagogik siges altid at være en *indgriben* i et menneskes liv med den forestilling, at det kan forbedre eller gøre et menneskes liv mere meningsfyldt (Biesta 2009:15). Pædagogik handler altså grundlæggende om at ville og gøre noget med nogen. Det at have retten til en indgriben i andre menneskers liv må være det, der netop skaber den store interesse og debat om uddannelse, for hvad er det, man anser som *godt* og *meningsfuldt* for menneskers liv?

I den forbindelse peger flere forskere og debattører, heri blandt forfatter og cand.pæd. i pædagogisk filosofi, Brian Degn Mårtensson, hvordan vi i dag kan se at pædagogikkens indgriben må tjene en konkurrencestatlig logik, fordi man vil skabe såkaldte kompetente samfundsborgere der kan sikre Danmarks vækst i en globaliseret verden (Mårtensson 2015). Med bogen om 'konkurrencestatens pædagogik', præsenteres vi altså for konkurrenceevnen som pædagogikkens slutmål og den uddannelsespolitiske udvikling afviger fra de dannelsesorienterede aspekter af undervisning, så som dannelse af det kritiske, reflekterende og hele menneske. Denne transition ses blandt andet ved, at de forenklede såkaldte 'læringsmål' i den seneste folkeskolereform prioriterer, *hvad der virker*. Det er en logik, som leder til, at resultater og kompetencer, der kan måles og vejes, vægtes højest. Med ambitionen om målstyret og synlig læring (Undervisningsministeriet 2014) skabes der en skole for de – med Mårtenssons ord - selvoptimerende, selvstående og selvmotiverende mennesker, og det er, hvad der menes med 'den bedst' uddannede (Mårtensson 2015).

Der foregår altså en kamp mellem forskellige skolesyn i Danmark, som repræsenterer forskelligartede formål med uddannelse. Noget firkantet kan det skitseres som en kamp mellem at uddanne for kompetencernes skyld eller at uddanne for dannelsens skyld, hvilket tyder på ikke bare divergerende skolesyn, men også forskellige menneskesyn. Allerede i 2004 udtaler professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), Per Fibæk Laursen at: *"Hvis der skal være et samlende begreb for folkeskolen, så skal det i dag ikke være dannelse, men kompetence"* (Olsen 2004). Modsat har den kritiske tænketank SOPHIA i år dedikeret deres arbejde til et forsvar for dannelse og har i den forbindelse udgivet et skrift om "Dannelsestanker", hvor ønsket at slå fast: *"Dannelse er ikke et støvet, kultursnobbet begreb, men et vilkår, der vedkommer os alle. Skolen skal være et indlejret frirum for pædagogik, dannelse og kritik."* (SOPHIA 2015).

Man undrer sig måske over, hvorfor vi optegner skellet mellem kompetence og dannelse så spændingsfyldt. Ganske vist kan man godt med lidt velvilje sige, at dannelse fører til eller indebærer kompetencer, men den opfattelse, som vil blive lagt vægt på i dette speciale, er at dannelse og kompetence beskæftiger sig med forskellige sider af den pædagogiske og uddannelsesmæssige virkelighed. Når vi taler om dannelse, ser vi på forhold, der primært vedrører det enkelte individ og dets indlejring i det omgivende samfund. Når vi beskæftiger os med kompetence, sættes individets færdigheder i relation til konkrete situationer, hvor en

given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem, som andre ønsker varetaget (Nordenbo 2011).

Skellet mellem kompetence og dannelse bliver endnu tydeligere, når vi tænker tilbage på skolens oprindelige betydning. Skole betyder oprindeligt fri. Fri fra som slave at skulle arbejde. Fri til at kunne beskæftige sig med tilværelsens væsentligste spørgsmål. Skolen skal som forberedelse til arbejdet sikre kompetence for at give os noget at leve *af*, men den frie tid - også i skolen - skal også sikre en dannelse, der kan give mulighed for at søge det, vi vil leve *for*. Professor i pædagogik og filosofi, Steen Nepper Larsen, udtaler i et interview at: ”(...) *dannelsen er optaget af omveje, af langsomhed og grundighed. Derfor drejer det at studere sig også om retten til at dvæle og tage omveje*” (Larsen 2014:18). Men vi ser modsat at den frie tid i disse år er under pres, når selv skoledagenes frikvarterer skal tilrettelægges efter en aktivitetsplans. Der er læreplaner, som planlægger børns leg, og der er en fremdriftsreform, der sikrer studerende et uddannelsesforløb, hvor tiden til at tage omveje eller dvæle i øjeblikket for længst er skrevet ud. Men hvis den frie tid er grundlaget for vores frie udfoldelse og udforskning af omgivelserne, må det at have *fritid* og frihed være en forudsætning for at kunne dannes til at være et frit menneske sammen med andre.

1.1.1 UD UDEN DANNElse

Dannelsesbegrebet har en lang og traditionsrig historie. Det lader sig derfor heller ikke så let indfange i en kort definition. Når vi alligevel ønsker at placere dannelse som et helt centralt begreb i forhold til dette speciale, skyldes det, at dannelse som teoretisk figur muligvis kan bidrage til en udvidet mulighed for i praksis at komme tættere på en forståelse af, hvad det vil sige at blive et frit og ansvarligt menneske. Professor ved DPU, Steen Nepper Larsen, arbejder pædagogisk filosofisk med særligt dannelsesbegrebet. Han skriver blandt andet at dannelse og dannelsesstænkningen i dansk skolesammenhæng bliver til en tysk sammenhæng, fordi ordet ‘dannelse’, som pædagogisk begreb, er skabt som en dansk oversættelse af det tyske udtryk *Bildung*. Denne oversættelse er interessant, når Nepper Larsen spørger: ”*I hvilket billede (Bild) og med hvilket forbillede (Vorbild) skal vi dannes? Hvordan skal vi danne os, og hvad skal vi spejle os i?*” (Larsen 2013:9) Uanset om ønsket drejer sig om at (ud)danne børn og unge til at være frit handlende, unikke og ansvarlige eller kompetencedygtige og ressourcestærke inden for en pædagogisk og uddannelsesmæssig kontekst, lander vi ufravigeligt lige ned i ét af pædagogikkens helt store paradokser: “*Når*

hensigten med pædagogikkens processer er at frigøre barnet til sin egen menneskelighed, er opdragelsen paradoksal og modsigende, fordi den vil 'tvinge til frihed'." (Oettingen 2008:7). Dette pædagogiske paradoks er en kompleks og spændingsfyldt problemstilling, og det frihedsbegreb, der stiles pædagogisk efter, er ligeledes langt fra en ensidig størrelse. Når vi i dette speciale alligevel igen og igen kommer til at bevæge os ind i paradokset, er det med et helt særligt dannelsesperspektiv i sigte; et perspektiv, der er forankret i refleksioner og resultater fra *dannelse-i-uddannelse*-initiativet. Med initiativet efterlyser vi indirekte en politisk prioritering af dannelse i uddannelse og tager initiativ til, at uddannelsens praktikere kan blande sig i debatten.

Vi er interesseret i dannelse, fordi begrebet, trods dens mange forgreninger, altid har interesseret sig for menneskers menneskelighed, og på den måde står for en måde at tænke pædagogiske teori og praksis på, der er, som vi ser det, radikal forskellig fra nutidens nærmest hegemoniske pædagogiske retning. Dannelsesdiskussioner kan blandt andet handle om, hvad den enkelte studerende skal have ud af undervisningen, og de bringer derfor underliggende pædagogiske antagelser frem i lyset (Børsen 2012). Dannelse og uddannelse er beslægtede processer, men der er afgørende nuanceforskelle. Mens en uddannelse er afsluttet, fortsætter dannelsesprocessen hele livet. Mens man i uddannelsernes kvalifikationsdel kan operere inden for specifikke områder, vil man i dannelsesprocessen ikke kunne finde en endelig checkliste, men tværtimod en uendelig kredsen om at se det specifikke i relation til den eksisterende kontekst eller som en ny begyndelse (SOPHIA 2015). Uddannelse betegner formelle uddannelsestilbud, som blandt andet folkeskolen og universiteterne udbyder. Dannelse, derimod, henviser til normative forestillinger om individers åndelige karakterdannelse – ofte inden for rammerne af en uddannelse, som vil være omdrejningspunktet her.

Vi har i mange årtier haft en stolt uddannelsestradition i Danmark, hvor man fra folkeskole-til universitetsniveau har anvendt uddannelse som en dannelses-platform, der bygger på åndsfrihed og ligeværd, som er uomgængelig for et levende demokrati. Denne tradition kan på mange måder siges at være repræsenteret i folkeskolens formålsparagraf:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Folkeskolens formålsparagraf §1 stk 2. 2006)

I en sådan skole vil man være optaget af at udvikle det pædagogiske arbejde med undervisning, og man vil søge og sammen komme til forståelser af verden. I en sådan skole bliver elever til mennesker, fordi de nok er elever, men betragtes som mennesker, der for en stund træder ind i et univers af undervisning. Det lader dog til at de uddannelsespolitiske instanser paradoksalt nok har glemt denne paragraf. Hvordan bedømmes, om en skole er god? Enhver, der kigger på skolen, vil kigge efter og bedømme, hvad han eller hun mener er vigtigt i en skole. Derfor må enhver generel diskussion om skolen hænge uløseligt sammen med spørgsmålet om skolens *formål*.

Tidligere nævnte professor, Steen Nepper Larsen, forsøger at aktualisere dannelses tanken og beskriver dannelsen som værende kendetegnet ved en indre bearbejdelse og tilegnelse af viden, der ville både stivne og gå imod sit formål, hvis vi kogte den ned til udtømte og formaliserede redskabskategorier (Larsen 2013:5). Når vi taler om dannelse, kan vi altså ikke tale om en række kompetencer, vi kan træne elever op i. Samtidigt er dannelse et meningsløst begreb, hvis man ikke har blik og øje for, hvad man skal dannes til. Larsen pointerer derfor også, at dannelsen ikke lader sig operationalisere. Denne overvejelser har vi dvælet ved adskillige gange i arbejdet med dette speciale. For hvis dannelse ikke kan operationaliseres, hvordan kan man så få greb om den og forsvare den? Denne problematik er grobund for en stor del af vores nysgerrighed og motivation bag dette speciale. For hvordan kan vi arbejde teoretisk og metodisk med sådanne grundlæggende pædagogiske spørgsmål og komme med alternative bud på, hvordan vi kan handle i praksis?

1.2 ANDEN ANLEDNING

Specialets anden anledning er affødt af den første, hvor der overordnet set tegner sig to syn på folkeskolen. Den drastiske forandring af dagsordenen for folkeskolen rummer både en historie om, hvordan den er blevet til, samt hvad den fremadrettet får af konsekvenser for lærernes autonomi og myndighed. Dette afsnit uddyber derfor vores anledning til - og motivation for - at søge alternativer på specialets andet niveau; **hvad er alternativet til den måde, hvorpå den måde uddannelsespolitiske-dagsorden sættes i dag?**

Vi ønsker at forholde os til udsagn, som når professor emeritus i uddannelsesforskning, Sven Erik Nordenbo, skriver at: *“Uddannelserne er blevet for vigtig for samfundsøkonomien til at blive overladt til den pædagogiske verdens egne aktører”* (Nordenbo 2011:56). Hvordan kommer sådan en transition til udtryk, og hvad betyder det for folkeskolen og *den pædagogiske verdens egne aktører*? Tiden synes at kalde på reformer, men øget kontrol og styring kan vel næppe være svaret. Vil vi kopiere USA, Storbritannien og andre lande med udpræget 'top-down' undervisningsstyring - eller vil vi holde fast i en danske (ud)dannelsestradition udgjort af en tillid til den autonome underviser? Formentlig er det ikke så sort på hvidt, men hvad er alternativet?

Tillid og mangel på samme er et heftigt debatteret emne blandt andet på hjemmesiden Folkeskolen.dk, der et online fagblad for undervisere. Særligt tiltaget om lærernes arbejdstidsregler i 2013, som kort fortalt hæver antallet af timer til undervisning og færre til forberedelse, tvinger lærerne til at lave undervisningsforberedelse på skolen frem for hjemme, hvilket ses som et af de største brud på tilliden til, at lærerne kan udføre deres arbejde bedst muligt. *“De nye arbejdstidsregler signalerer mistillid til det arbejde, jeg udfører”* (Andersen, Boye & Laursen 2014:8) er den sætning hele 83 procent af 1600 adspurgte lærere er helt eller delvist enige i. Tallene kommer fra et forskningsprojekt foretaget på nationalt plan af Aarhus Universitet (Andersen, Boye & Laursen 2014). Når tiltaget føles som kontrol og ikke som en understøttelse af at udnytte arbejdstiden bedst muligt, må vi forholde os skeptiske til grundlaget for, at dette blev indført. Desuden viser undersøgelsen, at lærernes jobtilfredshed og motivation for de konkrete daglige arbejdsopgaver er faldet i 2014 i forhold til tallene i 2011, mens de fortsat har en meget høj motivation for at levere gode offentlige ydelser for samfundets og børnenes skyld (Ibid.). I rapporten noterer man sig dog, at ledelse og styring sagtens kan være nødvendigt, selvom de

ansatte er motiverede af et ønske om at gøre noget godt for samfundet (såkaldt public service-motivation). Der skrives således: *“Public service-motivation giver nye styringsmæssige udfordringer, hvis de ansatte har en anden forståelse af, hvad det at gøre godt for samfundet betyder?(...) end de folkevalgte beslutningstagere eller brugerne har.”* (Andersen, Boye & Laursen 2014:5). Lærerens professionelle faglighed tilegnet gennem uddannelse og daglig erfaring reduceres i sådan en udtalelse til at være noget, man må anse som en mere personlig forestilling eller holdning til, hvad godt er. Det lader altså til, at uddannelse lever i statens og den såkaldte *brugers* tjeneste, og hvis lærerne har andre forestillinger end de folkevalgte, må man komme rundt om det med styringsredskaber.

Fra uddannelsespolitiskside lader det til, at man udelukkende er optaget af evidens for hvad der virker i skolen. Derfor synes pædagogik ikke længere at være hverken paradoksalt eller normativ, men reduceres i stedet til noget, der kan beskrives stringent og evidens (Aastrup Rømer 2015). Betyder det, at noget, som har syntes svært og komplekst, pludselig kan sættes ind i en simpel formel, således at man med de rigtige læringsværktøjer kan støtte en sikker udvikling af alle børn til det samme ønskede mål? Hvor lærerens rolle tidligere blev opfattet som en dydsbaseret praksis, og af mange ofte karakteriseret, som det at ‘følge et kald’, lader det til, at politikere i dag tager beslutninger på områder, de hverken er uddannet til eller nødvendigvis har særligt kendskab til alene af den grund, at de er folkevalgte, og på grund af deres position kan sortere alle forhold som enten skadende eller gavnlige for samfundet. Imens bliver lærerens rolle reduceret til metodeforvalter og læringsfacilitator.

Når vi i denne anden anledning lægger op til, at uddannelse er blevet politiseret, handler det også om måden, hvorpå der lukkes om uddannelsens ‘gøren’. *“Igen plads til kritik”* og *“For lidt reelt demokrati”* blev eksempelvis nævnt som kritikpunkter af de lærer, elever, studerende, forældre og andre borgere, der deltog i specialets *Dannelse-i-uddannelse* initiativ. Mens de fleste af initiativets kritikpunkter rettede sig mere mod utilfredsheder ved selve *indholdet* i den uddannelsespolitiske dagsorden, siger de to ovenstående ytringer noget om selve *måden*, hvorpå uddannelse styres og bestemmes. At de deltagende i specialets initiativ turde at komme med kritiske udtalelser, var blandt andet det, vi håbede, initiativet kunne skabe rum for. En nyere undersøgelse fra Folkeskolens lærerpanel foretaget af Scharling Research viser, at kun hver fjerde lærer tør sige, hvad de mener offentligt. Og en tredjedel af lærerne tør end ikke sige, hvad de mener på møder inden for skolens fire vægge (Folkeskolen.dk 2014). Kun 25 procent af de adspurgte lærere kan således svare ja på

spørgsmålet "*Føler du, du har frihed til at ytre dig offentligt om skolehverdagen i for eksempel den lokale avis, pressen i øvrigt eller på offentlige møder?*" (Ibid.). Og en tredjedel af lærerne siger, at de overhovedet ikke tør åbne munden, mens en femtedel fortæller de godt tør, men kun hvis de ikke er kritiske. Dette forhold må vi anse som yderst problematisk for demokratiet og i direkte modstrid med den danske ytringsfrihed.

1.3 PROBLEMFORMULERING

Med afsæt i de problematikker, som vi med de to anledninger har præsenteret, har vi søgt at gribe dem an med, ikke blot et kritisk øje, men et forandringsorienteret tiltag. Her har vi hentet primær inspiration i kritisk-utopisk aktionsforskning. Som videnskabelig forskningstilgang tilstræbes der kort sagt at skabe viden gennem forandring af verden i aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Det praktiske forandringsarbejde karakteriserer vi her som *dannelse-i-uddannelse*-initiativet, der har været motiveret af at søge alternativer på de to, allerede præsenterede, niveauer. I lyset af dette har følgende problemformulering taget form og ønskes besvaret:

Hvilke muligheder og udfordringer for at fremme den gode (ud)dannelsesdagsorden opstår i forsøget på at forene kritisk-utopisk aktionsforskning med Alternativets (ud)dannelsespolitiske udvikling?

1.3.1 ARBEJDSSPØRGSMÅL

Som supplement til denne formulering, finder vi det behjælpeligt at rette opmærksomheden mod en række arbejdsspørgsmål, der forbinder det teoretiske og praktiske arbejde som dette speciale er et produkt af.

Første analysedimension:

- Hvad er skolens primær formål set ud fra den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden?

Anden analysedimension:

- Hvad betyder de hverdagserfaringer og fremtidsideer, der udgør *dannelse-i-uddannelse*-initiativet, og hvordan kan de sættes i dialog med specialets teoretiske refleksionsrum samt danne potentielle tiltag mod at gøre mere plads til *dannelse-i-uddannelse*?

1.4 SPECIALETS AMBITION

“Vi har brug for på ny at tænke det umulige” (Korsgaard 2014:1). Sådan lød budskabet fra forfatter og journalist, Lea Korsgaard, da hun sidste år blev bedt om at skrive sit bud på den tidligere statsministers åbningstale. Vi har bidt mærke i denne udtalelse, for da vi indledte specialet, sad vi med følelsen af, at vi ville komme til at tale for noget *umuligt*, men det var samtidig også med følelsen af, at det netop er, hvad der er behov for. Derfor arbejdede vi i den indledende periode med at indkredse en ambition og med at finde mulige handlerum. Skal vi forandre, har vi brug for at kunne sætte os ud over de rammer, der bliver givet til os. Men hvordan kan vi gøre tiltag mod forandring, når vi, som Korsgaard skriver, lever i en tid, hvor utopiske forestillinger bliver anset som upraktiske, umoderne og fjollede - og altså ikke realiserbare (Ibid.). Det er naivt, hedder det sig, at fantasere om en verden, der er grundlæggende anderledes end den, vi lever i. Vi taler om, hvad der er, og om hvordan det, der er, kan trimmes og justeres (Ibid.). Der gøres således store tiltag på folkeskoleområdet, men det lader til at være styret af det nyttige og ikke om, hvad der *kunne* være. Dét er netop, hvad vi med dette speciale gerne vil sætte fokus på og udfordre med vores initiativ om at gøre plads til mere dannelse i uddannelse.

Modsat den tidligere nævnte logik om, at *“Uddannelse er for vigtigt for samfundsøkonomien til at blive overladt til den pædagogiske verdens egne aktører”* (Nordenbo 2011:56), vil vi, som fremtidsforskeren Robert Jungk, her mene, at: *“Fremtiden er for vigtig til, at vi kan overlade den til eksperter”* (Jungk i Bilfeldt 2012:20). Et speciale er dog en beskeden ramme for at skabe egentlige forandringer, men vi har været opsatte på at tage vores uddannelse i *Læring og forandringsprocesser* bogstaveligt. For vi spurgte - og spørger fortsat - os selv, hvilken rolle den akademiske praksis spiller blandt politikere, eksperter og pædagogiske praktikere i dag. Og hvad kan vi egentlig forstå ved forandring, og det at vores uddannelse har en intention om, at vi som færdiguddannede skal være såkaldte *forandringsagenter*? I kritisk-utopisk aktionsforskning ser vi en særlig mulighed for at skabe forandring som akademisk praksis. Her søges der ikke ekspertdesignede innovationer til praksis (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Kritisk-utopisk aktionsforskning igangsættes nemlig ikke politisk fra oven, men arbejder for mere livssammenhæng i samfundet sammen med de mennesker, som har deres private eller professionelle dagligdag i det givne felt. I ønsket om at tage skridt mod reel forandring på folkeskoleområdet blev vi nysgerrige på det nyopstartede politiske parti Alternativets arbejde for at skabe en mere demokratisk politik-udvikling. Det bliver måske svært at tale om forandring fra neden, når man samarbejder med et politisk parti, men

ideen om et muligt samarbejde åbnede vores interesse for at eksperimentere med, hvordan vi kunne arbejde med samme forskningsmæssige principper og sigte i koblingen mellem kritisk-utopisk aktionsforskning og en politisk platform. Et yderst væsentlig element for specialet er derfor blevet at arbejde kritisk-utopisk fra en politisk platform som en del af det eksperimenterende - en ambition som både retter sig mod, hvad vi kan forstå ved politikudvikling såvel som kritisk-utopisk aktionsforskning.

Det handler altså ikke blot om at tilføje endnu en holdning til diskussionen om uddannelse. Vores mål er snarere at undersøge, hvad det vil sige at forholde sig til spørgsmålet om god uddannelse på en eksperimenterende måde. Af dette følger, at det alternativ eller den opgave, vi stiller til diskussion, *ikke* handler om at genoplive et fortidigt pædagogiske ideal, men nærmere handler om at spørge til, hvordan vi bør reagere pædagogisk og politisk på de spørgsmål og udfordringer, vi står overfor i dag. Det væsentlige her er at give rum for kritik og se, hvad det kan åbne for. Vi vil holde fast i den kritiske tradition med det for øje, at enhver videnskabelig tilgang åbner for at se noget, men netop for at skærpe sit blik også må holde på retten til at frasige sig at se på andet. Det er ikke et spørgsmål om at debattere plusser og minusser ved det eksisterende. Specialet er et ønske om at forholde sig til det problematiske og med afsæt i det åbne for en fremadrettet mulig horisont. Dermed bliver det ikke en passiv kritik af det eksisterende, men et afsæt i det, der allerede er. Med nærværende speciale lægges der således op til en granskning af et uddannelsesmæssigt paradoks, hvor vi for at søge alternativer må fokusere kritikken af den politiske dagsorden for uddannelses-Danmark i dag. Det følgende afsnit tjener det formål at indskærpe det genstandsfelt, vi undersøger.

1.5 PRÆCISERING OG AFGRÆNSNING

Når vi først og fremmest har søgt at initiere en forandringsorienteret praksis, har det skriftlige og teoretiske efterarbejde været udfordret af specialets omfang og tidsmæssige begrænsning. Processen har taget os i mange emnemæssige og teoretiske retninger, som vi sidenhen har måtte afgrænse os fra med det ønske at give forrang til, at specialet formidler det praktiske arbejde, som *dannelse-i-uddannelse*-initiativet udgør. Følgende er derfor en præcisering af, hvad der ligger i de begreber og betegnelser, vi anvender i undersøgelsen. Specialets egentlige teoretiske og videnskabsteoretiske fundament følger som faktiske teoretiske afsnit i specialets *Del 1*.

Dannelse, uddannelse og pædagogik er de overordnede kategorier for specialet. De anvendes på ingen måde synonymt men som forbundne størrelser, som ikke *bør* skilles ad i denne undersøgelse. Derfor karakteriseres vores forståelse af deres forskelle og indbyrdes forhold kort her.

Pædagogik kan betragtes som en tværfaglig, men dog selvstændig videnskabelig disciplin. Den udgøres af videnskabelige grene som psykologi, sociologi, antropologi og filosofi. Pædagogik beskæftiger sig derfor med mange forhold, hvor relaterede begreber om opdragelse, undervisning, dannelse, didaktik og læring udgør objekter for undersøgelse (Korsgaard 2003). Når vi i dette speciale bruger begrebet pædagogik, gøres det med henblik på at få greb om, hvordan man forsøger at besvare *formål* vedrørende uddannelse og undervisning. Med pædagogik er der altså grundlæggende tale om en *indgriben* i andre menneskers liv, med afsæt i det, man forestiller sig, vil gøre livet bedre eller mere meningsfyldt for dem (Biesta 2009).

Uddannelse er betegnelsen for det, vi forstår ved organisering af pædagogisk praksis - at undervise og uddanne. Uddannelse er formaliseret ved at have en begyndelse og en afslutning. Det vil sige, at det er en proces, der slutter formelt, når uddannelsen er gennemført.

Dannelse er et orienterende begreb for pædagogisk praksis, hvis indhold er vilkårligt. Det betyder, at dets orientering kan anses som noget forskelligt til forskellige tider, formet af sin tid og historie, men ikke lig en bestemt tid. Dannelse er *også* en proces, der sker i og uafhængigt af en pædagogisk praksis, men i den enkeltes indlejring i det omgivende samfund. For specialet er vi dog kun interesseret i den dannelse, der kan gives rum for i uddannelse, hvorfor vi anvender betegnelsen dannelse-i-uddannelse. Til at få greb om dette forhold finder vi det anvendeligt at tale om dannelse i en 'grundfigur', som indbefatter: 1) Menneskets forhold til verden - faglig dannelse 2) Menneskets forhold til samfundet - social dannelse og 3) Menneskets forhold til sig selv - personlig dannelse. Dannelse skal derfor ikke kun ses i relation til et menneske i sig selv, men også i relation til et kulturelt, socialt og/eller politisk fællesskab samt menneskeheden i sin helhed (Korsgaard 2003).

I kraft af vores inspiration hentet i kritisk-utopisk aktionsforskning blev betegnelsen *Den gode (ud)dannelsesdagsorden* til, som en retningsgivende betegnelse for det, vi søgte et alternativ til. Det titlen på det fremtidsværksted, som udgjorde kernen i initiativet.

Metodikken bag fremtidsværkstedet introduceres kort i kapitel 3, men den egentlige præsentation og fremstilling følger i kapitel 7 og 8. Derfor refererer vi gentagende gange til *den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden*, som det den gode (*ud*)dannelsesdagsorden skal forstås som et alternativ til.

Den *nuværende uddannelsespolitiske dagsorden* er en noget upræcis betegnelse, hvorfor vi her vil forsøge at præcisere, hvad den rummer. Grundlæggende referer *uddannelsespolitiske dagsorden* til det, der lovmæssigt danner rammen om uddannelse og uddannelsesverdenens praktikere - uddannelsesledere såvel som lærere. Til det knytter sig altså de intentioner og argumenter, man anvender for at berette de lovmæssige rammer og tiltag. Når vi beskæftiger os med *dagsorden* som genstandsfelt, er det, fordi vi interesserer os for de overordnede rammesættende og retningsættende intentioner for uddannelse samt det uomgængelige paradoks, der altid eksisterer mellem pædagogik og politik, når man ”gør” uddannelse. Vi har dog med specialets anden anledning set, hvordan man i den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden søger at være både *bestemmende* og *styrende* for praksis i en sådan grad, at den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden kan synes nærmest at overtage lærernes rolle. Vi er i dette speciale optaget af en dagsorden, som godt nok kan være rammesættende for praksis, men ikke nødvendigvis er lig med praksis. Desuden er vi optagede af at inddrage uddannelsens praktikere og deres hverdagserfaringer til at fastsætte dagsordenen i så høj en grad, at den bliver deres egen. Når vi derfor taler om en *uddannelsesdagsorden*, er det ikke *alt*, hvad der kan opfattes som uddannelsesmæssigt, vi lægger under lup. Denne afgræsning relaterer sig også til vores beskæftigelse med dannelse som begreb, da vi med afsæt i dette, automatisk åbner for mere filosofiske spørgsmål omkring uddannelse. Det paradoksale element vedrørende forholdet mellem pædagogik og politik, har på mange måder dannet afsæt til adskillige refleksioner og spørgsmål gennem vores arbejde med dette speciale. Vi vil derfor løbende præcisere og diskutere dette nærmere.

Når vi vælger at referere til den *nuværende uddannelsesdagsorden*, er det for at indikere, at vi taler om den *herskende*, altså den mest dominerende holdning til uddannelse, og den lovmæssigt *fungerende*. Til det eksisterer der mange forskellige pædagogiske strømninger, der i højere eller lavere grad kan være repræsenteret i en *politisk* dagsorden. Helt specifikt beskæftiger vi os særligt med de bestemmelser og tiltag, der er foretaget i forbindelse med den seneste folkeskolereform, som trådte i kraft i 2014 på baggrund af en flertalsaftale mellem den tidligere SSR-regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti. Desuden kan der kort

nævnes to årsager til at vi, trods vores fokus på folkeskolen, alligevel taler om en *uddannelsesdagsorden* og ikke folkeskoleloven- eller reformen. For det første havde vi oprindeligt ikke kun fokus på folkeskolen. Da vi indledte initiativet, var det med en bred interesse for dannelse i uddannelse på flere uddannelsesniveauer samt en åbenhed overfor, hvor tiltag kunne gøres. Senere så vi os nødsaget til at afgrænse os, hvilket vil fremgå i rekonstruktionen af forløbet. For det andet ønsker vi at indikere, at der i forhold til folkeskolen ikke kun er tale om den omdiskuterede folkeskolereform indført i 2014. Omend reformen og tekster herom indgår som noget af det primære materiale i specialet, så dækker den *nuværende uddannelsesdagsorden* over et længere forløb, som er startet mange år forinden. For læsevenlighedens skyld vil vi i resten af specialet blot omtale ovenstående som *den nuværende dagsorden*.

Dannelse-i-uddannelse-initiativet er som tidligere nævnt betegnelsen for det aktionsmæssige arbejde, men som vi i resten af specialet blot vil omtale initiativet.

1.6 OPBYGNING OG INDHOLD

Specialets komposition rummer en indledning samt tre overordnede dele. Denne opbygning er inspireret af strukturen for bogen *Demokrati og bæredygtighed - social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion* (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Her formidler de tre forfattere et af deres mangeårige kritisk-utopiske aktionsforskningsprojekt *Industri og Lykke*. Trods det, at bogen og projektet er af en noget anden kaliber end dette speciale og initiativet, så har vi kunne hente meget inspiration i deres formidling samt analyse af praktisk aktion på tekst.

For nærværende speciale rummer *Indledningen* dette kapitel 1 og afsluttes med kapitel 2 *Et fælles initiativ*, hvor Alternativet det politiske parti kort præsenteres. Herfra udgør specialets kapitler tre overordnede *dele*, som har hjulpet os til at forbinde det praktiske arbejde med det teoretiske og skriftlige arbejde.

Del 1: Specials teoretiske refleksionsrum og analyse af den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden

Del 2: Analyse og fremstilling af dannelse i uddannelse initiativet

Del 3: Muligheder og udfordringer for alternativ forandring mellem pædagogik og politik

Der vil hver gang en ny del begynder blive præsenteret en kort beskrivelse af indholdet (Se side 22, 80 og 120). De enkelte dele står nødvendigvis ikke i et logisk afledningsforhold til hinanden. Initiativet som fremstilles i *del 2* er eksempelvis ikke udledt af samfundsanalysen i *del 1*, selv om flere af de overvejelser, der fremlægges her har haft betydning for initiativet og omvendt har initiativets indhold fået betydning for udvælgelsen af specialets teoretiske refleksionsrum samt nedslags i første analysedimension.

2. ET FÆLLES INITIATIV

Inden vi i næste kapitel redegør for det metodiske og teoretiske udgangspunkt, vil vi, give en introduktion til Alternativet som politisk parti og det arbejde, partiet selv kalder et tiltag mod en *ny politisk kultur*. Dette tiltag er helt afgørende for, at vi overhoved har kunne bringe vores engagement og undersøgelse ind i en politisk kontekst. Der var som udgangspunkt ikke aftale om et længere samarbejde, da et speciale i sagens natur ikke kan rumme dette. Det skulle dog senere vise sig, at vi i samarbejdet med Alternativet og deltagerne opbyggede et engagement, der kom til at række ud over specialets oprindelig tidsramme og form. Specialets empiriske fundament og undersøgelsesarbejde har altså en særlig karakter, fordi vores involvering i praksis ikke er planlagt for specialets undersøgelses skyld, men er foretaget med et ønske om reelt at kunne skabe noget sammen med andre. Det betyder også, at initiativet nødvendigvis ikke er slut efter specialets aflevering. I forlængelse af ovenstående finder vi det behjælpeligt at tale om to perioder i forløbet – initiativet *før* folketingsvalget 2015 og initiativet *efter* valget. Den første periode er præget af et delt engagement og en åbenhed omkring endemålet. Her var vi som undersøgere i høj grad faciliterende både omkring indhold og metode vedrørende det fremtidsværksted, vi afholdt den 30.april 2015. Dette er, hvad der i første omgang var vores aftale med Carolina Magdalene Maier, som på dette tidspunkt var kandidat i Københavns Storkreds, men siden er blev valgt ind som en af Alternativets ni folketingsmedlemmer. Den oprindelige aftale udviklede sig efter valget til et videre samarbejde, men under andre præmisser og sigte, hvorfor vi skelner og taler om initiativet *efter* valget. Det er således blevet til et initiativ, der både har haft et sigte på dannelse og et fælles engagement herom, samt en deltagelse i Alternativet skolepolitik, hvor resultater af det første er bragt videre i det politiske arbejde. Vores bidrag blev altså efter valget primært på indholdssiden i kraft af det arbejde, der lå forud for valget - det fælles ønske om at sikre mere dannelse i uddannelse. Vores faciliterende rolle fra før valget ændrede sig dermed til en bidragende rolle med sigte om at få plads til mere dannelse i uddannelse i skolepolitikken.

2.1 ALTERNATIVET OG DERES BUD PÅ EN NY POLITISK KULTUR

Partiformand Uffe Elbæk og forkvinden for Alternativets Folketingsgruppe, Josephine Fock, annoncerede på et pressemøde den 27. november 2013 det, der skulle blive Danmarks nye parti i folketinget og de nytænkende ideer, med hvilke de ville udvikle deres politik (Alternativets historie 2015). For at blive opstillingsdygtige ved det kommende

folketingsvalg, begyndte partiets arbejde med at indsamle de påkrævede 20.000 vælgererklæringer fra de danske borgere, inden valget blev udskrevet. Det var dog ikke kun vælgererklæringer, som partiet ønskede fra landets borgere. Partiet stod nemlig blot med et manifest og værdigrundlag og ikke et egentligt politisk program - Et bevidst valg, som skulle skabe rum for at invitere danskerne til at udvikle deres partiprogram ud fra forståelsen om, at “(...) *flere ved mere*” (Alternativets partiprogram 2015:1). Et betydeligt grundlag for tiltaget om et nyt parti ligger nemlig i det, de selv beskriver som: “(...) *et ønske om en ny og langt mere levende og involverende politisk kultur*” (Alternativets historie 2015). De ser et behov for det, de kalder *hverdagsdemokrati*, hvor politikere initierer tættere kontakt med borgerne. Fremgangsmetoden er inspireret af det, de referer til som *crowd-sourcing*, som skal danne grundlag for: “(...) *et opgør med den ”top-down.” og ”management by fear”-ledelse der desværre ofte præger de gamle politiske partier.*” (Alternativets historie 2015). Det er således alle uanset alder, baggrund og politiske interesser, der kan deltage og komme med bidrag. Det eneste krav og rettesnor, de udstikker, er, at politikken er i tråd med partiets fem værdier: Mod, humør, generøsitet, ydmyghed, gennemsigtighed og empati (Alternativets værdier 2015). Man behøver ikke at være medlem for at deltage i politikudviklingen, og man forpligter sig ikke på særlige opgaver eller arrangementer. Det er primært denne metodiske åbenhed, der er grundlaget for, at vi med afsæt i specialets to anledninger fik øjnene op for Alternativet som platform for kritisk-utopisk aktionsforskning. Det forekommer mindre vigtigt, hvor partiet placerer sig politisk. Det væsentlige er, hvordan deres tilgang er udtryk for en åbenhed over slutmålet og derved viser, at de tør blive i kompleksiteten, når der skal søges politiske løsninger på forskellige problemer. Desuden betegner de deres politiske idé som en, der fremmer “(...) *personlig frihed, social værdighed og levende, bæredygtige fællesskaber. Et håb. En drøm. En længsel efter mening, betydning og medmenneskelige relationer. Alternativet er et svar på det, der sker i verden i dag. Rundt om os. Med os*” (Alternativets manifest 2015). Det er principper, der er forenelige med kritisk-utopisk aktionsforskning, men som politisk parti umiddelbart også kan virke uforenelige hermed, da forskningstraditionen søger forandringer initieret ‘nede-fra’ (Nielsen & Nielsen 2010). Det er muligheden herimellem, som vi har forsøgt at gribe og på eksperimenterende vis været åbne for, hvad der kunne komme ud af det. Det næste afsnit præsenterer deres tilgang til politik udvikling, og efterfølgende går vi mere ned i, hvad vi værdimæssigt og uddannelsespolitisk stod overfor.

2.1.1 POLITISKE LABORATORIER

Alternativet har søgt at udfordre den nuværende politiske kultur med en udforskning af, hvordan de kan involvere borgere i spørgsmål om alle tænkelige emner, et politisk parti kunne have behov for at forholde sig til. Hvordan man får skabt et partiprogram sammen med alle dem, som gerne vil være med, påstod de ikke at have en formel for, men et af deres bud er de 'politiske laboratorier' (benævnes herefter: POLA) (Alternativets POLA'er 2015). Disse har ikke haft én form, men er blevet afprøvet på forskellige måder af de mennesker, som havde lyst til at engagere sig, og udviklet ud fra deres løbende erfaringstilegnelse. Gennem det første år deltog mere end 700 mennesker i de politiske laboratorier rundt om i landet (Alternativets partiprogram 2015). Emner om alt fra økonomi, sundhed, legalisering af cannabis, uddannelsespolitik og bæredygtig omstilling blev debatteret og udviklet. Det handlede om at få vendt alle emner, fordi der ikke skulle udvikles politiske forslag, som ikke havde været til debat med borgerne. Gennem deres politiske laboratorier, vil de gøre det nemmere som almindelig borger at involvere sig i politik og i de områder, som interesserer en. Grundlæggende kan et laboratorium karakteriseres som et åbent møde og forløber oftest over et par timer en hverdagsaften. Det har primært en workshop-form, der sikrer at man får borgernes ideer og holdninger til emnet (Alternativets POLA'er 2015). Valg af metode er op til dem, som afholder POLA'et, og ligesom at alle kan deltage, kan alle også tage initiativet til at afholde et. Der er mulighed for at hente hjælp i en guide udviklet til formålet, og her skriver Alternativet desuden, at de tre største udfordringer ved POLA'erne er; gennemsigtighed, den rette viden og tid til fordybelse. Det er alle tre forhold, som vi på sin vis også bringer videre i diskussionen af det fælles arbejde. Vores fremtidsværksted blev afholdt i regi af POLA, og arbejdet hermed fremstilles nærmere i kapitel 6, 7 og 8.

Uden at gå for detaljeret ned i partiets organisering, bør det kort nævnes, hvordan deltagelse er muligt i partiet, samt hvordan emner fra et POLA bliver til et politisk forslag i deres partiprogram. Partiet er organiseret således, at man har ti storkredse med hver en bestyrelse. Ved hver storkreds er der valgt kandidater. I partiet er der nedsat et såkaldt *Politisk Forum* (Ibid.), som er deres politiske beslutningsenhed. Her samles hovedbestyrelsen, den politiske ledelse, samt repræsentanter for alle storkredsene og behandler indkomne forslag til Alternativets politik. Det er således ikke en instans, som udvikler politik, men de skal kvalificere og sikre, at de indsendt forslag er i tråd med Alternativets værdier, og indstiller forslag til at blive en del af Alternativets politik. Forslag, som sendes ind til Politisk Forum,

skal være udviklet åbent for eksempel igennem ét eller flere POLA'er, og der skal være minimum ti medlemmer fra Alternativet, der er medunderskrivere.

Trods det, at mange mennesker har taget del i POLA'erne, dannede der sig i medierne, særligt under valgkampen, en tone om, at et parti med denne strategi til sit arbejde og deres noget anderledes politiske værdier ikke kunne tages seriøst. Om end, at de fik tilnavnet cirkus-parti, stiger partiets medlemstal stødt - både før, under og efter valgkampen. Specialet her skal ikke forstås som et forsøg på at undersøge eller vurdere Alternativet som politisk parti, det skal langt hellere ses som et tiltag af eksperimentel karakter, hvor Alternativet som platform og samarbejdspartner, får stor indflydelse på initiativets mulighedsbetingelser.

2.1.2 EN UDDANNELSESPOLITIK I STØBESKEEN

Afsnittet her har til formål at give indsigt i det arbejde og de dokumenter, som stod til grundlag for det som *Dannelse-i-uddannelse*-initiativet udsprang af og byggede videre på. Arbejdet med partiets uddannelsespolitik er endnu ikke slut, og *dannelse-i-uddannelse*-initiativet skal kun ses som en del af partiets arbejde med hele dets uddannelsespolitiske område.

Inden vi i marts 2015 tog kontakt til Alternativet, var der udviklet et første bud på et partiprogram gennem de politiske laboratorier i 2014. Punkt 6 var og er partiets uddannelsespolitiske program; *Uddannelse og Livslang nysgerrighed*, hvilket på det tidspunkt dannede rammen om seks mærkesager, der peger ind i den opgave, som de mener, Danmarks uddannelsesinstitutioner og miljøer står overfor. De seks mærkesager er:

6. Uddannelse og livslang nysgerrighed
 - 6.1. Fokus på den studerende
 - 6.2. Teori og praksis hånd i hånd i virkelighedsnær undervisning
 - 6.3. Iværksætteri, innovation og bæredygtighedstænkning på alle uddannelsesstrin
 - 6.4. Revitalisering af håndværkstraditionen
 - 6.5. Sårbare unge skal styrkes

Da vi i specialets begyndelse havde alverdens emner i spil, faldt snakken flere gange på dannelse som noget særligt, men dog underprioriteret i de uddannelsespolitiske tendenser, vi oplevede. Da vi en dag blot af nysgerrighed læste om Alternativets ellers mange mærkesager om uddannelse, opdagede vi til vores store skuffelse/overraskelse, at ikke engang dette parti

havde nævnt ordet dannelse. Tværtimod rummede mærkesagerne såkaldte buzzwords som *innovation*, *iværksætteri*, *kompetencer*, *læring* og *procesfacilitering* (Alternativets partiprogram 2015:34ff.). Da vi læste videre rundt på deres hjemmeside, faldt vi over en kandidat fra Københavns Storkreds, som faktisk nævnte dannelse som en af sine mærkesager. Carolina Magdalene Maier skrev, at hun var træt af PISA-tests og undrede sig over, hvor dannelsen var blevet af i folkeskolen. Hun ville gøre det til en af sine mærkesager at få dannelse på skoleskemaet. Vi så altså her en oplagt mulighed for sammen at udforske og forme en alternativ (ud)dannelsesdagsorden. Vi tog derfor kontakt til Carolina, og hun var helt med på ideen. *Dannelse-i-uddannelse*-initiativet har viste sig, til vores store begejstring, at have fået en grad af indflydelse på udformningen og formuleringen af Alternativets seneste uddannelsespolitiske udspil, som er til godkendelse i Politisk Forum. Hvordan og hvorledes denne forandring udviklede sig vil vi uddybe mere i specialets del 2.

DEL 1

SPECIALETS TEORETISKE REFLEKSIONSNUM OG ANALYSE AF DEN NUVÆRENDE UDDANNELSESPOLITISKEDAGSORDEN

Specialets første del rummer tre kapitler, der tilsammen formidler, hvorledes vi i kritisk-utopisk aktionsforskning har fundet inspiration til at adressere specialets to anledninger (jf. kapitel 1). Vi lægger i kapitel 3 ud med en introduktion af kritisk-utopisk aktionsforskning, samt hvordan vi arbejder med Dannelse-i-uddannelse-initiativet. Arbejdet hermed er en gentagende vekslen mellem at arbejde for forandring i praksis samtidig med, at vi gennem teoretiseringen forsøger at kvalificere retningen såvel som den viden, der udvindes. Kritisk-utopisk aktionsforskning har stærke rødder i kritisk teori. Med det afsæt har vi været interesserede i at få greb om, hvad der kan forstås ved kritisk teori i dag og særligt, hvilken rolle det spiller for henholdsvis det aktionsmæssige og teoretiske arbejde i specialet.

Gennem opbygningen af et kritisk teoretisk refleksionsrum, i kapitel 4, vil vi søge at få greb om dannelse som begreb samt dets betydning i uddannelse. Vi søger at udbygge med teoretiske perspektiver om forholdet mellem pædagogik og politik, menneskets vilkår for frihed og dannelse, samt en diskussion af dannelse i uddannelse som et sammensat spørgsmål, der altid retter sig til spørgsmålet; hvad er formålet med uddannelse?

Afslutningsvis for denne del præsenterer vi specialets første analysedimension. Her er vi optagede af spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse ifølge den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden for folkeskolen. Denne analyse har til formål at konkretisere vores ønske om et alternativ, da vi for at kunne søge noget andet er nødt til at forstå, noget andet i forhold til det, der allerede er. Desuden er første analysedimension med til at udvide vores forståelse af, hvad initiativets deltagere mener med deres utilfredsheder og kritikker.

3. AKTIONSFORSKNING - FORSKNING FOR OG OM FORANDRING

Dette kapitel har til formål at give indsigt i den forskningstradition, som danner rammen om specialets metodiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt samt analytiske fremstilling. Her optegnes således konturerne af den kritisk-utopiske aktionsforskningspraksis, som vi har fundet inspiration i, når vi, med initiativet, har søgt at starte mulige forandringspotentialer i forhold til den nuværende uddannelsesdagsorden. I kritisk-utopisk aktionsforskning arbejder vi med begreber som *hverdagserfaringer*, *kritik*, *utopi*, *social fantasi*, *sociale frirum*, *realitetsmagt* samt *demokrati* og *deltagelse*. Disse udgør vores metodiske greb i arbejdet med *Dannelse-i-uddannelse* initiativet og præsenteres løbende igennem de følgende afsnit. Disse understøtter særligt specialets *andet niveau* om at søge et demokratisk alternativ til måden, hvorpå den nuværende uddannelsesdagsorden bliver sat. I specialets *Del 2* fremgår det, hvorledes de både er praksis- og analytisk orienterende. I besvarelsen af specialets første niveau er det først i kapitel 4, at vi vælger at opbygge det, vi kalder specialets teoretiske refleksionsrum med kritisk teoretiske perspektiver og begreber, der er særligt egnede til at forstå og diskutere det særligt (ud)dannelsesmæssige.

Den kritisk-utopiske aktionsforskningstradition er udviklet af en række danske aktionsforskere, hvoriblandt Birger Steen Nielsen og Kurt Aagaard Nielsen (1948-2012) har udviklet grundtankerne i deres arbejdsfællesskab ved Roskilde Universitet. Vi har fundet meget inspiration i særligt deres formidling af tankerne om denne forandringspraksis, både gennem metodebøger men også deres egentlige analyser af større forskningsprojekter. Det følgende kapitel udfoldes derfor med afsæt heri.

AKTIONSFORSKNINGSTRADITIONEN

Gennem en introduktion til aktionsforskning i dens oprindelige forstand præciseres kritisk-utopisk aktionsforskning som undergren. Den oprindelige aktionsforskning opstod som en human- og samfundsvidenskabelig forskningspraksis umiddelbart efter 2. verdenskrig. Her formulerede den tysk-amerikanske socialpsykolog, Kurt Lewin (1890-1947), det, der betragtes som det første aktionsforskningsprogram (Nielsen & Nielsen 2015). Bredt set er der tale om forskning, der forener videnskabelse med forandringsarbejde. Grundlæggende har aktionsforskning gennem hele dens historie fungeret som kritik og modsvar til positivistisk videnskabelse. Modsat målet - og ikke mindst forestillingen – om, at videnskab og forskning skal og kan objektivere menneskers sociale verden som noget målbart, når blot den isoleres eller defineres ved faste lovmæssigheder, arbejder man her med forskning som medskabende

for den sociale virkelighed (Ibid.). Ud fra en idé om en handlingsbaseret forskning blev sigtet for Lewin, at forskerne, gennem analyser og eksperimenter i et konkret felt og med de involverede mennesker, kunne støtte folk i selv at være med til at finde løsninger til de sociale problemer, man var oppe mod. Tiden var præget af autoritære tendenser, hvorfor forskningens normative sigte gik ud på at opdyrke en demokratisk kultur, som gjorde forandringerne mulige (Nielsen 2005).

Modsat de positivistiske laboratorielignende eksperimenter, som blev tilrettelagt af en ideelt set neutral forsker, der kontrollerede alt omkring undersøgelsen, lagde Lewin med sin *Action Research* op til "eksperimenter" af mere fri og uforudsigelig karakter. Her lå den videnskabelige værdi i en forandring af de involverede deltagere, i og med man i processen opøvede myndighed og ansvar gennem demokratiske principper, hvilket skulle styrke mennesker i bedre at navigere i relation til samfundet (Ibid). Således bliver forskning til en aktivitet, som er drevet af et ønske om at forbedre samfundet for de mennesker, som udgør det, hvorfor forskningen med sin involvering i praksis bliver med-angiver for intendede normative forandringstiltag (Ibid). Den kritisk-utopiske aktionsforskning har i høj grad bragt dette element videre som forskningens forpligtigelse over for samfundet og udtrykker behovet for at tage ansvar omkring, hvad den producerede viden vil medføre for menneskeheden (Nielsen 2011). Aktionsforskning tilbyder således en mulighed for at sætte forskningen i spil med virkeligheden, idet forandringer gøres til mål og derved en form for objekt for undersøgelsen.

Foruden positivismekritikken og traditionens normative bestemmelse er forholdet omkring deltagelse og roller i aktionsforskning helt særlig. Der tages afsæt i den forestilling, at vil man producere viden om, hvordan verden hænger sammen og kan forandres, må svarene søges netop gennem forsøget på at forandre (Nielsen 2004). Forskeren må derfor bringe sig selv i spil og deltage i udviklingen såvel som implementeringen af forandringstiltag. I indretningen af undersøgelsen brydes der således med den noget ensidige forståelse af forskeren som den eneste *vidensproducent* i såkaldt traditionel forskning. De borgere, som involveres, kan siges at få status som *med-forskere* i processen, fordi de er en lige så stor del af at give aktionerne form og retning. På den måde opnår forskningen en anden forankring og momentum i den virkelige verden og får aktiveret den demokratiske intention allerede i undersøgelsens udgangspunkt (Nielsen & Nielsen 2015). For forskeren bliver opgaven i det praktiske arbejde i høj grad, at der i samarbejde med forskellige aktører i samfundet skal ske en demokratisering af forskning. Det demokratiske aspekt af aktionsforskning er således flersidig, fordi det på én gang er et mål og et middel (Aagaard Nielsen 2005).

3.1 VORES AFSÆT I KRITISK-UTOPISK AKTIONSFORSKNING

For de følgende afsnit konkretiseres vores undersøgelsesdesign ud fra de kritisk-utopiske aktionsforskningsprincipper, hvor vi her først giver en lidt grundigere præsentation og forklaring på, hvad vores inspiration udspringer af.

Kritisk-utopisk aktionsforskning begyndte sin udvikling for omkring 30 år siden og er særligt motiveret af at involvere sig den praksis, man søger at udvikle, men anser også kritiske samfundsmæssige analyser som grundlæggende for, at forandringen kan opnås. Hvor vandene i forskningsverdenen gerne deler sig mellem synspunktet om, at forskningen skal være samfundsnyttig ved at bidrage til udviklingen af socialt og kulturelt regulerende systemer eller modsat, at forskningen skal indtage en kritisk position gennem afstandtagen til praksis, så mener Nielsen og Nielsen, at aktionsforskningen formidler en tredje mulighed for forskningens opgave (Nielsen & Nielsen 2015:115). Hvad der vil fremgå igennem kapitlet er, hvordan netop denne kritisk-utopiske tradition formuleres, som et svar på det Nielsen og Nielsen forstår ved forskningens ansvar for, hvordan den forskning der bedrives ikke gøres til middel for anvendelsesorienterede løsninger og innovationer der uagtsomt får følgekonskvenser af øget kontrol og styring (Ibid.). Med vores involvering med lærere, elever og Alternativet er vi ikke på udgik efter, at vi sammen skal nå til en slags best-practice for uddannelse og undervisning på praksisniveau. Den kobling af teori og praksis, vi forsøger os med, skal ikke ses som et udtryk for 'modus 2'-tænkningens mål om at udvikle guidelines og praksisanvisninger (Ibid.). Vi oplever dog, at vi befinder os i en tid, hvor der kun gives plads til det-der-virker i uddannelsesdebatten (jf. Kapitel 1). Vi har derfor, i vores praktiske arbejde med initiativet såvel som det analytiske arbejde, søgt at finde alternativ til denne modstand overfor at gribe tingene an på en anden måde. I kritisk-utopisk aktionsforskning ser vi også et modsvar til den forskning, som mener at kunne indtage en kritisk position uden egendeltagelse eller praksisinvolvering. Nielsen og Nielsen anser dette som en problemstilling, forskningen ikke kan undsige sig, og i stedet skal indtage et bevidst normativt og almenfunderet engagement i praksis (Ibid.). Traditionen bygger således på en idé om et samspil mellem aktionsforskning og kritisk teori, som vi vil udfolde yderligere. Nielsen og Nielsen har været interesseret i finde ud, hvordan man som kritisk teoretiker kan arbejde med en undersøgelse, der på hverdagslivniveau bidrager til en bedre verden. Spørgsmålet er derfor ikke ment som et opgør med rollen som kritisk intellektuel men som en udvidelse af, hvad de forstår ved den kritiske praksis. Vi taler os således ind i en forståelse, hvor vi, selvom kritik ikke er velanset, må fastholde denne. Kurt Aagaard Nielsen beskriver

denne problematik ved, at der i vores tid hersker en *senmoderne logik*, som har betydning for vores tilgang til forandringer og eksperimenter:

“Den lokale virksomhed, det enkelte lokalsamfund eller den sociale institution er så komplekst vævet sammen med national og global kontekst at forestillingen om, at der kan udfoldes ‘noget helt anderledes eller nyt’ synes urealistisk. Forandringer synes dømt til pragmatik og komplekse forhandlinger om små moderniseringer, som kun meget gradvist kan forny en social struktur.” (Nielsen 2001:139).

Vi genkender den følelse, Nielsen i ovenstående sætter spot på, nemlig at realiteten forekommer håbløs. I kritisk-utopisk aktionsforskning henter vi en forståelse af forskning, som aktionsforsker og lektor ved Aalborg, Annette Bilfeldt, karakteriserer som en skabelse af viden, der kan føre til øget lighed og mere humane livsvilkår (Bilfeldt 2007). For at gøre det taler aktionsforsker og professor ved Roskilde Universitet, John Andersen samt og Gestur Hovgaard om, at der er behov for en ‘dobbeltpåmærksomhed’ hos forskeren (Andersen og Hovgaard 2007). Det gælder om at have et blik for de sociale såvel som økonomiske og politiske udviklingstræk, der er truende for en mere demokratisk, bæredygtig og retfærdig samfundsudvikling, samtidig med at man må se efter alternativer der ikke er anvendelsesorienterede løsninger (Ibid.). Disse må både afsøges i forskningen og med mennesker, således at der skabes forbindelser mellem hverdagserfaringer og samfundsmæssige dagsordener. Forskningstraditionen har taget form gennem praktisk erfaringsskabende arbejde med store projekter om demokrati og bæredygtighed i hverdagsliv i storbyen, arbejdsliv, lokalsamfundsudvikling og naturbeskyttelse, ældrepleje mm. Der er heri mange tolkninger og forsøg med, hvad der udgør aktionsforskning, og ethvert projekt tager afsæt i den konkrete kontekst. Derfor kan man gå til aktionsforskning med relativt åbne metodologiske rammer, og vi anser det at have en orientering mod mere demokrati, frihed og humanitet for øje som vigtigere end at følge et særligt sæt af principper. Derfor handler vores teoretiske arbejde i høj grad om at kvalificere sådanne orienteringspunkter.

Vi er i udgangspunktet gået til *dannelse-i-uddannelse*-initiativet ud fra den metodologi, som særligt Nielsen og Nielsen formidler. Vi har været inspireret af visse begreber og fremgangsmåder, mens andre dele ikke har været nærliggende at inddrage i forhold til initiativets betingelser. I sidste ende kan man måske derfor også diskutere, hvorvidt der med initiativet overhovedet er tale om et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt i Nielsen og Niensens optik. Denne kvalificering eller diskvalificering ser vi dog ikke som afgørende, fordi

vi mener, at aktionsforskning må udfolde sig i forhold til den konkrete sag og ikke mindst følge med i tiden. I Nielsen og Nielsens optik bliver det måske endda svært at tale om samarbejdet med Alternativet som et aktionsforskningsprojekt, der udgør reel demokratisering og forandring nede-fra. Vi ser dog muligheden som en reel åbning for at tænke forholdet mellem politikere og borgere anderledes. Hvis vi reelt skal gennemføre forandringer til fordel for menneskelige levevilkår, må man også interessere sig for dem, som viser interesse, og være åbne for at samle forskellige kræfter på tværs. Det betyder dog ikke, at vi er blinde over for de indlejrede problematikker, der ligger i en sådan kobling mellem politik og borgerinitiativer, men det er en diskussion, vi vil bringe frem til sidst i specialet. Grundlæggende har vi været draget af det projekt Nielsen og Nielsen opsætter, men undervejs har vi også været famlende, hvilket selvfølgelig delvist knytter sig til de uvisheder, der følger ved at involvere sig i en praksis, men også i det metodiske og teoretiske apparat har vi indimellem manglet greb.

I de følgende afsnit vil vi udfolde det videnskabsteoretiske fundament og begreber samt konkretisere, hvordan vi ønsker at bringe forskellige vidensformer i spil med hinanden både i initiativet og specialets analysearbejde. Traditionen bygger på mange inspirationskilder særligt i kritisk teori funderet i Frankfurterskolen. Disse koblinger og tolkninger bliver præciseret løbende i de næste afsnit.

3.1.1 ONTOLOGIEN - OM EN ALTID UFÆRDIG VERDEN

Kurt Aagaard Nielsen skriver, at det er den norske filosof, Hans Skjervheim (1926-1989), der med sin afhandling *“Deltakar og Tilskodar”* fra 1957 er den primære inspirationskilde for aktionsforskningens ontologi om virkelighedens beskaffenhed, samt teorien om erkendelse gennem fælles eksperimentelle handlinger (Aagaard Nielsen 2005). Nielsen pointerer, at det ontologiske på mange måder indfletter sig i de epistemologiske spørgsmål om, hvilken viden der kan opnås, men de udlægges her hver for sig.

Afsættet er en forståelse af, at virkeligheden ikke skal beskrives gennem lovmæssigheder, men at virkeligheden altid må ses som ufærdig, selv om den kan synes tom for muligheder (Aagaard Nielsen 2005). Lader vi den dominerende fortælling om fremtiden udgøres af eksempelvis global konkurrenceevne i uddannelsessystemet, så kan det ifølge Skjervheim hænge sammen med, at vi kun lader os selv se et reificeret billede af virkeligheden. Det vil sige, at vi tingsliggør virkeligheden som en ydre objektiv realitet, der får en tvangsmæssig

dominans og virker styrende over for individer (Aagaard Nielsen 2005:524). Modsat må vi forstå virkeligheden som noget, der altid rummer demokratisk bevægelse og forandringsmuligheder. Når en forsker forsøger på at opnå et uafhængigt udsnit af virkeligheden, kommer vedkommende da også til at reificere virkeligheden. Med dette udtrykker Skjervheim, at man som forsker skal undgå at få skabt 'forkerte tilstande' af virkeligheden, hvor forandringsmuligheder ikke medregnes eller gribes (Ibid.).

Denne virkelighedsopfattelse er dog sjældent fuldkommen, fordi der eksisterer nogle ufærdige elementer i menneskers sociale samspil, hvor forandring altid kan tages i forskellige retninger. Således kobler Skjervheim hermeneutikken og de eksperimentelle forskningstilgange, hvor forskning bliver til en interpersonel relation (Ibid.). Det betyder, at vi, som undersøgere, ligesom alle andre mennesker, ikke kan undgå at have et engagement i de problematikker, vi studerer (Ibid.). Derfor anses det som en fejltagelse at tilstræbe uafhængighed eller neutralitet i undersøgelsen af den sociale virkelighed. Gøres dette spærrer man vejen for sit eget mål. Man får skabt en konstruktion, som kun skabes for undersøgelsen og derved bliver en konstrueret virkelighed. Vi har i vores 'forandringsarbejde' været yderst fokuserede på, at initiativet ikke skulle komme til at blive en opstillet platform blot fordi, vi indimellem ikke kunne se, hvordan vi skulle tage handlingen videre. Havde vi blot ladet initiativet være en adgang til en særlig viden, som i sidste ende ikke ville manifestere sig i noget, ville det ifølge Skjervheim blive en dårligere viden. Derfor er forskeren ontologisk en aktør af samme karakter som alle andre. *"Relationen til andre mennesker må bygge på opfordringer til at gøre noget - man vil noget (sagsmæssigt) med den anden - ellers fungerer interrelationen ikke."* (Aagaard Nielsen 2005: 523). Denne mellemmenneskelig relation vil aldrig være neutral, hvorfor Skjervheim reformulerer hermeneutikken som en proces, hvor forskeren må bedrive deltagelse og besidde en deltagerorientering på samme tid (Ibid.). Med deltagelse som dialog åbnes en praksishorisont, hvor vi som undersøgere ikke kun kan forholde os til deltagernes sociale engagement, men hvor vi i forsøget på at opnå en gyldig forståelse af virkeligheden må artikulere vores eget engagement.

Opsamlende kan det siges, at vi har en forståelse af, at samfundet viser sig som reificeret, hvilket indskrænker menneskers muligheder for at danne en fælles indsigt og kontrol over de transformationer, de underlægges (Ibid.). Dette kan komme til at lyde som om, at man anser mennesker som ude af stand til at begribe magtstrukturerne i samfundet, hvilket vi dog ikke er enige i, men mere at mennesker ikke altid kan se eller tage handling i forhold til alternativer, der ifølge Skjervheim altid eksisterer. Med kritisk-utopisk aktionsforskning skal

alternativer skabes aktivt i en proces, som fremmer myndiggørelse i forhold til den enkeltes hverdag. Samspillet med andre deltagere er derfor afgørende, fordi det knytter sig til en konstruktivistisk tilgang til den sociale virkelighed (Ibid.). Hermed ser vi aktioner af forskellige art som mulige skabere af nye konstruktioner, der ikke kun eksisterer for den enkelte deltager, men er virkelige og forskellige fra det før-eksisterende, og disse kan sidenhen også gøres til genstand for yderligere forandring (Aagaard Nielsen 2005).

3.1.2 EPISTEMOLOGIEN - ET FÆLLES TREDJE OG KRITISK TEORI

Bevæger vi os videre over i, hvad der da af denne eksperimentelt funderede videnskonsstruktion kan forstås ved erkendelse og viden, når vi arbejder med initiativet, fremhæver Nielsen og Nielsen betydningen af det 'fælles tredje' (Aagaard Nielsen 2005:526). Vi forsøger således at arbejde ud fra en videnskabelig-erkendelsesteori baseret på vores fælles aktion og erfaringsdannelse med initiativets deltagere og Alternativet. Ud fra en fælles praksishorisont bliver formålet at vidensudvikles i en løbende dialogisk-proces med målet om et fælles tredje. Erkendelserne fremkommer processuelt, og kriterierne for sandhed findes i den praktiske forandring i form af muligheder og udfordringer samt erfaringsdannelser (Ibid.). Det udgør en "(...) *delt viden, der lige såvel eksisterer i hovedet på deltagerne som i hovedet på forskeren*" (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003:275). Desuden bringes der i det fælles tredje et normativt praksiselement ind i hermeneutikken, som i kraft af forskerens normative deltagelse ikke blot forbliver sproglig eller tekstbundet (Aagaard Nielsen 2005:527). Deltagelsen rummer et mere eller mindre udtalt emancipatorisk sigte alt efter hvilke befolkningsgrupper, det drejer sig om, men grundlæggende forholder forskeren sig aktivt til, at forandringen skal frigøre mennesker fra undertrykkende autoriteter og inhumane strukturer i samfundet. En videre konkretisering af, hvordan kritisk-utopisk aktionsforskning artikulerer det normative findes i den kritiske teori, hvorfor der følger en kort introduktion til rødderne i denne tradition, samt hvad vi forstår ved erkendelse som noget nødvendigvist kritisk.

Kritisk teori har som teoretisk-videnskabelig tradition sin opkomst i 1930'erne og er også kendt under navnet *Frankfurterskolen*, da den gennem generationer udvikledes ved *Institut für Sozialforschung*, Frankfurt am Main. Traditionen tager særligt sit afsæt i G.W.F. Hegel, Karl Marx og Sigmund Freuds psykoanalyse (Kaare Nielsen 2015). Grundlæggende skal traditionen dog foruden det samfundskritiske aspekt forstås som en noget heterogen samling

af de enkelte teoretikeres bidrag og forskellige grundantagelser generationerne imellem. Man taler om, at kritisk teori udgøres af tre generationer markeret ved Frankfurterskolens skiftende ledelse. Nielsen og Nielsen henter deres inspiration i første generation, som var under ledelse af Max Horkheimer og indbefatter blandt flere Theodor W. Adorno og Herbert Marcuse. De er også særligt inspirerede af anden generations, Oskar Negts, eksemplariske læringsprincip, men som vi har valgt at afgrænse os fra i det her speciale. Trods det, at de ses som den primære inspirationskilde, skal det ikke forstås som en direkte oversættelse af den kritiske position, men Horkheimer og Adornos forståelse af erkendelsesudvikling, som noget nødvendigvis kritisk er essentielt. Søgen efter erkendelse er således kritik: “(...) *der spejler det eksisterende samfunds realitet (som reificeret struktur) i en utopisk forestilling om et helt igennem bevidst menneskeskabt demokratisk samfund, gennemsyret af de klassiske borgerlige oplysningsdyder som individualitet, myndighed, frihed og lykke.*” (Aagaard Nielsen 2004:527). Marcuse bidrager med begrebet om ‘realitetsmagt’, hvilket er et gennemgående begreb i kritisk-utopisk aktionsforskning om det, der virker overskyggende for menneskers udsyn mod andre mulige og bedre horisonter (ibid.). Denne orientering mod noget alment ‘godt’, samt karakteristikken af det eksisterende, har været særligt bestemmende for vores interesse i kritisk-utopisk aktionsforskning, netop fordi vi ikke kun er interesserede i at forstå uddannelsesverdenen som den *er*, men reelt ønsker at bidrage til en realisering af det, som det *bør være*.

3.2 OPBYGNING AF ET TEORETISK REFLEKSIONSRUM

Måden, vi i vores arbejde med specialet og initiativet yderligere har fået et mere konkret tag i kritisk teori, er ved hjælp af den formidling, som Professor ved Institut for Kommunikation og Kultur ved Aarhus Universitet, Henrik Kaare Nielsen, bidrager med. Han taler om kritisk teori som et ‘*teoretisk refleksionsrum*’, hvor det empiriske materiale bearbejdes i en konstant dialog med kritisk teori (Kaare Nielsen 2015). I praksis kan kritisk teori altså ikke anvendes som en egentlig metode men en slags perspektiv, der reflekteres i de metodisk-analytiske greb, som for dette speciale udgøres af kritisk-utopisk aktionsforskning og mere konkret fremtidsværkstedet og den dialogiske-proces. Med vores teoretiske refleksionsrum søger vi således at fastholde et helhedsorienteret procesperspektiv gennem specialet, hvor: “(...) *der til enhver tid gør sig en spændingsfyldt, dialektisk sammenhæng gældende mellem enkeltfænomen og helhed.*” (Kaare Nielsen 2015:374). Med afsæt i det, Kaare Nielsen kalder ‘enkeltfænomenet’, skal vi se på folkeskolens udfordringer og udvikling i relation til et

bredere samfundsmæssig udvikling, hvor man kan supplere med anden forskning, der kan bringe indsigt i samfundsmæssige udviklinger (Ibid.). Modsat at opløse kompleksiteten for at få greb om det empiriske, er det en pointe at kompleksiteten fastholdes, fordi sociale og kulturelle fænomener, som Kaare Nielsen påpeger, ikke kan betragtes som noget isoleret fra tid og kontekst (Ibid.). Mere konkret bringes de almene idealer ind i det helhedsorienterede analysearbejde gennem oplysningsfilosofiske begreber som for eksempel sandhed, fornuft, frihed, individualitet og retfærdighed (Kaare Nielsen 2015:374). For dette speciale er det, hvad vi forstår ved inddragelsen af dannelse som begreb. Fra begyndelsen af *dannelse-i-uddannelse*-initiativet har vi arbejdet med en sådan orientering, da vi anser dannelse som et kritisk begreb med en frisættende orientering, men vi manglede hurtigt en artikulering af, hvad det præcist rummede i forhold til uddannelse. I arbejdet med netop dannelse i uddannelse, havde vi brug for begreber, som udtrykte den frihedssættende orientering, men vi ledte efter noget, der var mere konkretiserende for det specifikke ved forholdet omkring dannelse, eleven, læreren, pædagogik og uddannelse. I specialet har vi derfor valgt at give Kaare Nielsens betegnelse af kritisk teori som et teoretisk refleksionsrum en mere håndgribelig form, hvor dette er betegnelsen for specialets egentlige teoretiske fundament. I næste kapitel udfolder vi dette med udvalgte teoretikere, der hjælper os med at få greb om dannelse i uddannelse. Det beskrives mere konkret, hvordan vi anser dette som et refleksionsrum gennem analyserne, men grundlæggende er det opstået på baggrund af de orienteringer vi - i praksis med initiativet - skabte sammen med deltagerne.

I forhold til de kritiske begreber, kan man sige, at der i specialet er tale om to former for kritik, dels en *immanent* kritik og dels en *normativ* kritik. Kaare Nielsen betegner disse som to ud af de tre klassiske grundtyper i den kritiske praksis. Hvor den *empiriske* kritik påviser faktuel forkerte beskrivelser af en sag, så konfronterer den *immanente* og *normative* kritik på andenvis. Disse to er i kritisk teori ikke så adskilte, men den *immanente* kritikform påpeger den beskrevne virkeligheds inkonsistens, og hvordan den undergraver egne principper. Den *normative* kritik præsenterer den beskrevne virkelighed for et muligt alternativ i spændingen mellem det, der er, og det, der bør være (Kaare Nielsen 2006:15). Det rummer derfor en grad af spekulative momenter, men som ikke skal misforstås som luftige og abstrakte utopier (Kaare Nielsen 2015:376).

Vi har ikke ønsket at bringe teori ind i initiativet som et moraliserende opråb, men som hjælp til at skærpe dialogen om det, der bør være (Kaare Nielsen 2015:375). Hertil skriver Kaare Nielsen, at normative intentioner skal ses som principper, der fremkommer på baggrund af

deres historicitet, idealer og erfaringsdannelse med det bestående samfund, hvorfor der altid vil blive lagt op til en forandring, der tager sit afsæt i eksisterende og ikke påberåber fuld omvæltning af samfundet (Kaare Nielsen 2015). Netop koblingen til erfaringer forbinder det alternative med det, der allerede er og kommer ikke til udtryk som politiske 'ismer' eller religiøse samfundsforestillinger, som udelukker det Andet.

3.2.1 'KRITIK SOM DELTAGELSE' OG 'DELTAGELSE SOM KRITIK'

En kritik, der særlig fremhæves over for kritisk teori er dog denne forankring i det erfaringsmæssige eller netop manglen herpå. I særligt den tidlige kritiske teori er der en forståelse af den kritiske praksis, som noget nødvendigvis distanceret fra det, der må kritiseres (Kaare Nielsen 2006:16). Desuden pointerer Aagaard Nielsen, at Horkheimer og Adornos undersøgelser af det normative alternativ forblev i filosofiske diskussioner hentet i oplysningstidens idealer og ledte altså ikke til egentlige konkretiseringer af det Andet. Hvordan man skal foregribe forandringer bliver derfor ikke mulig, og den kritiske teori havner derfor i et paradoks mellem at anvise et utopia uden at kunne engagere sig i tilblivelsen (Aagaard Nielsen 2005:527-28). Nielsen og Nielsen beskriver det desuden som problematisk, at samfunds- og videnskabskritikken i dag reduceres til en slags videnskabens avantgarde kunst, hvor kritisk-utopisk aktionsforskning med dens praksisforankring så at sige forsøger at 'oversætte' den kritiske teoris immanente kritikform til en empirisk forskningspraksis (Nielsen og Nielsen 2015). Det grunder i en overbevisning om:

“(...) at der *i og ud af* den lokale (aktionsforsknings-)praksis kan vokse og formuleres almene erkendelses- og orienteringsperspektiver, knyttet til (dannelsen af) normativitet og ansvarlighed, og som en integreret del heraf søger en stærk kobling til kritisk samfunds- og erkendelsesteori.” (Nielsen og Nielsen 2015:119).

Heraf opstod der for os undervejs i arbejdet, en hensigt om at ville tage dannelsesbegrebet ud af filosoffernes kløer for en stund for på den måde at søge en forandring, der er funderet i praksiserfaringer. Vi er både interesserede i at fremme deltagernes mulighed for at optræde kritisk og normativt med hensyn til specialets andet niveau, samt hvordan *dannelse-i-uddannelse* initiativet i sig selv kan udgøre et kritisk og normativt alternativt til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden (specialets første niveau).

Kritisk-utopisk aktionsforskning har også hentet stor inspiration i den tyske fremtidsforsker og fader til fremtidsværkstedsmetoden, Robert Jungk (1913-1994). Jungk kan på sin vis betragtes som en udløber af den kritiske teori, hvor han forsøger at give utopiske forestillinger liv gennem alternative handlinger og praksisinvolvering. Han er ikke egentlig aktionsforsker og deltog ikke særlig aktivt i videnskabsteoretiske diskussioner (Aagaard Nielsen 2001:140). I stedet bekymrede han sig om at placere kritikken og forandringen direkte hos dem, den vedrører. I det følgende afsnit præsenteres fremtidsværkstedet. Det er vores arbejde med disse principper i initiativet, som danner grundlag for den empiriske indsigt, vi får i uddannelse og som både i praksis og analytisk sættes i spil med det kritisk teoretiske refleksionsrum. Hvordan vi mere konkret har forberedt os metodisk til initiativets fremtidsværksted, og hvad der er kommet ud af det, fremstilles som det første i specialets anden del.

3.3 FREMTIDSVÆRKSTEDET

I Robert Jungk og Norbert R. Müllerts *Håndbog i fremtidsværksteder* fra 1981 (Jungk & Müllert 1998) udfolder de metoden med afsæt i de mange erfaringer, de har gjort sig med dens afholdelse i forhold til alverdens emner. Grundlæggende er der tale om en metode, hvor forskeren, sammen med en mindre gruppe borgere, samles om en tematik, som virker problematisk for de pågældende borgers livssammenhæng. Sådanne tematikker kan variere i bredt spektra af reglementer, love, sociale og kulturelle forhold, som virker mulighedsindskrænkende eller ligefrem undertrykkende i forhold til myndighed og deltagelse i samfundet. Jungk mener, at vi konstant må overskride den fremtidshorisont, som formidles til os igennem medier og politik og i stedet hjælpe folk til selv at formulere deres fremtid (Aagaard Nielsen 2001:140). Et fremtidsværksted skal gerne forløbe over flere dage, hvor man grundigt arbejder med metodens tre obligatoriske faser; kritik-, utopi- og realiseringsfasen. I faciliteringen af metoden anvendes således et særligt sæt af regler og principper for alle faser, og alle opfordres til deltagelse gennem forskellige greb, som skal hjælpe til at åbne op for ønsketænkning og utopier. Som nævnt gennemgås mere detaljeret i specialets *del 2*, hvor vi præsenterer vores forberedelse og modificeringer af metoden.

Formålet er at skabe eksperimentelle forløb med afsæt i det Nielsen og Nielsen kalder “(...) *refleksions- og handlingsrettede ‘frirum’*” (Nielsen & Nielsen 2015:119). Dette foregår i et samspil med analyserne af den gældende samfundssituation, så transitioner, der leder til

modsigelsesfulde forhold, blottægges (Ibid.). I frirummet opdyrkes '*social fantasi*', hvor man ikke lader sig bekymre om love, logikker, forskrifter, eksperter, "nødvendigheder", facts eller magtkonstellationer. Der skal gives plads til alle utopier, også selv om de kan virke umulige eller "gale". For en stund sættes virkeligheden ud af kraft for derefter at vende tilbage med nye øjne på det eksisterende. Nielsen og Nielsen supplerer derfor fremtidsværkstedet med det, de kalder *forskningsværksteder* og *arbejdsværksteder*, der skal være med til at vedholde de utopiske horisonter men også kvalificere utopierne, så der skabes forbindelser til samfundsmæssige muligheder. Forskningsværkstedet er deres måde at skabe en ny form for socialt møde mellem borgere, eventuelle eksperter og forskere. Det skal ses som et forsøg på at bryde med det traditionelle videnshierarki ved, at man med udgangspunkt i deltagernes utopier diskuterer deres muligheder for virkelighedsgehalt med afsæt i eksisterende forskning på området samt andre tiltag, man kan tilslutte sig for at nærme sig forandring (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). På den måde er deltagernes hverdagserfaringer praksisorienterede og rummer almene aspekter, som forskeren hjælper til at finde og ikke mindst vedvarende repræsentere gennem forløbet. Intentionen om at skabe forandring "nede-fra" er altså ikke ment som en naiv forestilling om, at man blot skal give hverdagserfaringerne plads og se bort fra faglige og videnskabelige vidensformer og erkendelsesmåder. I stedet er der behov for at begge sider transformeres og sammen kan træde ind i en ny konstellation (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Nielsen og Nielsen taler om, at det er en kritisk anstrengelse af demokratibegrebet, hvor man både søger at fremme demokratiske processer på lokalt og nationalt plan samtidig med, at man gennem en demokratisk proces søger at udfolde demokratiet og opdyrke den demokratiske kultur (Nielsen, Nielsen & Olsén 2006).

3.3.1 SOCIAL FANTASI OG SOCIALE EKSPERIMENTER

Gennem aktionsforskningsforløbet ønskes det, at man fælles får mere viden og større tryghed omkring forandringer, som man ikke kender endnu. Til at gøre sådan må der skabes og gentagende sikres '*sociale frirum*' og '*sociale eksperimenter*'. Dette er essentielt i kritisk-utopisk aktionsforskning, fordi man herigennem skal sikre, at de utopiske idéer 'beskyttes' mod virkelighedens tyngende barrierer. Nielsen og Nielsen har igennem deres aktionsforskningsprojekter erfaret, at arbejdet med social fantasi er en langsommelig proces, hvilket hænger sammen med at: "*(...) dannelsen af social fantasi i et subjektivt perspektiv er en kompliceret praktisk formidlingsproces og i et objektivi perspektiv en kulturel produktionsproces*" (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003:122). Den sociale fantasi anses altså

som noget, der manifesterer sig i takt med de erfaringer den enkelte får, når de sociale eksperimenter udfolder sig. Denne proces hjælper den enkelte til at forstå, at der er andre måder at organisere eksempelvis en demokratisk forvaltning af uddannelse (Nielsen & Nielsen 2015). Social fantasi karakteriseres som *“(...) en utopisk ønskeproduktion, der får konkret gestalt i det omfang, den formår at relatere sig til hverdagens mulighedshorisont - og dermed blive et livspraktisk orienterende moment i hverdagen. Relateringen til hverdagens mulighedshorisont er det springende punkt.”* (Nielsen, Nielsen & Olsén 2006:122). Det er derfor både en erkendelsesform og social orientering, som skal hjælpe til at forbinde sammenhænge og skifte perspektiv - den kritiske teoris vekslen mellem enkeltfænomener og de mere almene samfundsmæssige forhold - men også en opmærksomhed på muligheder, der endnu ikke er realiseret, men kan afsøges som alternativ. Det afsæt i hverdagserfaringer samt de, som skabes under de eksperimentelle forløb rummer muligvis elementer af fagspecifik viden, men det vil ikke manifestere sig som en løsrevet ‘eksperviden’, der overser humane orienteringer. Grundlæggende retter den sociale fantasi sig mod livssammenhænge og livsmuligheder (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Kritikken bringes således ind i praksis, men ikke som en bestemt position. Indgangen til utopierne er negativ kritik, men denne bringes i bevægelse og bliver fordrende for eksperimenter (Nielsen, Nielsen & Olsén 2006). Igennem forløbet arbejdes der, som tidligere nævnt, med skabelsen af *‘det fælles tredje’*, som en slag metafor for den proces, der gennemgås samt det produkt, der skabes mellem forsker, deltager og sag.

4. SPECIALETS KRITISK TEORETISKE REFLEKSIONSNUM

Dette kapitel udgør specialets teoretiske refleksionsrum foruden dét, som kritisk-utopisk aktionsforskning i sig selv tilbyder teoretisk og metodisk. Vi argumenterer i specialets indledning for mere synliggørelse af folkeskolens dannelseselementer i uddannelsessystemet. Vi er interesserede i at starte en diskussion om, hvilke rammer der kan give plads til mere dannelse i uddannelse både til gavn for menneskets faglige, sociale og personlige dannelse. I dette afsnit vil vi præcisere, hvilke teoretiske perspektiver på dannelse vi har ladet os inspirere af i arbejdet med initiativet. Inden vi går i dybden med disse, konkretiserer vi først, hvilke overvejelser der ligger til grund for vores teoretiske valg. Dannelsesbegrebets over 200 års lange historie efterlader på ingen måde et overskueligt billede, og det er ikke vores intention at søge en endelig begrebsdefinition i denne opgave. Vi ønsker primært at tydeliggøre, hvilke spørgsmål der åbner sig, når vi beskæftiger os med dannelse i uddannelse. Det er hensigten, at vi med forskellige perspektiver åbner for den alsidighed begrebet rummer i stedet for at afvise de anvendelser, som ikke kan rummes i ét perspektiv.

Kapitlet udgøres af fem dele; *teoretiske valg, anslag og dannelse og dens aktualitet, pædagogik og politisk* samt to afsnit med vores hovedteoretikere; den tysk-amerikanske politiske teoretiker, Hannah Arendt (1906-1975) i afsnittet om *dannelse til frihed* samt den nulevende hollandske uddannelsesteoretiker, Gert J. J. Biesta i afsnittet *om at turde løbe en risiko*.

4.1 TEORETISKE VALG - EN SØGEN EFTER DANNELSE I UDDANNELSE

På de følgende sider giver vi et overblik over de teoretiske valg, vi - med afsæt i de kritisk teoretiske rødder - har fundet interessante for denne undersøgelse af alternativer til den nuværende uddannelsesdagsorden samt den måde, hvorpå denne dagsorden sættes. Hvor det særligt 'almene' for Nielsen og Nielsens projekter skal findes i demokrati- og bæredygtighedsbegreberne, er dannelsesbegrebet omdrejningspunktet for dette speciale. Det er ud fra dette, at vi i specialets teoretiske refleksionsrum forsøger at præcisere, hvorfor vi lige fra specialets begyndelse gerne vil 'slå et slag for dannelse'. Det er herfra vores normativitet udspringer i vores overbevisning om, at dannelse bør anses som noget essentielt i og for uddannelse. Det indbefatter dog først og fremmest en dybere indsigt i, hvad vi har at gøre med, når vi taler om dannelse i uddannelse. Denne konkretisering har været en

udfordring gennem vores arbejde med specialet. Dels på grund af dannelsesbegrebets abstrakthed, lange historicitet og flertydige idealer. Dels fordi det har været vores ønske at tage begrebet ud af filosofernes kløer, og lade deltagerne i initiativet komme med bud på forståelser fra deres hverdagserfaringer og ønsker om fremtidsforslag. Her er det vigtigt at nævne, at specialets teoretiske refleksionsrum er udvalgt *efter* afholdelsen af initiativets fremtidsværksted.

Vi ønsker derfor ikke at promovere et særligt eller tidligere tiders dannelses*ideal*. I stedet skal vores afsnit om teoretiske refleksionsrum læses som vores afsæt som undersøgere for overhovedet at kunne starte en diskussion om dannelse i uddannelse og for at åbne for vores forestillinger om, hvad dannelse er eller kan være. Vi forsøger på bedst mulige vis at gøre dannelsesbegrebet vedkommende, men vi har mange gange undervejs i dette arbejde faret vild i litteraturen og haft svært ved at finde ståsted i de mange mulige perspektiver. Vi er blandt andet stødt på spørgsmål som: Er dannelse noget man er, eller noget man gør? Kan dannelse operationaliseres? Dannes vi *til* demokratisk deltagelse - eller dannes vi tværtimod *af* demokratisk deltagelse? Og hvad er formålene med uddannelse og dannelse? Denne kompleksitet er ikke kun en udfordring, men også en mulighed, fordi den tvinger os til hele tiden at diskutere og undres. Forståelse af begrebet dannelse rent teoretisk, dets alsidighed samt den kontekstbundne praksis, den udspiller sig i, gjorde det også udfordrende at få greb om i det praktiske arbejde med initiativet. Det teoretiske spillede ingen rolle i første del af initiativet, men vi fandt det senere nødvendigt at komme med teoretiske indspark til diskussionen og arbejdet med at udfærdige Alternativets uddannelsespolitiske program.

Intentionen med næste afsnit er på få sider både at være begrebsafklarende og at give et anvendeligt overblik. Det er et forsøg på at 'angribe' begrebet fra forskellige indgangsvinkler og spørge kritisk til dets anvendelse. Denne introduktion er ikke et fyldestgørende billede af den litteratur, vi har læst os ind i undervejs i specialet, men det udvalg vi bedømmer som mest relevant og muligt for formidlingen inden for specialets skriftlige ramme. Til en sådan karakteristik anvender vi den tyske begrebshistoriker, Reinhart Kosellecks (1923-2006), analyse i artiklen '*Dannelsens antropologiske og semantiske struktur*' (Koselleck 2007), samt den danske historiker, Ove Korsgaards, bidrag i udgivelsen '*Dannelsens forvandlinger*' (Korsgaard 2003). Koselleck giver en karakteristik af dannelse som begreb, der hjælper os til at afgrænse vores 'indspark' omkring dannelse til en refleksion over, hvorledes vi tænker skolens dannelsesopgave som en kombination af faglig, social og personlig dannelse, som en samlet dannelses-teoretisk treenighed.

Når Arendt og Biesta placerer sig som mere selvstændige afsnit i specialets teoretiske refleksionsrum, skyldes det, at de begge i vid udstrækning tager afsæt i diskussioner om forholdet mellem pædagogik, politik og (ud)dannelsens formål, og derfor udvikler en på sin vis sammenhængende og selvstændig tænkning. Desuden er de udvalgt *efter* afholdelsen af fremtidsværkstedet, hvilket skal ses som et forsøg på ikke at lade os - som undersøgere - styre dagsordenen, men derimod lade deltagernes hverdagserfaringer få indflydelse på specialets teoretiske valg.

4.2 ANSLAG OM DANNEELSE OG DENS AKTUALITET

Som tidligere nævnt er dannelse som pædagogisk begreb skabt som en dansk oversættelse af det tyske udtryk *Bildung*. Hvordan skal vi danne os, og hvad skal vi spejle os i? Når vi taler om personlig dannelse, kan vi altså ikke tale om en række retningsløse kompetencer, vi kan træne børn og unge op i, og samtidig er dannelse et meningsløst begreb, hvis man ikke har blik og øje for, hvad man skal dannes til (Nepper 2013). Dannelse må derfor forstås som et helt særligt begreb, der med sin historik og forankring i filosofien ikke blot udgør uddannelsesmæssige aktiviteter. Desuden kan dannelse med fordel indgå i en grundfigur, der omhandler menneskets måde at forholde sig til sig selv, andre og verden på (Korsgaard & Løvlie 2003). Så enkelt og alligevel kompliceret kan det siges.

Ved et ordbogsopslag i Den Store Danske lader dannelse sig helt kort definere, som det der: “(...) *dels betegner en pædagogisk norm ved valg af indhold i opdragelse og undervisning, og dels en social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet*” (Den store danske 2015). Ved det forstår vi, at dannelse både henviser til den *proces*, hvorigennem et menneske erhverver sig et kulturelt bestemt *indhold* af viden, færdigheder og holdninger, og til *resultatet* af denne proces, som fører til en dannelse af personligheden i den ønskede retning.

Definitionen ovenfor kan forstås således, at der lægges vægt på den del af (ud)dannelse, der har med menneskers socialisering at gøre. Det vil sige de mange måder, hvorpå vi gennem uddannelse bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske ‘ordner’ - det som man i citatet ovenfor vælger at beskrive som *en social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden*. Dannelse og formålet med uddannelse defineres således som en videregivelse af bestemte normer, hvor uddannelse gennem socialisering indfører mennesker

ind i eksisterende måder at være på. Det afspejler på mange måder den ‘common sense’ opfattelse, vi sommetider er stødt på i arbejdet med dette speciale. Vi kan dog ikke lade være med at stille os undrende over for denne *norm*-tankegang, eftersom det at tale om en *pædagogisk norm*, der skal passe til en *social norm*, ofte sættes lig med en *rigtig* eller *forkert* norm, underforstået en rigtig eller forkert dannelse. Det giver mulighed for at spørge, om nogen er mere rigtigt dannet end andre?

Den tyske begrebshistoriker Reinhart Koselleck bidrager her til afklaring af, hvad ‘dannelse’ er, ved at vise utilstrækkeligheden i oversættelsen af den særlige tyske orddannelse til andre sprog. Kun det danske *dannelse* lader til at indkapsle samme betydning som det tyske *bildung*. Oversættes *bildung* med det franske eller engelske ‘education’, så lægges der mest vægt på uddannelsesaspektet, som netop er udelukket fra dannelsesbegrebet i for eksempel betydningen selvdannelse. ‘Self-education’ er heller ikke tilstrækkeligt, idet det nærmer sig den danske betydning af autodidakt, som hverken rummer en åndelig udvikling eller interaktion med andre mennesker (Koselleck 2007). Her bliver det fokus på tilegnelsen af viden eller færdigheder uden at have taget en egentlig uddannelse, men denne distinktion om *hvor* og *hvordan* dannelsen finder sted er utilstrækkelig. Hertil beskriver Koselleck dannelse som et metabegreb, der hele tiden rummer empiriske betingelser for sin egen muliggørelse. Dannelse lader sig heller ikke tilstrækkeligt definere gennem bestemte kundskaber eller viden, hvilket er interessant i forhold til, at forståelsen af det at ‘være dannet’ sommetider bliver vurderet på baggrund af en persons viden om for eksempel historie og evne til at opføre sig ‘ordentlig’ i visse sociale sammenhænge (Koselleck 2007:23).

4.2.1 DANNELSENS FORVANDLING

Hvordan vi har skulle danne os, og hvad vi har skulle spejle os i har der været forskellige holdninger til i dannelsesbegrebets historik. Ser vi på, hvornår det særligt bruges i uddannelsesøjemed, så er det oplagt at begynde ved begivenheden, hvor Danmark i 1814, som det første land i verden, indførte syv års undervisningspligt for børn (Korsgaard 2003). Korsgaard fremhæver i udgivelsen ”*Dannelsens forvandlinger*”, hvordan dette kan karakteriseres som en af menneskehedens største sociale revolutioner, idet det må betragtes som en af de vigtigste forudsætninger for den moderne velstandsudvikling (Ibid.). Oplysningstiden var på dette tidspunkt det åndshistoriske afsæt for (ud)dannelsesrevolutionen i Danmark, men dannelse skulle ikke længere ske ovenfra og ned i religiøs forstand eller

udefra og ind fra de belærte. Det skulle så at sige tilbagelægges omvendt: indefra og ud (Ibid.). Mens oplysningen tidligere havde appelleret til fornuften og det religiøse, som det ledende for mennesket, så udfoldede en ny tysk kulturbevægelse kendetegnet som det nyhumanistiske-dannelsesideal en mangfoldighed af muligheder for mennesket (Ibid.). Pædagogikken skulle således genfinde sin legitimitet. Igennem historien er der henvist til mange forskellige kilder for denne legitimitet, hvor Kant med sin berømte artikel '*Hvad er oplysning*' fra 1784 bringer myndighed i forbindelse med dannelse, som: "(...) *menneskets udgang til deres selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglende evne til at betjene sig af sin forstand uden andens ledelse.*" (Kant 1993:71). Således knytter Kant et ideal til dannelse, som manifesterer sig ved den enkeltes udvikling af evne og mod til at betjene sig af sin egen forstand. Oplysning og dannelse blev på dette tidspunkt de mest centrale begreber i uddannelse, og dannelse blev udgangspunktet for en hel pædagogisk filosofi – det nyhumanistiske dannelsesideal (Korsgaard 2003). Oplysningstidens dannelses tanker udgør selvfølgelig ikke ét samlet hele, men der synes alligevel at kunne findes en række fællestræk i deres grundlag. Der var en enighed om, at dannelse handlede om *almendannelse* ensbetydende med dannelse for alle og ikke kun for borgerskabet (Ibid.).

Det var særligt den tyske filosof, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der i begyndelsen af 1800-tallet knyttede dannelsesbegrebet til *viden* i forbindelse med etableringen af et nyt universitet i Berlin (Børsen 2001). Dannelse gennem viden handlede for Humboldt om at kunne genkende eller identificere humaniteten i de mangfoldige kulturelle udtryk i samfundet (Hammershøj 2013). Ved at forholde sig til et stort antal kulturelle elementer, opbyggede man gradvist evnen til at kunne sondre mellem godt og skidt. På Humboldts tid så man viden som en løsrevet del fra sig selv. Noget, vi kan anskaffe os eller besidde i kraft af fakta, oplysninger og information, som vi kan anvende som noget, vi har lært eller hentet enten fagligt eller socialt (Ibid.). Viden bliver da noget objektivt afgrænset. Man har senere sat spørgsmålstegn ved, om man i dette perspektiv opererer med et for snævert syn på, hvad det alment menneskelige refererer til. Det vil sige, at viden samtidigt er noget i kraft af at erfaringer, anstrengelser og indlevelse er et indre menneskeligt anliggende, som gennem tid bliver til noget personligt. Menneskets sociale og kulturelle møder bliver i denne forståelse af viden betydningsfulde for en dybere indsigt og forståelse af sig selv i en større sammenhæng med andre og andet. Dannelse gennem viden er altså også noget subjektivt indoptaget, der kan forandre vores opfattelse af os selv og omverdenen (SOPHIA 2015). Med *dannelse gennem viden* forstår vi således viden både som en vedvarende udviklende menneskelig

proces og et resultat af en proces som noget færdigt uden for mennesket (Korsgaard 2003). Denne skelnen mellem viden som proces og viden som produkt er vigtig, og ikke ulig spørgsmål, der vedrører betydningen af dannelsen i uddannelse.

4.2.2 EN DANNEELSESTEORETISK GRUNDFIGUR

Der blev i Oplysningstidens perspektiver på dannelse udviklet en fælles 'grundfigur' for dannelse, som vi har fundet relevant for vores teoretiske refleksionsrum. Den hjælper os til at forstå, at dannelse ikke kun skal ses i relation til et individ, men også til et socialt og/eller politisk fællesskab og til menneskeheden i sin helhed. Den tyske dannelsesteoretiker, Wolfgang Klafki, kalder det for den dannelsesteoretiske treenighed (Klafki, i Korsgaard 2003). Dannelse må *altid* indbefatte tre forhold, som vi kort vil præsentere nedenfor:

- 1) '*Menneskets forhold til sig selv*' - dannelse skal i udgangspunktet forstås som selvdannelse, forbundet med begreber om: selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, selvaktivering og fornuft. Her forstår vi dannelse som en evne til fornuftig selvbestemmelse og en overskridelse af selvet. I en uddannelsesmæssig sammenhæng forudsætter dette, at den pædagogiske indsats muliggør eller forudsætter en fri og kritisk stillingtagen til det fremmedbestemte (Korsgaard 2003). Den personlige dannelse beskrives ofte også som selvoverskridelse, forstået som, at individet overskrider sig selv i det sociale ved at indgå i fællesskaber, som det normalt ikke ville indgå i. En central problemstilling i denne her sammenhæng er, hvordan det forhindres, at individet bliver selvoptaget?
- 2) Med '*Menneskets forhold til verden*' - forstår vi, at dannelse nok tager sit udgangspunkt i selvdannelse, men den bygger også på begreber som: humanitet, menneskelighed, verden, objektivitet og almenhed. Spørgsmålet der åbner sig her handler om, hvilke forhold og begivenheder i menneskets historie et menneske, der vil danne sig til at leve et liv præget af humanitet og menneskelighed, kan have størst udbytte af og spejle sig i. Det handler også om, hvordan mennesket som verdensborger kan starte noget nyt præget af humanitet og menneskelighed for en bedre verden (Korsgaard 2003).

- 3) *‘Menneskets forhold til samfundet’* - handler om, at der ikke kun er tale om en relation mellem menneskets forhold til sig selv og verden, som borger i verden, men også som statsborger altså en relation mellem subjektet og et mere afgrænset kulturelt, socialt og politisk fællesskab. Dette forhold handler om, hvad vi som nation, stat, kultur og folk anser som særligt for det fælles. I uddannelsesmæssig sammenhæng er det ofte her spændingsforholdet mellem dannelse og demokrati diskuteres. Dannelse har behov for en diskuterende og reflekterende offentlighed og et offentligt uddannelsessystem, som forbereder til deltagelse i denne offentlighed.

Den moderne oplysnings- og dannelsese teori udgør altså ikke én samlet sammenhængende teori. Alligevel er der en række fællestræk i teorigrundlaget om almindelig dannelse for alle, der kan sammenfattes i den fælles tankefigur skitseret ovenfor, der altså handler om at se andet og mere end sig selv i dannelsens spejl. Vi vil gennem specialet tage denne treenighed med os som en opmærksomhed i forhold til, hvad dannelse rummer af niveauer. Det kan selvfølgelig diskuteres, hvor stort et ansvar uddannelse skal tage for ovenstående forholdemåder. Til den pædagogiske handlingslogik hører derfor også, at det enkelte menneskes læringssevne ikke kan målrettes mod et materielt legitimerbart eller samfundsmæssigt definitivt opstillet opdragelsesmål (Benner 2005). For forholdet mellem demokrati og dannelse betyder dette, at det ikke kan være opdragelsens opgave at opstille normer for børn og unges politiske holdninger, for i så fald ville de egentlige politikere i staten være børn og unges opdragere og lærere. Demokrati forudsætter, som borgernes politiske praksis, at opdragelse tjener en meningsdannelse uden at forme meningerne normativt.

4.2.3 KOMPETENCE OG HALVDANNELSE – EN UDFORDRING FOR DANDELSE

I de seneste år har der været en øget vilje til at målrette uddannelserne efter de aktuelle behov på arbejdsmarkedet og der stiles i højere grad efter kompetencer end dannelse. Når vi finder, at dannelsen udvandes i den nuværende uddannelsesverden, er argumentet, at vi er stoppet med at give den nyt liv og erstatter dannelse med nye ord som eksempelvis kompetence. I dette afsnit præsenterer vi med inspiration fra professor, Steen Nepper Larsen, et halvdannelsesbegreb, som vi anvender senere i specialets to analysedimensioner.

Nepper Larsen påpeger, at halvdannelse ikke skal forstås som det første lille skridt på vejen til dannelse, men nærmere som et skridt i grøften, der rummer henvisninger til undertrykkelse

og politisk forførelse. Dannelse vil ende i halvdannelse eller ligefrem misdannelse, når den ikke gøres til genstand for den kritiske refleksion, der er ensbetydende med det, vi forstår ved en stadig vurdering og begrundelse af vores erfaringer, oplevelser og handlen (SOPHIA 2015). Dette oplever vi eksempelvis, når mennesket reduceres til kun at være nyttigt. I sådan en situation, hvor nyttekalkulationer om kontrol og styring tager overhånd, mister individet indflydelse på både sin egen dannelse og på sit engagement i det fælles, og begrænser så at sige den frie tænkning og forskning (Børsen 2012:93). Når vi beskæftiger os med kompetence, sættes individets færdigheder i relation til konkrete situationer, hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem, som andre ønsker varetaget. Det fælles, som vi skal orientere os imod, er samfundsnytte og en reproduktion af herskende opfattelser. Og hvad der tæller som samfundsnyttigt er ikke åbent for fortolkning. Det er derfor, vi betegner kompetenceudvikling som halvdannelse.

4.2.4 PÆDAGOGIK OG POLITIK - ET EVINDELIGT PARADOKS

Dette afsnit er en kort præsentation af nogle af de spørgsmål og tematikker, der naturligt dukker op, når vi har med dannelse i uddannelse at gøre. Pædagogik handler om, hvilket samfund vi tilstræber at (ud)danne til, og derfor har politik, pædagogik, undervisning og uddannelse altid været forbundne. Pædagogik vil altid handle om en normativ indgriben, hvor man vil noget med de mennesker det pædagogiske retter sig imod (Benner 2005). Desuden er der i spørgsmålet om uddannelsens formål tale om et indlejret pædagogisk paradoks, som den pædagogiske tænker Alexander Von Oettingen formulerer: *“Når hensigten med pædagogikkens processer er at frigøre barnet til sin egen menneskelighed, er opdragelsen paradoksalt og modsigende, fordi den vil ‘tvinge til frihed’* (Oettingen 2008:7). Det pædagogiske paradoks handler således om en balancegang mellem opdragerens indflydelse og menneskets mulighed for selvstændig stillingtagen. Der må således altid være et element af tvang i pædagogikken. Dog skal denne tvang ikke blive til styring eller en magtfuldkommenhed, som et politisk projekt eller på forhånd bestemme, hvad menneskets potentiale er (Ibid). Det er den pædagogiskes (lærerens) opgave og ansvar at vise vejen til frihed. Interessen for at diskutere forholdet mellem pædagogik og politik vil være gennemgående for flere af specialets kapitler.

Denne interesse har selvfølgelig eksisteret for mange andre før os og kan føres tilbage til forskellige klassiske positioner; med et Aristotelesk perspektiv hævdes politikens forrang i

forhold til pædagogikken og spørger: Hvilken opdragelse har staten brug for? John Dewey tager udgangspunkt i demokratiets forrang i forhold til opdragelsen. Hans problemstilling lyder: "Hvilken opdragelse behøver demokratiet?". Wilhelm von Humboldt giver derimod dannelsen forrang i forhold til politikken og spørger: Hvilket samfund har det menneske brug for, som er i færd med at danne sig? (Benner 2005). At det pædagogiske er nært forbundet med det politiske er altså ikke noget nyt. Pædagogikken har samfundsskabende karakter i dens formning af mennesket. Den bereder mennesket på at indgå i og skabe samfundet, og den besidder så at sige en politisk magt i dens normativitet. Derfor må vi interessere os for pædagogik og derved uddannelse som noget politisk, og som noget der vil få betydning for samfundet og dets politik. Hovedparten af pædagogiske idealer har siden oplysningstiden haft det tilfælles, at det pædagogiske ideal nok har været politisk, men at det stadigvæk blev holdt adskilt af konkrete og tidsbestemte politiske aktualiteter og ønsker. Der herskede en forestilling om, at det demokratiske ideal for pædagogikken var uafhængigt af, hvad der ellers rørte sig politisk, og at pædagogikken derfor kunne holdes adskilt derfra gennem selve idealet om det demokratisk dannede menneske (Benner 2005).

Vi vil i specialets første analysedimension illustrere, hvordan det i disse dage er en anden forestilling der hersker, idet der fra politisk side forsøges at gøre pædagogik og uddannelse til den vigtigste ressource for løsningen af de samfundsmæssige udfordringer. I de senere år er fokus flyttet væk fra demokratisk dannelse, og uddannelsesdebatten kredser snarere om, hvordan vi bedst muligt indretter en praksis i uddannelsen, 'der virker', og hvordan vi fremmer de kompetencer, individet bør tilegne sig for at kunne bidrage til samfundet (Uvm.dk, Fælles Mål). Her forestiller man sig ikke længere, at idealet for pædagogikken kan holdes adskilt fra den nuværende politiske dagsorden, derimod indretter man uddannelsen af de nye generationer efter samfundets behov (Uddybes i første analysedimension). Men tager vi fejl, når vi forsøger at reducere pædagogikken til håndfaste svar på, 'hvad der virker', og måske virker det, der virker, slet ikke i det pædagogiske?

For at komme sådan en diskussion nærmere, bringer vi foruden de tidligere skitserede anslag om dannelse et større teoretisk apparat ind nedenfor. Det skal bidrage til at udvide vores forståelse af, hvad der konstituerer spørgsmål om (ud)dannelse på den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden samt indholdet af initiativet. Disse perspektiver henter vi i henholdsvis den tysk-amerikanske politiske teoretiker, Hannah Arendt (1906-1975) samt den nulevende hollandske uddannelsesteoretiker, Gert J. J. Biesta. De præsenteres uafhængigt,

men Gert Biesta er kraftigt inspireret af Arendt, og læsningen af dem sammen har været inspireret af denne kendsgerning. Når Arendt og Biesta placerer sig som mere selvstændige afsnit i specialets teoretiske refleksionsrum skyldes det, at de begge i vid udstrækning tager afsæt i diskussioner om pædagogik, politik og (ud)dannelsens formål, og derfor udvikler en på sin vis sammenhængende og selvstændig tænkning. Desuden er de udvalgt *efter* afholdelsen af fremtidsværkstedet, hvilket skal ses som et forsøg på ikke at lade os - som undersøgere - styre dagsordenen, men derimod lade deltagerne hverdags erfaringer få indflydelse på specialets teoretiske valg.

4.3 POLITISK TEORI OG MENNESKETS VILKÅR - ET AFSÆT I HANNAH ARENDT

Arendt er som udgangspunkt ikke uddannelsesteoretiker, men i hendes værker undersøges, hvad det vil sige at handle som menneske i samfundet på en måde, hvor spændingsforholdet mellem pædagogik, uddannelse og politik er sammenfaldende. I dette teoriafsnit vil vi uddybe, hvordan vi læser Arendts politiske tanker ind i en uddannelsesteoretisk kontekst med ønsket om at forstå og diskutere hendes begreber om *natalitet*, *pluralitet*, *frihed* samt de tre aktivitetsformer: *arbejde*, *fremstilling* og *handling*. To af Arendts værker henholdsvis, *Menneskets Vilkår* (2015) og essayet *The Crisis in Education* (1954), vil udgøre fundamentet for denne refleksionsdel, mens vi også har fundet inspiration i Morten Timmermann Korsgaards udgivelse om *Hannah Arendt og pædagogikken* (2014). Arendt udtrykker i sit essay, *The Crisis in Education*, med afsæt i skolesystemet i 1950'ernes USA, sit stærke forbehold over for enhver sammenblanding af pædagogik og politik. Hun taler om en krise i uddannelsessystemet, hvor hun kritiserer den dominerende progressive pædagogik for at indblande barndommen i det politiske, og hun påpeger, at uddannelse er blevet et politisk instrument. I artiklen angriber hun opdragelse og uddannelse på et filosofisk grundlag, hvor hun er meget eksplicit i sin holdning til, at hun på ingen måder søger at belære pædagoger og undervisere om deres virke. Derudover har Arendts tænkning et helt særligt blik for den spænding, som pædagogik og uddannelse altid vil befinde sig i. Det er en spænding mellem verden og de nytilkomne, mellem det bestående og de nye begyndelser (Arendt 1954).

Vi har læst Arendts tænkning med det for øje, at hun grundlæggende taler ud fra et perspektiv om, at vi konstant må søge at finde en vej ud af *totalitarismen* (Ibid.). Som følge af det 20. århundredes totalitære forbrydelser må enhver ifølge Arendt lede efter håb og muligheder for

fremtiden. Totalitarismen, som Arendt omtaler, karakteriserer hun ud fra, hvordan 2. Verdenskrig underminerede menneskers frie ret til tænkning og handling (Nabe-Nielsen 2011). Dermed er hendes mål at beskrive, hvorledes mennesket i sine vilkår både er givet en række evner og samtidigt må se sig nødsaget til at arbejde for sin egen og menneskehedens overlevelse. For selvom menneskets evne til at handle er et menneskeligt vilkår, så betyder det ikke, at totalitarismen ikke kan eliminere den (Arendt 1954). Arendt tænker ikke så meget i de modstillinger, der ellers har domineret kritisk teori fra den tidlige Frankfurterskole som for eksempel stat over for individ, kontrol over for frihed, moderne over for ikke-moderne, dem der vil bevare over for dem, der vil forandre (Nabe-Nielsen 2011). For Arendt handler vellykkede forandringer altid om at kunne isolere de momenter i det bestående, som forandringen vil bevare og udvikle, hvilket kan ende med at være et interessant element i forhold til måden, hvorpå vi forstår arbejdet med initiativet. Dette aspekt uddyber vi senere i specialet. Vi har ladet os inspirere af Arendts tanker om pædagogik og politik, fordi vi med kritisk-utopisk aktionsforskning arbejder ud fra normative kritiske værdier og idealer, når det kommer til menneske, eksistens og væren i verden.

4.3.1 NATALITET - NYBYGGERE VERSUS OPBYGGERE

Arendt tilbyder altså en optik, der kaster et ganske særligt lys på forholdet mellem pædagogik og politik, som vi mener også kan have stor betydning for den samtid, vi befinder os i idag. Sammenblandingen mellem pædagogik og politik, hævder Arendt, vil fratage barnet muligheden for at kunne skabe noget nyt:

Our hope always hangs on the new which every generation brings; but precisely because we can base our hope only on this; we destroy everything if we try to control the new that we, the old, can dictate how it will look (Arendt 1961:89).

Det handler altså i Arendtsk forstand om at beskytte barnet mod verden og verden mod barnet. Heri ligger udfordringen for opdrageren i både at skulle bevare og formidle den gamle verden, men samtidigt ikke forfalde til at fratage den nye generation muligheden for at præge verden påny. Ifølge Arendt er resultaterne af menneskelig handling så uforudsigelige og skrøbelige, at de *ikke* kan gøres til genstand for statistikker og evidensbaserede videnskaber. Derfor er menneskelige handlinger et udtryk for en genfødsel af friheden, der hverken kan forudsiges eller kortlægges (Korsgaard Timmermann 2014:13).

Arendts mest gennemgående påstand om pædagogikken lyder: *“The essens of education is natality, the fact that human beings are born into the world”* (Arendt 1954:1). Grundidéen om *natalitet* er også det centrale i Arendts tænkning og hendes forståelse af menneskets eksistens. Mennesker er født ind i verden, og i denne *fødthed* ligger præmissen for menneskers unikke begyndelse. Fødslen ind i verden er det, der skaber fornyelse af verden. Impulsen til at handle, mener Arendt, stammer fra den begyndelse, vores fødsel er udtryk for, og som vi bekræfter hver gang vi begynder noget nyt: *“With the creation of man, the principle of beginning came into the world itself, which, of course, is only another way of saying that the principle of freedom was created when man was created but not before”* (Arendt i Timmermann 2014:115). Således vælger Arendt at indtage en konservativ position, når det kommer til uddannelsen af nye generationer. Hun anser enhver ny generation som værende i besiddelse af en slags iboende revolutionær kraft, og det er derfor væsentligt at beskytte barnet mod verden. Dog mener Arendt ikke, at de voksne skal overlade *alt* det nye til barnet eller børnene til deres egen børneverden (Ibid.).

De voksne, forældre som lærer, må påtage sig autoriteten i relation til barnet, og derfor formidle den eksisterende orden med ansvar. Ansvar for at verden ser ud som den gør og ikke videregiver sin egen magtesløshed, relativisme og passivitet til barnet. Den eksisterende orden må viderebringes, så den indgyder til myndighed. Arendt udtrykker det således, at trods ens egen uenighed med sagens tilstand, må man aldrig give barnet en forestilling af, at der intet er at stille op overfor dette (Arendt 1954). Denne spænding mellem det nye og verden, som den er, er det, vi tolker som det mest centrale element ved Arendts pædagogiske tanker. Forestilling om, at man kan forberede børnene gennem uddannelse på det, der kommer i en verden, vi endnu ikke kender, er udtryk for et ønske om at styre dem:

Education can play no part in politics, because in politics we always have to deal with those who are already educated. Whoever wants to educate adults really wants to act as their guardian and prevent them from political activity. (Arendt 1954:2)

Det som Arendt fremhæver i sin adskillelse af pædagogik og politik er, at der følger et ansvar med det, at der bringes nye generationer ind i verden. Et ansvar, der gives ikke kun til forældrene, men til hele den voksne generation. Et ansvar, der betyder, at vi må beskytte børnene mod en verden, der, hvis de udsættes fuldt ud for den, vil ødelægge dem (Timmermann Korsgaard 2011:38). Det kan lyde kynisk, men for Arendt handler dette

forhold blot om, at verden forandres og tager sig forskelligt ud for de forskellige generationer. Den verden barnet præsenteres for i skolen, er altså ikke helt den samme verden, barnet vil leve sit voksne liv i.

Med hensyn til Arendts forståelse af skolen beskriver hun den som en mellemverden, hvori barnet introduceres langsomt til verden. Som et mellemrum mellem det private og det sociale. Skolen stilles derfor den opgave af samfundet at introducere børnene til verden, men den *er* ikke og *skal* ikke være lig verden (Timmermans 2014) Det er en interessant definition af skolen som institution i samfundet, da vi entydigt må forstå den som formidler af verden, som den eksisterer, men ud fra egne formulerede principper om verden. For Arendt bliver skolens opgave nemlig at lade barnets unikke kvaliteter udfolde sig i et respektfuldt samspil med verden, hvor lærerens præsentation af verden danner grundlag for en udfoldelse af elevens unikke potentialer, som ligger i ethvert menneske (Arendt 2015).

Vi ser således, hvordan Arendt åbner for et særligt perspektiv i det pædagogiske, som vi forstår, dels har noget at gøre med, *hvem* der afgører, hvad pædagogik skal gå ud på, men også *om* denne pædagogik overhovedet er i tråd med politiske ønsker. Svaret er ifølge Arendt nej, da hun udtrykker et stort forbehold over for at opstille endelige bestemmelser eller utopiske idealer op for mennesket. Netop fordi mennesket altid fødes ind i en gammel verden, vil en uddannelse, udtænkt og defineret af 'de gamle' på den gamle verdens vilkår, altid udelukke det nye (Timmermann Korsgaard 2014:).

4.3.2 AKTIVITETSFORMERNE: ARBEJDE, FREMSTILLING, HANDLING

Arendt politiske tanker centrerer sig om en forståelse af mennesker som aktive væsener. Det vil sige, hvor vores menneskelighed ikke blot er defineret af vores evne til at tænke og reflektere, men hvor det at være menneske har at gøre med alt, hvad vi *gør* (Arendt 2015). I *Menneskets Vilkår* skelner Arendts det aktive liv - *vita active* - mellem tre aktivitetsformer: *arbejde*, *fremstilling* og *handling*. De tre aktiviteter tolker vi som en slags niveauer, der både kan eksistere hver for sig, og hvor den ene aktivitet kan afløses af den næste for derefter at blive afløst af den tredje.

Arbejde er den aktivitet, der har at gøre med menneskets biologiske processer og er udelukkende fokuseret på livets opretholdelse, som sker gennem en uendelig gentagelse af at, "(...) *spise for at kunne arbejde, og arbejde for at kunne spise*" (Arendt 2008a:150). Arbejdet

skaber derfor ikke noget permanent. Faren ved arbejde er, at man bliver usynlig for andre. Mennesket isolerer sig, hvis dets aktiviteter alene er styret af trangen til at opretholde livet. Arendt påpeger, at mennesket ophører med at være et individ, når al aktivitet er knyttet til det at arbejde (Arendt 2015). Hun søger derfor med sin videre analyse af menneskets vilkår at nå frem til en undersøgelse af de forhold, der rent faktisk kan hjælpe individet væk fra dets fokus på arbejde og forbrug. Vi forstår disse forhold som havende stor betydning for dannelse. Med begreberne *fremstilling* og *handling* vil vi derfor se nærmere på, hvordan Arendt bidrager til en moderne dannelsesstænkning, der tager udgangspunkt i mennesket aktiviteter.

Fremstilling har for Arendt at gøre med de måder, hvorpå mennesker aktivt kan forandre deres omgivelser, og sammen konstituerer den menneskeskabte verden. Fremstillingen har at gøre med produktion og skabelse af for eksempel bygninger, redskaber, maskiner og bogstavelig talt ting, der ikke forgår. Arendt beskriver desuden kulturbegrebet som opstået ved hjælp af fremstillingsprocesser, der bygger vores verden op med genstande, der har holdbarhed. Kunsten beskriver hun som den højeste form for aktivitet, som kan præsteres gennem fremstilling og beskrives også som noget afgørende nødvendigt for handlingens aktivitetsform. Gennem kunst, digte og skrifter kan menneskers tale og tænkning dokumenteres og udtrykkes som et stykke kunst eller historie. Alene kan hverken ord eller handling nemlig overleve (Arendt 2015).

Med fremstilling som aktivitetsform er Arendt inde på menneskets tilknytning til det tingslige. Er der tale om fremstilling betyder, at det fremstillede har varig karakter som en form for ting eller begreb, og dermed også en vis værdi, der kan gøre individet i stand til at knytte sig til dette. Dog kan menneskets naturlige længsel efter at finde en varig plads i verden ikke opfyldes ved hjælp af fremstillingens produkter, hvad enten det er ting eller kunst. For dannelsesstænkningen betyder det, at fremstillingen nok kan have dannende værdier, men at den aldrig kan stå alene i en dannelsesproces - der må også *handling* til.

Handling fremhæver Arendt som det væsentligste af de tre aktivitetsformer, da det kun er gennem denne ageren mellem mennesker, at vi kan åbenbares som frie. At handle betyder i sin grundform at tage initiativ, altså at begynde. Til forskel fra fremstilling er handling ikke materielt formidlet, fordi den udspiller sig direkte *mellem* mennesker. Gennem for eksempel politisk handling i en offentlighed indgår mennesker i det fællesskab, som er afgørende, når vi skal finde ståsted i verden og dermed dannes. Dette handler om at tage initiativ til at

begynde noget nyt, at bringe noget nyt ind i verden, som er noget andet end en ting eller produkt.

Det betyder samtidig, at det der gør os alle unikke ikke er den kendsgerning, at vi alle har en krop og bliver nødt til at arbejde for at opretholde livet. Heller ikke den kendsgerning, at vi gennem fremstilling kan forandre det miljø, vi lever i. Dét der gør os alle unikke, er vores potentiale til at gøre noget, der ikke er blevet gjort før. Dette er grunden til, at Arendt skriver, at hver eneste handling i en vis forstand er et mirakel, noget der ikke kunne forventes. (Korsgaard Timmermann 2014). Hun sammenligner enhver handling med en fødsel, fordi enhver fødsel indebærer en begyndelse, og at noget unikt bliver til. Vi bringer altså kontinuerligt nye unikke begyndelser ind i verden, igennem det vi gør og siger. Det er derfor gennem *handling* - og ikke gennem *arbejde* og *fremstilling* - at vores unikhed og subjektivitet fremkommer.

4.3.3 HANDLING OG FRIHED - SOM NYE BEGYNDELSER

Vi forstår Arendts handlingsbegreb som betinget ved fødslen af det unikke menneske, og friheden knytter sig til selve det, at mennesket fødes som unikke væsener. Frihed og handling er derfor uløseligt bundet sammen, og det er et eksistentielt grundvilkår for mennesket, at det er frit. Vi har tidligere nævnt Oettingens pædagogiske paradoks som en kompleks og mangefacetteret problemstilling, og det frihedsbegreb, der stiles efter pædagogisk, er også langt fra en ensidig størrelse. Når vi alligevel vælger at bevæge os ind i paradokset, er det med fokus på det frihedsbegreb, der er dybt forankret i læsningen af Arendts tænkning, hvor frihed skal forstås som vores mulighed for at *begynde noget nyt*. Friheden til *handling* blandt andre, der *handler* i frihed. Det er en frihed, der indebærer et ansvar. Et ansvar vi ikke kan blive pålagt, men heller ikke undsige os. I Arendts terminologi er det *frie* menneske dét, der *handler* - og *handlingen som begivenhed*, er dét der gør mennesket *frit* (Arendt 2015).

Handlingens *måde at vise sig på* beskriver Arendt gennem tale og tænkning. Uden tale og tænkning, vil der ikke længere være handling. Det kan virke en anelse kompliceret at forstå tydeligt, hvordan denne handlingsproces præcist foregår og hvilke krav, der må stilles, for at en aktivitet kan kaldes for en handling. Er det en handling, når jeg udviser medfølelse ved at give min plads i bussen til en ældre dame, eller når jeg deltager i en demonstration, eller er det kun, når mennesker har skabt et rum for det politiske, at vi kan handle. Her kan Arendts handlingsbegreb vise sig noget uklart. Vi har valgt at forstå det således, at det er noget, der

også forekommer i det små; hvor mennesker er i stand til bryde med det forventede og dermed konstituerer og introducerer noget nyt i verden. Ikke i den betydning, at det aldrig er set før, men at det kommer uventet og muligvis bidrager til en fornyelse af de eksisterende forhold. Vi vil senere udfolde disse spørgsmål med Gert Biestas videreudvikling af Arendts handlingsbegreb, set i en uddannelsesmæssig optik.

Desuden påpeger Arendt, at det er vigtigt at forstå, at 'begyndelse' (natalitet) kun beskriver det halve af det, handlingen handler om. Vi er også afhængige af, hvordan andre forholder sig til vores initiativer. Den grundlæggende tanke i Arendts forståelse af handling forekommer derfor egentlig meget enkel; Vi kan ikke handle som isolerede individer. Det drejer sig om, at hvis jeg begynder noget og ingen reagerer, vil der ikke ske noget som følge af mit initiativ, og jeg vil med Arendts ord, derfor ikke *komme til syne* i verden. Men hvis jeg begynder noget, og andre forholder sig til mine begyndelser, kommer jeg til syne i verden, og i netop det øjeblik er jeg *fri*. Ud fra dette perspektiv kan vi så forstå, at vores 'evne' til handling - og således vores frihed - i høj grad er afhængig af, hvordan andre forholder sig til vores begyndelser (Arendt 2015).

Frihed findes således ikke for det enkelte menneske, men kun *mellem* mennesker. Det er kun, hvor der er mulighed for at træde frem og udfolde sine argumenter foran og i dialog med andre, at friheden er mulig. En af de vigtigste konsekvenser for dette perspektiv er, at vi således ikke længere (som i den liberalistiske forståelse) kan begribe friheden som noget individet *besidder*. Frihed eksisterer ifølge Arendt kun *i* handlingen, hvilket betyder mennesker *er* frie. Derudover skriver Arendt i *Menneskets vilkår*, at dér, hvor alle perspektiver underordnes ét perspektiv, er den politiske handling umulig (Arendt 2015). Modsat vil sige, at der skal være en åben og mangfoldighed af tilgange og udkast før, at politisk handling er mulig. Hvis alle politiske forhandlinger eksempelvis defineres som økonomiske prioriteringer kan det ikke kaldes en politisk *handling* i Arendts forstand.

Hertil betoner Arendt, at frihed har brug for en 'offentlig sfære' for overhovedet at opstå. Desuden eksisterer friheden som sagt kun i handlingen, hvilket betyder, at mennesker er frie så længe de handler - til forskel fra at forstå frihed som en slags besiddelse af frihedens 'gave', en personlig autonomi, hvor vi forestiller os frihed som suverænitet, fremfor en begyndelse eller fremtrædelse. Forskellen på at forstå frihed som en suverænitet og frihed som en begyndelse, har stor betydning. Den vigtigste er, at frihed, som vi forstår i Arendts optik, ikke skal forstås som en indre følelse eller privat anliggende, men at det nødvendigvis

er et offentligt og dermed politisk fænomen. Politik er for Arendt derfor en særlig form for frihed. Arendts tilgang til spørgsmålet om frihed skal ikke forstås som et viljesfænomen, altså som frihed til at gøre noget man vælger, men det skal forstås som frihed til at frembringe noget, der ikke eksisterede før (Arendt 1954).

Arendts uddyber denne pointe ved at fremhæve, at vi ved at forstå den private sfære som værende overladt til det enkelte individ, mister grebet om tænkningen; i stedet bør vi anerkende fællesskabets betydning for individet, idet vi må søge at genetablere det dialektiske forhold mellem individet og dets omverden (Nabe-Nielsen 2011). Arendt ønsker en verden, hvor alle har mulighed for at handle, komme til syne og være frie. En vigtig konsekvens af dette er, at den offentlige sfære, hvor frihed kan komme til syne og træde frem, ikke bør forstås som en fysisk entitet, men en særlig egenskab ved menneskelig aktivitet. Som hun forklarer:

Polis er i den forstand ikke bystaten i dens fysiske beliggenhed; det er en organisering af folket, sådan som det bliver til ved at tale og handle sammen, og polis' egentlig placering er der, hvor mennesker er samlet omkring dette formål, uanset hvor dette end sker (...) Dette er et fremtrædelsesrum i dette ords videste betydning, nemlig et rum, hvor jeg kan træde frem over for andre, og andre kan træde frem over for mig, hvor mennesker ikke blot eksisterer som alle andre levende eller ikke-levende ting, men udtrykkeligt træder frem (Arendt 2008a:202).

En egentlig etablering af det politiske fællesskab, et *fremtrædelsesrum*, beskriver Arendt altså som noget, der viser sig, når vi taler og handler sammen, og i ordets bogstaveligste forstand *træder frem*. Det er i dette rum, hvor Arendt ser muligheden for, at nye begyndelser kan finde sted i verden (Timmermann Korsgaard 2014). Friheden sker derfor per definition kun i handlingen, altid sammen med andre. Hvis vi på nuværende tidspunkt flytter fokus væk fra politikens sfære (som ovenstående handler om) og hen på pædagogikkens; er altså ikke barnets mulighed for at handle, men derimod barnets mulighed for *som voksen* for at handle, der er essensen af Arendts uddannelsesforståelse. Hermed skabes der et paradoksalt forhold, fordi der opstilles en essens for pædagogikken med et tilsyneladende politisk mål, nemlig den politiske handling. Vi må altså i pædagogikken beskytte barnet på en måde, hvor vi sikrer, at ikke dets nuværende, men dets senere mulighed for at handle politisk, ikke slås ud af hænderne på det (Ibid.).

For at fællesskabet kan vise sig gavnlige for individets dannelsesproces, skal det hvile på en samtale om det fælles bedste, det vil sige om det, der i alle henseender skaber vores lige rettigheder. I modsætning til *fremstilling*, der kun vises i kraft af det fremstillede produkt, er *handlingen* en aktivitet, der er nok i sig selv. Når man handler, er man aktiv på en måde, som ikke blot er udførelsen af en allerede undfanget idé eller et klart mål, men som Arendt beskriver det er målet for en handling nemlig:

(...) ikke at rette ind efter noget på forhånd fastlagt for at opnå bestemte resultater, men derimod at deltage i interaktionen i sig selv. Handlingen kan dermed sætte skred i ting, betyde afklaring eller det modsatte, men aldrig være styret efter et fast skema (Nabe-Nielsen 2011:346).

4.3.4 OPSAMLING OG REFLEKSION

Vi vil afslutningsvis vende tilbage til Arendts distinktion mellem politik og uddannelse. Vi har været inde på, hvordan Arendt kredser om den spænding, der eksisterer i pædagogikken mellem på den ene side en videreførelse og introduktion til den verden, vi lever i og på den anden side en åbenhed over for forandring og fornyelse, som det nye menneske bringer ind i verden. Der altså et dobbelt ansvar i uddannelsens opgave, for både det bestående og for det begyndende. At pædagogik og politik ikke bør have noget med hinanden at gøre skyldes ifølge Arendt, at børn som nytilkomne ikke kan holdes ansvarlige for den eksisterende verden. Men hvordan vil en pædagogik og en uddannelse med udgangspunkt i denne spænding og med udelukkelsen af det politiske tage sig ud i praksis? Og kan den overhovedet det?

Arendts argumenter handler imidlertid ikke kun om forskellen på uddannelsesmæssige og politiske forhold, men er også baseret på opfattelsen af barnet, som et 'udviklende menneske', hvor barndommen betragtes som et midlertidigt stadium, som en form for forberedelse til voksenlivet. Det betyder altså, at man hverken kan opdrage voksne eller behandle børn, som om de var voksne. Og er det først som voksen, at det politiske og handling kan begynde? Dette synspunkt efterlader os med nogle ubesvarede spørgsmål; for, hvornår ender opdragelse og uddannelse, hvornår begynder politik og handling? Præcis, hvordan Arendt definerer barndommen kan synes noget uklart. På den ene side er barndommen ikke en del af den voksne verden, fordi det er en sfære, hvor man er i færd med

at blive voksen. På den anden side påpeger hun, at man ikke må udvise barnet fra verden og derved overlade det til sig selv i sin egen autonome verden. Man sidder tilbage med spørgsmålet om, hvad det så er for en verden barnet lever i. Er det en fælles verden, delt med alle, eller er det en adskilt verden, hvor barnet er i en form for forberedelse? Ikke desto mindre opstår der et lidt forvrænget spørgsmål om, hvornår barnet er 'klar'? Efter vores mening bør vi ikke betragte forskellen på uddannelse og politik med udgangspunkt i en tidsmæssig dimension mellem barndom og voksenliv. Vi bør derfor hellere stille spørgsmål om, hvad betingelserne for politik, handling og frihed er. Hvor det handler mere om former for menneskelige fællesskaber, hvor frihed kan komme til syne.

Vi vil derfor vende blikket mod Gert Biestas videreudvikling af Arendt, hvor frihed og handling *også* er noget, der kan komme til syne i barndommen. Ligesom det at være voksen heller ikke er nogen garanti for handling og frihed. Vi bevæger os følgelig over i en retning, der handler mere om, hvad det er for betingelser, der skal være tilstede, for at pædagogik, handling og frihed kan finde sted også *inden for* rammerne af en (ud)dannelse. I den henseende kan vi sige, at mens barnet aldrig bliver 'rigtig klar' til en politisk eksistens (handling), er det også altid nødt til at være klar til den (Biesta 2014:159).

4.4 GERT BIESTA - OM AT TURDE LØBE EN RISIKO

Som det allerede er præsenteret, supplerer vi vores læsning af Hannah Arendt med den hollandske uddannelsesteoretiker, Gert J. J. Biesta (f. 1957). Han er stærkt inspireret af teoretikere og filosoffer som Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Søren Kierkegaard, Jacques Rancière, John Dewey og Jacques Derrida. Han har gennem udgivelser fra de seneste ti til femten år udfoldet argumenter for pædagogikkens normative immanens og står på den måde i skarp kontrast til de herskende uddannelseteorier og de europæiske landes uddannelsespolitikker. Han beskæftiger sig med uddannelse, pædagogik og undervisning som autonomt felt, der for at kunne udfolde sig og forstås, må beskæftige sig med sine egne begreber og praksisser. Biesta mener, at uddannelsesverden oversvømmes med teoretiske begreber og logikker fra ikke uddannelsesmæssige felter. Han fokuserer derfor på at udvikle et sprog som er primært uddannelsesmæssigt, hvor frihed, normativitet og etik altid bør være pejlemærker for pædagogisk tænkning og praksis. Uddannelse har for Biesta altid at gøre med subjektets forhold til sig selv, andre og verden, hvorfor subjektifikation og politisk frihed er centrale emner i hans analyser og teoriudvikling. Han er fortaler for en forstyrrelsespædagogik, hvor det at dannes som subjekt må være skolens mest centrale formål, hvorfor det aldrig på forhånd kan bestemmes eller kontrolleres, hvad der kommer ud af uddannelsen for den enkelte. I stedet må vi turde indlade os på uddannelse som en menneskelig interaktion præget af langsommelighed og frustrationer - grundlæggende en vanskelig praksis - der handler om at turde løbe en risiko. For specialet er Biesta først og fremmest en kvalificering af det, der er distinkt uddannelsesmæssigt og nødvendigt, men også en hjælp til at åbne for kompleksiteten og udviklingen af vores forståelse af spørgsmålet om, hvad er den gode (ud)dannelse.

Vi anvender hans tre gennemgående begreber *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* om uddannelses-funktioner som parameter for, hvordan vi kan starte en diskussion om dannelse i uddannelse. Til specialets teoretiske refleksionsrum anvender vi publikationerne; *God uddannelse i målingens tidsalder* fra 2011 (udgivet på dansk i 2011), *Læring retur* fra 2006 (udgivet på dansk i 2009) samt *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* fra 2013 (udgivet på dansk i 2014).

4.4.1 BIESTA SAMMEN MED ARENDT

Gensidigt byder Arendt og Biesta ind med perspektiver som kvalificerer hinanden. Biesta mener på samme måde som Arendt, at man ikke skal lære *med henblik på* en forudbestemt politisk eksistens, men det betyder ikke, at vi ikke kan lære *af* den. Han anser skolen som et unikt rum for at indføre dannelsesprocesser i forbindelse med forsøg på at eksistere politisk, hvor skolen ikke kun er et sted for tilegnelsen af viden, men også et sted, hvor frihed kan komme til syne. Biesta udtaler: “*Det er ikke kun uansvarligt at forsøge at holde den politiske eksistens væk fra skolen - det er også umuligt at gøre det, fordi børns og unge menneskers liv - på og uden for skolen - er gemmsyret af spørgsmål vedrørende fællesskab-i-pluralitet*” (Biesta 2014:159).

Biesta er meget eksplicit omkring sin ligevis inspiration fra og uenighed med Arendt. Inspirationen fra Arendt er at finde i Biestas syn på barnet som; må beskyttes mod verden, og som vi må lade komme til sig selv som unikke mennesker, uden at fratage den enkeltes mulighed for handling (Biesta 2011:94-96). At lade barnet komme ind i verden i sin unikhed står altså centralt i Biestas tænkning og, at han baserer dele af sin tænkning på Arendt, gør ham for os oplagt som et udgangspunkt for en udfoldelse af Arendts mindre eksplicitte, men dog tilstedeværende, pædagogiske ideer.

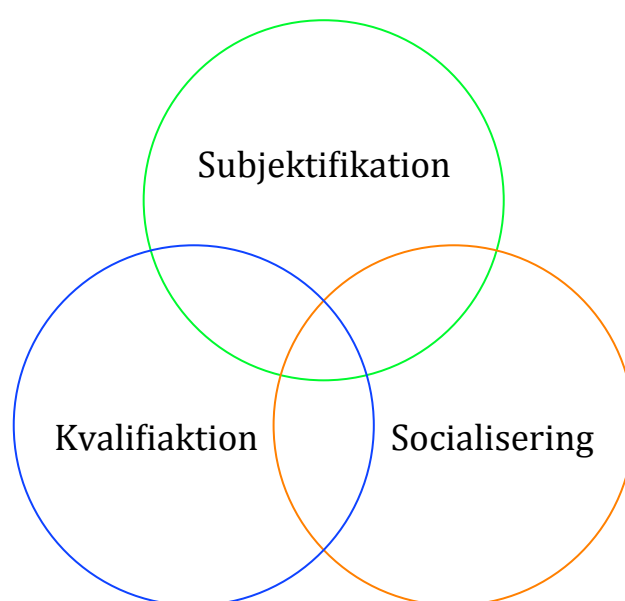
Vi var indledningsvist for dette afsnit komme inde på, hvordan vi med afsæt i Biesta er blevet bevidst om betydningen af at forstå uddannelse som et *sammensat spørgsmål*, men hvorfor det for menneskets dannelse *også* er vigtigt at tage hensyn til dannelsen af et unikt subjekt. På de følgende sider vil vi, i listede rækkefølge, præsentere Biestas begreber om; unikhed, ‘at komme ind i verden’, uddannelsens tre domæner og lærerpraksis som henholdsvis en evne til dømmekraft og et ansvar. Disse er udvalgt, fordi de specifikt giver os en forståelse af dannelse i uddannelse med udgangspunkt i, hvilke parametre der med til at konstituere god (ud)dannelse.

4.4.2 UDDANNELSENS TRE DOMÆNER

De primære tre begreber, vi er inspireret af fra Biestas teoretiske apparat, er de tre domæner, hvor Biesta mener uddannelse kan fungere, og således de tre domæner, hvor uddannelsesmæssige formål kan formuleres. De kaldes for; *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta 2014:19). Vigtigt for vores refleksionsrum bliver gentagende at

spørge til (ud)dannelsens formål og i den sammenhæng altid anse dette som et sammensat spørgsmål, der er mere nuanceret end forholdet mellem dannelse og kompetence.

Denne praksis at gøre uddannelse fungerer således i de tre nævnte domæner og har potentielt 'indflydelse' på hvert af dem. De hverken kan eller bør løsrives fra hinanden. I stedet skal vi snarere søge at forstå forbindelserne mellem dem, fordi det egentlige indhold kommer til syne i deres berøringsflade med hinanden (Biesta 2014:173). Overlapningen åbner vores blik for synergier mellem formål, mens vi her også hjælpes til at få øje på potentielle konflikter mellem de tre dimensioner, når vi diskutere formål ved uddannelse.



Figur 1 Uddannelsesdomæner (Kilde: Biesta 2014:173)

4.4.3 KVALIFIKATION - FAGLIGE DANNEELSE

Kvalifikation drejer sig om den måde, hvorpå uddannelse kvalificerer mennesker til at gøre ting. Det vil sige helt bredt er kvalifikation, når mennesker udstyres med viden og færdigheder og kan sammenlignes med, hvad vi tidligere har betegnet som den *faglige dannelse*. Kvalifikationsfunktionen er uden tvivl en del af undervisningens centrale funktioner og udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et uddannelsessystem. Denne funktion er især, men ikke udelukkende, forbundet med økonomiske logikker, der har at gøre med den rolle uddannelsen spiller i forhold til at forberede elever på at skulle kunne

varetage et arbejde i fremtiden (Biesta 2011:31). Kvalifikationsfunktionen handler også om viden og færdigheder i forhold til at kunne varetage andre aspekter af livet som for eksempel kulturel kompetence, forstået som den viden og de færdigheder, der kræves for at kunne agere medborger-ligt eller demokratisk. Her bevæger vi dog langsomt over i den næste funktion.

4.4.4 SOCIALISATION - SOCIAL DANNELSE

Socialisation har, som vi så det i formuleringen fra Den Store Danske i indledningen til dette kapitel, at gøre med de mange måder, hvormed vi gennem uddannelse bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske 'ordener'. Det vi tidligere har beskrevet som *den sociale dannelse*. Ofte formuleres der fra uddannelsespolitisk side bestemte normer og værdier, i relation til videreførelsen af kulturelle traditioner eller med henblik på erhvervsmæssig eller demokratisk socialisation. Elever bliver i denne funktion indført i eksisterende måder at være på og gøre tingene på. Socialisation kommer til syne i det stof, der undervises ud fra, de metoder der anvendes, det relationelle samspil, de eksplicite samt de implicite forventninger, vi har til hinanden osv. (Biesta 2011). Den måde uddannelsessystemet fungerer på - lige fra den enkelte lærers tilrettelæggelse af undervisningen og skolens værdier og planlægning til det kommunale plan med ressourcer og prioriteter samt nationale (samt relevante internationale) love og bestemmelser - har således stor betydning for den sociale dannelse.

4.4.5 SUBJEKTIFIKATION - PERSONLIG DANNELSE

Subjektifikation kan bedst forstås som nærmest det modsatte af socialisation. I stedet for ordens-indordning handler det om, hvordan vi så at sige kan eksistere 'uden for' sådanne ordener. Det har således at gøre med spørgsmålet om menneskelige frihed, hvilket dernæst også har at gøre med spørgsmålet om, hvad vi kan forstå ved menneskets *personlige dannelse*. Denne dimension adskiller sig derfor fundamentalt fra de to forrige ved dens forsøg på at beskrive et aspekt af menneskets eksistens, der overskrider det ordensindordende eller samfundsindførende grundlag for uddannelse, som ligger i kvalifikation og socialisation. Subjektifikationens karakter henter substans i ideen om 'unikhed' og at 'komme ind i verden'. Hvad der ligger i betydningen af 'unikhed' og at 'komme ind i verden' finder vi grundlæggende for at arbejde med Biestas teoretiske perspektiver og de præsenteres derfor kort her.

4.4.6 OM UNIKHED OG OM AT KOMME TIL SYNE I VERDEN

Unikhed giver os et begreb om, hvordan subjektivitetens begivenhed finder sted og hvorfor subjektiviteten hos hver eneste menneske er vigtigt (Biesta 2014). Med Biesta får vi en udvidelse af Arendt handlingsbegreb, som noget, der også kan komme til syne i uddannelsen. Biesta's subjektifikation referer, på samme måde som hos Arendt, til en begivenhed i stedet for en identitet. Vi kan derfor interessere os for, *hvem* der kommer til syne i stedet for, at vi forsøger at definere, *hvad* der skal eller *har lov* at komme til syne. Pædagogisk bliver det altså mindre interessant at beskæftige sig med, hvad man synes barnet skal udvikle sig til, og i højere grad fokusere på det, der præsenterer sig selv som en ny begyndelse - som nyhed eller natalitet.

Det der bliver betingelsen for, at jeg kan 'komme til syne' er, at andre forholder sig til menneskets begyndelser, men det medfører også, at begyndelser forstyrres, fordi andre netop bør have friheden til at bestemme, hvordan de vil forholde sig hertil. Hermed bliver Arendts begreb om pluralitet også centralt for Biesta. Som tidligere nævnt udgør pluraliteten grundvilkåret for menneskelig handling og dermed også subjektifikation. Kun under pluraliteten kan alles begyndelser komme til syne. Biesta kalder det 'at komme ind i verden' ud fra ønsket om at fremhæve den iboende politiske karakter af subjektivitetens begivenhed. Denne begivenhed kan altså kun finde sted i en verden baseret på pluralitet og forskellighed.

Man må altid komme til syne foran andre og med inspiration i Arendts handlingsbegreb anser Biesta det at 'komme ind i verden' som det, at vi som mennesker er afhængige af, hvordan andre forholder sig til vores begyndelser. Endvidere får vi med afsæt i Arendt den forståelse, at engagementet i verden er forudsat af, at *alles* begyndelser kan komme til syne, hvilket betyder, at vi må leve med den kendsgerning, at der ikke er en kendsgerning, men en artikulation af, hvad det vil sige at eksistere politisk (Biesta 2014). Det betyder, at den måde, hvorpå andre vælger at forholde sig til mine begyndelser altså er uden for, hvad jeg kan kontrollere.

For Biesta handler den uddannelsesmæssige opgave om, at vi ikke på forhånd griber i andres begyndelser, eller med andre ord, ikke forhånd bestemmer, hvilke begyndelser, der er de mest hensigtsmæssige. I stedet skal vi se god uddannelse som en proces, som har til formål at give

subjektet mulighed for at *komme ind i verden*. Med afsæt i en 'given mulighed for' at 'komme ind i verden' - i en plural verden med unikke begivenheder - handler uddannelse om at turde løbe en risiko. Der må gives plads til denne risiko, fordi uddannelse: "(...) *ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål.*" (Biesta 2014:15).

Biestas syn på uddannelse er først og fremmest en interaktion mellem mennesker, ikke ting. Man kan ikke gå til eleven som et objekt, som man udefra kan give den form man ønsker, blot denne disciplineres ordentligt. Eleven må tværtimod anses som et subjekt der altid kan handle og med tiden får ansvar. I relation til dem som ønsker at gøre uddannelse til noget sikkert, forudsigeligt og risikofrit siger han: *Ja, vi uddanner, fordi vi ønsker resultater, og fordi vi ønsker, at vores elever skal lære og præstere. Men det betyder ikke, at en uddannelsesmæssig teknologi, det vil sige en situation, hvor det perfekte match mellem 'input' og 'output', er mulig eller ønskværdig.*" (Biesta 2014:15). Det kræver derimod et vedvarende engagement og dialog med den Anden og det Andet. I lyset af det er det subjektifikationen, som er Biestas primære begreb i hans uddannelsesteori, og gennem denne at mennesket kan komme ind i verden som unikt og uerstatteligt (Biesta 2011).

4.4.7 LÆRERPRAKSIS - EVNE TIL DØMMEKRAFT

For dette teoretiske refleksionsrum vil vi afslutningsvist komme ind på lærerens rolle, da dette også et væsentligt element for begge niveauer i specialet. Ved at betragte uddannelsens funktioner gennem de tre domæner - som en mulighed for synergi og for konflikt samt det, at uddannelsespraksisser kan siges næsten altid at 'virke' i de tre domæner på én og samme tid - synliggøres noget helt centralt for lærerens rolle. Biesta pointerer således behovet for, at læreren, via deres dømmekraft, foretager situerede skøn og vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt i relation til de tre dimensioner. Når vi anser uddannelsens karakter som altid flerdimensionel, befinder lærere sig derfor konstant i en afvejning og vurdering af, hvordan de skal afbalancere de tre dimensioner i forhold til hinanden (Biesta 2014).

Biesta kritiserer det fokus, han i disse år oplever, at der er på mængden af kompetencer, som en lærer skal besidde. De afgør lærerens evne til at undervise, da det i sidste instans vil komme an på lærerens evne til at vurdere, hvilke kompetencer, der må sættes i spil i den givne situation. Denne vurdering af, hvad der må gøres, må altid foretages med henvisning til

uddannelsens formål, men spørgsmål om formål er svære. Vurdering af, hvad der er det rette at gøre i henhold til formål og situation er en flerdimensional vurdering af at finde den rette balance og den rette afvejning mellem forbedringer og forringelser. Disse vurderinger er situationsbundne skøn som ikke kan foretages på det uddannelsespolitiske niveau, men må ske ud fra det, der sker i klasserummet og i forholdet mellem lærere og elever. Dømmekraften udgør derfor noget helt særligt for undervisningen, fordi Biesta mener, at undervisning skal anses som en kunstart og ikke en videnskab (Ibid.).

I ønsket om at stikke dybere spørger Biesta til; hvilken form for kunstart undervisningen så er? Distinktionen består nemlig i forskelligheden mellem det teoretiske liv og det praktiske liv, som Biesta udfolder med hjælp fra Aristoteles' vidensformer. Det teoretiske liv beskæftiger sig med det nødvendige og det evige, altså videnskaben (*episteme*). Det praktiske liv udgøres af det som forandrer sig - verden som foranderlig. Her er handlingen central og udgør en forskel. Aristoteles sætter herunder et skel mellem to former for handling, *poiesis* og *praxis* (Biesta 2014). Det er netop her dømmekraften kommer ind, men den udsættes også for yderligere nuancering. Vender vi tilbage til spørgsmålet Biesta ønsker at besvare, nemlig hvilken kunstform undervisning og uddannelse er, så bibringer poesis og praxis os en interessant distinktion for det praktiske livs handlen. Med Aristoteles vidensformer kan vi spørge, hvilken handling og interaktion, der er essensen af at gøre uddannelse og undervisning. Vi befinder os utvivlsomt i den foranderlige sfære, men interaktionen i undervisning er først og fremmest relationen *mellem* mennesker - lærer med elever. Den er ikke mellem mennesker og materialer - læreren med materialer der med det rette værktøj kan formes til den ønskede ting. I stedet må undervisning og uddannelse anses som en social kunstart. Uddannelse handler altid om mere end poesis - produktionen. Biesta udtrykker det som, at uddannelse netop er det som produktion ikke er. Læreren bør aldrig anse uddannelse, som et arbejde eller fremstilling, hvor de producerer elever med forudbestemte mål. Læreren uddanner - uddanner dem til at være mennesker, som skal være frie gennem handling (Biesta 2014).

Det betyder ikke, at vi skal fraskrive poesis, men i stedet spørge, hvor den teknologiske og instrumentale viden spiller en rolle i uddannelse. Først og fremmest er den essentiel i den funktionelle forstand, der skal sikre, at skolen som institution kan eksistere. Desuden er poesis til stede i frembringelsen af visse færdigheder og udarbejdelse af eksempelvis læreplaner og skemaer. Ved begge handleformer spiller vurderingen og dømmekraften

(*techne* og *fronesis*) ind. Tilsammen fortæller det os, at uanset om uddannelse udøves gennem undervisning eller planlægges institutionelt, kan vi aldrig komme uden om vurderingen af, hvad der for den givne situation giver bedst mening eller i praxis-terminologi er uddannelsesmæssigt ønskværdigt. Med dette perspektiv forstår vi, at for at der overhovedet kan gøres mere plads til dannelse i uddannelse for eleven, må der gøres plads til dannelsen af det hele menneske som fagperson. Dels som en faglig socialisation, men helt afgørende også som en faglig subjektifikation. Læreren er ikke støbt alene af viden og færdigheder (kvalifikation) eller ved efterligne andre lærere (socialisation), men må dannes som person (Biesta 2014).

4.5 OPSAMLING OG REFLEKSION AF SPECIALETS TEORETISKE REFLEKSIONSRUM

Vi har med dette teoretiske refleksionsrum søgt at komme frem til en form for dannelse, der åbner mere end den lukker i forhold til at diskutere, hvad uddannelsesfeltet bidrager med eller kan bidrage med. Uddannelsens formål handler på mange måder om at tilegne sig kvalifikationer og at blive socialiseret, men vi har med inspiration fra Biesta også argumenteret for den proces, der handler om at blive til et subjekt, som en særlig form for personlig dannelse. *Subjektifikation* handler netop *ikke* om menneskets indførelse i de eksisterende normer og ordener, men snarere om måder at være på og blive til på, der peger udover eksisterende ordener og normer. Dette skal gøre det muligt for dem, der uddannes at handle for derved at komme til syne i verden og blive mere uafhængige i tænkning og handling (Biesta 2011). Den primære pointe, vi ønskede at pege på, med inddragelsen af Biesta, er, at når vi involvere os i diskussioner om, hvad der konstituerer god uddannelse, bør vi anerkende, at det er et sammensat spørgsmål, der altid bør inkludere betragtninger vedrørende kvalifikation, socialisering og subjektifikation. Det vil sige at for at besvare dette spørgsmål er vi nødt til anerkende uddannelsens forskellige funktioner og uddannelsens forskellige potentielle formål.

Vi vil i specialets to analysedimensioner anvende kvalifikation, socialisation og subjektifikation til at diskutere, hvad der i den nuværende uddannelsesdagspolitiske dagsorden får tyngde, og hvordan domænerne kommer til syne i henholdsvis synergetisk og konfliktuel overlapning. Desuden skal domænerne hjælpe os til at åbne og konkretisere, hvad der kommer til syne i initiativet ved at fungere som teoretisk diskussionspartner og

kvalificering af, hvad der forstås ved den gode (ud)dannelsesdagsorden. Formålet med inddragelsen af disse tre begreber handler nødvendigvis ikke så meget om at specificere, hvad uddannelsens formål (i ental eller flertal) *bør* være. De skal nærmere forstås som en slags parametre, der efter vores mening bør danne rammen for diskussioner om uddannelsens formål. Med Arendts begreb om handling og de aspekter, som dette begreb implicerer, er der tale om en særlig politisk tænkning. For netop i de fællesskaber, hvor vi taler og handler for at blive hørt og set, tvinges vi samtidigt til at tænke over, hvilken betydning vores handlinger har for andre menneskers liv. Når Arendts begreb om handling fremhæves som væsentligt, som en form for dannelsesstænkning, skyldes det den politiske handlings dobbelte funktion, nemlig at have en dannende virkning både for individet *og* for samfundet.

Biestas anvendelse af Arendts handlings- og frihedsforståelse som noget uddannelsesmæssigt er i modstrid med Arendts adskillelse af pædagogik og politik. Biestas forståelse af handling er noget, som ikke kun er politisk, men også uddannelsesmæssigt. Det betyder på ingen måde, at Biesta er fortaler for en politisk agenda i styring af uddannelse, dennes indhold og virke. Skolen må skabes nedefra af dem som dagligt gør og udgør skolen. Derfor må begreber som *udvikling, forberedelse, identitet og kontrol* erstattes af pædagogikkens vocabularium om *handling, pluralitet, subjektivitet og frihed* (Biesta 2014).

Vi har i kapitlets første afsnit præsenteret, hvordan dannelse kan forstås ved en proces, hvor individet overskrider sig selv ved at involvere sig med en større verden. Der er tale om dannelse, hvis man i denne proces gør erfaringer om, at det er muligt, at forholde sig anderledes til sig selv og sin omverden, og som konsekvens heraf oplever en form for selvoverskridelse. Vi forstår det at beskæftige sig med dannelse, som en måde at begrunde og legitimere formaliserede undervisningsforløb i uddannelser, idet dannelsesdiskussioner sætter ord på de bagvedliggende pædagogiske formål for menneskers udvikling. For den uddannelsesmæssige opgave om at gøre mere plads til dannelse i uddannelse handler det således om, at den uddannede både kan få noget at leve *af* og noget at leve *for*. Vi har undervejs søgt at skelne mellem begrebet 'uddannelse' og 'dannelse'. Der er den specifikke faglige dannelse; den, der har sit udspring i undervisningen, og der er den bredere personlige og sociale dannelse, der findes og leves i hverdagen. Vi vil dog for dette teoretiske refleksionsrum tydeliggøre, at når vi taler om dannelse i uddannelse, har det ikke kun med den faglige dannelse at gøre, men henviser også til, hvordan man i uddannelse kan skabe ramme for både den sociale og personlige dannelse.

I og med at uddannelse spiller en afgørende rolle i den sociale transformation af nye generationer, ledes vi til det uomgængelige spørgsmål: hvilket samfund man bør tilstræbe at uddanne til? Med sådan et spørgsmål bliver det nødvendigt at rejse spørgsmål af politisk karakter som retter sig mod forestillinger om *det gode samfund*. Det vil sige samfundet der kan sikre sine borgere et tilfredsstillende og værdigt liv. En adskillelse af *pædagogik* fra *politik* i vores undersøgelse af de uddannelsesmæssige forandringer, som problematiseret i anledningsens første niveau, vil da kunne betragtes som et tvivlsomt forsøg på at udlede noget af relevans eller bidrage til et forandrings-alternativ. Vi er opmærksomme på forbindelsen mellem uddannelse og samfund, og finder det problematisk når uddannelsens formål, indhold og form forhandles som statiske størrelser i et samfund konstant udfordret og under forandring. Samtidig synes det paradoksalt, at man konstant søger at justere formål, indhold og form til en fremtid ingen af os kender. Vi må arbejde med uddannelsens formål, indhold og form som dynamisk integreret i den samfundsmæssige udvikling af *det gode samfund*, og kritisere når uddannelsens formål, form og indhold ses som svar på samfundets behov og krav (Ibid.). Vi får således henledt opmærksomheden på uddannelse som politiseret, men ikke lig politik. Derimod må den anses som en institution med en vis autonomi uanset tidens aktuelle tendenser. Uddannelse bør derfor ikke være kasterbold i evindelige politiske kampe eller opfattes som en en problemknuser-maskine. Spørgsmålet om uddannelse som politiseret bliver nærmere at finde hvori forskellen mellem politikernes opgave og pædagogikken bør bestå. Det drejer sig om definitionsmagt. Hvem kan definere, hvad andre skal uddannes til og hvordan?

På baggrund af det vi har været inde på i dette afsnit, står det forhåbentligt klart, at ethvert forsøg på at reducere pædagogik til en teknik, ethvert forsøg på at tænke det som et instrument, udgør en trussel mod selve muligheden for at blive til og komme til syne *gennem* uddannelse. At gøre pædagogik til teknik vil, når alt kommer til alt, være at udviske enhver form for pluralitet, diversitet, forskellighed og personlig dannelse.

5. DEN NUVÆRENDE UDDANNELSESPOLITISKEDAGSORDEN

Specialets første analysedimension tager afsæt i arbejds spørgsmålet om; hvad er skolens primær formål set ud fra den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden? Vi analyserer udpluk fra processen vedrørende den nye folkeskolereform, *Fælles Mål* fra 2013, der nu efter et års virke må siges at have fået luft under vingerne. Dette skal tilsammen lede videre til en diskussion af, hvorfor og hvordan et normativt pædagogisk udgangspunkt bør og kan formuleres, med afsæt i specialets teoretiske refleksionsrum og ikke mindst *dannelse-i-uddannelse*-initiativet. Hovedvægten vil i denne første analysedimension blive lagt på det teoretiske grundlag for formuleringen af en sådan normativitet, hvorefter vi i specialets anden og tredje del åbner op for vores aktionsforsknings-funderede tilgang. Vi har valgt at dele analysen op i tre overordnede analysenedslag, som vi kalder: *Fra formål til mål*, *Fra undervisning til læring* og *Fra dannelse til kompetence*.

Vi har med de tre nedslag søgt at afspejle, hvad der ligger i deltagernes kritikpunkter på fremtidsværkstedet, *Den gode (ud)dannelsesdagsorden* (jf. del 2). Eftersom denne analyse er lavet *efter* fremtidsværkstedets afholdelse, har deltagernes kritikker af den nuværende dagsorden også været motiverende for at se bredere på problematikken, end vi tidligere har gjort. Vi går dog i denne analysedel ikke yderligere i dybden med, hverken metode og eller analyse af kritikfasen, men vi forsøger med denne første analysedimension at give anledning til at kunne diskutere og reflektere over delenes sammenhæng senere i specialet. Vi har ud fra specialets teoretiske refleksionsrum snarere søgt at give os selv den opgave at skitsere de parametre, der bør danne ramme for diskussioner om uddannelsens formål. Interessant for nærværende analyse bliver at undersøge, om der fra uddannelsespolitisk side konstitueres en særlig vægtning af uddannelsens domæner - *kvalifikation*, *socialisering* og *subjektifikation* - og i så fald, hvad disse rummer af forestillinger om dannelse i uddannelse. Formålet med første analysedimension er at præsentere et kritisk perspektiv på nogle af de uddannelsespolitiske forhold, der i nutidige sammenhænge enten overses eller nedtones, og som derfor neutraliseres, tingsliggøres og modsætter sig udviklingen af alternativer.

Indledningsvis vil vi kort optegne, hvad vi med inspiration fra professor i pædagogisk filosofi, Brian Degn Mårtensson, har valgt at kalde for '*Konkurrencestatens pædagogik*'

(2015) med afsæt i hans bog med selvsamme navn, og professor Ove Kaj Pedersens ‘*Konkurrencestaten*’ (2011). Vi mener, at disse i kraft af deres mangeårige studier og undersøgelser giver os et kvalificerede billede af, hvad der rør sig i dansk pædagogik - set fra en mere kritisk vinkel. Med ‘*konkurrencestatens pædagogik og vejen dertil*’ som titel på vores indledende afsnit søger vi både at kunne sige noget mere generelt om et politisk ideal for samfundet og menneskets rolle deri, og på den anden side, hvordan der synes at kunne tegnes nogle dertilhørende pædagogiske antagelser om en pædagogisk praksis som middel til at opnå konkurrencestatens ideal.

5.1 KONKURRENCESTATENS PÆDAGOGIK OG VEJEN DERTIL

For at få greb om den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden må vi først forsøge at få overblik over nogle af de transformationsprocesser, der allerede og hele tiden finder sted i uddannelsesverden, i og rundt om den danske folkeskole. Her mener vi, mere konkret, den form for moderne forvaltning, der er blevet betegnet som *konkurrencestaten*, hvor det afgørende formål med gennemførelsen af den offentlige sektors aktiviteter ikke længere handler om borgeres velfærd i bredeste forstand (velfærdsstaten), men derimod nationens internationale konkurrenceevne. Konkurrencestaten er resultatet af et brud i den politisk tænkning om nationalstaten og velfærdsstatens formål og mening (Pedersen 2011).

Pedersen argumenterer for, at det danske samfund efter murens fald i 1989 har gennemgået en afgørende transformation, der påvirker alle aspekter af samfundslivet. Det vil i vores tilfælde være Pedersens skitsering af nogle grundlæggende linjer i den *pædagogiske* udvikling, som vi er opmærksomme på og som er præsenteret nedenfor:

	Nationalstat (1850-1950)	Velfærdsstat (1950-1990)	Konkurrencestat (1990-)
Subjekt	Individ	Person (uerstattelig)	Person (egennyttig)
Styremiddel	Disciplinering til individualitet	Dannelse til tilværelsesoplysning	Uddannelse til tilskyndelser
Fællesskab	Nation (ved national identitet)	Demokrati (ved deltagelse)	Sammenhængskraft
Ret	Frihed (garanteret ved ret)	Lige mulighed (til oplysning)	Lige mulighed (til arbejde)

Figur II (Kilde: Pedersen 2011:170)

Pedersen skematisering ovenfor er med til at illustrere transformationsprocessen i den politiske og administrative kultur i Danmark, der i omfattende grad har påvirket den pædagogiske debat og organisering frem til Pedersens udgivelse i 2011. Vi ser altså, hvordan konkurrencestaten repræsenterer et opgør med den nordiske traditionelle tendens til at forholde sig til menneskers unikke eksistens, som blandt andre Grundtvig og Løgstrup var med til at formulere. For konkurrencestatens pædagogik bliver skolens hovedopgave snarere at tilskynde det omstillingsparate, effektive og lærevillige menneske (Pedersen 2011). Det handler om at sikre, at så mange som muligt kan deltage i samfundslivet - en deltagelse, der senere måles i den enkeltes relation til arbejdsmarkedet.

Hvor velfærdsstaten var et politisk og kulturelt projekt, som baserede sig på moralske opfattelser og demokratiske ideer, beskriver Pedersen, hvordan dette i konkurrencestaten erstattes af et individualiseret fokus med økonomiske forestillinger (Ibid.). Et sådan skifte medfører naturligvis også en væsentlig ændring i forståelsen af uddannelsens formål og forudsætninger. Denne ændring manifesteres i første omgang ved, at skolen gøres ansvarlig for det tilsyneladende forfejlede projekt om at skabe personer, der anvender deres kompetencer til at fremme samfundets, i økonomisk forstand, bedste udvikling. Dernæst ved, at skolen mister sit eget monopol på (ud)dannelse i og med, at uddannelsen bliver en del af en samlet politik for arbejde og beskæftigelse (Ibid.). Her inddrages virksomhederne som aldrig før, og (ud)dannelse i skolen går ud på at gøre eleverne klar til arbejdsmarkedet. Vi vil i analysens tre nedslag komme med eksempler på, hvordan vi oplever, at den nuværende uddannelsespolitiske dagsordens konsituering af uddannelse på mange måder er et produkt af konkurrencestatens logikker.

5.2 EVIDENS: MELLEM VIDENSKAB OG UDDANNELSESPOLITIK

Tanken om, at uddannelse bør være evidensbaseret og udvikle sig til en praksis om 'hvad-der-virker'-spørgsmål, har i den grad også vundet frem på den danske uddannelsesdagsorden. Vi har i vores søgning på Undervisningsministeriets hjemmeside fundet utallige rapporter og guidelines til, hvordan lærere med afsæt i evidensbaseret viden kan udføre deres arbejde mere systematisk og styrke elevernes 'læringsmål'. Eksempelvis publikationen *'Alsidig udvikling'* eller én af de mange såkaldte forskningskortlægninger, der samler resultater fra nationale og internationale undersøgelser om effekt og evaluering. Desuden står der skrevet på Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside: "*Udviklingen af folkeskolen skal tage udgangspunkt i viden om, hvad der virker*" (Uvm 3 2015).

At basere undervisning på, hvad der virker, betyder, at man gennem resultater fra komparative studier og måling af effekt kan opstille præcise kompetencemål for uddannelser. Ved at udføre store evidensbaserede undersøgelser tilstræber man at skabe universelle modeller for pædagogik og uddannelse i praksis. En sådan undersøgelse har vi for eksempel set med uddannelsesforskeren, John Hatties, omfattende studier, som de måske mest slående af slagsen, idet hans virke i dag nærmest har karakter af en form for konsulentvirksomhed, hvor han med mere eller mindre videnskabelige undersøgelser i hånden rejser verden rundt og fortæller institutioner og kommuner, hvordan de skal organisere og strukturere deres skoler med et særligt fokus på evaluering og effekt. Denne metodefiksering lever af 'udfordringer', der helst skal kunne sættes tal på, så effekt og resultater kan måles. I denne logik gøres der ikke plads til diskussioner om folkeskolens egentlig formål.

Det er måske et noget firkantet billede, vi optegner her, men vi mener dog alligevel, at det kan være med til at sige noget om den transformationsproces, der er foregået, og hvordan den egentlig samtale mellem politik og pædagogik støder på nogle store vanskeligheder i denne tid.

5.3 FØRSTE ANALYSE-NEDSLAG: FRA FORMÅL TIL MÅL

I indledningen til denne analyse har vi med afsæt i Pedersen, Mårtensson og Biesta, argumenteret for, at spørgsmål om god uddannelse er blevet erstattet til fordel for mere tekniske og konkurrenceprægede spørgsmål om uddannelse, spørgsmål, der fokuserer på uddannelsesprocessers effektivitet, og ikke på, hvad det egentlig er meningen, disse processer skal føre til. I analysens tre nedslag vil vi komme med eksempler på, hvordan denne

transitionsproces kommer til udtryk i den nuværende dagsorden, og hvad det potentielt kan have af betydning for lærere og elever. Vi er derfor interesserede i at undersøge, hvad der fra politisk side konstitueres som god uddannelse i forbindelse med folkeskolereformen.

I dette afsnit vil vi argumentere for, hvordan og hvorfor disse ideer bliver problematiske. Et konkret eksempel på denne evidens-kultur kan ses i processen om Fælles Mål, der lå i forlængelse af folkeskolereformen i 2013. Forventningen til, hvad børnene skal gøre og lære, bliver i denne præciseret og operationaliseret blandt andet med henblik på et øget fokus på tættere opfølgning og kontrol af undervisning (Mårtensson 2015).

I folkeskolens formålsparagraf, fra 1975 og senere præciseret i 2006, formuleres som sagt et bredt syn på skolens opgave. Det lader oveni købet til, at den indeholder alle tre uddannelsesdomæner; *kvalifikation*, *socialisering* og *subjektifikation*. Den første del af nuværende formålsparagraf præsenterer en skoledannelse, der med dens tredeling fremstår som et meningsgivende bud på formål, der både inkluderer faglig, social og personlig dannelse og de tre domæner. De lyder som følger:

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

Stk. 2 Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle [Subjektifikation].

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati [Socialisation]

(Formålsparagraffen, §1, 2006)

I stedet for at sætte dagsordenen efter formålsparagraffen lancerede den tidligere SSR-regering i samarbejde med Venstre og Dansk Folkepart en reform i 2013, der uden egentlig argumentation gør op med det eksisterende formål. Her tales der ikke om formål, men om mål og kompetenceudvikling med direkte henblik på erhvervslivets behov og forbedring af den danske økonomi. I første reformteksten står blandt andet skrevet ”*Der er behov for få klare nationale mål for folkeskolens udvikling, som kan sætte en klar fælles retning [og] knytte konkrete måltal til målene*” (Reformforslaget 2013:47). Det virker altså paradoksalt, at man laver en folkeskolereform, der ikke forholder sig til formål, og derfor på mange måder modsiger §1. i den egentlige formålsparagraf. Vil i de næste analysedele illustrere, hvad vi mener med dette.

5.3.1 KVALIFIKATION - “ELEVERNE SKAL BLIVE SÅ DYGTIGE, DE KAN”

Biestas tidligere præsenterede kvalifikationsdomæne er uden tvivl én af uddannelsens centrale funktioner, og udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et uddannelsessystem. Uddannelse er med til at forsyne mennesker med den viden, de færdigheder og den forståelse, der gør det muligt for dem at ‘gøre noget’ - en ‘gøren’ der kan spænde mellem alt fra det meget specifikke *arbejde*, til *fremstilling*, til det mere generelle *handling*. Derfor har kvalifikation ikke kun noget at gøre med forberedelse til arbejdets verden. Det at forsyne elever med viden og færdigheder er også vigtig for andre aspekter af deres liv, for eksempel i relation til politiske, kulturelle, demokratiske og kreative evner - til at kunne fremstille og ikke mindst handle. For at kunne besvare spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse hos den nuværende dagsorden, er vi imidlertid nødt til at adskille de tre uddannelsesdimensioner.

Ser vi nærmere på formålsparagraffen og folkeskolereformen kan vi se, hvordan kvalifikation prioriteres som en vigtig funktion for uddannelse, men på modsatte måder. I formålsparagraffen forstår vi kvalifikation som det, der refereres til med begreberne *kundskaber* og *færdigheder*, der begge handler om viden og forståelse, der gør det muligt for et menneske at ‘gøre noget’. Helt essentielt bliver her, at man med formålsparagraffen *ikke* forsøger at sætte en fast formel eller mål på dette ‘noget’ (kundskaber og færdigheder), men snarere holder formålet åben ved blot at pointere vigtigheden i, at uddannelse skal give eleven mulighed for få noget at leve *af* og leve *for*. Det er et andet billede, der tegner sig i den nye folkeskolereform. Den siger stort set kun noget om mål:

Der er behov for få klare nationale mål for folkeskolens udvikling, som kan sætte en klar fælles retning.... [og] ...knytte konkrete måltal til målene. Målene foreslås at være: 1) Alle skal blive så dygtige som muligt 2) Mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater 3) Styrke tillid og trivsel blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Reformforslaget 2013:47).

At ministeriet paradoksalt nok ikke selv overholder tredje delmål, lader vi ligge i første omgang. Vi vil i stedet for udtrykke en bekymring i forhold til, at folkeskolens retning skal styres af mål, og ikke mindst 'måltal'. Indsatsområdet i forbindelse med de Fælles Mål kommer til udtryk i de såkaldte fagmål, kompetencemål og underliggende færdigheds- og vidensmål, som sammenlignes med måltal for, hvordan skoler klarer sig i andre lande. Argumentationen for dette målfokus udtrykkes blandt andet på ministeriets hjemmeside med sætningen: “(...) *at den internationale forskning viser, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring*” (uvm 2 2013).

For at dette arbejde kan tydeliggøres for lærerne har ministeriet givet udtryk for i Aftalepapiret, at: “*De nationale test vil blive teknisk omlagt, så de kan anvendes af lærerne som et pædagogisk redskab til at vurdere elevernes kompetenceniveau og progression i forhold til på forhånd fastlagte faglige kriterier i dansk og matematik.*” (Aftalepapir 2013:23). Det er lidt vanskeligt at gennemskue, hvad der præcist ligger i denne *tekniske omlægning*, men budskabet står i hvert fald klart; det handler om elevernes kompetenceniveau og progression, der kan sammenlignes med på forhånd fastlagte kriterier, så at lærerne skal tilrettelægge deres undervisning efter internationale standarder hentet i PISA-undersøgelser, så vi som stat i konkurrence med andre stater, kan sammenligne os. Der altså sket et skifte fra, at det før var praksis, som dannede rammen og retning, til nu at være test og målinger, der danner ramme og retning for praksis. Fra at det lærerne, der via deres fagprofessionelle uddannelse samt praksiserfaring, selv planlagde undervisningens indhold til, at det er de nationale test, der skal omlægges til pædagogiske redskaber

Med reference til Biestas pointering af, at det er vigtigt at forstå uddannelse som et sammensat spørgsmål, støder vi på nogle problemer med reformens konstitueringen af mål i stedet for formål. Fælles Mål er hele kernen i reformen, men henviser stort set kun til kvalifikations-domænet: “*Eleverne skal blive så dygtige, de kan*” (Uvm 2 2013). Med *dygtig*

henvises der grundlæggende til et kompetenceløft af elevers viden og færdigheder, og dermed også elevernes kvalifikation. At eleverne i folkeskolen skal blive så dygtige, de kan, er ingen vel imod, men problemet opstår så snart denne dygtiggørelse bliver sat på formel og måltal med eksempelvis denne sætning fra Aftalepapiret: *“Det er centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence”* (Aftalepapir 2013:1). Elevernes kvalifikationer bliver i reformen stort set kun sat i forbindelse med, at elever skal opnå kompetencer og færdigheder, så Danmark kan vinde kapløbet.

5.3.2 SOCIALISATION - I EN KONKURRENCESAT

I formålsparagraffens §1 stk. 3 bevæger vi os over i en anden central funktion, som uddannelsesfeltet varetager, nemlig *socialisation*. Som tidligere nævnt handler dette aspekt om, hvordan uddannelse implicit og eksplicit indfører elever i eksisterende ordener og måder at gøre tingene på (Biesta 2011). I formålsparagraffens stk. 3 bliver folkeskolens socialisationsdomæne forbundet med *åndsfrihed*, *ligeværd* og *demokrati*, som de ordener mennesket via skolen skal forberedes til at kunne *deltage* i og føle *medansvar* i forhold til. Denne formulering synes på mange måder at være genkendelig fra en del af de dannelsesperspektiver, vi har været inde på i forbindelse med specialets teoretiske refleksionsrum, hvor dannelse har at gøre med deltagelse i et samfundet præget af frihed og pluralitet. Biesta og Arendts formuleringer om ‘at komme til syne i verden’ kan siges at være repræsenteret her, idet der med ord som frihed, ligeværd og åndsfrihed åbnes op for begivenheder, hvor der tages hensyn til handling og pluralitet samt skolens ansvar i forhold at beskytte verden mod barnet.

Når vi ser nærmere på, hvad det er for en socialisation, der bliver lagt op til i folkeskolereformen, er det en langt mere styrende og indsnævret retning. Her bliver de eksisterende ordener præsenteret som en konkurrencestat med særlige logikker, som eleverne skal forsøge at tilegne sig med kompetencer og færdigheder til at kunne gennemskue og ikke mindst tackle. Der lader til at eksistere en på forhånd defineret logik, hvor løsningen på de samfundsmæssige udfordringer allerede er formuleret, og så handler det bare om for eleverne at komme med små justeringer eller nye entreprenante ideer til arbejdsmarkedet. Det vil fratage barnets mulighed for at foretage sig noget fundamentalt anderledes.

5.3.4 SUBJEKTIFIKATION – INGEN NYE BEGYNDELSER

Modsat socialiseringens indførelse af de nytilkomne i de eksisterende ordener, handler uddannelsernes tredje funktion om subjektifikation-domænets måde at være på *uafhængigt* af sådanne eksisterende ordener. Nogle ville måske diskutere, i hvor høj grad uddannelse overhovedet skal bidrage til dette. I vores optik kommer vi ikke udenom, at enhver uddannelse *altid* bør forsøge at bidrage til subjektifikationsprocesser, så det er muligt for dem, der uddannes, at de kan forholde sig til dem selv i verden. I formålparagraffen stk. 1 søger man at gøre plads til dette domæne, idet man mener, at “(...) *folkeskolen skal skabe rammer for oplevelser, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*” (Formålsparagraffen, §1 stk 2. 2006).

Overfor dette formål lader det til, at man i folkeskolereformen anser skolen som en altafgørende aktør for opretholdelsen af vores konkurrenceevne med mål om at kunne uddanne elever, der skal ud og varetage et arbejde i konkurrencestaten. Og man kan sige, at i en stærk global konkurrence på verdensplan er der altså ikke råd til at sakke bagud. For at kunne skabe en nyttig skole, der skaber nyttige borgere til konkurrencestaten, må man finde frem til, hvad der virker for bedre at kunne uddanne eleverne og give dem de nødvendige kompetencer med henblik på deres fremtidige funktion i konkurrencen. I denne optik virker det altså på mange måder logisk for den nuværende dagsorden at blande politik og pædagogik sammen. Der er ikke meget, der er overladt til tilfældighederne. Vægtningen bliver i større grad at skulle beskytte verden mod barnet, frem for barnet mod verden. Arendt ville stille sig yderst kritisk over for dette perspektiv, da det ville ødelægge barnets unikke mulighed for at komme til syne i verden. Når alt er sat på mål og systematiseret i rigide systemer bliver der ingen mulighed for at bruge med de eksisterende ordener, og de uddannede forbliver derfor blot en reproduktion af det, der allerede er. Der løbes ingen risici, der ellers i Biestas forstand skulle være det, der kunne frigive plads til elevernes mulighed for *handling*, deres *nye begyndelser* og dermed deres personlige dannelse og frihed.

5.4 LÆRINGSSPROGETS INDTOG

Vil i dette afsnit kort redegøre for et kritisk perspektiv på læringssprogets indtog, med inspiration fra Biesta, for derefter at tage det med videre i en analyse af, hvad den nuværende læringspolitik konstituere for et syn på lærens rolle i folkeskolen. Ofte betragtes spørgsmålet om formålet med uddannelse som grundlæggende vanskeligt at besvare, og det lader til, at der nærmest eksisterer en udbredt 'common sense'-opfattelse af, hvad uddannelse er til for i den nuværende uddannelsespolitiske debat. Det vil sige, at uddannelse er til for at fremme Danmarks konkurrenceevne. Endnu et eksempel på dette er, at vi igennem de seneste to årtier har været vidne til en fremvækst af begrebet 'læring' og en efterfølgende tilbagegang af begrebet 'uddannelse'. Fremvæksten af det, Biesta kalder for 'det nye læringssprog', er for eksempel tydeligt i redefineringen af undervisning som facilitering af læring, af uddannelse som tilvejebringelsen af læringsmuligheder og i erstatningen af permanent uddannelse til 'livslang læring' (Biesta 2011). Den forhenværende Uddannelsesminister, Christine Antorini, har eksempelvis i en artikel for nyligt kaldt den nye folkeskolereform for en 'læringsreform' (Antorini 2015).

I den første analysedel nærmer vi os derfor også temaet 'læring', men fra et noget mere kritisk perspektiv. Det primære 'mål' for vores kritik er antagelsen om, at læring er noget naturligt – noget vi ikke *ikke* kan. Imod denne forestilling, vil vi med inspiration fra Biesta hævde, at læring er noget konstrueret - at vi, når vi taler om læring, ikke hentyder til en beskrivelse af et naturligt forekommende fænomen, men rent faktisk foretager en vurdering vedrørende forandring (Biesta 2014). Sådanne vurderinger er vigtige i uddannelsesmæssige sammenhænge. I det engelske sprog betegner *learning* generelt en proces eller en aktivitet. Det betyder imidlertid, at ordet *læring* i sig selv er neutralt eller tomt med hensyn til indhold, retning og formål. At mene, at læring er noget godt eller ønskværdigt - og således er noget, der bør finde sted gennem hele ens liv (livslang læring) eller bør fremmes på skoler - betyder egentlig ikke noget, før det specificeres, hvad læringens *indhold* er og, endnu vigtigere, hvad læringens *formål* er. Læringsbegrebets tomhed har gjort dets altdominerende fremkost i uddannelsessammenhænge ret problematisk, eftersom formålet med uddannelse aldrig blot er, at elever lærer, men at de lærer *noget*, og at de lærer noget af særlige *grunde* (Ibid).

Læringssproget har altså gjort det langt vanskeligere at forholde sig til spørgsmål om formål, men et fokus på læring og lærende er selvfølgelig ikke kun problematisk. Selv om det ikke er

en ny indsigt, kan erkendelsen af, at læring ikke er bestemt af input, men afhængig af elevernes aktiviteter, hjælpe undervisere med at genoverveje, hvad der kan gøres for bedst muligt at støtte elevers læring. Der er endda emancipatoriske muligheder i det nye læringssprog i det omfang, det gør individer i stand til at tage kontrol over deres egen uddannelsesmæssige dagsorden. Alligevel er der også problemer forbundet med det læringssprog, og vi mener, det er vigtigt ikke at undervurdere sprogets magt.

Gennemgående for denne analyse ønsker vi derfor at kaste lys over to problematiske aspekter af læringssprogets indtog: Det første omhandler den kendsgerning, at 'læring' grundlæggende er et *individualistisk* begreb, der ikke har meget at gøre med begrebet 'uddannelse', der altid implicerer et *forhold*, mellem mennesket og den Anden eller Andet. Det andet problematiske aspekt er, at læring i bund og grund er et *proces*-begreb. Det betegner som sagt processer og aktiviteter, men er åbent - hvis ikke tomt - med hensyn til indhold og retning (Biesta 2011). Her mener vi at kunne se en forbindelse til det, der har at gøre med skiftet fra formål til mål, lærers skiftende rolle som *læringsfacilitator* fremfor underviser og et fokus på elevernes kompetencer frem for dannelse.

5.5 FRA UNDERVISNING TIL LÆRING

Med afsæt i transitionen fra formål til mål, bevæger vi os nu mere ind i selve aktiviteten 'at gøre uddannelse'. Dette vil naturligt medføre elementer, der også har at gøre med specialets andet niveau, i forhold til lærernes begrænsede mulighed for myndighed og medbestemmelse. Der tegner sig her et billede af især to relevante forhold, som vi vil se nærmere på. Det *første* er det skifte, som allerede er bragt op; transitionen fra at anse uddannelsesopgaven som primært en *undervisningsopgave* til at være en understøttende funktion for en altid igangværende *læringsproces*, hvor lærerens rolle skifter fra at være undervisende til at være faciliterende. Dette får betydning for det *andet* forhold, der drejer sig om, hvordan de politiske styringsmekanismer får betydning for lærernes myndighed og autonomi. Vi vil senere diskutere, hvad dette kan risikere at få af konsekvenser for elevernes (ud)dannelse.

Vi har i specialets teoretiske refleksionsrum præciseret, at man ikke kan følge et handlingsprogram, der gør eleverne og de studerende til ansvarlige, unikke mennesker. Det efterlader undervisere tomhændede i forhold til en særlig metodik, men derimod ikke ude af stand til at forsøge at skabe forudsætningerne for en undervisningskontekst, der kan skabe rum for dannelse (Biesta 2014). Vi har specialets teoretiske refleksionsrum været inde på

vigtigheden af lærerens dømmekraft i forhold til, at når de skal vurdere, hvad der er det rette at gøre i henhold til formål og situation, handler om at finde den rette balance og den rette afvejning mellem forbedringer og forringelser, samt teori og praksis. Disse vurderinger er situationsbundne skøn, som ikke kan foretages på det uddannelsespolitiske niveau, men må ske ud fra det, der sker i klasserummet og i forholdet mellem lærere og elever - forfra igen og igen. Lærerens dømmekraft udgør derfor noget helt særligt for uddannelse.

I løbet af dette analysearbejde har vi opdaget, at kompetenceløftet ikke kun gælder eleverne, men i Aftalepapiret bliver det gentagende gange slået fast, at der kræves efteruddannelse og kompetenceløft af *lærerne*. Der lægges i reformen op til en ny eller i hvert fald udvidet lærerpraksis. Bedre undervisning skal fremmes af nye og mere varierede undervisningsformer, som skal skabe mere rum for læring. Der sker en udvidelse af lærerens funktion til også at udgøre klasseledelse, ledelse af elevernes opførsel og facilitering af læringsfællesskaber (Aftaletekst 2013). Lærerens rolle får - i høj grad på grund af lærings sproget - en anden betydning for den opgave, der ligger i folkeskolen. Elevernes *læring* skal styres, så *de kan blive så dygtige, de kan*, imens lærerens rolle bliver langt mere faciliterende end undervisende. Facilitere betyder oprindeligt at 'gøre let'. Facilitere betyder oprindeligt at "gøre let", og læreren bliver dermed den aktør i læringsrummet, som skal guide og styre – og altså "lette" - den læring eleverne enkeltvis gennemgår. Det betyder, at metoder bliver lærerens vigtigste tilegnelse, for med de rigtige metoder kan læreren sikre en nemmere og mere effektiv læreprocess for eleverne.

Efter en massiv kritik i den offentlige debat forsvarede en af reformens teoretiske hovedkræfter, professor Jens Rasmussen, tilgangen sådan her:

I det her arbejde med Fælles Mål er der ikke tale om ideologiske forestillinger om undervisning, det bygger på viden om, hvad der faktisk fører til, at eleverne opnår de bedst mulige resultater ved at gå i skole. Det er et forsøg på at møde lærerne, for lærere er naturligvis optaget af, hvad der virker i deres praksis (Olsen 2014).

Argumentet forudsætter, at tilgangen til de Fælles Mål bygger på evidens, fordi tilgangen ifølge Jens Rasmussen, klart adskiller sig fra ideologier og holdninger. Spørgsmålet om, hvad der virker, synes afgjort på forhånd, idet lærerne, ifølge Jens Rasmussen, gerne vil gøre det godt. Lærernes opgave bliver i denne optik at udføre de handlinger, der dikteres af den evidensbaseret forestilling om 'hvad-der-virker', og deres egen dømmekraft og myndighed

tilsidesættes. I stedet for at *møde lærerne* svækker reformen lærernes mulighed for at bruge deres dømmekraft og foretage didaktiske vurderinger baseret på deres egen fagprofessionelle uddannelse og praksiserfaring.

For at målene kan indfries besluttet det i Fælles Mål, at man inddrager udefrakommende læringskonsulenter, som skal hjælpe både lærere og ledere til at gennemgå den store forandring af folkeskolen. Dette er blot endnu ét ud af mange beviser på nogle af de styringsmekanismer, der er med til at umyndige lærernes praksis. Når lærernes autonomi og myndighed ved aktiviteten med det at 'gøre' uddannelse forbindes med at adlyde bestemmelser ovenfra, samt agere facilitator fremfor underviser, kan vi med Arendts begreber tale om lærerpraksis som en form *arbejde* og *fremstilling*, frem for *handling*. Denne pointe vil vi først gå mere end i anden analysedimension.

I stedet for at tale om forberedelse af undervisning ændres lærernes praksis til en form for tilrettelæggelse, ud fra det udbud af faglig evidensviden, der udefra gives for hvert fag, samt den række af metoder og redskaber man kan hente til at formidle den faglige viden. Vender vi tilbage til Biestas karakteristisk af lærerpraksis får bevægelsen 'fra forberedelse til tilrettelæggelse' det til at lyde som om, at man som lærer skal tilegne sig en række midler, der kan forme eleverne til det af staten besluttede 'rigtige' eller 'ønskværdige'. Ved at betragte uddannelse som en videnskab foranlediges vi fejlagtigt til at tro, at der kan produceres evidensbaseret viden for, hvordan man *gør* uddannelse. Vi kan ende i en situation, hvor det ser bliver den pædagogiske forskningens opgave at tilvejebringe evidensbaseret forskning *for* pædagogisk praksis og ikke forskning *om* pædagogisk praksis samt en forestilling om, at undervisning er en input-output praksis, vi kan forudsige ved den rette planlægning. Denne distinktion må vi helt alvorligt forholde os kritiske til - for kvalitetens skyld både for den pædagogiske praksis' og videnskabens.

5.6 FRA DANNELSE TIL KOMPETENCE

I vores søgen i Undervisningsministeriets officielle dokumenter dukker ordet dannelse som tidligere nævnt kun op få steder, og de steder, det gør, sættes det ofte i forbindelse med dannelse af sociale kompetencer. Vi vil afslutningsvis for denne analyse endnu engang vende tilbage til Biestas tre domæner for uddannelse. Det lader til, at der i den nuværende dagsorden er behov for at erstatte forestillingen om uddannelse som et sammensat spørgsmål,

med en mere strømlinet og overskuelig løsning. Et fokus på færdigheder og kompetencer og en evidensbaseret metode til udvikling af 'hvad-der-virker'-praksisser gør ikke plads til elevernes personlige dannelse og nye begyndelser. Det eksplicitte fokus på elevernes kvalifikation og socialisation, som noget allerede defineret, udelukker enhver mulighed for subjektifikation. Hvis eleverne kun bliver dygtige, men ikke kan forstå fagets kritiske perspektiver og udtryk, kan der, som tidligere nævnt, være tale om en *halvdannelse*. Når dannelse ændre ordlyd til kompetence, sættes individets færdigheder i relation til konkrete situationer, hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem, som andre ønsker varetaget. Dannelse vil ende i halvdannelse eller ligefrem misdannelse, når den ikke gøres til genstand for den kritiske refleksion, der er ensbetydende med det, vi forstår ved en stadig vurdering og begrundelse af vores erfaringer, oplevelser og handlen. Der vil der for ske halvdannelse, som kun vil føre til teknisk dygtige elever, der ikke har noget forhold til fagenes egentlige væsen og forestillingen om at starte nye begyndelse synes for længst afviklet.

Forestillingen om at komme til syne er udtryk for en uddannelsesmæssig interesse i menneskelig subjektifikation, men uden en skabelon, det vil sige uden en på forhånd defineret ide om, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske. Med tilføjelsen af Arendt natalitetsbegreb forstærkes den pointe, vi gerne vil have frem her, nemlig at vurderingen af hvem og hvad, der 'kommer til syne', bør foretages *efter* denne tilsynekomst, ikke før. Der er selvfølgelig en risiko forbundet med dette, men spørgsmålet her er ikke, hvorvidt vi skal forsøge at undgå denne risiko. Spørgsmålet er snarere, hvornår vi tør løbe denne risiko og turde lade uddannelse forblive utrolig kompliceret, som den er.

Hvor vi med paragraffen så kvalifikationsdimensionen som værende åbne og ikke styrende formål, bliver der i reformen lagt op til en eksplicit styring med fastlagte *mål* for undervisningen (uddannelsens) indhold og resultater. Gad vide, hvad der ville der ske, hvis vi rent faktisk gik med på denne målingsfiksering? Hvad ville vi kunne måle? Ville det være muligt for os rent faktisk at måle, hvad vi værdsætter, eller ville vi bare måle det, vi med lethed kan måle, og således ende med at værdsætte det, vi måler? Det vil sige dét, vi rent faktisk *kan* måle. Den sociale og personlige dannelse kan hverken måles eller operationaliseres til evidensbaserede pædagogiske metoder, så det er måske derfor, man i den nuværende dagsorden har gået en stor bue uden om.

5.7 OPSAMLING & REFLEKSION

Problemet, vi har søgt at pege på i dette afsnit er, at man med konstant fokus på folkeskolens 'udfordringer', glemmer at sætte fokus på folkeskolen i sig selv. Man sætter lærerne til at *arbejde* med udfordringerne, *fremstille* elever, frem for at handle med folkeskolen. Man glemmer så at sige at spørge om, hvad folkeskolen er. Med konkurrencestatens pædagogik virker det til, at mennesker forstås som et *middel*, og pædagogikken som en *teknologi* til at fremme statens politiske målsætninger. Med dette forhold peger vi ind i begge specialets to anledninger, idet det både fortæller noget om, *hvad* den nuværende uddannelsesdagsorden er, men også noget om *hvordan* den udvikles.

Efter et år med den nye reform og med en ny regering har der i den tid, vi har arbejdet med nærværende speciale, været et væld af artikler, kommentarer og debat om folkeskolen. Det er særligt lærere og forældre, der forsøger at give udtryk for, hvad de mener ikke fungerer ved den folkeskole, der lægges op til i reformen. De kritikpunkter, der blev fremlagt af initiativets deltagere afspejlede mange af de utilfredsheder og bekymringer, der går igen i den offentlige debat. Der blev eksempelvis sagt: "*for snævert syn på dannelse*" og "*ingen plads til kritik*" (Bilag 4). Der lader altså til at være et behov for at få etableret egentlige demokratiske processer med spørgsmål og debat om, hvad det er, vi vil med skolen. Dette vi rummer alle fagpersoner med tilknytning til skolen og det pædagogiske arbejde, der foregår i den. Det er mange mennesker, og det er en konstant fortløbende proces, som ikke kan frembringe sikkerhed om andet, end at både demokrati og skole konstant udfordres og udvikles af menneskene, der deltager i skolen og demokratiet. Det er et vanskeligt arbejde, hvor der findes mange mulige veje at gå. Hermed antydes også, at de kritiske tanker og de teoretiske elementer, vi har søgt udfoldet her, ikke kun handler om det fremlagte reformindhold - det handler i lige så høj grad om selve formen for det politiske arbejde og den manglende tillid til de mennesker, der hver dag skal udfylde det politisk vedtagne formål, herunder specialets andet niveau. Det lader altså til, at der er behov for at gøre tiltag mod en forandring om, hvad den gode (ud)dannelse er og skal gå ud på. I resten af specialet vil vi gennem initiativet præsentere bud på svaret af spørgsmålet: "Hvad er alternativet?".

DEL 2

ANALYSE OG FREMSTILLING AF DANNELSE-I-UDDANNELSE INITIATIVET

Fremstillingen af dannelse-i-uddannelse-initiativet er koncentreret om en analyse af erfaringerne med initiativet. Fremtidsværkstedet - Den gode (ud)dannelsesdagsorden - udgør kernen i initiativet, som et resultat af vores arbejde med kritisk-utopisk aktionsforskning i praksis, og vil derfor være omdrejningspunktet. For overhovedet at komme en sådan analyse nærmere vil der, i kapitel 7, blive præsenteret et udpluk af vores metodiske og praktiske forberedende overvejelser i forhold til, hvordan initiativet kom i stand. Det er grundlaget for de mulighedsbetingelser, initiativet har udfoldet sig under.

I kapitel 8 diskuteres resultaterne fra fremtidsværkstedet og initiativets forløb. Analysen og fremstillingen af initiativet retter sig til specialets to anledninger om, hvad alternativet til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden er samt alternativet til måden, hvorpå den sættes. I kapitel 8 er vi derfor optaget af at forstå og diskutere, hvordan initiativet er et alternativ med henblik på at søge forandring i relation til specialets to anledninger. Er det udtryk for noget radikalt anderledes, eller er der tale om en reproduktion? Formår man at bryde med den allerede eksisterende uddannelsespolitiske dagsordenens indhold og forvaltningen af heraf? Den første anledning retter sig mod selve indholdet af de hverdagserfaringer og fremtidsforslag, deltagerne præsenterer, hvor vi med afsæt i specialets teoretiske refleksionsrum er optaget af at forstå, hvilken betydning, der ligger i deltagernes ønsker for (ud)dannelse. Vi vil afslutningsvis for denne analysedimension diskutere, hvordan initiativet har skabt en tydelig forandring for udviklingen af Alternativets skolepolitik fra initiativets start og indtil nu. I specialets andet niveau vil vi diskutere selve måden, hvorpå der kan være tale om forskellige deltagelses-dimensioner og muligheder for handling, i spændingsforholdet mellem den kritiske utopiske aktionsforsknings præmisser set i forhold til Alternativet som platform. Resultaterne af dette diskuteres først i specialets del 3.

6. FORBEREDELSE OG METODISKE OVERVEJELSER

Dette kapitel udgøres dels af en kort introduktion til initiativets begyndelse og de forberedende overvejelser forbundet med afholdelsen af fremtidsværkstedet, og dels af analysen af deltagernes kritikker og utopier. Indledningsvis vil vi gøre rede for det empiriske materiale som *dannelse-i-uddannelse*-initiativet udgør. Læseren får indblik i nogle af de væsentligste diskussioner omkring initiativet i punktform og mere detaljerede beskrivelser kan findes i bilag 2-5. Deltagernes kritikker og utopier er initiativets empiriske kerne i forhold til ønsket om at søge alternativer på to niveauer. Som det vil fremgå, blev det ikke muligt for os at vedholde deltagelsen fra dem, som deltog på fremtidsværkstedet. Derfor har kritikkerne og utopierne fået en langt mere central position både i initiativet og her i specialet, end vi oprindeligt havde forestillet os. Som det fremgår af kapitel 3 og i det følgende, havde vi en intention om, at der skulle arbejdes videre med resultaterne af fremtidsværkstedet, men i stedet bliver de kun udfoldet gennem vores kobling af teori.

6.1 DET EMPIRISKE GRUNDLAG

I *figur III* nedenfor vises initiativet i sit kronologiske forløb. Den viser både de aktiviteter, vi har inviteret til og været involveret i, samt andre begivenheder som vi finder relevante. Desuden illustrerer figuren det empiriske materiale som er kommet ud af de forskellige begivenheder. Dokumenterne er alle at finde i bilag, og de kommenteres kort under figuren.

10. marts	Tager første gang kontakt til Alternativet med henblik på muligt samarbejde
17. marts	Indledende møde med Carolina M. Maier
23. april	Forberedende møde om fremtidsværkstedet
30. april	Fremtidsværkstedet: <i>Den gode (ud)dannelsesdagsorden</i>
13. maj	Evaluerende møde efter fremtidsværkstedet med Carolina M. Maier
15. maj	Carolina M. Maier planlægger et tættere samarbejde i det, der kaldes <i>Alternativets uddannelseskomitee</i>
14. juni	Fredagstalen v. Steen Nepper Larsen: Dannelsen revitalisering og aktualitet
27. maj	Der udskrives folketingsvalg
15. juni	Må aflyse arbejdsværksted om <i>den gode (ud)dannelsesdagsorden</i> .
16. juni	Valgdebat på Nørrebro om folkeskolen, hvor Carolina M. Maier repræsenterer Alternativet
18. juni	Folketingsvalg og Alternativet får 9 mandater i Folketinget, hvoraf Carolina M. Maier er en af dem.
14. aug	Møde med Carolina og projektlederen af uddannelsespolitikken på Christiansborg + Dokument: indspark til uddannelsesgruppen
17. aug	Uddannelsesgruppen mødes første gang (vi er ikke deltagende pga. ferie, som desværre var planlagt længe forinden)
24. aug	Politisk laboratorium: Skolepolitik, København
7. sept	Hal Koch: hvad er demokrati i 2015
15. okt	Det skolepolitiske skrift er på plads

OVERSIGT OVER BILAG

Bilag 1: Alternativets første uddannelsespolitiske udspil, april 2015

Bilag 2: De forberedende møder med Alternativet og invitationstekst til fremtidsværkstedet

Bilag 3: Narrativ over fremtidsværkstedet: *Den gode (ud)dannelsesdagsorden*

Bilag 4: Værkstedsprotokol

Bilag 5: Kategorisering og match af utopier og kritikker

Bilag 6: Skriftligt indspark inden møde med Carolina og projektlederen af processen

Bilag 7: Skriftligt indspark til uddannelsesgruppen, august 2015

Bilag 8: Alternativets skolepolitik, oktober 2015

Empirien eller vores materialer kan kategoriseres i to temaer, som vi har valgt at kalde for udgivelser og gengivelser. Bilag 1, 4, 5, 6, 7 og 8 er alle skriftlige udgivelser, der er produceret af enten Alternativet eller os som facilitatorer og deltagere. Der er ikke tale om 'udgivelser' i traditionel forstand, men det skal forstås som skriftlige fremstillinger, der alle ligger mere eller mindre til skue for alle parter i processen. Bilag 2 og 3 har nærmere karakter af en form for gengivelse og/eller referater af de forskellige aktiviteter, der er opstået undervejs i initiativet. Bilagene under dette tema har mere karakter af beretning eller fortælling om forløbet nedfældet med det samme eller kort efter hændelsen. Det betyder, at fremstillingen og analysen af forløbet tager form som en rekonstruktion af forløbet fravores synsvinkel, på basis af materialet.

De forskellige aktiviteter, vi har foretaget undervejs i forløbet, har vi gjort med henblik på at udarbejde materiale primært for initiativets skyld - det vil sige - for deltagerne, Alternativets og vores tilrettelæggelses skyld. Ingen af bilagene er udviklet udelukkende for analysens skyld. Til gengæld har vi gjort en del ud af at dokumentere forløbet så detaljeret, at dette i sig selv kan siges at levere en stor mængde materiale, der også kan bearbejdes til empirisk materiale til gavn for analysen. På selve fremtidsværkstedet arbejdede vi med vægaviser, således at processen undervejs på værkstedet blev dokumenteret og gjort synlig for de medvirkende deltagere. Værkstedsprotokolen fremstår som en ren ukommenteret gengivelse af disse vægaviser (Bilag 6.), som efterfølgende blev sendt til deltagerne på email. Deltagernes har således haft mulighed for at korrigere, hvis vi skulle have noteret en forkert ordlyd. Der er intet empirisk materiale baseret på interviews, optagelser eller observationer i klassisk forstand. Der er således elementer, vi bringer ind fra forløbet, som er udelukkende på grundlag af vores fælles hukommelse, personlige notater og diskussioner samt

mailkorrespondancer. Derfor baseres analysens fortolkning på vores opfattelse, hvorfor det ikke nødvendigvis er opfattet på samme måde af andre. Vi har ikke været på udkig efter et detaljeniveau, der beskriver den eksakte ordlyd af en udtalelse, eller hvordan forhold mellem deltagere eller rummet har eller ikke har haft indflydelse på udfald. Vi har mere været interesseret i selve produktionen mod forandring, og hvad karakteren har været af de forskellige aktiviteter dette har båret med sig.

6.2 INITIATIVETS BEGYNDELSE

Da vi tog kontakt til Carolina, var hun som sagt valgt ind som kandidat i Alternativets storkreds i København. Ligesom os skrev hun på sin profil på Alternativets hjemmeside, at hun havde som en af sine mærkesager, at hun ville kæmpe for at få mere dannelse i uddannelse i stedet for flere PISA-tests og målinger. Fra vi tog kontakt og frem til fremtidsværkstedets afholdelse seks uger senere, er forberedelsesfasen udgjort af:

- **Afholdelse af indledende møder**, hvor vi diskuterede muligheden for at afholde et fremtidsværksted som et politisk laboratorium. Et problem Carolina oplevede fra andre POLA'er var, at de sjældent førte til helt konkrete forslag. Herunder gik snakken meget på, hvordan vi skulle sætte dagsordenen.
- **Vi søgte at skabe en forståelse** af, hvad vi forstod ved dannelse og forestillede os, at deltagergruppen muligvis ville bringe meget forskellige opfattelser ind. Vi holdt dog fast i, at vi som facilitatorer ikke skulle træde ind i en undervisende rolle og anvise en særlig dannelsesforståelse, men at deltagernes erfaringer er det primære afsæt.
- **Der opstod en bekymring** om, hvorvidt det ville være muligt, at man som deltager kunne bringe sine hverdagserfaringer ind på et dagsordenniveau, som let kunne lede til praksisanvisninger for lærerpraksissen, hvilket vi netop er kritiske overfor ved den nuværende dagsorden.
- **Vi havde en del diskussion** omkring deltagergruppen. Med fremtidsværkstedet som et politisk laboratorium er det åbent for alle, som ønsker at deltage, hvilket ikke i sig selv er et problem, men vi blev enige om, at vi måtte sikre deltagere med faglig baggrund i uddannelsessystemet.
- **Både vi og Carolina forholdt os åbne** for, hvad fremtidsværkstedet ville lede med sig, men havde mange forhåbninger til deltagernes engagement og ikke mindst idéer. Vi bekymrede os ikke om, hvorvidt idéerne ville pege ind i handlinger på nationalt

eller lokalt niveau for eksempel på en skole eller som noget, vi blot internt kunne arbejde videre med i gruppen.

Vi kaldte fremtidsværkstedet '*Den gode (ud)dannelsesdagsorden*' med den hensigt at gøre det orienterende mod det 'gode' - dvs. dét, der må anses som det fælles bedste - og at fokusere på adskillelsen mellem en dagsorden og praksis. Vores første titel *Dannelse i uddannelse* rummede mindre denne orientering, som lettere kunne skabe forvirring omkring dagsordenen for værkstedet.

6.2.1 BEMÆRKNING: DELTAGERGRUPPENS SAMMENSÆTNING

Fremtidsværkstedet blev promoveret gennem Alternativets Facebookside, hvor vi gjorde opmærksom på, at der højst kunne deltage 30. Arrangementet tiltrak dog mange, og op mod 200 tilmeldte sig. Det kunne vi desværre ikke imødekomme med fremtidsværkstedet, når pointen er, at alle skal bidrage. Modsat andre POLA-metoder virker fremtidsværkstedet altså noget begrænsende for medlemmernes deltagelse i politiske emner, som interesserer dem.

De to omstændigheder, at vi dels havde at gøre med en deltagergruppe med forskellige hverdagspraksisser og professioner/uddannelse, og dels at vi på fremtidsværkstedet skulle skabe fremtidsidéer på dagsordenniveau, er en anstrengelse af metoden, som er væsentlig at forholde os til. Birger Steen Nielsen skriver: "*For at fungere optimalt forudsætter fremtidsværkstedet en fælles, konkret praksishorisont*" (Nielsen 2004:130). Det er altså ikke kun vigtigt, at de bringer hverdagserfaringer ind, men også at de efter fremtidsværkstedet har udsigt til en fortsat praksis sammen. Dette knytter sig metodologiens udgangspunkt om, arbejdet for at fremme en mere human dagsorden må tage sit afsæt i og drives af de involverede selv. Ideen er ikke, at man skal drømme om noget for nogle andre, men at man skal tage handling på noget, man selv er en del af. Hvis dette ikke gøres, øges chancen for, at der udvikles idéer baseret mindre på livsindsigt og mere på andre kilder, såsom medier, teorier og politiske forestillinger. Utopier vil, ifølge Nielsen og Nielsen, godt nok altid rumme dele af sådanne kilder, men i udgangspunktet vil man tage afsæt i erfaringer og drømme, hvis det vedkommer ens hverdag. Det, at vi sammen med gruppen skal forholde os til en dagsorden på politisk niveau, kommer unægteligt til at handle om nogle andres livs- og arbejdsforhold. Desuden bliver det interessant at spørge/forholde os til, hvad der er af

muligheder for videre fælles praksis, når man mødes med formålet om at udvikle politik for et parti.

Med afsæt i ovenstående pointer ønskede vi som minimum at sikre deltagelse fra folkeskolelærere, elever, forældre, skoleledere, undervisere, studerende, højskole- og efterskolefolk i den udstrækning, det var muligt, og at der stadig var åbent for deltagelse. Alle de ovennævnte var repræsenteret på nær en skoleleder, og desuden deltog ansatte og frivillige fra NGO'er, der arbejder med uddannelse, lektiecaféer og global medborgerskabsundervisning. Carolina deltog også på lige fod med de øvrige deltagere, og de sidste af deltagerne var pensionister og konsulenter i uddannelsesbranchen. Der var således bidrag med afsæt i mange forskellige uddannelsespraksisser.

6.3 PLANLÆGNING AF FREMTIDSVÆRKSTEDET SOM POLITISK LABORATORIUM

Vi har i kapitel 3 kort præsenteret Robert Jungks fremtidsværkstedsmetode, og hvilke ambitioner om deltagelse og forandring denne metode opsætter for at sikre *frirummet* i det indledende, praktiske arbejde med kritisk-utopiske aktionsforskning. Fremtidsværkstedet i dette initiativ er i høj grad foretaget under præmisserne af Alternativets politiske laboratorier, men selve faciliteringen følger de obligatoriske tre faser. Vi vil dog her kort involvere læseren i, hvordan vi har modificeret metoden, og senere i specialet vil vi vende tilbage til dette.

Hensigten med fremtidsværkstedet skal ikke forstås som kreative processer med mål om innovative løsninger, men må betragtes som et rum for menneskers møde og fælles engagement i en sag, som vedkommer dem. Derfor skal afholdelsen nødtigt forceres, og værkstedet kan ikke stå alene for forandringsarbejdet. Vi har begge tidligere erfaringer med både deltagelse i og afholdelse af fremtidsværksteder, men aldrig i så stort omfang som Jungk lægger op til. Tværtimod har vi erfaret, at blot få timers værksted faktisk kan lede til rigtig mange fremtidsidéer, hvilket i nogle tilfælde har ledt til egentlige tiltag mod at forandre det pågældende emne. Det er med afsæt i disse erfaringer, at vi trods en snæver tidsramme alligevel forsøgte os med fremtidsværkstedet inden for den sædvanlige ramme for de politiske laboratorier, det vil sige fire timer en eftermiddag. Det efterlod os med cirka én time til hver af de tre faser og den sidste tid til velkomst, afstemning og gruppedeling.

Vi som facilitatorer er ikke deltagende i den forstand, at vi byder ind med idéer og holdninger. Vores opgave er at notere alt, hvad deltagerne siger, på lange vægaviser (papirsuller) som er hængt op på forhånd. Idet at deltagerne ikke formulerer sig kortfattet, forsøger vi at spørge ind til kernen, så kun dette skrives. Desuden er det gældende for de to første faser, at deltagerne på tur byder ind eller melder pas, hvis de ikke har noget at sige. Det er en vigtig regel, at der ikke kommenteres på udsagnene undervejs, men at alle får plads til at udtrykke det, de mener skal frem. Det er først afslutningsvis, at der åbnes op for, at man kan forholde sig til det, de andre har sagt. Hvad der dog er mulighed for, er at man enten associerer videre på det en anden har sagt eller udtrykker en modsat kritik eller utopi, hvis man er uenig. Vi lavede en arbejdsfordeling, hvor vi som facilitatorer på skift skrev på vægaviserne, mens den anden var ordstyrer og udspørger. Forud var indretningen i rummet planlagt, og da det ikke var så stort, opsatte vi stole, så alle ville kunne se hinanden og vægaviserne. Desuden blev der serveret kaffe og kage undervejs i en indlagt pause. Herunder præsenteres et udpluk af de forestillinger, vi gjorde os om afholdelsen i forhold til metodens faser.

Kritikfasen har til formål at danne en fælles forståelse af problemet. I praksis betyder det, at deltagerne på skift udtrykker deres mismod, kritik og negative erfaringer om forhold, som på den ene eller anden måde modarbejder, undertrykker eller forhindrer dannelsens plads og formål i uddannelsessystemet. Kritikken kan også ligge i, hvordan det eksisterende dannelsesideal opleves som forældet og utilstrækkeligt i forhold til det at være menneske i dag. Mulighederne er helt åbne, og det er deltagerne, som sætter dagsorden under temaet, og derfor også rammen for, hvad de forbinder med problematikken. Reglen er dog, at man kritiserer i korte og altid negativt formulerede sætninger og stikord.

Utopifasen skal danne rum for, at kritikkerne ved det eksisterende vendes til positive fremtidsforestillinger og ideelle forhold for at skabe plads til dannelse i uddannelse og ikke mindst, hvad deltagerne forstår ved denne dannelse. Her skal man ikke lade sig holde tilbage af, hvad der er realistisk, og der er ingen grænse for, hvor store forandringer man kan lægge op til (jf. afsnit x.x). Man skal forestille sig en verden, hvor alle love og begrænsninger er borte, og ingen skal begrunde deres drømme. Fasen kan derfor foregå på mange måder, og indledningsvis laver man gerne nogle øvelser, som skal sætte gang i drømme og fantasier (Jungk foreslår teaterøvelser og visuelle hjælpemidler). En tilgang kan også være at udvælge specifikke kritikker, og se hvad der kommer ud af dem, hvis man skal finde dens modsætning

i positiv forstand. Da vi kun havde kort tid, ville vi nøjes med en enkelt associationsøvelse, men ellers lade deltagerne komme skiftevis til orde, som i kritikfasen. Nogle gange udvikler der sig dystopier der, måske ikke helt åbenlyst, faktisk vil medføre begrænsede forhold for andre mennesker. Disse skal man gerne komme udenom i det videre arbejde med dem, men det skal også gerne overlades til deltagergruppen selv at nå til en sådan erkendelse.

Realiseringsfasen skal som den sidste fase indlede en videre bearbejdning af fremtidsidéerne, som utopierne er udtryk for. Fokus er her, hvordan der kan tages konkrete skridt mod den ønskede fremtid, altså hvad mulighederne er for, at de orienteringer, som utopierne rummer, eksempelvis kan ses i allerede eksisterende tiltag. Før man kan gøre det, foretages der en afstemning, hvor de utopier med flest stemmer tages videre i første omgang. Det betyder ikke, at alle de andre udelukkes eller ikke kan medinddrages i de udvalgte, men der er behov for at fokusere på nogle enkelte af dem. Vi ønskede for fremtidsværkstedet, at det ville blive muligt at danne nogle mindre grupper, som efter fasen kunne præsentere deres diskussioner og eventuelle handlingsstrategier. Utopierne skal nemlig konfronteres med virkelighedens forhold, hvilket de andre deltagere i første omgang kan være behjælpelige med. Denne fase kan selvsagt komme til at strække sig over lang tid, fordi det ofte er et stort arbejde. Mange utopier kan rumme alt muligt, som kan anvise langsigtede og kortsigtede handlemuligheder, og fasen drejer sig også om at erkende samfundsmæssige og økonomiske sammenhænge. Nogle gange er det rent faktisk muligt at handle med det samme, og andet kræver at man etablerer nogle midlertidige eksperimenterende rammer for afprøvelse (jf. sociale eksperimenter kapitel 3).

6.4 AFHOLDELSE AF FREMTIDSVÆRKSTEDET

Vi vil kort fremhæve nogle elementer fra selve fremtidsværkstedet, som vi samler yderligere op på i kapitel 7. For en mere detaljeret beskrivelse af forløbet, se bilag 3. Grundlæggende forløb fremtidsværkstedet stort set som planlagt, hvor især kritik- og utopifasen satte gang i deltagerne, og alle bød aktivt ind.

Da vi efter introduktionen til metoden spurgte, om der var nogle spørgsmål, var der en deltager, som pointerede dannelsesbegrebets kompleksitet og derfor var nysgerrig efter, hvad

det præcis var for et dannelsesbegreb, vi arbejdede med i dag. Vi havde dog i forberedelsesfasen forberedt os på, at vi ikke ville definere noget for dem. Vi forholdt os derfor til spørgsmålet som planlagt og kom ikke med noget 'svar', men vi gjorde tværtimod opmærksom på, at det i dag var dem, der skulle sætte dagsorden, og at vi ikke ville vurdere, om det nu skulle være det ene eller det andet. Alligevel var der tydeligvis noget forvirring i deltagergruppen og undervejs var der en deltager, som brød ind, fordi han fandt det problematisk, at vi ikke havde en fælles forståelse af dannelsesbegrebet. Han refererede her til, at nogle mente, at vi opererede med et for bredt dannelsesbegreb, ligesom der var andre, der fandt det for snævert.

Gennem kritik- og utopifasen lod det ikke til, at deltagerne løb tør for kritikker eller idéer, men da vi var bagud tidsmæssigt, måtte vi stoppe begge runder, inden de løb tør, og vi måtte droppe den ellers planlagt associationsøvelse. Efter afstemningen om hvilke utopier, der skulle videre til realiseringsfasen, stod et par tilbage med kun én stemme, og vi foreslog de deltagere at vælge en utopi, som havde fået flere stemmer, for at have nogen at diskutere med. Det var bestemt ikke en optimal løsning, for et par af de deltagere var ikke interesserede i at arbejde med de utopier, som var stemt videre, og andre mente, at det var forhastet. På grund af den tidsmæssige ramme var der desværre ikke mulighed for at forfølge alt, hvad deltagerne ønskede. Det må anses som et etisk dilemma i forhold metodens principper om deltagelse og lighed i 'voice' mellem alle deltagere (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003).

Der var på dette tidspunkt desværre kun én time tilbage af den planlagte tid, hvilket på ingen måde var tilstrækkeligt for både gruppearbejde og præsentationer. Vi vurderede derfor at droppe præsentationerne, for at deltagerne kunne få mere tid til diskussion. Igen blev den tidsmæssige ramme noget problematisk, fordi vi uden en fælles afrunding - og ikke mindst mulighed for at kommentere og inspirere hinandens idéer - svækkede intentionen om at danne grundlag for en fælles praksishorisont. I stedet forlod deltagerne fremtidsværkstedet med tilhørsforhold til autonome/separerede grupper, der var engagerede i hver deres emne, uden de kendte til de andres. Det lader sig dårligt formidle på skrift, men der var en fantastisk stemning af motivation og engagement, da vi afsluttede værkstedet, hvorfor vi ikke var i tvivl om, at der var grundlag for at afholde en slag arbejdsværksted. Vi samlede derfor alle deltagernes emailadresser, sådan at vi kunne sende de renskrevne vægaviser (Bilag 6) ud til dem og indbyde til et opfølgende værksted, hvor idéerne kunne blive udfoldet yderligere.

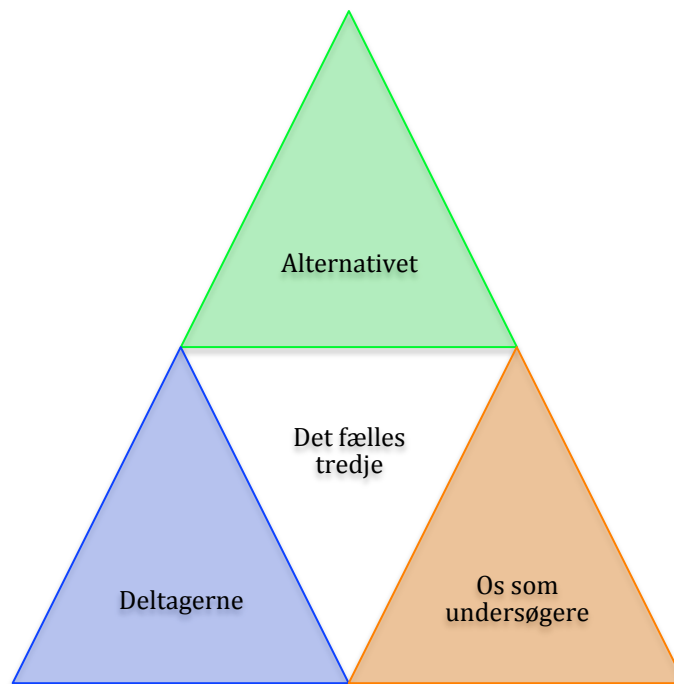
7. UDVIKLING AF UDDANNELSESDAGSORDEN - I PRAKSIS

Specialets anden analysedimension består af kapitel 7 og 8, der tilsammen udgør vores fremstilling og analyse af erfaringerne med og resultaterne af initiativet. Fremtidsværkstedet, Den gode (ud)dannelsesdagsorden, er omdrejningspunktet for kapitel 7, hvor vi er optaget at undersøge, hvilke perspektiver på dannelse i uddannelse, der udvikles i spændingsforholdet mellem deltagernes hverdagserfaring og fremtidsforslag. I kapitel 8 forholder vi os metodisk reflekterende til initiativet gennem en fremstilling af perioden efter fremtidsværkstedet og skelner herunder forløbet *før* og *efter* folketingsvalget med henblik på at diskutere de muligheder og udfordringer initiativet er stødt på undervejs. Denne *anden* analysedimension peger ind i vores ønske om gerne at ville søge alternativer med hensyn til begge specialets niveauer. For at komme sådan en besvarelse nærmere må vores fremstilling både korrespondere med den anderledes retning og horisont, vi har forsøgt at give 'deltagelsesaspektet' med hensyn til at udfordre den nuværende dagsordens umyndiggørelse af frihed for lærere og elever (andet niveau) og vores interesse for at gøre mere plads til dannelse i uddannelse (specialets første niveau).

7.1 PRAKSISKREDSE OG DET FÆLLES TREDJE

Fortolkningen af vores empirimaterialer består i at bringe initiativets erfaringer i dialog med allerede eksisterende viden, herunder specialet teoretiske refleksions rum. Præsentationen og rekonstruktionen af initiativet har sit udgangspunkt i vores (undersøgerne) erfaringsdel og engagement, men vi argumenterer her for, at vi gennem vores tolkning af det empiriske materiale kan overskride vores egen umiddelbare erfaringsdel i retning af en rekonstruktion af vores fælles tredje, i form af initiativets resultater (herunder deltagernes, Alternativets og vores egen). Med et vedholdende fokus på initiativets *fælles tredje*, forsøger vi så vidt det er muligt, at identificere det processuelle, der er med til at danne ramme for det samlede billede af initiativets resultater (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003:91). For kapitel 8 er det deltagernes hverdagserfaringer og fremtidsforslag fra værkstedsprotokollen (Bilag x), der udgør omdrejningspunktet for vores undersøgelse. Det er ud fra disse og med en konstant tilbagevending til disse hverdagserfaringer og forventninger, at vi tager vores udgangspunkt, for det der gives forrang i konstitueringen af et fælles tredje. Vores analyse af det, deltagerne

siger vil og har altså dannet ramme for resten af initiativets aktiviteter og bevægelse. Med reference til *figur II* nedenfor er det udviklingen og bevægelsen af trekantens midte, det fælles tredje, som vi er optaget af for fremstillingen i initiativet.



Figur III: Praksiskredse og det fælles tredje (Kilde, egen ide)

7.3 ANALYSE OG FREMSTILLING AF FREMTIDSVÆRKSTEDET: DEN GODE (UD)DANNELSESDAGSORDEN

Omdrejningspunktet for dette kapitel bliver at fremstille fremtidsværkstedets hverdagserfaringer og fremtidsforslag for at forstå deres betydning og deres indhold af alternative retningsangivelser, i kraft af deres karakterer som hverdagsbaseret viden, om temaet 'Den gode (ud)dannelsesdagsorden'. Vi er interesseret i, hvordan det opleves at arbejde med eller være en del af den nuværende dagsorden. Vores analytiske rekonstruktion af initiativet skal ikke forstås som et forsøg på endegyldigt at dokumentere og rekonstruere, 'hvad der faktisk skete'. Det ville være en umulig opgave, men med udgangspunkt i vores egen erfaringsandel i initiativet forsøger vi at gøre praksis til et refleksionsniveau. Det er det fælles tredje i initiativet, der er analysens udgangspunkt og perspektiv - ikke isolerede holdninger.

Hvad vi i denne analyse vil forsøge at tydeliggøre handler blandt andet om, hvordan vi overhovedet har kunne se denne 'kobling' mellem oplevelserne i praksis og specialets teoretiske refleksionsrum. Vi er interesseret i at forstå om analysen af fremtidsværkstedets resultater kan være repræsentative, udfordrende eller udvidende for vores teoretiske refleksionsrum, og omvendt. Når vi ser på, hvad deltagernes ytringer rummer, er det derfor heller ikke med henblik på at fortolke, *hvorfor* de mon siger som de gør, men vi vil forholde os til, *hvad* det betyder, hvordan folkeskolen opleves og hvad der drømmes om af forvandlinger. Vi vil desuden være opmærksomme på at åbne op for forskellige mulige dannelses-forståelser og orienteringer, frem for nødvendigvis at være optaget af om der opstår ét samlet billede. Desuden er vi undervejs i analysen optaget af om der i deltagernes utopier overhovedet kan siges at være tale om et 'opgør' eller 'brud' med den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden. Sagt på en anden måde; om der er fremtidsforslag, der ikke nødvendigvis kan forstås som orienterende for mere plads til dannelse i uddannelse.

På fremtidsværkstedet var der kritikker og utopier som ikke retter sig mod folkeskolen, da det jf. afsnit x.x *Præcision og afgrænsning* ikke var et fokus vi havde fra begyndelsen. Disse afgrænser vi os således fra gennem hele analysen.

7.3.1 KATEGORISERINGER OG BEARBEJDNING AF KRITIKKER OG UTOPIER

I kritikfasen havde vi fokus på at åbne op for, at deltagernes kritikker kunne skabe et fælles udgangspunkt for problemet vedrørende manglen på dannelse i uddannelse. Med afsæt i spørgsmål om - hvordan der ikke gøres plads til dannelse i uddannelse, og hvad der modarbejder eller forhindrer dannelse - åbnede vi op for deltagernes hverdagserfaringer. Vi har i specialets narrativ beskrevet mere detaljeret, hvad der skete på selve fremtidsværkstedet, hvorfor vi vælger ikke at gå mere ind i det her (se bilag x).

For at kunne arbejde videre med de mange formuleringer på kritikfasens vægavis, har det været nødvendigt for os at sammenfatte, udvælge og ordne disse kritikpunkter. I det efterfølgende analysearbejde har vi arbejdet med det Jungk kalder for *'kritikudvælgelse gennem rubricering'* (Jungk 1998:71). I vores efterfølgende bearbejdning af kritikfasens værkstedsprotokol opdagede vi, at vi nemt kunne etablere sammenhænge mellem deltagernes kritikker og lavede derfor nogle overordnede tematikker fælles for både kritikker og utopierne. Således har vi for eksempel umiddelbart kunne forbinde kritikpunktet om *'Mekanisk menneskesyn, for meget måling og krav'* med samtidigt at føre til indvedningen om, at *'Der er ikke plads til at miste sig selv'* under det fælles tema: Styring og tid. For at gøre op med disse kritikker blev der i utopiefasen eksempelvis ønsket; *'ingen eksaminer'* og *'uendeligt med tid'*. Vi vil opfordre til læseren tager et blik i 4, for at danne sig et samlet billede af, hvad det var for kritikker og utopier, der blev fremsagt på fremtidsværkstedet. Som det kan ses i bilaget er der flere af kritikerne og utopierne, der går igen under flere af temaerne. Samlet set har vi delt kritikpunkterne og utopierne op i nedenstående temaer:

TEMA A:	Indretning af uddannelse og mennesker i systemet
TEMA B:	Styring og tid
TEMA C:	Individet og fællesskabet
TEMA D:	At blive til nogen og noget
TEMA E:	Forståelser af/om dannelse
TEMA F:	Uddannelse af hvem og til hvad?
TEMA G:	Mangfoldighed og medborgerskab
TEMA H:	Børn og udvikling

Indholdet i disse temaer er både med til at sige noget om, hvad det er for hverdagserfaringer og og fremtidsforslag deltagerne udtrykte samlet set. De danner tilsammen en begynde utopisk horisont, der betoner et ønske om, hvordan der kan gives mere plads til dannelse i uddannelse.

For utopierne er det væsentligt at være opmærksom på, at de ikke er analytisk udledt. Disse er ikke bragt frem på fremtidsværkstedet på baggrund af teoretiske begrundelser for en krise eller problematisk udvikling af samfundet eller uddannelsessystemet. Det handler om deltagernes egne ønsker for, hvordan det *bør* være. Det er naturligvis klart, at deltagernes kritikker og utopier også i nogen grad grunder i deres faglige viden og politiske holdninger. Det er dog ikke så afgørende for denne analyse. Det der er i fokus er, at utopierne som udgangspunkt giver udtryk for lærere, undervisere, elever, forældre, studerendes hverdagserfaringer. Tilsammen er det, hvad man kan kalde et kollektivt livsudkast (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Dette er dog ikke en forudsætning for at utopierne vil pege i samme retning, eller at alle nødvendigvis er enige med hinandens ønsker og ideer. Derfor er afstemningen med til skære ideer fra som flertallet ikke kan se sig selv i eller som måske er i direkte modstrid mod det almene, demokratiske, humanitære og frie.

Eftersom de tre nedslag fra første analysedimension - ‘fra formål til mål’, ‘fra undervisning til læring’ og ‘fra dannelse til kompetence’- blev valgt med afsæt i hverdagserfaringer fra fremtidsværkstedet vil de naturligt gå igen får denne analyse. Vi har dog valgt at udskifte overskrifterne med eksempler fra kritikker og utopier.

7.3.2 “MAN SKÆRER BREDDEN VÆK OG DRÆBER PASSIONEN”

Med afsæt i den transitionen at tale om folkeskolens formål til i stedet at have fokus på dens mål, var der i kritikfasen en udtalt utilfredshed over:

- For stor vægt på viden som værende objektiv, adskilt fra personlig stillingtagen
- Mekanisk menneskesyn, for meget måling og krav
- For snævre målsætninger til dannelse
- Man skærer bredden væk og dræber passionen

Hvor vi i første analysedimension havde fokus på, hvordan manglen på formål indsnævrer skolens opgave, får vi her indblik i dets konsekvenser på det menneskelige erfaringsplan. Oplevelsen af systemet og rammen for at gøre skole føles som *mekanisk, upassioneret og objektiviseret*. Uden *bredde* og *personlig stillingtagen* får vi en *indsnævring* af det rum lærer og elever befinder sig i. Den objektiviserende logik, vi i første analysedimension så som evidensbaserede prioriteringer og “top-down” planlægning af skolens indhold og metoder, kan således både være udtryk for, hvordan lærerpraksissens handlerum oplevelse såvel som elevernes *personlige stillingtagen* i mødet med viden. Den samme dobbelte betydning kommer også til udtryk i de to andre kritikker. Udfra det store fokus på ’hvad-der-virker’ som noget man kan dokumentere og udstede *krav* efter, bliver oplevelsen af, at man fjernes fra sagen og hinanden en konsekvens. Med et *mekanisk menneskesyn* udtrykkes der en bekymring for, at det menneskelige glemmes. Udelukkelsen af det menneskelige er en udelukkelse af det dannelsesmæssige i uddannelse. Dannelse må for deltagerne have rum i skolen gennem *personlig stillingtagen, det menneskelige og bredden* - forskellighederne.

Desuden blev der fremsagt en kritik om *for snævre målsætninger til dannelse* i uddannelsers kvalifikations- og socialiseringsdomæne, som vi så det i første analysedimension. Det opleves, at der lukke for diskussioner om folkeskolens egentlig formål og uddannelsens subjektifikations-funktion. Etik, moral og filosofi er alle tre emner, der går igen i mange af deltagerne kritikker og utopier som noget af det, der vægtes højt, når deltagerne udtrykker, hvad de forstår ved (ud)dannelsens formål. Det er samtidigt med til at sige noget om deltagerne forståelse af dannelse. Etik, moral og filosofi er alle fænomener, der berører menneskers møder, handlinger og vurderinger. Det retter sig mod det relative og eksistentielle fremfor det *objektive* og *målbare*.

7.3.3 “VI HAR FORSTÅELSE FOR AT VI IKKE KAN FORUDSIGE FREMTIDENS BEHOV”

Måden kritikkerne mod ‘fra formål til mål’ blev omformuleret og vendt til utopier kommer frem i udsagn som disse:

- Man underviser det hele menneske på tværs af alle fag
- Al undervisning sker med udgangspunkt i, hvad der skaber værdi for andre
- Praktisk filosofi på skoleskemaet
- Vi har forståelse for, at vi *ikke* kan forudsige fremtidens behov

Disse utopier er blot et lille udsnit over deltagernes ytringer, der har med uddannelsens formål at gøre. Alle rummer et forsøg på at gøre op med den *for snævre målstyring*. Med utopien om, at der i alle folkeskolens fag undervises med henblik på *det hele menneske* brudes der med det *mekaniske menneskesyn*, gennem en formålsudvidelse, der i praksis vil styrke lærerens mulighed for at fokusere på eleverne som mere end nogen, der skal have et fagligt og kompetencemæssigt løft. Vi oplever desuden utopien om, at folkeskolen skal basere sin undervisning på, hvad der kan siges at være *værdi for andre*, orienterer sig mod noget alment. Om noget, der inkluderer pluralitet - menneskets forhold til samfundet og til verden - der ligger ud over det personlige anliggende, ikke som en økonomisk værdi, men human orienteret dimension i undervisningen. Den egentlig meget konkrete idé om *praktisk filosofi på skoleskemaet* retter sig på den måde ind i den overstående utopi. Vi formoder, at der henvises til den del af filosofien, der i modsætning til teoretisk filosofi, beskæftiger sig med menneskelige handlinger og vurderinger (moralfilosofi) og æstetik, altså som et distinkt menneskeligt mellemværende og ikke økonomisk.

Deltagerne fremsiger en betydelig anderledes relation til omverden end, hvad vi så i den nuværende dagsorden. Foruden vægtning på dansk og matematik lægges der i denne op til, at eleverne får skabt stærke bånd mellem det, de lærer og hvordan dette kan omsættes til noget nyttigt i en arbejdsmarkedsorienteret retning. Hvis vi bliver i denne noget ensidige kvalifikationsorienterede dagsorden, som skal tage hensyn til den globale konkurrence som en uundgåelig styring af menneskers liv i fremtid, er udsagnet om, at *vi har forståelse for, at vi ikke kan forudsige fremtidens behov*, udtryk for utopisk drøm. Uanset om dette udsagn er utopisk eller fakta, fortæller det os, at man i skolens hverdag ikke bør eller kan anse fremtidsforudsigelser som rettesnor. Måske kan der være tale om, at en global konkurrence er et grundvilkår, men i for deltageren og i Arendts terminologi er det en berøvelse af de næste generationers mulighed for at handle og starte nye begyndelser, altså formulere egne og nye - endnu ikke opdagede - måder at agere i forhold til sig selv, samfundet og verden.

7.3.4 “MANGEL PÅ FORBILLEDE OG RESPEKT FOR FORBILLEDE”

I dette afsnit tager vi afsæt i den identificerede transitionen ‘fra undervisning til læring’. Som tidligere nævnt kan læringssprogets indtog både få indflydelse på lærerens autonomi og myndighed samt synet på eleven. Ser vi på deltagernes kritikker med denne transition for øje, melder der sig udsagn om, hvad dette betyder:

- Mangel på forbillede og respekt for forbillede
- Ingen plads til kritik
- For rigide systematiske måder at arbejde med dannelse på

Heri fremhæves erfaringer med at lærere degraderes i forhold til eleven og ikke mindst lærerpraksissens autonomi og status. Med forståelsen af skolen som rammesættende for den enkelte elevs læringsproces, virker lærerens rolle mindre vigtig og måske i nogen grad ligegyldig. I stedet arbejder man fra en logik om, at en facilitator med en stor redskabskasse skal 'hjælpe' eleverne gennem deres individuelle udviklingsproces. Dette bliver prioriteret frem for reel undervisning, men netop kritikken omkring *mangel på forbillede og respekt for forbillede* er med til at indikere dannelsen (Bildung) som et normativt og kritisk begreb i uddannelse og undervisning. For i hvilket billede skal vi danne os og hvilket forbillede skal vi spejle os i? Når lærernes rolle reduceres til en facilitator mister den dens oprindelige betydning som underviser, hvor læreren har noget rent faktisk anses som en, der har noget at give eleven. Som tidligere diskuteret kan det nye læringssprog, som beskrivende for en altid igangværende *proces* - noget vi ikke *ikke* kan - medføre, at vi overser vigtigheden af en orientering af indhold samt lærerens rolle reduceres på en måde, så eleverne mangler forbillede.

Ingen plads til kritik betoner, i lyset af det, to helt essentielle forhold i transitionen fra undervisning til læring. Det bliver problematisk, at man som primært facilitator, og ikke kritisk tænkende i forhold til udvælgelse af undervisningens indhold, blot skal sætte udbuddet af indhold og metoder i samspil. Denne reducere af lærerens praksis, får en ydre konsekvens, som virkelig slår hovedet på sømmet i denne problematik. Logikken bliver, at anliggender og prioriteringer om skolens kerne (undervisning og formål) ikke står i lærernes magt, hvorfor lærerne på sin vis heller ikke anses som værdige kritikere af reformeringen.

Vi anser kritikpunktet om *ingen plads til kritik* som grundlæggende for en bred del af deltagernes oplevelser, også når det kommer til det eleverne lærer. *Ingen plads* kan både indikere et begrænset mulighedsrum for, at både lærere og elever ikke kan være kritiske. Hertil hører også ytringen om; *for rigide systematiske måder at arbejde med dannelse på*, som henviser til at dem, der arbejder med dannelse, herunder lærerne, føler at være underlagt *rigide og systematiske måder* i deres arbejde. At arbejdet med dannelse opfattes som *rigid* og *systematisk* henviser til en oplevelse af formaliserede og strenge bestemmelser samt på

forhånd fastlagte principper. Denne utilfredshed henviser til lærernes oplevelser af mangel på autonomi og myndighed, samtidigt med den fortæller noget om, hvordan dannelse opfattes som noget, der hverken kan formaliseres eller systematiseres. Fraværet eller udelukkelsen af dannelse i uddannelse udtrykkes endvidere med:

- Uddannelsessystemet er blevet for individualiseret
- For lidt dannelse gennem fællesskab

Med et individualistisk elevsyn får skolen en problematisk vægtning, hvor prioriteringen af fællesskabet som middel og mål mindskes. Fokusset bliver på *eleven* frem for *eleverne*. Når man taler om, at det er blevet '*for*' *individualiseret*, betones en erkendelse af individets betydning, samtidig med, at man ønsker at indikere, at en sådan dyrkelse af individet, for eksempel med konstant progressionsmåling af den enkelte, fjerner os fra fællesskabet. Trods det, at der i den uddannelsespolitiske dagsorden tales der om *læringsfællesskaber*, så er læring som betegnelse stadig ikke virker retningsangivende for fællesskabet. At der er *for lidt dannelse gennem fællesskab* indikere et bagvedliggende ønske om, at fællesskabet prioriteres, og relaterer sig til en forestilling om at dannelsens formål er at bygge bro mellem det individuelle og det almene (fælles), så det ikke kun handler om den enkelte, men om at være engageret ud over sig selv i det fælles. Kritikpunkterne indikerer et ønske om, at det dannelsesmæssige fremstår som noget mere end det private, og der skal gives plads i uddannelse gennem elevernes mulighed for at komme ind i verden, sammen med og i mødet med andre.

7.3.5 "KRITISK TÆNKNING OG STILLINGTAGEN ER ALTID INKLUDERET"

Måden deltagerne søgte at vende denne ovenstående bekymringer og utilfredsheder, kommer blandt andet til udtryk i utopierne om, at:

- Læreren har høj status
- Forældre og lærer er oplyste
- Kritisk tænkning og stillingtagen er altid inkluderet
- Man lærer for at lære
- Alle tager ansvar for fællesskaber og der er plads til alle

I Folkeskolereformen er der fokus på, at eleverne skal 'lære at lære' (Uvm.dk). Det drejer sig om at udvikle sans for, hvordan man lærer bedst, som en individuel aktivitet og en konstant opmærksomhed på at lære. En utopi som, *man lærer for at lære*, henleder derimod vores blik på at skulle lære *noget* og for menneskets egen skyld som noget værdifuldt i sig selv og ikke i kraft af muligheden for, at det kan omsættes til noget med økonomisk gevinst. Tager vi fat på den mangesidede problemstilling omkring lærerens rolle og autonomi, drømmes der om et samfund og uddannelsessystem, hvor læreren i kraft af sin særlige rolle anderkendes herfor. For at der kan skabes mere rum for dannelse i uddannelse må forældre såvel som lærer være *oplyste*. Det peger ind i det store fokus, vi, i det teoretiske refleksionsrum, havde på de ansvarsfulde voksne. Generelt udtrykkes der behov for, at der tages ansvar for de fælles anliggende, at *der er plads til alle*. Det modsvarer problematikken om, at *bredden skæres væk*, og at det "rigtige" ikke kan rumme alle. Grundlæggende kalder utopierne på en revitalisering af lærerfaget som en intellektuel praksis, der karakteriseres ved *kritisk tænkning*, *vurdering* og er af *høj status*. En evne, som vi, ifølge Biesta, må give læreren rum for at opøve og udøve gennem sine erfaringer med praksis. Netop en kritik om, at *passionen* dræbes i det eksisterende, modsvares med et ønske om rum for autonomi til at udøve dømmekraft og ansvar.

7.3.6 LÆRERENS PRAKSIS SOM ARBEJDE OG FREMSTILLING

Bevægelsen fra læreren som facilitator af læring, uden autonomi og myndighed, til at være af *høj status*, *oplyste* og *kritiske stillingstagere* i forhold til undervisning er med til at illustrere den forandring deltagerne ønsker i forbindelse med lærernes rolle. Når vi skal undersøge, hvordan deltagernes hverdagserfaringer og fremtidsforslag kan være enten repræsentative eller udvidende for specialets teoretiske refleksionsrum opdager vi noget interessant i denne forbindelse. De ønsker deltagerne sætter op for uddannelsens 'gøren' kan være med til at udvide samt eksemplificere forståelsen af Arendts aktivitetsbegreber; *arbejde*, *fremstilling* og *handling*. Omvendt kan Arendt være med til at kvalificere, hvad deltagernes ytringer betyder eller er et udtryk for. I deltagernes opfattelse lægges der op til at lærernes rolle *ikke* kun skal forbindes med aktiviteten det at gøre *arbejde* eller at *fremstille*, som er det Arendt forstår udelukkende som en opretholdelse af livet eller en fremstilling af ting. Gør man *kun arbejde* bliver man usynlig for andre, idet man ved at lade sig leve af sin egen trang for livets opretholdelse isolerer sig (Arendt 2015). Ligeledes, hvis lærernes aktivitet knyttes til det at *fremstille*, bliver eleverne objektiviseret til den 'ting', lærerne skal fremstille. Hvis vi kun

lader os forblive ved aktiviteteterne knyttet til at gøre *arbejde* og *fremstille*, hvilke i Arendt forstand ikke være fri. Når lærernes mangel på autonomi og myndighed i deres aktivitet om at 'gøre' uddannelse bestemmes ovenfra i *rigide systematiske måder at arbejde med dannelse på*, reduceres lærernes aktivitet til det at gøre 'arbejde'. I stedet for udtrykker deltagerne et ønske om aktiviteter, der relaterer sig mere til det vi i Arendtsk forstand forstår ved aktiviteten *handling*. Handling fremhæver Arendt som den væsentligste af de tre aktivitetsformer, da det kun er gennem denne ageren mellem mennesker, at vi kan åbenbares som personer. At handle betyder (jf. afsnit x.x) i sin grundform at tage initiativ, altså at begynde noget nyt, der aldrig kan være bestemt på forhånd eller sat på formel. Til forskel fra *fremstilling* er handling ikke materielt formidlet, fordi den udspiller sig direkte *mellem* mennesker. Lærernes aktiviteter kan derfor heller aldrig reduceres til at være lig med *fremstilling*, eftersom eleverne ikke er et materiale, der kan produceres på sin egen middel-mål-logik. Gennem fri tale og tænkning skal lærerne tværtimod kunne handle - starte nye begyndelser - for at kunne vinde deres autonomi og dømmekraft tilbage. Og måske endnu vigtigere skal lærernes egen mulighed for at handle, give anledning og være forbillede til, hvordan eleverne kan handle, starte deres egne unikke begyndelser og dermed dannes som subjekt i en fælles verden.

7.3.7 “ALLE BØRN VED PÅ ET DYBERE PLAN HVEM DE ER”

Vi vil i dette afsnit handler det om de fremsagt utilfredsheder, der kan sige at have konkret eller mere direkte betydning for dannelses manglende plads i uddannelse samt, hvilke fremtidsforslag om dannelse, der blev fremlagt som et modsvar. Vi har tidligere identificeret en normativ retning for, hvordan vi med inspiration fra Biesta og Arendt kunne sige noget om formålet med (ud)dannelse, eller ihvertfald ud fra, hvilke parametre, det giver mening at diskutere dette. Her var det blandt andet en retning for de mulighedsbetingelser, der værdsætter menneskets handling og unikke tilsynekomst i verden, som det ‘mest’ dannende og frigørende. Som nævnt indledningsvist for dette kapitel har vi været optaget af at diskutere om deltagernes fremtidsforslag overhovedet er orienterende for en mere frigørende uddannelse, end hvad man ser i den nuværende uddannelsespolitisk, eller om de blot reproducerer endnu en styringsmekanisme. Vi har allerede gennem afsnittene ‘fra mål til formål’ og ‘læring til undervisning’ søgt at lægge op til sådan en undersøgelse, som vi nu vil udfolde nærmere her.

Vi har tidligere i specialet lagt vægt på betydningen af, at anse dannelse og kompetence som forskellige. Deltagernes utopier virker på mange måder til at repræsentere samme opfordring. Når der tales om dannelse, ses der på forhold, der primært vedrører det enkelte individ og dennes indlejring i det omgivende samfund. Det handler ikke om at sætte individers færdigheder og subjektivitet i relation til konkrete situationer (samfundets økonomiske udfordringer), hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem, som andre ønsker varetaget. De to nedenstående kritikker indikerer utilfredsheder over transformation fra dannelse til kompetence:

- Dannelsesbegrebet er blevet for snævert i forhold til at handle for meget om erhverv
- Dannelsesbegrebet er blevet for bredt

De to kritikpunkter kan samlet set være med til at sige noget, hvordan der ikke gøres plads til dannelse i uddannelse eller, hvordan der gives for meget plads til en for bred dannelse. Dette kan umiddelbart siges at være modsigende. Hvordan kan dannelsesbegrebet siges at være blevet for *snævert* og for *bredt* på én gang? I den første kritik forstår man med fortsættelsen; *i forhold til at handle for meget om erhverv*, at der i den erhvervs-fokuseret retning ikke medregnes andre aspekter om dannelse, som for eksempel personlig dannelse, kritisk stillingtagen og unikhed, og dannelsesbegrebet derfor er blevet for *snævert*.

At *dannelsesbegrebet er blevet for bredt* kan man forstå på flere måder. Læser man dette kritikpunkt i forlængelse af det første kan det hurtigt forstås som det modsatte; at dannelse skal være snævert eller i hvertfald konkretiseret. Omvendt kan man også se de to kritikpunkter som to sider af samme sag. Forstået som, at man oplever, at dannelsesbegrebet har taget en drejning ved nu *også* at handle om erhverv og kompetencer. Det kan derfor være udtryk for en oplevelse af, at man glemmer, hvad dannelsens egentlige formål er.

Desuden blev nævnt kritikker som; *ingen plads til at miste sig selv, vi lærer ikke at tænke, manglende selv-valg af dannelse og forvredet forestilling om, at ånd og kunnen er adskilt*. Disse tre kritikker siger både noget om, hvad deltagerne mener, der ikke tages højde for lige nu, men kan også være med til at sige noget om, hvad de forstår ved dannelse. Underforstået som det at *miste sig selv, lære at tænke selv, valgfrihed* og *ånd og kunnen* som noget, der er forbundet. Med afsæt i en mere overordnet utilfredshed, som vi så i de to foregående afsnit, kan disse kritikpunkter være med til at illustrere, hvad udviklingen får af konkrete konsekvenser for elvernes dannelse.

Deltagerne lægger, gennem deres hverdagserfaringer, vægt på forskellige sider af dannelsesaspektet, men vi mener dog alligevel, at de sammen og hver for sig kan hjælpe os til at opnå en udvidet forståelse af specialet teoretiske refleksionsrum. Som tidligere nævnt pointerer Arendt vigtigheden i det ansvar, der ikke kun gives til forældrene, men til hele den voksne generation, når børn fødes ind i verden. Det er et ansvar, der betyder, at vi må beskytte børnene mod en verden, der, hvis de udsættes fuldt ud for den, ville ødelægge dem. Der skal altså være *plads til at miste sig selv og valgfrihed*. Samme perspektiv udbygger Biesta, idet han taler om, at man skal 'tude løbe en risiko', når det handler om (ud)dannelse, fordi det er en langsom og vanskelig praksis som, hverken kan planlægges eller styres. Denne forestilling peger tilbage i utopien om, at *vi må forstå, at fremtidens behov ikke er noget vi kan forudse*, og at der derfor heller ikke findes en formel, vi kan indrette vores uddannelser efter. At dannelsesbegrebet er kommet til at handle *for meget om erhverv*, og derfor både kan siges både at være blevet for *snævert* og for *bredt* indikerer en utilfredshed vedrørende det forhold, at man forsøger at styre elever i en arbejdsrelateret og kompetencestyret retning.

Deltagerne hverdagserfaringer optegner et billede af de 'eksisterende ordener' som en konkurrencestat med u-diskuterbare logikker med *snævre målsætninger* og *ingen plads til kritik*, som eleverne skal forsøge at tilegne sig kompetencer og færdigheder til at kunne gennemskue og ikke mindst tackle. Deltagerne udtrykker bekymringer i forhold til, at man i den eksisterende logik på forhånd definerer, hvad løsningen på de samfundsmæssige

udfordringer burde være, og i det hele taget sætter et så eksplicit lighedstegn mellem uddannelsens formål og elevernes dannelse som løsningen på de samfundsmæssige udfordringer. På samme måde som både Biesta og Arendt udtrykker det skildrer deltagerne en bekymring af elevernes dannelse som transformeret til at handle om kompetencer, hvor elevernes opgave bliver at komme med små justeringer eller nye entreprenørielle ideer til arbejdsmarkedet. Med fokus på eleven frem for *elever*.

7.3.8 ELEVERNES UTOPIER - “ALLE PRØVER ALT SÅ MAN VED, HVAD MAN VIL”

Over for dette nævnes adskillige utopier, der er modsvar til ovenstående utilfredsheder vedrørende dannelsens manglende plads i uddannelse. Deltagerne drømmer for eksempel om at:

- Alle prøver alt, så man ved hvad man vil
- Alle børn ved på et dybere plan, hvem de er
- Åbne muligheder for at skifte retning i livet

Disse tre utopier bryder med forestillingen om uddannelse skal styre efter enkle og specifikke mål og noget, der nemt kan gennemføres så hurtigt som muligt. Der er i alle tre utopier indlejret et ønske om mere tid, der siger noget om, hvordan deltagerne forstår dannelse som en langsom og vanskelig størrelse, der kræver hvile og optagethed.

Vi har indtil videre ikke gjort noget ud af at udpensle, hvilke deltagere, der har sagt, hvad på fremtidsværkstedet, men i dette tilfælde er det oplagt at nævne. De tre ovenstående utopier blev nævnt af gruppens eneste to folkeskoleelever. Disse kan derved siges nærmest at blive ‘ekstra vigtige’, da de er med til at sige noget om, hvad nogle elever *selv* mener, at uddannelse bør være og ønsker, at den bliver for dem. Vi har i arbejdet med *dannelse-i-uddannelse* initiativet gentagne gange dvælet ved disse tre utopier, da de kan være interessante på mange måder. De er først og fremmest med til at sige noget om, hvilke erfaringer eleverne allerede har med at gå i skole, og hvilke forventninger til fremtiden, som folkeskolen bringer frem i eleverne. De ønsker sig en fremtid, hvor de i kraft af deres uddannelse finder ud, *hvem de er* og *hvad de vil*. At vide hvem man er og hvad man vil, samt,

at der også er *mulighed for at skifte retning* retter sig mere mod et ønske om personlig dannelse end et ønske om at opnå specifikke kompetencer.

De tre utopier repræsenterer på mange måder, det man ofte forstår som en del af ethvert menneskes dannelsesproces; at man med tiden bliver mere klar over, hvem man er og hvad man vil. Utopierne repræsenterer altså i høj grad noget, der har med elevernes subjektifikation at gøre. Man kan dog diskutere, om disse tre utopier rent faktisk er et udtryk for elevernes *egne* ønsker for fremtiden eller om de nærmere kan forstås som et resultat af deres socialisering ind i de eksisterende ordener. Forstået på den måde, at eleverne gentager samfundets ønsker for deres fremtid og at man for eksempel skal vide, hvad man vil med sit liv. På den anden side er der vel ingen, der *ikke* ønsker at finde ud af, *hvem de er* og *hvad de vil*, men eleverne har måske bare glemt, at de allerede er noget og helt sikkert også vil noget. Vi vil dog ikke gå nærmere ind i dette, men hellere betragte elevernes ytringer som værende ‘sande’, i den forstand, at det rent faktisk er det eleverne ønsker; at opnå en dannelse, hvor de både finder ud, hvad de vil leve *af* og leve *for*. Set i forhold til, hvad de vil og hvem de er. Desuden udtrykker de et ønske om, at der trods ‘erkendelser’ omkring dette alligevel er *åbne muligheder for at skifte retning i livet*. Denne utopi udtrykker et ønske om frihed, og at det er menneskets egen stillingtagen, der skal afgøre, hvilke retninger de skal gå i livet. Vi oplever altså, hvordan utopierne siger noget om, hvad deltagerne ser som vigtigt at lære i forhold til menneskets forhold til samfundet og ikke mindst til sig selv, den sociale og den personlige dannelse.

7.3.9 “AL UNDERVISNING SKER GENNEM AKTIVITETER, DER SKABER VÆRDI FOR ANDRE”

I deltageres fremtidsforslag er der dog også et stort antal af utopier, der har noget med mennesket forhold til verden og den ‘anden’ at gøre. Der blev eksempelvis sagt:

- Al undervisning sker gennem aktiviteter, der skaber værdi for andre
- Alle fag ind under ét stort fag, der hedder “Globalt medborgerskab og bæredygtighed”

Disse utopier betyder, at dannelsesaspektet i undervisningen skal tjene til medmenneskelighed og forståelsen af vores fælles verden. Kigger vi nærmere på, hvordan disse utopier kan siges at være orienterende for den uddannelsesmæssige praksis, er det med til at udvide forståelsen af dannelse. *Globalt medborgerskab* henviser til heterogene tanker om, at det må være uddannelsens opgave at lære eleverne at møde den Anden. Vi forstår

dermed også fællesskabet, pluraliteten i Arendts og Biestas forstand, som det væsentligste for, at dannelse og det unikke kan forekomme. For Arendt er det at handle kendetegnet ved pluraliteten, forskelligheden eller med et måske mere præcist ord andetheden, i den forstand, at alt kan udskilles fra hinanden. På den anden side mener Arendt dog, at pædagogik og politik ikke må blandes sammen i sådan en grad, at man for eksempel sætter 'medborgerskab' som mål for, hvad elever skal lære i skolen. Deltagernes viser sig altså at udfordre denne forståelse ved ikke kun at beskytte barnet mod verden, men også beskytte verden mod barnet. Når betegnelser som globalt medborgerskab og bæredygtighed sættes på skoleskemaet betyder det, at deltagerne betragter disse værdier som afgørende for elevers dannelse og som en vigtig del af uddannelsens funktioner.

Utopien om medborgerskab og bæredygtighed på skoleskemaet er interessant, idet den kan pege ind i alle tre af Biestas uddannelsesfunktioner; kvalifikation, socialisering og subjektifikation. At dannes i et fag handler om den faglige dannelse og uddannelsens kvalifikationsfunktion. Den faglige dannelse handler ikke alene om viden og færdigheder inden for faget, men også om at forstå dets kulturelle betydning og erkendelsesmæssige udtryk. Det har noget med menneskets socialisering at gøre; *globalt medborgerskab og bæredygtighed* forstået som en måde at erkende - og være til - i verden på. Spørger vi, hvilken særlig spørgen til verden disse 'nye fag' er udtryk bevæger vi os ind i uddannelsens subjektifikations-funktion. Forestillingen om at 'komme til syne' er udtryk for en uddannelsesmæssig interesse i menneskelig subjektivitet og subjektifikation, men uden en skabelon, dvs. uden en på forhånd defineret ide om, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske (Biesta 2011). Dette perspektiv hænger meget præcist sammen med, hvad man kan forstå ved globalt medborgerskab; at man gør plads til hinandens unikke tilsynekomster, at vi har brug for hinanden (pluralitet) for at kunne handle og at du som menneske i verden også må tage ansvar for verden ved selv at handle og lade andre handle.

At sætte medborgerskab og bæredygtig på skoleskemaet udgør, hverken systematiske principper eller et færdigt katalog over faglige anskuelser, men lægger i sig selv op til forskellighed og alsidighed. Deltagerne viser større interesse for, hver der kommer til syne og at dette muliggøres end, at de forsøger at definere, hvad der skal have lov til at komme til syne. Medborgerskabstanken får betydning på en måde, hvorpå elevernes dannelse accepteres som noget mere risikofyldt, i og med, at vi ved at handle og 'komme til syne' altid skal gøre dette i mødet med den anden. Og hvordan den anden vælger at forholde sig til vores begyndelser er altid uden for, hvad vi kan kontrollere. For at kunne *skabe værdi for andre* er vi altså nødsaget til at møde andre. Deltagerne udtrykker altså et ønske om, at man i skolen

skal løbe den risiko, der opstår, når man bliver påvirket og muligvis forandret i kraft af mødet med den Anden. De vægter det heterogene mere end det homogene, hvilket kan siges at være en dimentral modsat ønske end det, vi tidligere har set i den nuværende uddannelsespolitiske debat. Udvikling af ansvar kræver frihed og selvstændighed, og et fællesskab med *bæredygtige* værdier, men også mulighed for at bryde med de eksisterende ordener. Deltagerne lægger op til gerne at ville invitere det anderledes og udforskende indenfor (pluralitet), hvor eleverne får styrkes deres bevidsthed om det fælles og det, der rækker ud over dem selv.

7.4 REALISERINGSFASEN

Som beskrevet i fremtidsværkstedets narrativ (se bilag xx) foretog vi efter utopifasen to afstemningsrunder, hvorfra et udpluk af utopier blev de tematikker, der skulle arbejdes videre med. For dette afsnit vil vi kort præsentere de utopier, der blev stemt videre og få at de notater, der blev gjort med fokus på realisering af utopier. Desværre måtte vi afbryde realiseringsgrupperne efter kun 30-40 minutters arbejde, så handlingsforslagene bærer derfor stadigvæk brag af ukonkrethed og mangel på tid til at udfolde dem nærmere. Vi har derfor også afgrænset os fra at gå dybere ind i dem, men præsenterer dem kort nedenfor, eftersom de fleste af dem stadigvæk har karakter af fremtidsforslag, og derfor allerede er præsenteret.

Ti utopier fik stemmer i anden stemmerunde, men fire af dem havde kun én stemme hver, hvorfor vi foreslog, at de fire deltagere hver valgte en af de andre seks grupper at gå ind i. Deltagerne forholdte sig til, hvordan deres utopi kunne realiseres under de nuværende betingelser, eller hvilke betingelser der først måtte skabes for, at sådan en realisering kunne ske. Vi uddelte et skema (Bilag 4), med spørgsmål, der skulle hjælpe dem til at overveje om og hvordan, der kan tages skridt i retningen af det ønskede og om de måske allerede kunne gå i gang med det samme. Eftersom vi desværre aldrig nåede gruppernes præsentationsrunder, har vi kun det som grupperne nåede at dokumentere i skemaerne. Der er derfor mange af gruppernes mundtlige pointer, som vi ikke har haft mulighed for at dokumentere her. Med afsæt i de 6 utopier, der fik flest stemmer, blev følgende 5 handlingsforslag til folkeskolen formuleret:

1) MAN UNDERVISER DET HELE MENNESKE

Utopi: *Det hele menneske - krop, sind, ånd, hjerte, følelser og intellekt er forbundet*

Gruppen foreslog blandt andet disse handlinger:

- Skab rummet, hvor alle ses og alle er okay
- Lærerne skal uddannes til at undervise integreret, hvor vægtningen af praktisk, fysisk, kreativt, teoretisk og filosofisk ligestilles
- Karaktererne skal fjernes. Man skal møde eleven som et helt menneske, som lærer ud fra egen motivation og passion
- Livsfilosofi skal ind som fag i skolen

Da gruppen diskuterede på, hvilket niveau, der kan igangsættes forandring, kom de frem til at, der i Alternativet politik, skulle formuleres et menneskesyn, der rammer 'det hele menneske'. Samt at de resterende handlinger skulle igangsættes på et systemniveau.

I diskussionen om, hvilke handlinger, der kan foretages "nu" foreslog gruppen, at lærernes status skal højnes ved højere løn. Alle lærer skal sendes på mindfulness-retreat og et udvalg i Alternativet skal lave et lærings- og dannelsesudvalg.

2) GLOBALT MEDBORGERSKAB OG BÆREDYGTIGHED (på skoleskemaet)

Gruppen foreslog blandt andet disse handlinger:

- Der skal nedsættes en bæredygtighedskommission
- Temauge på en folkeskole; hvor alle beskriver og analysere egen skole ud fra forskellige former for bæredygtighed
- Alle fag skal beskrives således, at perspektiver på bæredygtighed er med - konsekvenser for de næste generationer
- Se sig selv og sin identitet som en del af små og store fællesskaber. At have øje for alt det mennesket har til fælles og kunne sætte sig en andens sted. Lære kildekritik fra 1. klasse.

Da gruppen diskuterede på, hvilket niveau, der kan igangsættes forandringer, kom de frem til at, globalt medborgerskab og bæredygtighed skal på skoleskemaet i folkeskolen og ind i Alternativets skolepolitik.

3) MAN LÆRER OM MENNESKET I KONTEKST OG BAGGRUND

Gruppen nåede ikke frem til nogen konkrete forslag.

4) AT UNDERVISE SKER GENNEM AKTIVITETER, DER SKABER VÆRDI FOR ANDRE

Denne gruppe talte om, at alle skoler skal påtage sig et ansvar for et socialt projekt i lokalsamfundet. Der blev ikke nedskrevet nogle konkrete forslag til realisering af dette forslag.

5) BØRN MED SELVVÆRD, MOD, EVENTYRLYST OG LYST TIL AT LÆRE

Denne gruppe havde fokus på et forslag, der pegede ind i en mere flexibel skolestart. Fremfor målstyret læring talte de om 'læringstilsstyret'- og 'motivationsspor' som f.eks: Musik, hands-on fag, naturfaglig, bevægelse, fantasy. Gruppen foreslog en ny indretning af de første år i folkeskolen; 1. år = prøveår, hvor alle elever afprøver alle spor. 2+3 år = fordybelsesår i udvalgte spor.

7.5 OPSAMLING

For dette kapitel har vi haft fokus på deltagerne som praksiskreds (jvf. *figur III*); en analyse og fremstilling af den gode (ud)dannelse set i forhold til deltagernes hverdagserfaringer og ønsker. Vi har undervejs i fremstillingen fundet det interessant at bringe initiativets erfaringer i dialog med allerede eksisterende viden, herunder specialet teoretiske refleksions rum. Vi har derfor diskuteret om betydningerne på fremtidsværkstedet var repræsentative, en udfordring eller udfoldelse af specialets teoretiske refleksionsrum. Det viste, at det teoretiske refleksionsrum med blandt Biestas tre uddannelsesdomæner og Arendts handlingsbegreb kunne bidrage til udfoldelse af fremtidsværkstedets resultater, og omvendt kunne deltagernes ytringer være med til at udvide vores forståelse af det teoretiske refleksionsrum. På den måde har vi fået indblik i nogle af de bagvedliggende logikker og strukturer i samfundet, som synes styrende for den virkelighed deltagerne agerer i samt, hvordan deltagernes fremtidsforslag bidrager med et alternativ. Desuden har hverdagserfaringerne været med til at nuancere og udvide vores forståelse af, hvordan man som menneske (elev og lærer) oplever hverdagen i systemet, og hvordan forandring vedrørende dannelse i uddannelse kan konkretiseres. Når deltagerne i kritikfasen fik udtrykt alt det som modarbejder og forhindrer dannelse, så blev der fremsagt utilfredsheder med eksempelvis; mangel på tillid til lærer og elever, for rigide og systematiske måder at arbejde med dannelse på og for meget måling og krav. Kritikerne har afsæt i forskellige vinkler af den uddannelsesmæssige praksis, men tilsammen er de udtryk for en hverdag og en folkeskole med mangel på frihed, myndighed og

dannelse. Kritikkerne blev modsvaret med fremtidsforslag som eksempelvis; al undervisning sker gennem aktiviteter, der skaber værdi for andre, vi kan ikke forudse fremtidens behov, alle ved på et dybere plan hvem de er og kritisk stillingtagen er altid inkluderet. Der blev således fremsagt ønsker om en folkeskole, der skal danne ramme om faglig, social og personlig dannelse, hvor der bliver taget hensyn til elever og læreres subjektifikation og mulighed for at komme til syne i verden.

8. FREMSTILLING OG REFLEKSION OVER DET VIDERE FORLØB

Dette kapitel formidler initiativet efter fremtidsværkstedet samt vores refleksioner omkring deltagelse og initiativets muligheder i forhold til udviklingen af Alternativets uddannelsespolitik. Som allerede nævnt skelner vi mellem initiativet *før* og *efter* folketingsvalget, da vi betragter denne begivenhed som influerende på det samarbejde, der ellers først var lagt op til. De følgende afsnit, som altså udgør perioden op til valget, skal ses som en forlængelse af arbejdet med fremtidsværkstedet, hvor vi stadig forholder os til samarbejdet som facilitatorer af initiativet. Det bliver dog også klart for os, at vi blot er et lille initiativ blandt den store tilslutning, der er til Alternativet, og dermed de mange andre mennesker, som gerne vil bidrage til uddannelsespolitikken. Dette forholder vi os nærmere til i kapitlet 8. Vi inviteres her til at 'sikre' dannelsesaspektet i udviklingen af skolepolitikken, som nu pludselig har fået en presserende dato for udfærdigelse. Vi reviderer altså her vores rolle og sigte med initiativet og vurderer, at vi muligvis ikke kan vedholde fremtidsværkstedets deltagere i forløbet, men at vi da i det mindste kan forsøge at viderebringe deres fremtidsidéer i det videre forløb. De to første afsnit peger tilbage i vores erfaring med fremtidsværkstedet og er en videre refleksion over realiseringsforslagene samt en opfølgning på vores refleksion over deltagergruppens sammensætning. På fremtidsværkstedet blev der også fremsagt utilfredsheder, der peger direkte ind i specialet andet niveau. Der blev blandt andet nævnt:

- For lidt reelt demokrati
- Ingen plads til kritik
- Manglende tillid til lærer og elever

Kun i det dialektiske forhold mellem dagsordenens indhold og måden den sættes på kan vi forholde os til initiativet til fulde og dermed søge at besvare problemformuleringen. En eksplicitering og fremstilling af en sådan viden er en forudsætning for, at deltagerne reelt opnår en position som deltagende i initiativet, som *med-forskere* (jf. kapitel 3/afsnit x), fordi der først er tale om en demokratisering af undersøgelsen, når deres bidrag som noget kvalitativt andet bringes ind i specialet. Dette forhold vil vi diskutere nærmere i kapitel 9.

8.1 REALISERINGSFORSLAGENE PEGER IND I ALTERNATIVET

Som det allerede er fremgået, havde vi klare intentioner om, at der efter fremtidsværkstedet skulle fortsættes et videre arbejde med realiseringsforslagene, og vi lagde også tydeligt op til dette på værkstedet. Inden de gik i grupper, gav vi et par eksempler på, at handling blot kunne være, at man i gruppen ville afsøge utopiens mulighed yderligere eller undersøge, om der allerede er lignende, igangværende projekter. Vi forventede naturligvis at nogle af realiseringsforslagene ville pege ind i Alternativets politiske arbejde, men vi blev overraskede over, at alle de grupper som forholdt sig til, hvordan der kunne tages videre handling med det samme, udelukkende så handlemuligheder i det politiske arbejde, som Alternativet udfører. Det svarede altså ikke til ideen og forhåbningerne, vi sad med i det forberedende arbejde, nemlig at der af fremtidsværkstedet måske kunne vokse tiltag i alle mulige retninger. Det var en forestilling, der grunder i fremtidsværkstedet som grundlag for en opfordringsstruktur til den enkeltes deltagelse. Der er en række elementer, som kan have haft indflydelse på dette. Det kan knytte sig til det tidsmæssige aspekt, dvs. at tiden var knap, og at man ikke nåede så langt med at afsøge, hvad utopierne indeholdte. Desuden var fremtidsværkstedet jo udelukkende annonceret som et POLA, hvor formålet udtrykkeligt er at bidrage til Alternativets politikudvikling. Endvidere lagde emnet op til at arbejde med dagsordenen og ikke skolen og den pædagogiske praksis. Havde vi dog gjort dette og været på en politisk platform, kunne man let fristes til at udvikle praksisanvisninger for lærerne, hvilket ville være meget modstridende det kritisk-utopiske sigte. Retrospektivt er det altså knap så overraskende. Som vi var inde på i kapitel 6, var der heller ikke udsigt til en håndgribelig fælles praksis efterfølgende. Vi fik altså ubevidst lagt op til to deltagelsesformer, hvor den ene var defineret blot ved deres deltagelse på fremtidsværkstedet, og den anden var en mere udefinerbar og ukendt horisont. Trods det, at alle handlingsforslagene pegede ind i et politisk niveau, var der dog mange af deltagerne, som allerede på værkstedet udtrykte, at de var interesserede i en videre deltagelse på emnet.

8.2 BEMÆRKNING OM DELTAGERGRUPPENS SAMMENSÆTNING

Sammensætningen af deltagere var, trods det at de kom fra forskellige praksisser, en relativ homogen gruppe, hvis man ser på uddannelsesbaggrund og alder. Den åbne tilmelding, som Alternativet har til deres POLA'er, gjorde det ikke muligt for os som undersøgere at have kontrol over sammensætningen af deltagere. Vi havde som nævnt i kapitel 6 indflydelse på, at der i det mindste ville være lærere repræsenterede, men det var ikke til at vide, hvem der

kom. Grundlæggende var vi også interesserede i en bred sammensætning, men hvis man kigger på forholdet mellem de forskellige deltagere, kan man overveje, om det skaber de bedste rammer for at ytre sig, når man som de tre eneste niende klasseselever sidder i en gruppe, hvor majoriteten først og fremmest er meget ældre og desuden er lærere, universitetsstuderende eller universitetsuddannede, som jo grundlæggende må have et helt andet afsæt for at formulere sig. Det man dog kan sige er, at alle - inklusiv de tre elever - er mødt op af egen fri vilje, og deres deltagelse forpligter dem ikke på noget efterfølgende. Derfor må man gå ud fra, at de deltager, fordi de har noget på hjerte, og inden de kommer er bevidste om, at de skal deltage sammen med en masse fremmede mennesker. Som facilitatorer gjorde vi dog intet ud af, at deltagerne måtte have forskellige forudsætninger for at byde ind. Tværtimod tiltalte vi alle på samme måde og holdt os til de opsatte regler om, at man for eksempel ikke må kritisere de andre deltagers udsagn.

Aktionsforsker Mary Brydon-Miller skriver i artiklen "*Why action research*", at man som aktionsforsker må udvise respekt for de mennesker, som deltager, og for den viden og erfaringer de bidrager med (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003). Derfor fandt vi det nødvendigt at minde deltagerne om reglerne, da der var deltagere i gruppen, som forsøgte at afbryde talerunden med et behov for at definitionsafklare dannelsesbegrebet i gruppen. Vi anerkendte, at de forskellige udsagn kunne være udtryk for forskellige forståelser og retninger, men at det i den begyndende fase ikke handler om at opnå konsensus. Vi var ikke interesserede i at lukke os om en særlig dannelsesforståelse og desuden kunne sådan en begrebsdefinition netop mindske andre deltagers lyst til at tale frit, fordi der så ville opstå en mere eller mindre udtalt forståelse af noget rigtig og forkert. Hvad vi har erfaret med fremtidsværkstedsmetoden er, at der netop ofte kommer meget forskellige udsagn om det eksisterende frem, ligesom utopierne i nogle tilfælde kan være modstridende. Her er stemmerunderne dog som regel behjælpelige og endog en gennemskuelig demokratisk udskillelsesproces af nogle utopier, hvilket vi anser som et nødvendigt element, fordi det - som Jungk skriver - er en præmis i utopifasen, at der kommer meget forskelligt ud af den (Jungk & Müllert 1998). I forrige kapitel var vi inde på, om de tre niende klasseselever egentlig gav udtryk for, hvad de reelt drømmer om, eller om de er smittet af bestemte holdninger i samfundet. I den forbindelse kunne man også overveje, hvordan deltagerne imellem får indflydelse på hinandens kritikker og måske begrænser den utopiske tænkning. Netop fordi de ikke kender hinanden, og at vi på dette fremtidsværksted lagde op til at tale på

et dagsorden-niveau, skabes der muligvis en større distance til hver af deres hverdagspraksisser.

8.3 FORLØBET OP TIL VALGET

I midt maj mødtes vi igen med Carolina til et møde om, hvad der skulle ske videre frem. Vi var meget interesserede i at samle deltagerne igen og flere havde også meldt ud, at de var interesserede. På dette tidspunkt var datoen for valget ikke sat, men rygterne sagde, at det snart bliver udskrevet. Under perioden gjorde vi os overvejelser om:

- **Vi er bekymrede for, at vi ikke når videre med deltagerne**, fordi fristen for indsendelse af politiske forslag til Alternativets partiprogram ligger kort efter mødet. Carolina mener, at tidsrammen er for kort til at sende noget ind vedrørende dannelse og vil hellere arbejde emnet grundigt igennem end at handle hurtigt. Det kan vi kun tilslutte os, men er lidt bekymrede for om resultaterne af værkstedet vil gå tabt, hvis vi ikke snart handler på noget inden valget.
- **Dannelse-i-uddannelse-initiativet skal koordineres** med udviklingen af hele uddannelsespolitikken. Der er to af spidskandidaterne, som er ordførere på henholdsvis skoleområdet og uddannelsesområdet, der byder ind, og ligeledes bidrager andre undergrupper forskellige steder i landet. Carolina aftaler, at politikerne imellem koordinerer, når tiden er moden, og vi indtil da bare arbejder videre med dannelsesgruppen.
- **Vi er usikre på, hvilken rolle vi skal indtage** i forhold til, at vi gerne vil drive processen videre med deltagerne, men da vi er inviteret med i den lukkede facebook-gruppe *Alternativets uddannelseskomité*, får vi indtryk af, at nogle af medlemmerne, som er politikere og andre engagerede, er meget optagede af en visuel model for folkeskolens pædagogik. Det er ikke til at gennemskue det pædagogiske fundament for modellen, og vi udtrykker vores bekymring til Carolina herom. Vi skriver desuden, at det ser ud som om, der er nogle få, som er på vej til at 'løbe med stafetten' i forhold til denne model, og vi frygter, at vi vil miste stemmerne og diskussionerne fra alle de engagerede folk fra værkstedet.
- **Carolina er ikke bekymret** for, at en lille gruppe vil løbe med stafetten, fordi politikerne altid skal komme fra de politiske laboratorier. Desuden er det ordførerne,

som skal drive processerne på deres områder, og der skal altid arbejdes videre med det, der kommer frem på laboratorierne.

- **Deltagernes inviteres til et arbejdsværksted** i begyndelsen af juni måned, hvor planen er at arbejde videre med realiseringsforslagene. I tilfælde af at der udskrives valg vil al politikudvikling blive sat på pause i Alternativet, og dette sker kort efter.
- **Vi skal mødes med en gruppe af deltagerne** til det planlagte arbejdsværksted, selvom Carolina ikke kan deltage på grund af valgkampen. Kort inden kommer der dog nogle afbud, og vi ender med at aflyse og mødes i stedet med nogle af deltagerne til valgdebat med Carolina på Nørrebro Park Skolen.

8.3.1 DELTAGELSE OG VORES ROLLE

Vi bliver i dette forløb opmærksomme på, at vi har en anden forventning til deltagelsesgraden for deltagerne fra fremtidsværkstedet end Carolina, men det er heller ikke noget, vi har diskuteret eller haft en forventningsafstemning omkring. Det bliver tydeligt for os, at vi blot er ét ud af mange initiativer, og folk som gerne vil bidrage til Alternativets uddannelsespolitik. Størrelsen af den platform, Alternativet udgør, har et langt videre omfang, end vi umiddelbart har overvejet. Vi bruger derfor en del tid på at diskutere, hvordan vi forestiller os at kunne bidrage med afsæt i kritisk-utopisk aktionsforskning, hvor deltagelsen fra de relevante borgere samt forskerens egen-involvering er det mest essentielle i vidensproduktionen. Desuden ønsker vi at fastholde en kritisk position trods det, at vi ikke som sådan er inviteret til at blande os i måden, Alternativet udvikler deres politik. Derfor beslutter vi på et tidspunkt at henvende os til Carolina vedrørende den potentielle problematik omkring, at nogle få var i gang med at 'løbe med stafetten' i processen. To aspekter i forhold til dette er, at man kan spørge, om der ikke netop, som Carolina skriver, må være nogle få, der i sidste ende formulerer politikken, og det andet knytter sig til, hvordan involveringen stopper. I forhold til det skriver Nielsen og Nielsen, at aktionsforskningsprojekter skal undgå at lukke sig om sig selv (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003), men altid forholde sig åbne for nye aspekter og kræfter i processen. Der kan godt udstikkes opgaver til nogle, men man forsøger at være åbne. Nielsen og Nielsen refererer her til projekter, der dels udspiller sig i en lokal kontekst og ikke i politik, og dels i mindre borgergrupper som er involveret over længere tid. Spørgsmålet er dog i dette tilfælde, hvad ambitionen om deltagelse kan rumme? Eller hvad det betyder for deltagelsen, at man primært er bidragsyder med ideer, men at der ikke søges at indgyde et dybere engagement i den

enkelte. Her kan man selvfølgelig indvende, at jævnlig deltagelse ved politiske laboratorier trods alt er udtryk for en form for vedvarende deltagelse. Aktionsforskningens deltagelsesprincipper udfordres dog ved at blive forenet med en politisk platform. Nielsen og Nielsen (2007) skelner mellem borgerdeltagelse og borgerinddragelse, hvor de knytter førstnævnte til et engagement over længere tid, og deltagerne er selv med til at definere rammerne og orienteringen for projektet. De taler om deltagelse, fordi borgerne ansvarliggøres og lærer af forløbet. Borgerinddragelsen knytter sig derimod til "top-down"-initierede og -drevne projekter, hvor inddragelse i højere grad foregår som en 'høring', hvor deltagerne under fastsatte rammer bidrager med ideer og holdninger i et afgrænset tidsrum, hvorefter disse med-kalkuleres i projektudviklingen (Nielsen & Nielsen 2007). Vores møde med Alternativet er udtryk for forskellige forståelser af deltagelse, som deler sig på spektret mellem medansvar og høringen. Vi oplever dette som et essentielt skel mellem måden at fremme forandring på, og vi vil vende tilbage til dette element i specialets sidste del.

8.4 UDDANNELSESGRUPPEN OG INDSPARK OM DANNELSE

Den 18. juni blev valget afgjort, og Carolina blev som sagt en af Alternativets ni folketingsmedlemmer. Et stykke tid efter kontaktede hun os med den glædelige nyhed, at hun har fået ordførerskabet for folkeskoleområdet. Hun fortæller, at hun vil nedsætte en uddannelsesgruppe, som skal være med til at sikre, at uddannelsespolitikken formuleres. For at sikre dannelsesaspektet heri inviteres vi til at deltage i gruppen. Det er planen, at der skal afholdes fem POLA'er om *Fremtidens folkeskole* gennem sensommeren og i slutningen af efteråret skal der ligge et færdigt skolepapir klar, som kan erstatte det oprindelige. Foruden uddannelsesgruppen, som er en mindre gruppe sammensat af folk med forskelligt tilhørsforhold til folkeskolen, er der en projektleder, som skal hjælpe Carolina med at drive processen. Gruppen skal mødes den 17. august til et møde, hvor målet er at udarbejde et temapapir, som alle POLA'erne kan tage afsæt i. Vi kan desværre ikke deltage men aftaler i stedet et møde med Carolina og projektlederen op til, at uddannelsesgruppen skal mødes, sådan at de kan bringe vores perspektiver med ind i diskussionerne. Følgende kommentarer er nogle af de væsentligste, vi vil fremhæve:

- **Vi skriver et indspark med pædagogiske og dannelsesmæssige perspektiver**, der alle formidler fremtidsværkstedsdeltagernes kritikker og utopier. Disse kvalificeres og nuanceres med teoretiske pointer fra blandt andet Hannah Arendt, Gert Biesta og

Alexander von Oettingen. Desuden peger vi elementer ud i Alternativets gældende partiprogram om uddannelse, som står i kontrast til dannelsesperspektiverne (Bilag 8). Vi har lavet en mindre analyse af det eksisterende partiprogram (Bilag 1), som vi kommer ind på til sidst i dette kapitel.

- **Til et møde med Carolina** og projektlederen på Christiansborg diskuterer vi med afsæt i indsparket, vi har sendt forud. De er meget interesserede i at forstå de perspektiver, vi bringer ind, og Carolina sætter stor pris på, at vi viderebragte deltagernes utopier. Vi begrundet, hvad vi forstår som distinkt dannelsesmæssigt, og hvad det er til forskel fra læring og kompetencer.
- **Vores indspark er for akademisk og ikke praksisnært nok** til at kunne bruges, og anbefalingerne vil de gerne have skarpere. Vi diskuterer derfor emner som disse:
 - *Hvad skal man stille op med et klasserum, som ikke fungerer optimalt?*
 - *Hvad er alternativet til tests og karakterer?*
 - *Hvordan sikre man dannelse for forskellige grupper?*
 - *Hvad er forskellen på undervisning og facilitering i folkeskolen?*
 - *Hvordan undgår vi at erstatte målstyring med anden slags styring?*
 - *Hvem skal inddrages i den politiske proces om at lave uddannelsespolitik?*
 - *Hvordan forener man skolen og virkeligheden uden at virkeligheden dikterer skolen?*
 - *Hvordan bliver den pædagogiske filosofi noget praksis kan rette sig efter i de mange spørgsmål om at gøre uddannelse?*
- **Vi reviderer indsparket**, men beslutter at holde fast ved den rolle, vi ser os selv have, nemlig at vi ikke har interesse i at sige noget om, hvordan uddannelse bør være - altså diktere eller komme med forslag til praksis. I stedet fokuserer vi på at lave et så kort og fokuseret indspark som muligt med fire hovedtemaer og 'anbefalinger' - ikke for praksis, men for dagsordenniveauet, og at udviklingen skal ske ude på skolerne (Bilag 7).
- **Vi lægger op til et forskningsværksted** med formålet om, at vi sammen - Alternativet, os og deltagerne - fortsat kan undersøge, hvad dannelse i uddannelse betyder. Tænketanken for pædagogik og dannelse, SOPHIA, udbyder i hele 2015 en række oplæg om dannelse med afsæt i deres arbejde, men også for at sætte gang i samtaler om dannelse. Dette får vi desværre ikke respons på og dropper idéen.

8.4.1 SKIFTET I VORES ROLLE

Den rolle, vi ender med at have i forhold til Alternativet, bliver noget udfordrende. Man kan sige, at vi forsøger at være ‘bærere’ af deltagernes perspektiver, men uden at disse perspektiver nogensinde er kommet tilbage i hænderne og hovederne på deltagerne. Det, som viderebringes, er blot utopier i dialog med teoretiske perspektiver og os som undersøgere. Vi havde ikke en intention om at handle ind i Alternativet uden om øvrige deltagere, men ender paradoksalt nok i en ‘ekspert’-lignende rolle, som netop er det, vi med initiativet ønsker at finde et modsvar til, når det handler om folkeskolen.

Vi forsøgte os derfor med ideen om et forskningsværksted efter mødet. Vores idé var, at man på sådan vis kunne bringe de af deltagerne, som stadig måtte have noget engagement, tilbage i processen. Vi synes desuden, at samtalen med Carolina og projektlederen bar præg af at der bestemt var grund til at fortsætte diskussionerne om dannelse og uddannelse, fordi vores dialog med dem var præget af forskellige syn på skolen, og om hvorvidt dannelsens logikker er forenelig eller uforenelig med andre logikker.

Om forskningsværkstedet skriver Nielsen og Nielsen, at det er en social opfindelse, der kan skabe en ny form for socialt møde mellem borgere/fagfolk og eksperter. Horisonten, man diskuterer på værkstedet, udgøres af borgernes/fagfolkenes utopiske fremtidsideer, som altså også eksperterne må orientere sig mod (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003). Dette er således endnu et greb som kritisk-utopisk aktionsforskning lægger op til for at bryde med det traditionelle videnshieraki. Det åbner for en ny orientering af såvel fagpersoners og borgeres erfaringsbaserede (hverdags-)viden som af eksperternes sagsorienterede fagviden (Ibid.). Vi ser nogle interessante muligheder for politikudvikling i Alternativet under i et sådant fora, hvor det ikke kun er afstanden mellem borgere og politikere, man forsøger at mindske, men også den klassiske distinktion mellem praktikerne og eksperterne. Grundlæggende ville det være en noget naiv forestilling bare at lade hverdagserfaringer alene være pejling og se bort fra faglige og videnskabelige vidensformer og erkendelsesmåder. Nielsen og Nielsen lægger op til at begge transformeres og træder ind i en ny konstellation (Olsén, Nielsen & Nielsen 2003).

Desværre var der ingen respons på vores idé om et forskningsværksted og selv følte vi, at vi havde for kort tid tilbage af specialeperioden til at initiere dette, hvis der ikke var interesse eller tid til det for Carolina og projektlederen. Dette havde ellers været en mulighed for at bringe deltagerne og deres hverdagserfaringer i spil, men også at give dem et rum for at

udforske det, der ligger i dem yderligere og i sidste ende kvalificere forståelsen af dannelse i uddannelse.

8.5 POLITIKUDVIKLING OM FREMTIDENS SKOLE

I slutningen af august måned besluttede vi at deltage i et af Alternativets egne POLA'er om fremtidens skole. POLA'et blev afholdt over fem timer i København og alle interesserede var velkomne. Dagsordenen for POLA'erne er således at diskutere spørgsmålet: "*Hvordan styrker vi folkeskolen i morgen og på sigt?*". Det blev præsenteret som en slags anden del af arbejdet med skolepolitikken, hvor de tidlige laboratorier om skole i 2014 samt fremtidsværkstedet og uddannelsesgruppens arbejde var grundlaget.

- **Vores deltagelse her** er et forsøg på og ønske om at viderebringe dannelsesperspektiverne fra værkstedet og det videre teoretiske arbejde hermed. Som vi gennem forløbet har erkendt, er der en uløselig sammenhæng mellem den måde, hvorpå vi forstår dannelse, og hvad vi forstår ved folkeskolens formål. Derfor deltog vi ikke kun ved bordet om *Et dannelsesmål for det 21. Århundrede*, men i gruppen der skulle diskutere oplægget til et *Nyt formål for folkeskolen*.
- **Vi skal tage afsæt i et tematisk dokument**, som uddannelsesgruppen har udarbejdet, fordi diskussionerne skal gøres konkrete. Hver bordgruppe skal over de fem timer diskutere et af de ni temaer om folkeskolen, som uddannelsesgruppen har fastlagt. Diskussionerne centrer sig derfor meget om, hvorvidt man er enig i temapapiret eller at få skrevet alt det ned, man er uenig i. Metoden forekom noget indsnævrende for utopiske idéer, men det var nogle gode diskussioner, vi deltog i.
- **Temapapiret er udtryk for helt andre dannelse perspektiver**, end dem som fremtidsværkstedet ledte til. Temapapiret beskriver nemlig, at der skal sættes mål for dannelsen, som desuden sættes i relation til, at eleven blandt andet skal lære konkrete værktøjer til at håndtere følelsesmæssige udfordringer og at uddannelse skal lære eleverne at styre sig selv. Vi undrer os meget over denne dagsorden om folkeskolen og dannelsens rolle heri.
- **POLA'et afsluttes med præsentationer** fra hver gruppe, men de perspektiver, som gruppen om formål og den om dannelse er nået frem til, kommer ikke til udtryk i de andre gruppers idéer. Det virker problematisk, at alle ikke får dannet en fælles

forståelse af det, vi kan forstå ved folkeskolens formål som udgangspunkt for alle andre diskussioner om folkeskolen og dagsordenen herfor.

DEL 3

MULIGHEDER OG UDFORDRINGER FOR ALTERNATIV FORANDRING MELLEM PÆDAGOGIK OG POLITIK

Denne tredje og sidste del af specialet udgøres af ét samlet kapitel med, hvor vi - med afsæt i Dannelse-i-uddannelse-initiativet og specialets teoretiske fremstilling - kan sige om en alternativ uddannelsesdagsorden og om at initiere forandring mellem politik, forskning og praktikere. Vi ønsker at forbinde refleksioner over de mange felter, som specialet griber ind i, for til sidst at kunne foretage en fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen omkring muligheder og udfordringer for forandring. Del 3 indledes derfor med et tilbageblik på den forskningsmæssige ramme og på de principper, vi har hentet i kritisk-utopisk aktionsforskning, for at igangsætte forandring og producere viden herom. Der opsættes således en ramme for de følgende afsnit ved at karakterisere mulighedsbetingelserne for forandring og resultater som det, vi kalder afgrænset viden og udvidet viden.

Specialet og initiativet må først og fremmest forstås på dens egne principper, men vi vil ikke undlade at se på den almene karakter af muligheder og udfordringer i specialets resultater. Vores søgen efter at afdække muligheder og udfordringer handler om, hvad vi kan forstå ved den deltagelse, der er foregået i initiativet i forhold til gerne at ville bringe myndighed, autonomi og frihed tilbage til uddannelsernes praksis. Med afsæt i specialets første niveau uddybes analysernes pointer med henblik på at diskutere, hvordan specialets teoretiske refleksionsrum kan udvide vores forståelse af aktionsforskningens dimensioner samt det evindelige paradoks mellem pædagogik og politik. Her sammenfattes de vigtigste muligheder og udfordringer, som initiativet kan siges at bidrage med i diskussionen af betingelserne for dannelses plads i uddannelse. Denne del tre vil derfor samlet set diskutere en række refleksioner over de muligheder og udfordringer for at fremme forandring vedrørende dannelse i uddannelse, der opstår i initiativets afgrænsede og udvidede viden.

9. AKTIONSFORSKNING PÅ EN POLITISK PLATFORM - HVAD

KENDETEGNER FORANDRINGEN?

For denne afsluttende del ønsker vi at diskutere summen af dét initiativet samt den undervejs og efterfølgende teoretiske bearbejdning udgør til sammen. Vi mener ikke kun, at der skal ses på de to dele uafhængigt. Vi har tidligere udpeget elementer, hvor initiativets muligheder har været betingede af specialets omfang og tid, og hvordan det empiriske fundament som initiativet udgør, naturligvis har været en forudsætning for det, vi i specialet har kunne forholde os til. Det kan virke paradoksalt, hvis en forandringsorienteret undersøgelse slutter med et bagudrettet skriftligt og teoretisk arbejde, hvorfor vi med afsæt i de følgende diskussioner, vil forsøge at rette blikket mod et mere generelt plan og ikke anse initiativet som et afsluttet projekt. I kapitel 3 skrev vi om, hvordan kritisk-utopisk aktionsforskning som udgangspunkt er spændt ud mellem 1) at være et forsøg på at skabe eksperimentelle situationer og forløb i form af det, som kaldes *refleksions- og handlingsrettede 'frirum'* om praksis i hverdagslivet - specialets andet niveau. Det er et praksis-forsøg på at bryde med den nuværende uddannelsesdagsorden, der begrænser dannelsens plads i uddannelse samt den demokratiske udvikling af politik. Desuden er det med og 2) et vedvarende kritisk og samfundsanalytisk arbejde, der kan udvikle en konkret forståelse af de sociale og kulturelle forholds samfundsmæssige udtryk og dermed også fastholde en indsigt i forholdenes modsigelsesfulde karakter og foranderlighed - specialets andet niveau (Nielsen & Nielsen 2015). Vi har for dette speciale således forsøgt at bringe forskellige vidensformer og erkendelser sammen med det gensidige sigte at gøre mere plads til dannelse i uddannelse. Vi må derfor se, hvordan det har været muligt, og om vi overhovedet kan tale om et aktionsforskningsprojekt i den forstand, vi har lagt op til i specialet. Vi vil med afsæt i specialets problemformulering se på, hvad der kendetegner forandringen og resultaterne af initiativet og specialet samlet set.

Vi diskuterer således specialets problemformulering: **Hvilke muligheder og udfordringer for at fremme den gode (ud)dannelsesdagsorden opstår i forsøget på at forene kritisk-utopisk aktionsforskning med Alternativets (ud)dannelsespolitiske udvikling?**

Vi har i denne diskussion ikke været interesseret i at fremhæve mængden af fremtidsforslag og deres anvendelsesorienteringer som det, der skal karakterisere initiativets succes. En sådan forståelse ville nærmest fremstå positivistisk og ude af synk med kritisk teori. Vi vil i stedet for forholde os til succeskriterier, der kan retfærdiggøres ud fra en mere hermeneutisk forståelse, hvor vi forholder os til karakteren og dybden af, hvad initiativet som eksperiment i sig selv kan siges at indebære (jf. Kap 3).

Vi er bevidste om, hvordan vi som undersøgere bidrager til en stor del af, hvad der karakteriseres som 'resultater' for dette speciale. Det ideelle i en aktionsforskningsoptik ville have været at nå frem til resultaterne sammen med initiativets deltagere, men dette har desværre ikke været muligt inden for rammerne af dette speciale. Vi hentyder i vores problemformulering både til noget vi *gør*, i kraft af initiativet, men på samme tid er dette også objekt for *undersøgelse*. Det handler om, hvordan vi kan diskutere forholdet mellem teori og praksis, som man i aktionsforskning også kalder forholdet mellem *lokal* viden og *almen* viden (Aagaard Nielsen 2001). I vores initiativ kan det diskuteres, om der i stedet for er tale om en *afgrænset* viden og *udvidet* viden på grund af den blandede deltagergruppe, politiske platform og initiativets resultater. Vi opstiller altså to konstruerede kategorier for viden som resultatformer i dette speciale. Dette indikerer 1) en viden tilegnet gennem deltagelse i initiativet og altså *afgrænset* i sit omfang og kontekst og 2) en viden, som - gennem det politiske niveau og den aktionsforskningsorienterede praksis – udvides i dens omfang og kontekst.

9.1 AFGRÆNSET VIDEN

Vi har i specialets anden analysedimension analyseret og fremstillet, hvordan der gennem initiativet er blevet dannet et bud på et alternativ til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden, der åbner op for faglig, social og personlig dannelse samt på måden, hvorpå dagsordenen sættes. Denne viden vælger vi at karakterisere som værende *afgrænset* frem for *lokal*, idet vi har arbejdet med en sammensat deltagergruppe fra forskellige praksissammenhænge og ikke har afholdt et fremtidsværksted på en lokal skole. Deltagerne på fremtidsværkstedet var godt nok alle tilknyttet uddannelsesområdet på den ene eller anden måde, og man kan derfor fristes til at tale om, at deltagerne var forbundet på et værdimæssigt, intersemæssigt eller fagligt plan, men ser man bort fra dette, er de ikke tilknyttet andre praksisser end den, der opsættes som formålet at udvikle politik. Deltagergruppen, som

samledes på fremtidsværkstedet, er - på samme måde som ved alle Alternativets POLA'er - mennesker fra forskellige praksisser, som i forbindelse med politikudviklingen kun er forbundet med hinanden i kraft af, at de i få timer møder op med hensigten om enten at bidrage med viden til diskussionerne om et emne, blive klogere på det pågældende emne eller at skabe forandringer. Initiativets viden er også afgrænset i den forstand, at den kun er delt i nogen grad mellem initiativets praksiskredse samt, at det videre formulerings- og udvælgelsesarbejde er sket afgrænset fra deltagerne.

I kritisk-utopiske aktionsforskningsprojekter er formålet, at fremtidsforslagene skal bidrage til udviklingen af en konkret praksis, som deltagergruppen allerede er forbundet i. I initiativet var det dog ikke en forandring af lokal forankring, der opstod, men en forandring af Alternativets skolepolitik som eksempelvis fremtidsideen om, at sætte medborgerskab og bæredygtighed på skoleskemaet samt give tilliden tilbage til lære og elever. Hverken initiativet eller skolepapiret har opnået en ændring i hverdagspraksisser på folkeskoleniveau, endnu, og det er derfor endnu et argument for at karakterisere resultatet som en afgrænset viden. Ændring af en hverdagspraksis ville, hvis dagsordenen er slutmålet for aktionen, kræve, at dagsordenen vinder et politisk flertal i Folketinget og derved får lokal betydning. Her må vi selvfølgelig væbne os med tålmodighed. Vi vil dog alligevel i næste afsnit diskutere, hvorvidt der kan være tale om, at den afgrænsede viden har ført til en *udvidet* viden på forskellige niveauer.

9.2 UDVIDET VIDEN

Vi har allerede fra starten af arbejdet med dette speciale gerne ville udfordre den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden ved at tage ved at lave et initiativ, der føder direkte ind i en politisk beslutningsproces. Man kan muligvis fristes til at sige, at vi har sprunget et led over ved bare at gå direkte til formål og dagsorden fremfor at komme med konkrete praksisanvisninger. I dette afsnit vil vi diskutere, hvordan den politiske platform kan være med til at afhjælpe problematikken om, at aktionsforsknings ofte ender i en kun lokal viden, men aldrig 'løftes' ud til et bredere publikum. Med 'problematikken' mener vi dét blandt andre aktionsforsker Mary Brydon-Miller udtaler i dette citat:

“One of the weaknesses of action research is its localism and the difficulty we find in intervening in large-scale social change efforts. The bulk of action research takes place on a case by case basis, often doing great good in a local situation but then

failing to extend beyond that local context” (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003:25).

At man i et lokalt funderet aktionsforskningsprojekt ikke når videre til ud til et brede ’puplikum’ kan altså være med til at vanskeliggøre en udvidelse af den viden og forandring, der er foretaget. I den sammenhæng mener vi, at Alternativet, ikke mindst som platform alene, men også i samspil med aktionsforskning, åbner for en mulighedshorisont i forhold til, hvordan der gennem forskellige praksiskredse kan etableres forbindelse mellem det lokale og ’*large-scale*’, udvidet viden, med afsæt i en orientering mod det fælles tredje på et større samfunds niveau. Vi kan altså med initiativet fristes til at tale om en udvidet viden på en ’*large-scale*’ i kombination mellem det afgrænsede og det politiske aspekt, idet der kan tales om en udvidet viden for deltagerne imellem, Alternativets forståelse og indhold af skolepolitik samt vores arbejde som undersøgere. Deri kan Alternativet som platform siges af have dannet afsæt for en udvidet viden, idet resultaterne af initiativet er offentliggjort på partiets hjemmeside, og derfor på sigt potentielt kan få udvidet betydning på samfunds niveau. Desuden kan vi vælge at anse initiativet som kun et indledende ’realiseringsforløb’ af utopiske fremtidsudkast og skolepapiret som det første skridt i retningen af en reel praksisforandring. Hvis vi gør dette, kan initiativet på sigt muligvis få betydning som en udvidet viden, dels i forhold til udvikling af politik generelt, men også med hensyn til diskussionen af dannelse i uddannelse. Her bliver det eksemplariske at tydeliggøre, hvordan aktionsforskning kan åbne for perspektiver om udvikling af politik med fokus på myndiggørelse og demokratisering. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt det politiske aspekt i *kobling med* aktionsforskning faktisk kan spille en afgørende rolle for en mere vidtgående og udvidet viden, end hvad der ville være mulighed for i et traditionelt aktionsforskningsprojekt.

9.3 UDVIDET VIDEN I FORHOLD TIL AT ARBEJDE MED KRITIK SOM DELTAGELSE

Måden vi yderligere kan diskutere, hvordan den *udvidede* viden kommer til udtryk har at gøre med, hvordan vi med tilknytning til initiativet kan diskutere kritik som en praksisform med henblik på udvikling af deltagelse *i* og *ud af* politik. Denne diskussion berører den klassiske diskussion om forholdet mellem teori og praksis som for eksempel: Kan man *kun* være kritisk på ’afstand’, eller kan man overhovedet være kritisk på afstand? (Nielsen mfl. 2006:220). I disse dage reduceres udvikling af politik ofte til lette her-og-nu-løsninger på specifikke

‘udfordringer’, løsrevet fra hverdagserfaringer, frem for at være funderet i mere almene spørgsmål om, hvad der er det gode liv, og hvordan vi gennem politik kan være med til at skabe rammerne for det gode? Her mener vi at kunne se tegn på, at der *i* og ud *af* den afgrænsede viden i initiativets (aktionsforsknings-)praksis potentielt kan vokse og formuleres almen erkendelses- og orienteringspunkter, knyttet til dannelsen af normativitet og ansvarlighed. Som en integreret del heraf må vi søge en stærk kobling til teoretisk kritik og deltagelse som forudsætning for praksisforandring, og derfor også som en forudsætning for udvikling af politik. Modsat kan deltagelse i praksisforandring blive en forudsætning for udvikling af en konkret kritik – og på sigt en politik, der kan forandre det kritiserede. Heraf opstod der for os undervejs i arbejdet en hensigt om at ville tage dannelsesbegrebet ud af filosofernes domæne for på den måde at søge en forandring, der er funderet i praksiserfaringer. Vi kan med afsnit i specialets anden analysedimension nu se antydninger af, hvordan initiativet i sig selv kan udgøre et kritisk og normativt alternativt til den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden samt måden, hvorpå denne sættes. Denne opmærksomhed udspringer tydeligst i vores udvidede forståelse af kritik og utopi, som afgørende elementer for forandring af praksis, samt at du for at vide noget om verden, også må søge at forandre den sammen med dem, der er i den.

Refleksionerne ovenfor relaterer sig også til spørgsmål om, hvad der kan ske, eller hvad der kan lade sig gøre med initiativet, samt hvad man kan gøre for at noget kan ske i fremtiden. Vi vil i næste afsnit, derfor gå mere i dybden med afgrænset og udvidet viden i forhold til at diskutere initiativets muligheder og udfordringer.

9.5 UDVIDET VIDEN I FORHOLD TIL SKABELSEN AF ET FREMTRÆDELSERUM

Som tidligere nævnt er man i aktionsforskning optaget af at etablere *refleksions- og handlingsrettede ‘frirum’*. I sådanne frirum opfordres der til udfoldelse af deltagelse og social fantasi som en måde at afsøge forandring, hvilket skal være med til at muliggøre en erfaringsdannelse (Nielsen & Nielsen 2015:119). Vi har med initiativet været optaget af at etablere et sådan frirum via fremtidsværkstedets metodik, men vi har også mange gange undret os over, hvad der egentlig skulle forstås ved dette frirum. Vi har opnået en dybere forståelse for, hvad vi skulle forstå med kritik, utopi, deltagelse og fantasi, men vi mener også, det kan være interessant at diskutere, hvordan Arendts *fremtrædelsesrum* samt

handlingsbegreb kan bidrage som udvidelse af, hvad vi forstår ved *frirum*, *deltagelse* og *social fantasi*.

Fremtrædelsesrummet er som tidligere nævnt, hvad Arendt forstår ved en egentlig etablering af et politisk fællesskab, der viser sig, når vi taler og handler sammen, og i ordets bogstaveligste forstand *træder frem*. Det er i dette rum, at Arendt ser muligheden for, at nye begyndelser kan finde sted i verden via frihed og handling. Det er derfor også i det rum, vi forstår forandringer blive til. Denne 'træden frem' gennem aktiviteten *handlen* kan udvide, hvad vi forstår ved Nielsen og Nielsen's *deltagelse* og *social fantasi*, for hvad er det for en aktivitetsform, deltagelse i et frirum er udtryk for, og hvordan kommer frihed til syne?

Ved at forstå *frihed* og *handlen* som værende uløseligt bundet sammen, forstår vi, at handling i aktionsforskningsprojekt er afgørende for, at deltagerne kan opnå frihed og starte nye begyndelser. Det vil derfor aldrig have noget at gøre med aktiviteterne *arbejde* og *fremstilling*, hvorfor den hjælper os til at forstå betydningen af, at deltagelse er mere end *fremstilling* af et produkt eller opretholdelsen af aktivitetsformen *arbejde*. Man kan i vores tilfælde godt tale om, at en masse handlinger i sidste ende også har resulteret i en *fremstilling*, i form af Alternativets skolepapir samt dette speciale. Dette ser vi blot som en styrkelse af de handlinger, der har foregået i initiativet. Vi forestiller os, at det i de fleste forandringsinitiativer vil være en udfordring at få dokumenteret og formidlet det, der er foregået, og at det kan være svært at få greb om, hvad der er foregået. Er der i sidste ende tale om en *fremstilling* af hvad der er foregået, betyder det også, at *handling*er kan få varig karakter som en form for ting eller begreb, og dermed også opnå en vis værdi, der kan gøre individet i stand til at knytte sig til 'tingen'. I et forandringsinitiativ kunne dette for eksempel vise sig som et nyt kulturhus, en bogudgivelse, et politisk skolepapir eller en ny skolegård.

Med Arendts terminologi har vi forstået, at det *frie* menneske derfor er dét, der *handler* - og *handlingen som begivenhed* er dét, der gør mennesket *frit*. Som tidligere nævnt, i specialets kapitel 3, skal der dog etableres egentlige sociale eksperimenter efter fremtidsværkstedet for, at der kan være tale om reel deltagelse i Nielsen og Nielsens forstand, og ikke bare en *høring*. Nielsen og Nielsen vil derfor muligvis mene, at det ikke er nok bare at *handle*, men at der også må skabes specifikke handlinger i form af konkrete sociale eksperimenter før, at der kan være tale om reel deltagelse. Da vi i vores initiativ ikke fik etableret sociale eksperimenter, kan det diskuteres, hvorvidt der kan være tale om et reelt kritisk-utopiske

aktionsforskningsprojekt. Vi mener dog alligevel, at vi med god grund kan tale om et initiativ til forandring og et eksperiment i forhold til alternativ udvikling af uddannelsespolitik.

Vi har i kombinationen af vores arbejde med aktionsforskning og forståelsen af, hvad det vil sige at handle i Arendts forstand, forstået at politik ikke er middel til at realisere et mål. Det handler ikke om frigørelse eller styring, men en særlig form for handling, der bringer noget frem, der ikke eksisterede før. Dette har at gøre med, at når man handler, skal man være aktiv på en måde, som ikke blot er udførelsen af en allerede undfanget idé, et klart mål eller styret skema, men - som Arendt beskriver det - er målet for en handling, at den skal hvile på en samtale om det fælles bedste, det vil sige om det, der i alle henseender skaber vores lige rettigheder.

Desuden skal disse handlinger være præget af *pluralitet*. Vi kan altså ikke handle som isolerede individer, men kun mellem mennesker. Det er kun dér, hvor der er mulighed for at træde frem og udfolde sine argumenter foran og i dialog med andre, at friheden er mulig. Dette aspekt tydeliggør vigtigheden i fremtidsværkstedets metodik med hensyn til at få skabt et fælles frirum, hvor der er plads til alle, og hvor reglerne for demokratisering overholdes, dvs. at man ikke kommenterer på hinandens udtalelser, at utopierne udvælges ved afstemninger, og at alle skal bidrage til en god og imødekommende stemning.

9.6 MULIGHEDER OG UDFORDRINGER VED INITIATIVET SOM EKSPERIMENT

Vi har gennem specialet lagt op til at betragte *dannelse-i-uddannelse*-initiativet, som en art eksperiment i sig selv i den forstand, at vi ønsker at nærme os en forståelse af, hvordan kritisk-utopisk aktionsforskning og Alternativet sammen kan sætte en (uddannelses)dagsorden på en alternativ måde. Heri ligger, for vores vedkommende som undersøgere, et sigte om at producere viden om, hvordan man kan fremme demokratisering af samfundsmæssige forhold og særligt dannelsens plads i folkeskolen gennem involverende praksistiltag - et sigte som i høj grad korresponderer med Alternativets flerdimensionelle formål om at bringe borgere tættere på politikere gennem eksperimenterende tiltag. Heri ligger også et ønske om at fremme en mere åben og tværgående debatkultur og beslutningsproces, hvorfor man kan tale om, at de tillader en 'åben slutning', hvor der ikke er sat en skjult dagsorden på forhånd. Der er således tale om en gensidig forståelse af vidensudvikling som en eksperimenterende, dialogisk proces mod en horisont, som altid

rummer flere muligheder end den, der synes at være den dominerende kurs, hvilket det seneste skolepapir også er udtryk for (jf. kapitel 9). Dette er en helt grundlæggende forudsætning for, at vi som undersøgere har kunne engagere os i en politisk praksis ud fra kritisk-utopiske aktionsforskningsprincipper. På baggrund af initiativet opstår der gensidige udfordringer og muligheder, der kan kvalificere en eventuel videre afsøgen af mulighederne for en kobling mellem parter i en eksperimenterende udvikling af politiske dagsordener. Dette kan dog også udfordre hele præmissen - altså om man overhovedet skal bestræbe sig på en kobling mellem kritisk-utopisk aktionsforskning og det at sætte politiske dagsordener. Trods en gensidig forståelse af tilgangen til forandring, må politik og forskning anses for to felter ikke kun med egne principper, men også med forskellige ydre krav og forventninger fra offentligheden.

Initiativet var et udtalt forsøg på at gøre mere plads til dannelse i uddannelse, og der var i begyndelsen et delt ansvar mellem os og Carolina for, hvordan sådan en proces kunne udfolde sig. Efter valget blev det dog udfordrende for Carolina at vedholde denne åbenhed og langsommelighed ved processen, fordi hun ikke kun måtte forholde sig til dannelse, men hele skolepolitikken. Derfor er vores deltagelse efter valget mere præget af at være bidragydere og diskussionspartnere frem for facilitatorer. Derfor er der ikke tale om et fælles eksperiment, men årsagen til, at det blev sådan, oplever vi primært som 'krav' fra den politiske arena. Som politisk parti må man sikre et offentligt partiprogram, og som nystartet parti forekommer det presserende at få udviklet politik, især på statslige områder, hvilket politik på folkeskoleområdet må anses for at være. I vores konkrete tilfælde blev der kort efter valget nedsat en uddannelsesgruppe og udpeget en projektleder, som sammen skulle sikre, at man fik afholdt en række POLA'er rundt omkring i landet, og som inden november kunne have en ny folkeskolepolitik klar til godkendelse i Politisk Forum. Det betød, at vores dobbelte sigte om dels at fastholde et engagement hos deltagerne fra fremtidsværkstedet, og dels at vi sammen kunne afsøge en mere dybdegående indsigt i dannelse, ikke kunne prioriteres som en separat aktivitet for de planlagte POLA'er. I stedet blev den udforskende proces i emner vedrørende folkeskolen noget Carolina og projektlederen primært gjorde alene gennem møder med forskellige uddannelsesforskere, inspirationsbesøg på skoler og afholdelse af fem POLA'er med forskellige deltagere hver gang. Der er således tale om, at den afgrænsede viden indsnævres yderligere i processen mod det, der skal blive den udvidede viden i form af skolepolitikken. Desuden ønsker Alternativet at inddrage så mange som muligt, fordi man arbejder ud fra parolen om, at flere ved mere, men den store mængde af viden, som

indsamles, udfordrer gennemsigtheden og demokratiseringen af vidensproduktionen, fordi det fra de mange deltageres perspektiv, såvel som vores, ikke er til at gennemskue, hvordan sorteringsprocessen foregår. Dog ligger skolepapiret i sidste ende til offentligt skue, hvor alle har mulighed for at kommentere på det gennem Alternativets hjemmeside, inden det godkendes i Politisk Forum. For vores kritisk-utopiske sigte betyder det, at den dialogisk-hermeneutiske vidensudvikling får mindre hverdagslivsforankring, og sigtet om at fremme myndighed blandt deltagerne mindskes væsentligt. Den måde, vi som undersøgere var 'bærere' af - og foretog - en teoretisk kvalificering af deltagernes bidrag, men aldrig lykkedes med at bringe det tilbage til dem i en fortsat kvalificering, er således ikke med til at udfordre videnshierarkiet mellem forskning/eksperter og borgeres hverdags- og fagviden. Man kan derfor tale om, at der i det politiske felt er en slags 'realitetsmagt' i det politiske arbejde, som optræder som ydre krav, og influerer den eksperimenterende proces med vidensudvikling i en negativ retning.

Trods det, at der ikke har været rum for deltagelse og sociale eksperimenter i en kritisk-utopisk aktionsforskningsforstand, har Alternativet alligevel med egne eksperimenterende principper fået brudt med det, vi kan kalde en realitetsmagt omkring, at en uddannelsespolitisk dagsorden skal være praksisanvisende og problemløsende. Dette ses i det seneste skolepapir, som i stedet er udtryk for et formålsbaseret visionspapir, der opfordrer til større autonomi og myndighed for lærernes praksis. Forløbet viser altså, at man undervejs støder ind i en ambivalens omkring at ville sætte fri samtidig med at ville styre, og aktionsforskningens ønske om at holde den utopiske horisont åben opnår let et mætningspunkt, når der eksisterer ydre krav om, at der skal leveres en skolepolitik inden for en fastlagt tidsfrist. Derfor er det interessant, at resultatet netop er blevet et skolepapir som på ny åbner for horisonter, der er lokalt forankrede ved, at man opfordrer til en altid eksperimenterende lokal praksisudvikling, som vejen til at besvare folkeskolens og pædagogikkens egne udfordringer. De ønsker at 'sætte folkeskolen fri', således at der gøres plads til mere dannelse i uddannelse med en overbevisning om - og normativ indstilling til - at vi aldrig kan forudse fremtidens behov.

Initiativet som eksperiment viser derfor, at vi med aktionsforskningen har kunnet bidrage ind i det mulighedsrum, Alternativet udgør, men at der næppe kan være tale om et egentligt kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt. Det giver dog alligevel en interessant viden om, hvordan vi ud fra nogle principper om en demokratisk vidensudvikling og kritisk, normativt

sigte kan være en del af en reflekterende politisk proces. I forhold til at man fra Alternativets side lægger op til en eksperimenterende praksis på den enkelte folkeskole, kunne man videre undersøge, hvordan aktionsforskningens sociale eksperimenter muligvis kan bidrage til en *udvidet* viden om, hvordan sådanne kan gribes an lokalt. Ved etableringen af sociale eksperimenter, som tilstræber en mobilisering af lærerne, kan der åbnes op for et andet muligt samarbejde, hvor vidensudvikling om lokal praksis kan manifestere sig som eksemplariske og bidrage til en tættere forbindelse mellem den politiske praksis og den pædagogiske praksis i et *'large-scale'* perspektiv.

9.7 PÆDAGOGIK OG POLITIK

I specialets tilbagevendende spørgsmål om formålet med uddannelse har forholdet mellem pædagogik og politik ofte fyldt vores diskussioner. Hvor meget skal barnet beskyttes mod verden, og hvor meget skal verden beskyttes mod barnet? Hvor meget må politik blande sig i udviklingen af en dagsorden, og skal den overhovedet det? I det tilbagevendende spørgsmål om uddannelsens formål er vi med afsæt i initiativet og det teoretiske refleksionsrum nået frem til en erkendelse af, at der - trods det evindelige paradoks - alligevel altid må spørges, hvad der er bedre end andet, og hvad der er rigtigt og forkert. Der vil altid ligge en ambivalens og et spændingsforholdet mellem, hvad der er behov for at blive styret oppefra, og hvad der specifikt er behov for at blive friset. Problemet opstår, når pædagogikken bliver magtfuldkommen. Selv om vi ikke kan give absolutte, endegyldige svar, må det, når det kommer til uddannelsens formål, stadigvæk være bedre at tale om formål, undervisning og dannelse frem for mål, læring og kompetence. Det er nødvendigt at formulere menneskelige formål, som vi kan orientere os efter. Det er ikke sikre mål, vi taler om, men skabelsen af en pædagogisk og politisk kultur, hvor vi som mennesker kan handle og deltage i at finde svar på uddannelsen som et sammensat spørgsmål.

10. KONKLUSION

Formålet med nærværende speciale har været at undersøge de muligheder og udfordringer, der opstår i et praktisk aktionsforskningsinitiativ for at fremme den gode (ud)dannelsesdagsorden gennem en forening af kritisk-utopisk aktionsforskning og Alternativets (ud)dannelsespolitiske udvikling. Forandringsinitiativet har været motiveret af to anledninger, der udspringer af forbehold over for den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden for den danske folkeskole. Vi har i arbejdet derfor orienteret os mod at undersøge specialets *første* niveau; hvad er alternativet til den nuværende uddannelsesdagsorden samt specialets *andet* niveau; hvad er alternativet til den måde dagsordenen sættes på? Med mulighed for at deltage i udviklingen af Alternativets skolepolitik i samarbejde med de borgere som deltog, har initiativet forsøgt at fremme et normativt sigte om at gøre mere plads til dannelse i uddannelse, hvilket samtidig har været en undersøgelse af, hvad vi kan forstå herved. Kernen i specialet er en fremstilling og analyse af *Dannelse-i-uddannelse*-initiativet, som betegnelsen for det praktisk aktionsforskningsinitiativ vi har foretaget. I følgende afsnit vil vi opsummere de mest centrale pointer:

Initiativet begyndte med fremtidsværksted *den gode (ud)dannelsesdagsorden*, hvor vi og Carolina påtog os et delt ansvar omkring ikke blot at sætte dannelse på dagsordenen, men også at involvere netop dem som til daglig har med folkeskolen og uddannelse at gøre. I begyndelsen var der et tydeligt engagement omkring initiativet og at fortsætte et videre arbejde sammen. I perioden efter og ikke mindst omkring folketingsvalget skete der et skifte i roller, hvor Carolina nu som folketingsmedlem og ordfører på folkeskoleområdet, står over for at skulle udvikle en hel skolepolitik. På den måde udvides mulighederne for reelt at influere den nuværende uddannelsespolitiske dagsorden væsentligt. I spørgsmålet om, hvilke muligheder og udfordringer, der opstår i foreningen af kritisk-utopisk aktionsforskning og Alternativet har vi fået indsigt i en række forhold som kommer til syne gennem initiativet. Grundlæggende ændres mulighederne for vores oprindelige fælles ønske om at fastholde en videre deltagelse fra fremtidsværkstedets deltagere. Gennem fremstillingen og analysen ses det, hvordan der er en række af 'ydre krav' i det politiske felt som udfordrer den kritisk-utopiske aktionsforsknings deltagelsesorientering og sigte om at bryde med det eksisterende videnshierarki.

Fortolkningen og fremstillingen af vores empirimateriale har bestået i at bringe initiativets erfaringer i dialog med allerede eksisterende viden, herunder specialet teoretiske refleksionsrum. Her har vi blandt andet bragt den dannelseseoretiske grundfigur ind om menneskets forholdelsesmåde til sig selv, verden og samfundet samt den tysk-amerikanske politiske teoretiker, Hannah Arendt og hollandske uddannelseseoretiker, Gert J. J. Biesta's tanker om pædagogik og politik. Blandt andet har Arendts handlingsbegreb og Biestas tre uddannelsesdomæner hjulpet os med at skabe dialog i mellem eksisterende viden og erfaringerne med initiativet, idet vi hjælper med konstant at kunne spørge, hvad formålet er med uddannelse og ud fra hvilke parametre, vi overhovedet kan tale om dette. Vi har bevidst søgt, ikke at skulle agere eksperter på området, men at ville tage dannelsesbegrebet ud af filosofernes kløer, og i stedet lade det være op til initiativets deltagere at komme med bud på den gode (ud)dannelsesdagsorden. *Muligheden*, der opstod her var, at der blev etableret en forståelse af dannelse fra et mere praksisorienteret perspektiv, men eftersom, at deltagernes fremtidsidéer blev på et utopisk 'dagsordens-niveau', og derfor ikke manifesterede sig som egentlige konkrete handlingsforslag blev *udfordringen* at få greb om, hvordan der mere specifikt kunne tages skridt hen imod at gøre mere plads til dannelse i uddannelse. Eftersom vi søgte at bryde med den politiserede pædagogik og ikke være praksisangivende, kan koblingen mellem aktionsforskning og udviklingen af en uddannelsespolitik siges af have bidraget med et interessant fund; samarbejdet med deltagerne i udviklingen af en uddannelsespolitik resulteret i en udvidet-viden om, at politik og pædagogik ikke skal blandes. Mere konkret, at når man arbejder med forandring af lige netop uddannelse vil der altid være et komplekst og vanskeligt paradoks tilstede, om hvor meget både politikerne, deltagerne og forskerne skal forsøge at konkretisere og kontrollere en praksis, der i høj grad handler mere om turde lade den være, hvad den. Hermed ikke sagt, at spørgsmål om uddannelse ikke altid er noget, der vedvarende skal diskuteres.

Med motivationen om at bryde med den nuværende dagsordens forestilling om, hvad det primære formål er med uddannelse, viste initiativet en væsentlig anderledes ønske om dette. Med et entydigt fokus på mål, læring og kompetence - frem for - formål, undervisning og dannelse lægges der i den nuværende dagsorden stort set kun vægt på uddannelsens kvalifikation- og socialisationsdomæne. *Kvalifikation* som den faglige dannelse er uden tvivl en del af undervisningens centrale funktion og udgør et vigtigt rationale for i det hele taget at have et uddannelsessystem. *Socialisation* har mere at gøre med de mange måder, hvormed vi gennem uddannelse bliver en del af bestemte 'ordener'. I den nuværende dagsorden

kontekstualiseres disse domæner på en måde, hvor uddannelse reduceres til et *middel* og pædagogik bliver gjort til en *teknologi* til at fremme statens politiske målsætninger. *Subjektifikation*, der har at gøre med spørgsmålet om menneskelige frihed og personlig dannelse, forvandles til mål om at kunne uddanne elever, der skal ud og varetage et arbejde i konkurrencestaten. Lærerens praksis bliver i samme omgang reduceres til en metodefovalter og facilitator af læring, frem for at give plads til lærernes fagprofessionel dømmekraft og autonomi. Intet må overlades til tilfældighederne, når uddannelse tingsliggøres og modsætter sig udviklingen af elevernes dannelse.

I de hverdagserfaringer og fremtidsforslag, der blev præsenteret i initiativet, og i Alternativet skolepolitik som den ser ud nu, er det et betydelig anderledes perspektiv på dannelse i uddannelse, der bliver fremstillet. Deltagernes utilfredsheder som eksempelvis - *ingen plads til kritik, man skærer bredden væk og dræber passionen, for stor vægt på viden som værende objektiv* - blev modsvaret med positive fremtidsidéer som eksempelvis; *al undervisnings sker gennem aktiviteter, der skaber værdi for andre at vi kan ikke forudse fremtidens behov, alle ved på et dybere plan hvem de er og kritisk stillingtagen er altid inkluderet*. Der blev fremsagt ønsker om en folkeskole, der skal danne ramme om faglig, social og personlig dannelse, hvor der bliver taget hensyn til elever og læreres subjektifikation og mulighed for at komme til syne i en fælles verden. Der blev lagt stor vægt på uddannelse som noget, der ikke kan styres fra politisk side, og at de pædagogiske og uddannelsesmæssige spørgsmål ikke handler om mål, men om formål, som det primært er eleverne og lærerne, der skal finde meningen i som et paradoksalt forhold mellem tvang og frihed.

Fremtidsværkstedet gav os indblik i nogle af de bagvedliggende logikker og strukturer i samfundet, som synes styrende for den virkelighed deltagerne agerer i samt, hvordan deltagerne fremtidsforslag bidrager til et alternativ. Desuden har fortolkningen og fremstillingen af hverdagserfaringerne i dialog med specialets teoretiske refleksionsrum været med til at nuancere og udvide vores forståelse af, hvordan man som menneske (elev og lærer) oplever hverdagen i systemet. Og omvendt har teorien været med til at give volumen til erfaringerne bragt ind gennem initiativet, i form af en dybere forståelse af forholdet mellem teori og praksis. I den tid vi som undersøgere, fra marts til nu, har deltaget og taget initiativ til dannelsesdiskussioner i Alternativets uddannelsespolitiske ramme kan der siges at have foregået en markant ændring af Alternativets skolepolitik før og efter initiativet. Dannelsesperspektiverne står helt centralt i det seneste skolepapir, og vi kan derfor meget

konkret forholde os til, hvordan der er sket en forandring fra et fokus på kompetencer og netværkstrategier til et fokus om, gerne at ville sætte folkeskolen fri og eksplicit gøre mere plads til dannelse i uddannelse.

Initiativet som eksperiment viser derfor, at vi med aktionsforskningen har kunne bidrage ind i det mulighedsrum Alternativet udgør, men at der næppe kan være tale om et egentlig kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt. Trods en gensidig forståelse af tilgang til forandring, må politik og forskning anses for to felter ikke kun med egne principper, men også med forskellige ydre krav og forventninger fra offentligheden. Det giver dog alligevel en interessant viden om, hvordan vi ud fra nogle principper om en demokratisk vidensudvikling og kritisk normativt sigte kan være en del af en reflekterende politisk proces om den gode (ud)dannelsesdagsorden.

LITTERATURLISTE

Aagaard Nielsen, Kurt (2001): *Eksperimentelle metoder og aktionsforskning*. I Kirsten B. Pedersen og Lise Drewes Nielsen (red.), *Kvalitative metoder - fra metateori til markarbejde*, Roskilde Universitetsforlag

Aagaard Nielsen, Kurt (2005): *Aktionsforskningens videnskabsteori*. I Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Roskilde Universitetsforlag 2. udgave 2004, 2. oplag 2005, 517-546

Aastrup Rømer, Thomas (2015): *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag

Aftaletekst (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen* : http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Alternativets historie (2015): <http://alternativet.dk/alternativets-historie/> hentet 08.08.15.

Alternativets manifest (2015): <http://alternativet.dk/manifest/> hentet 08.08.15.

Alternativets Partiprogram (2015): <http://alternativet.dk/website/wp-content/uploads/2014/06/Partiprogram> hentet 10.03.15.

Alternativets POLA'er (2015): <http://alternativet.dk/pola/> hentet 08.08.15.

Alternativets værdier (2015): <http://alternativet.dk/vores-vaerdier/> hentet 08.08.15.

Andersen, Bøgh Lotte, Stefan Boye og Ronni Laursen (2014): *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*. LEAP, Aarhus Universitet
http://ps.au.dk/fileadmin/Statskundskab/Billeder/Forskning/Forskningsprojekter/LEAP/Dokumenter/Baggrundsnotat_Folkeskolelaerernes_motivation_og_opfattelse_af_arbejdsreglerne.pdf hentet 20.07.15

Andersen, John & Hovgaard, Gestur (2007): *Metodekombination med sociologisk fantasi*. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, P. og Bitch Olsen (red.): *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag, 103-121

Andersen, John & Annette Bilfeldt (2010): *Aktionsforskning på plejehjem - et alternativ til new public management?*, Tidsskrift for arbejdsliv, 12 årg, nr. 1

Antorini, Christine (2015): *Drop flosklerne om folkeskolen og konkurrencestaten*. Artikel bragt i Politiken, 07.09.15.

Arendt, Hannah (1954): *The Crisis in Education*. Udgivelsesinformation ukendt.
<http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf> Hentet 20.08.15

Arendt, Hannah (1961): *Between Past and Future*. Penguin Books, London, 1961/2006

Arendt, Hannah (2008): *Menneskets vilkår*. Gyldendal, oversat af Christian Dahl efter *The Human Condition*. 1958/2008a. The University of Chicago. 1. udgave, 3. oplag

Arendt, Hannah (2015): *Menneskets vilkår*. Gyldendal, oversat af Christian Dahl efter *The Human Condition*, 1958/2015b. The University of Chicago. 1. udgave, 3. oplag

Benner, Dietrich (2005): *Tekster til dannelsesfilosofi - mellem etik, pædagogik og politik*. Udvalgt og redigeret af Alexander von Oettingen. Oversat af Bjørn Christensen. Klim

Biesta, Gert J. J. (2009): *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget UP - Unge pædagoger. Oversat af Marie Schneekloth. *Beyond Learning - Education for a Human Future*, 2006.

Biesta, Gert J. J. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Forlaget Klim. Oversat af Joachim Wrang. *The Beautiful Risk of Education*, 2013.

Biesta, Gert J. J. (2014): *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim. Oversat af Joachim Wrang. *Good Education in an Age of Measurement : Ethics, Politics, Democracy* 2013.

Bilfeldt, Annette (2007): *Medtodekombination med kritisk analyse*. I L. Fuglsang, P. Hagedorn-Rasmussen, P. og Bitch Olsen (red.), *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag, 122-134

Bilfeldt, Annette, John Andersen & Michael Søgaard Jørgensen (2012): *Empowerment og aktionsforskning*. I *Refleksiv praksis*, 2012. (red): Bilfeldt, Annette; Bloch-Poulsen, Jørgen; Børsen, Tom; Martinussen, Marie Louise; Højbjerg, Karin; Jacobsen, Alice Juel, 129-153

Brydon-Miller, Mary, Davydd Greenwood & Patricia Maguire (2003): *Why action research?* Action Research. Volume 1 (1): 9-28. SAGE Publications. Side 9-28.

http://www.civitas.edu.pl/pub/nasza_uczelnia/projekty_badawcze/Taylor/Brydon-Miller.pdf

Carr, Wilfred & Stephen Kemmis (2009): *Educational Action Research: A Critical Approach*. In *The Sage Handbook of Educational Action Research* (red.) Susan Noffke & Bridget Somekh. Sage Publications Ltd.

Duus, Gitte (2014): *Validitet*. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen og D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning en grundbog*, Samfundslitteratur, 113 ff.

Emu.dk Danmarks læringsportal, Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling: *Innovation og entreprenørskab* <http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entreprenørskab>

Folkeskolen.dk (2014): Kun hver fjerde lærer tør ytre sig offentligt <http://www.folkeskolen.dk/551018/kun-hver-fjerde-laerer-toer-ytre-sig-offentligt> hentet 14.09.15

Grundtvig, N. F. S. (1983): *"Statsmæssig Oplysning"/ N. F. S. Grundtvig. I: Statsmæssig Oplysning / udg. af Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1983, s. 31*

Hammershøj, Geer Lars (2013): *Dannelsen i uddannelse*. Udgivet i samarbejde med, Danske Underviserorganisationers Samråd
<http://www.dm.dk/~media/DmsPolitik/Folkemoede2013DannelseNetudgave.ashx>

Husted, Mia & Ditte Tofteng (2014): *Etik og Normativitet*. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen og D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning en grundbog*, Samfundslitteratur, 129 ff.

Immanuel, Kant (1993): *Hvad er oplysning?* I Korsgaard, O., Lars Løvlie, & Rune Slagstad, (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag A/S, Oslo

Jungk, Robert & Norbert R. Müllert (1998): *Håndbog i Fremtidsværksteder*. Politisk Revy. Oversat fra tysk af Birger Steen Nielsen efter *Zukunftswerkstätten, Wege zur Wiederbelebung der Demokratie*, 1981

Kaare Nielsen, Henrik (2006): *Kultur og samfundskritikkens aktualitet*. I Henrik Kaare Nielsen & Finn Horn (red.), *Klim*, 219-240

Kaare Nielsen, Henrik (2015): *Kritisk teori*. I Sven Brinkmann og Lene Tangaard (red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag. 373-387

Kjeldsen, Marie Hyldgaard & Per Kjeldsen (2013): *Alle børns folkeskole - alternative elementer til folkeskolereformen* (red.) Marie Hyldgaard Kjeldsen og Per Kjeldsen. SOPHIA - tænketank for pædagogik og dannelse. 1. udgave, 1. oplag. Kan hentes via
http://www.sophia-tt.org/userfiles/Debatfte_folkeskolereform_2013-06-03.pdf

Korsgaard, Lea (2014): Vi har brug for på ny at tænke det umulige. Artikel udgivet i Information, 4. oktober, Link: <http://www.information.dk/511573>

Korsgaard, Ove, Løvlie, Lars, Slagstad, Rune (2003): *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag A/S, Oslo

Mårtensson, Brian Degn (2015): *Konkurrencestatens pædagogik. En kritik og et alternativ*. Aarhus Universitetsforlag

Nabe-Nielsen, Bent & Louise Nabe-Nielsen (2011): *Dannelsens veje III*. Klim

Nepper Larsen, Steen (2013): *Dannelse - en samtidskritisk og idehistorisk revitalisering*. Fjordrager

Nielsen, Birger Steen (2011): *Vinden blæser på spørgsmål og svar. Om kritisk humanisme og universitetets opgave i dag*. Social Kritik 128. side 60-81
(Essay på baggrund af tiltrædelsesforelæsning på RUC)

Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2007): *Demokrati og naturbeskyttelse. Dannelse af borgerfællesskaber gennem social læring – med Møn som eksempel*. Frydenlund

Nielsen, Birger Steen & Kurt Aagaard Nielsen (2014): *Aktionsforskning*. I Sven Brinkmann og Lene Tangaard (red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag

“Fremtiden er for vigtig til, at vi kan overlade den til eksperterne.”

Robert Jungk