

Abstract.

This master thesis asks the question: *If the human being is characterized by special abilities like thinking, reflection, self-reflection and empathy, and possesses its own will to choose its value – how can that very same being create a society of dehumanization.* The question arises in a field of many things. The pedagogical education is Denmark's largest higher education. The Danish Society and family structure, are characterized by that children and young people spend a lot of hours in the daycare and school institutions every day. Care tasks for vulnerable citizens and family members with permanent physical and mental impairments are handled outside the home. Therefore the education of the professionals who are taking care of children, young people and citizen with different impairments, is very important. Over many years, the state has made various improvements in the education, but in spite of this, well-being seems to fall among children and young people in Denmark. A part of this is caused by the new state characterized by competition and Economic growth. The question is how people find meaning in creating such a state.

The first part of this thesis examines whether and how the State of Competitions entry into the Danish society, is reflected in the change of pedagogical education.

The Second part, process the elements of John Dewey's theories of development, growth, democracy, community, publicity, experience, habits and consequences. Followed by an analysis on the emergence of economic growth, - the international aspect of the education system, - various ideas of growth and development, - the evaluation culture of the education, and the indirect consequences, as well as the difficulties of individualization. All with a pragmatic naturalist exploratory look, on human interaction and its consequences.

The third chapter Invites Morten Ziethen to problematize Dewey's eyes on man as an organism, after which it is discussed whether this is the reason for the State of Competitions pedagogy.

The fourth chapter examines the concept of sustainability over time and discusses the economic sustainability of it.

The fifth chapter examines the correlation between our consumption habits, our children's failure to thrive and the climate challenges with the use of Arne Næss and the All-in-one thought.

The sixth chapter concludes the journey with Henrik Jøker Bjerre, who invites us to think about whether capitalism and suffering can endure when it meets criticism from Arne Næss Self and All -In-One thinking.

The thesis concludes that the positive view of humanity was basically wrong. Man is not equipped with so many qualities from the start. The psychology of man is as well an construction like the fake idea of economical growth as saving lifes. The thesis shows that man does not always act consciously, which creates consequences of a species that is not beneficial to humans. The economical growth is one of them. It seemed beneficial as it arose, but over time, because the world is changing, the idea of competition is a major problem for humans as well as other life forms. The relationships are complex, but the task is to show that economic growth is the source of much of the suffering we see and it cannot be located only to the education system. It may seem that we have been fallen a little bit of track. It seems difficult to leave and perceive the habits and patterns of our doing around, and that causes us so much suffering. The thesis recommends that you once again place the understanding of man in nature, so hopefully in the long term it will be possible to understand a little more of the everything.

1. Indledning

Pædagoguddannelsen er Danmarks største videregående uddannelse, hvis man kigger på antallet af studerende, der hvert år optages. (Danmarks Evalueringsinstitut nr 3)

Det i sig selv hænger sammen med den danske samfunds- og familiestruktur, hvor børn og unge hver dag tilbringer mange timer i institutionerne, ligesom omsorgsopgaver for udsatte medborgere og familiemedlemmer med varige fysiske og psykiske funktionsnedsættelser varetages uden for hjemmet. Pædagogens arbejde såvel som uddannelse har derfor stor betydning både i vort samfund og på det individuelle plan. Det er pædagogen, der skal sikre omsorgen til de svageste samt læring, udvikling og trivsel for Danmarks børn og unge.

Pædagoguddannelsen står centralt som fødekæde til at kvalificere det pædagogiske virke. Det er med blikket rettet mod den, og situationen omkring den at denne opgave tager sit udgangspunkt.

1.1.Kvalitet i uddannelsen

Uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers udtaler d. 8. juni 2018 på ministeriets hjemmeside: "Jeg tror alle forældre er enige i, at pædagoguddannelsen er en af de absolut vigtigste uddannelser. Det er pædagogerne, der tager imod vores børn, når de er små, og som er med til at give dem en god start på livet. Pædagogerne skal kunne skabe det gode børneliv, skabe en god hverdag for de udsatte og skabe dage med læring og nysgerrighed i skolen. De pædagogstuderende skal have en uddannelse, der ruster dem til det. Derfor er det godt, der nu kommer konkrete initiativer, der kan gøre uddannelsen endnu bedre"

Kvaliteten af uddannelsen af pædagoger har derfor også gennem det seneste årti været særligt meget i politisk fokus, og har gennem de seneste 3 årtier har været udsat for store forandringer med henblik på at skabe det bedst mulige. Aktuelt er der fra politisk side lavet en handleplan for pædagoguddannelsen med henblik på netop at højne kvaliteten af uddannelsen og ledelsesmæssigt hjælpe implementeringen af de mål, der fra politisk side synes at være vigtige.

1.2 Trivsel blandt børn og unge.

På baggrund af de seneste mange års store indsatser, er det derfor også ekstra nedslående, når den nyeste trivselsrapport fra SFI konkluderer, at: "Gennem de seneste 8 år er udviklingstendenserne gået i retning af, at flere unge har fået det værre." (SFI, 2018: 9) Og konkluderer, at de unge, der "...udviser flere symptomer på psykisk mistrivsel, har øget risiko for at have fået en psykiatrisk diagnose, at være på overførselsindkomst og for ikke at have fået en uddannelse, når de er midt i 20'erne." (SFI, 2018: 9)

Den tendens synes på ingen måder at være gavnlige på hverken samfunds- eller individniveau.

I rapporten: *Prævalens, incidens og aktivitet i sundhedsvæsenet – for børn og unge med angst eller depression, ADHD og spiseforstyrrelse (2016)* viser billedet sig negativt i optællingen af antal danske børn og unge, der diagnosticeres i det danske system fra 2006-2016: "Generelt for de tre diagnosegrupper kan det udledes, at der sker en stigning i diagnosticerede tilfælde. Særligt stor er forekomsten af ADHD, der på landsplan tredobles fra 7.186 diagnosticerede i 2006 til 25.029 diagnosticerede i 2016. Forekomsten af spiseforstyrrelse fordobles i samme periode fra 1.118 til 2.551 diagnosticerede i 2016, mens forekomsten af angst og depression tredobles fra 2.354 til 7.189 diagnosticerede i 2016."

Ud over en faldende trivsel så ses denne markante stigning i diagnosticeringen af børn og unge, der igen understøtter ideen om større mistrivsel hos danske børn og unge. Ligesom dette også er et eksempel på densamfundsendring, der har udviklet sig gennem årene, hvor sundhedssystemet via diagnosticeringer og behandling i psykiatrien søger at helbrede de samfundsborgere, hvis trivsel ikke synes at være til stede.

Sammenhængen mellem de seneste mange års politiske forsøg på at sikre kvalitet og de pædagogiske mål (for både uddannelse, studerende og praksis), der sigter mod at sikre børns og unges trivsel, udvikling og læring, synes således at være udfordret. En af de mulige årsager, der peges på, er konkurrencestaten.

1.3 Konkurrencestaten:

Ove K. Pedersen, dansk politolog og professor i komparativ politisk økonomi ved Copenhagen Business School, beskriver i *Konkurrencestaten (2011)*, *Konkurrencestaten og den uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder (2014)* samt i *Reaktionens tid –*

konkurrencestaten mellem reform og reaktion (2018), hvordan konkurrencestatens diskurser siden midten af 1990'erne for alvor har slået igennem i Danmark. I konkurrencediskursen er blikket rettet mod Danmarks konkurrenceevne på verdensplan med den økonomiske vækst som mål. Ideen er at det stigende BNP kan sættes lig med velfærd. Idealet er at understøtte samfundsborgerens pligt til at kvalificere sig ved at tilegne sig kompetencer, der kan bidrage til landets konkurrenceevne samtidig med, at der skabes mindst mulig belastning af social- og sundhedsbudgettet. (2014: 13 – 31).

Ove K. Pedersen peger på, at der mellem velfærdsstat og det, han kalder konkurrencestat, inden for uddannelse, er sket et skift i den pædagogiske diskurs og således også et skift i menneskesynet. (2011: 173)

I velfærdsstaten, som opstår efter anden verdenskrig og frem til 1990'erne præges pædagogikken af *medbestemmelsen*, hvor den personlige udvikling og den demokratiske dannelse er pædagogikkens fokus. Langsomt skifter det fokus. Fra starten af 90'erne og frem til i dag fokuseres der i stedet mere og mere på *færdigheden*. Konkurrencestatens pædagogik sigter nu i stedet mod kompetenceskabelse og har samfundets markedskonkurrence som fokus. (2011:173)

Betydningen af, hvad børn og unges trivsel er for en størrelse, skal således forstås gennem konkurrencestatens idealer og ikke, som de tidligere er blevet, gennem velfærdsstatens, hvor ideen om alles ligestilling og trivsel ellers blev skabt. Der er således sket en forskydning i betydningen af, hvad udvikling og trivsel er for en størrelse og den interesse, hvormed de søges at blive sikret. Det handler ikke længere om den enkeltes livskvalitet og lykke, men om det at være en producerende samfundsborger til gavn for markedspræstationen.

Logikken synes at være: For at skabe velfærd er vi nødt til at præstere og skabe økonomisk vækst, så vi kan finansiere den. Samtidig fjerner det ikke det faktum, at alt for mange børn og unge netop ikke bliver produktionsduelige. Det virker paradoksalt og spørgsmålet om hvordan det kan give mening melder sig.

I følge Ove K. Pedersen så er en stat det, den bliver til igennem *de opgaver, den løser*. Staten er derfor ikke som sådan noget i sig selv, men skabes gennem opgaverne og den struktur, som den søger at organisere borgere såvel som organisationer i retningen af opgaven. Han skriver: "Jeg tager udgangspunkt i den påstand, at stater defineres ved de opgaver, de løser, ved de måder de organiseres på, og ved de måder de styrer og kontrollerer deres offentlige organisationer og borgere på." (2014:14)

Om konkurrencestaten skriver han: "Det er en stat, der tilstræber at mobilisere den nationale økonomis produktionsfaktorer (især arbejdskraft, kapital og teknologi) for at skabe komparative fordele i konkurrence med andre stater. Det er også en stat, der lægger vægt på at styre omkostninger i forhold til indtægter og søger at motivere sine medarbejdere til at arbejde så effektivt som muligt for indløsning af fælles målsætninger. Det er endelig en stat, der lægger vægt på, at dens borgere skal være selvforsørgende og derfor motiverer og nøder dem til at påtage sig ansvaret for deres egen beskæftigelses dygtighed. Kort sagt: det er en stat, der tilstræber at være finansielt bæredygtig ved at gøre alt og alle egnet til at skabe indtægter ved at udnytte de eksisterende produktionsfaktorer maksimalt og udnytte de offentlige omkostninger mest effektivt" (2014:26)

Vi ser således i dag, at staten generelt stiller krav til, at pædagoguddannelsen såvel som den pædagogiske praksis evalueres, vurderes og målsættes på måder, der også påvirker ledelsespraksis.

Denne tendens hænger ifølge Ove K. Pedersen sammen med mekanismer og opgaver uden for de danske grænser på det globale marked, der nødvendiggør, at den danske stat handler og organiserer sig, som den gør, idet intet synes at lade sig gøre, uden at den økonomiske bæredygtighed er sikret gennem målrettet ydrestyring af ressourceforbruget på såvel menneskelig som økonomisk plan.

Ove K. Pedersen mener, at den danske konkurrencestat på positiv vis er noget ganske særligt ift. andre lande, fordi "...fordelingen af velfærdsydelser og velfærdsgoder betragtes som en forudsætning for, at den danske økonomi kan være og vedblive med at være konkurrencedygtig" (2014: 27) Ove K. Pedersen er således tilhænger af konkurrencestaten og ser den som et godt forsøg på at skabe en velfærd i Danmark, som også er økonomisk bæredygtig. Konkurrencestaten synes i den optik både at være nyttig og nødvendig. På trods af Ove K. Pedersens begejstring for den danske måde at håndtere de globale udfordringer på og forsøget på at bevare velfærden i Danmark, så er der også problematiske elementer. Begejstringen kan nemt høres som en slags fornægtelse af de velfærdsproblemer, vi også har. Det synes derfor passende at anerkende og undersøge den tilsyneladende stigende mistro og dennes eventuelle sammenhæng med konkurrencediskursens påvirkning af vores institutioner og uddannelser.

1.4 Et ændret menneskesyn

Nadja U. Prætorius, mag.art i psykologi mener, at grunden til mistrivsel skyldes at menneskesynet har ændret sig med det økonomiske fokus. Prætorius beskriver markedet som værende udstyret med et primitivt menneskesyn: "Samfundsøkonomiske teorier baserer sig på et primitivt menneskesyn, hvor vi angiveligt styres af overlevelsesinstinkter og drifter mod behovsopfyldelse på andres bekostninger – at mennesker ligesom dyr befinder sig i en frygtbaseret virkelighed, hvor det gælder alles kamp mod alle, og hvor den stærkeste overlever." (2014:198)

I sådan en anskuelse af mennesket vil det aldrig af egen fri vilje arbejde for det fælles bedste, og pædagogikken er derfor at styre mennesket udefra samt udnytte, at det motiveres af konkurrencen, hvor kun den bedste vinder.

"Dette menneskesyn bygger på og fremmer mistillid til og mellem mennesker på alle niveauer i samfundet." (2014:199)

Ove K. Pedersen ser konkurrencestaten som en nødvendighed for, at vi i Danmark overhovedet kan have velfærd og på den måde i fællesskab have penge til at drage omsorg for hinanden, men Prætorius hævder, at konkurrencementalitet skader folk. Hun mener, at konkurrencestatens primitive menneskesyn er en fejl skabt af mennesker, der ikke har forstand på, hvad et menneske egentlig er og har brug for. Hun skriver: "Mennesket er ikke blot som alle andre væsener på jorden udrustet med drifter og instinktive færdigheder, der gør det muligt for os at leve og overleve som individer og art. Det helt unikke ved mennesket er, at vi tillige evner at udvikle os fysisk, psykisk, følelsesmæssigt og mentalt på måder, der gør os i stand til at være medskabere af den virkelighed, vi lever i. Det betyder, at vi bevidst kan vælge de grundlæggende værdier, normer og regler, som får gyldighed for den enkelte og for relationen i de fællesskaber, vi danner." (2014: 195)

Særligt fokuserer hun på, at det er "...evnen til tænkning, refleksion, selvrefleksion og indlevelse, der i første række gør os forskellige fra andre levende væsener. Vi er herved ikke blot i stand til at være vidende om os selv, verden og menneskene omkring os, men også til at erfare, hvad der foregår i os selv og i andre mennesker." (2014:195)

Med Prætorius perspektiv kan man så at sige hævde at i fokuseringen på den økonomiske bæredygtighed, har vi skabt en tilstand, hvor vi betvinger vores egen menneskelighed og på den måde gør os selv og hinanden til behovsstyrede skabninger, der igen former pædagogikken, i højere grad bærer præg af ydrestyring og faste metoder.

Dette har ifølge Prætorius konsekvenser.

Specifikt peger hun på, at det er *de instrumenter*, vi i tiden benytter i vores uddannelser, institutioner og i ledelsen heraf, der skaber mistrivsel.

”Denne type styrings- og evalueringsinstrumenter, der har vundet stadig større udbredelse inden for undervisningssystemet og arbejdsledelse – fra den tidlige barndoms institutioner over uddannelsesstederne til arbejdspladserne – må betragtes som et alvorligt anslag mod en sund og kontinuert udvikling af basal tillid og hverve mod menneskers mulighed for at udvikles og modnes fuldt ud.” (2013:141)

Prætorius skriver: ”Håndhævelsen af tingsliggørende lærings- og arbejdsledelsesmetoder synes at bero på uvidenhed om menneskers faktiske mulighed for at udvikle deres potentiale og kvaliteter fuldt ud – en uvidenhed, der risikerer at bidrage til en uetisk dehumanisering af mennesker i vor tid.” (2013: 141-142) Hun mener således, at den samfundsøkonomiske tilgang er uvidende ift., hvad mennesker udvikles af.

”Det globale vækst- og markedssamfund er i stigende grad gennemsyret af frygtbaserede tanke- og handlemønstre, der har med konkurrence og overlevelse at gøre, uagtet at vi i vækstsamfundene ikke er livstruet i biologisk forstand, og at vi lever i et overflodssamfund, hvor vi overforbruger på bekostning af befolkninger i andre dele af verden og ved at drive rovdrift på menneskers og Jordens ressourcer.” (2014: 199)

Bæredygtighed kendetegnes i vores tid ofte ved at bestå af tre elementer: det økonomiske, det sociale og det miljømæssige. Jf. Prætorius synes konkurrencestatens økonomiske bæredygtige pædagogik således hverken at tage hensyn til det sociale eller det miljømæssige aspekt af bæredygtighedsbegrebet.

Spørgsmålet er, om det med denne forståelse overhovedet er muligt at tilgodese både den økonomiske, den sociale og den miljømæssige del af bæredygtighedsbegrebet – eller om de i virkeligheden modstrider hinanden? Et andet spørgsmål er, hvordan mennesker netop fordi, kan skabe samfund og deri uddannelsessystemer, der ikke synes at gavne hverken mennesker eller samfund? Hvordan kan det overhovedet lade sig gøre, hvis mennesket i sig selv er så kompetent og reflekteret et væsen?

2.0 Problemformulering

Hvis det menneskelige væsen er kendetegnet ved særlige evner til tænkning, refleksion, selvrefleksion og indlevelse samt besidder, egen vilje til at vælge sine værdier - hvordan kan det så være, at det selvsamme væsen tilsyneladende alligevel skaber et samfund præget af dehumanisering?

- Er det muligt at forene den økonomiske, den sociale og den miljømæssige del af bæredygtighedsperspektivet?

3.0 Læsevejledning.

I det *første kapitel* undersøges der hvorvidt og hvordan konkurrencestatens indtræden i det danske samfund afspejler sig i pædagoguddannelsens forandring. Der tages udgangspunkt sprogbbruget i formålsparagrafferne.

I *Andet kapitel*, som består af 3 afsnit, redegøres der for udvalgte elementer af John Deweys teorier om udvikling, vækst, demokrati, fællesskab, offentlighed, erfaring, vaner og konsekvenser. Hvorefter blikket stilles ind på den økonomiske væksts opståen, - det internationale aspekt af uddannelsessystemet, - forskellige ideer om vækst og udvikling, - uddannelsens evalueringskultur og de indirekte konsekvenser, samt individualiseringens vanskeligheder i at bryde med erfaringer med ringe værdi. Alt sammen med et pragmatisk naturalistisk undersøgende blik, på den menneskelige interaktion og dens konsekvenser.

Det *tredje Kapitel* Inviteres Morten Ziethen ind til at problematisere Deweys blik på mennesket som organisme, hvorefter det diskuteres om det er grunden til konkurrencestatens pædagogik.

Det *fjerde kapitel* undersøger bæredygtighedsbegrebet gennem tiden og diskuterer den økonomiske bæredygtigheds berettigelse deri.

Det *femte kapitel* undersøger sammenhængen mellem vores forbrugsvaner, vores børns mistrivsel og klimaudfordringerne med brug fra Arne Næss og enhedstanken.

Det sjette kapitel slutter rejsen af med Henrik Jøker Bjerre, der inviterer til tanker omkring hvorvidt kapitalismen og lidelser kan bestå, når den møder kritik fra Arne Næss Selv.

4.0: Pædagoguddannelsen i konkurrencediskurs.

Med udgangspunkt i bekendtgørelserne for pædagoguddannelsen fra 1990erne og frem til i dag, undersøges der hvorvidt og hvordan konkurrencestatens indtræden i det danske samfund har forandret pædagoguddannelsen.

4.1 Pædagoguddannelsen i 90erne

De tidligere tiders mange forskellige specialiserede pædagoguddannelser har indtil starten af 1990erne båret præg af et praksisrettet fokus med undervisning i områder, der direkte knytter sig til erhvervet. Teorien har værdi ved at inspirere det pædagogiske arbejde gennem anvisning af de gode arbejdsformer. Desuden består uddannelsen af praktisk arbejde i form af øvelser. Underviserne er selv praktikere, der ud over denne formåen også må besidde personlige egenskaber, der handler om at have den rette holdning og moral. (Olesen, S. G, 2015: 39) Der er således et stærk fokus på de praktiske og etiske dimensioner af uddannelsen.

I 1991 lykkes det efter en årelang proces at samle alle specialiseringer til en fælles uddannelse, som får titlen pædagog. Et stort skridt i 1991-uddannelsen er, at den samler målgrupperne børn og unge, mennesker med nedsat funktionsevne samt børn og unge med sociale problemer i en fælles uddannelse. (Dahl, H. M, Hansen, A. E, m.fl, 2015) På den måde træder den således væk fra det specifikke praktiske, der tidligere har været rettet mod en målgruppe, og i stedet fokuseres der på det pædagogiske arbejde som en helhed.

I bekendtgørelsen om uddannelse af pædagoger (1997) lægges der i formålsparagraffen vægt på, at "den studerende tilegner sig teoretiske og praktiske forudsætninger for pædagogisk arbejde".

Den studerende skal ligeledes "tilegne sig et grundlag for at udvikle sin pædagogiske praksis" ligesom, at "den studerendes personlige udvikling fremmes gennem arbejdet med uddannelsens indhold gennem deltagelse i forskellige arbejds- og samarbejdsformer og gennem medansvar for undervisningen."

Fokus er således på, at den studerendes skal tilegne sig et *grundlag* for at kunne udvikle praksis. Ligesom den studerendes *personlige udvikling* vægtes gennem den studerendes egen deltagelse og bidrag ind i uddannelsen. Pædagogarbejde synes således at handle om personlige kompetencer, idet pædagogarbejde skal forstås som et relationelt arbejde, hvor

det, at pædagogen har blik for sin egen indvirkning på borgerne, står centralt. Ligeledes er det at udvikle praksis noget der forudsætter et grundlag af såvel teoretisk som praktisk viden.

For pædagogik som fag er det gældende, at den studerende bla. skal opnå "indsigt i pædagogisk arbejdes sammenhæng med det enkelte barns og den enkelte unges eller voksnes udvikling og trivsel og med samfundsmæssige forudsætninger for og færdigheder i at vurdere og redegøre for praktiske, teoretiske og etiske spørgsmål i forbindelse med planlægning, udførelse og vurdering af pædagogisk arbejde." (Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger, 1997)

Igen kan det forstås som en relationel diskurs, hvor borgerens trivsel må ses i lyset af den måde, det pædagogiske arbejde udføres. Mennesket og dets trivsel og udvikling eller mangel på samme kan på den måde ikke forstås som noget afrevet fra sine omgivelser. Samtidig er det vigtigt, at den studerende opnår forudsætninger for at kunne vurdere og redegøre for de spørgsmål, der opstår på både teoretisk, praktisk og etisk plan i både planlægningen, udførelsen og vurderingen af pædagogisk arbejde. Det er således spørgsmålene, der er i fokus, mere end resultatet. Dette kan anskues som en form for opøvelse af fronesis, en etisk dømmekraft, der anerkender, at det pædagogiske arbejde er fyldt med dilemmaer, og derfor må reflekteres og øves.

Pædagogik fremstår som noget, der altid må anskues i et relationelt og kontekstuel perspektiv.

Samtidig understreges det i bekendtgørelsen for uddannelsen, at der findes nogle samfundsmæssige forudsætninger som de førnævnte praktiske, teoretiske og etiske spørgsmål skal redegøres og vurderes inden for. Den studerende skal således lære at have blik for den statslige position, som han/hun optræder i, i det pædagogiske arbejde.

Kommunikation, organisation og ledelse optræder i 1991-bekendtgørelsen som nye fag. Søren Gytz Olesen (2015) ser særligt disse fag som et produkt af, at samfundet ændrer sig i retning af mere administration af velfærden, hvilket afkræver nye kompetencer hos pædagogen. Han skriver: "Tidsånden og bureaukratiske omlægninger smittede af på uddannelsesindholdet, og den brede generalistuddannelse afspejler servicesamfundets behov for medarbejdere, der magtede at organisere det pædagogiske arbejde tværfagligt og efter nye administrative krav" (40:2015)

4.2 Pædagoguddannelsen 2001

I 2001 får pædagoguddannelsen betegnelsen professionsbachelor og sidestilles med bachelorniveauet i det internationale pointsystem. Der gives dermed mulighed for videreuddannelse på kandidat- og ph.d-niveau, ligesom der åbnes op for muligheder for international professionsansættelse. Hvor pædagoguddannelsen før har været en national størrelse, åbnes den nu op til den globale og internationale verden.

Samtidig pointeres der i bekendtgørelsen, at uddannelsens faglighed skal knyttes an til forskning. Videnskabsteori, forskningsmetoder og forskningsresultater skal udgøre en væsentlig del af indholdet på uddannelsen. Underviserne skal ikke længere være dem, der bærer den praktiske pædagogiske erfaring. I stedet fremsættes der nu et formelt krav om, at underviserne har en akademisk grad på kandidat- eller masterniveau. (Olesen, 2015: 41)

Pædagoguddannelsen tager med denne bekendtgørelse et stort skridt væk fra den praksis, som den ellers både kommer fra og skal uddanne til. Erfaringsviden skubbes i baggrunden ift. forskningsviden, og pædagogikkens relationelle og kontekstuelle fokus synes at blive udfordret til fordel for evidens, metoder og standarder.

At pædagoguddannelsen nu bliver til en professionsbachelor betyder, at det er muligt at sammenligne med udlandet og det marked, der findes inden for pædagogik og uddannelse. Det kan således forstås som en strukturel konsekvens af konkurrencestatens mindset, hvor den økonomiske bæredygtighed i form af økonomisk vækst vægtes højt. Pædagogikken og uddannelse bliver en handelsvare og må derfor have en mere fast substans og en kvalitet, der kan måles. Derfor synes denne akademisering af pædagogikken at give god mening. Ligeledes åbnes der op for, at den enkelte studerende kan bidrage til markedet gennem dygtiggørelse både på bachelor-, kandidat- og ph.d-niveau. Med det for øje forskydes endemålet, så det ikke længere er det at uddanne sig til at tage vare på borgerne, der udelukkende står forrest, men også det, at de studerende skal uddanne sig mest muligt.

4.3. Pædagoguddannelsen 2007

Indtil 2007 har indholdet på pædagoguddannelsen bestået af fag og prøver.

Disse omlægges i 2007, og kun faget pædagogik beholder sit navn.

Målet for uddannelsen lyder:

§ 1. *Den studerende skal gennem uddannelsen erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til som pædagog at varetage de udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, der er forbundet med pædagogarbejdet inden for et bredt arbejdsfelt samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse.* (Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog, 2006)

Med denne beskrivelse opstår læring som et kernebegreb i pædagogens opgaver. Et begreb som tidligere har været forbeholdt skolen og lærerprofessionen. Til gengæld falder trivsel som begreb ud af beskrivelsen af opgaverne og bliver i stedet til omsorg. Dog lever trivsel som begreb fortsat i målbeskrivelserne af det pædagogiske arbejde i dagtilbudsloven.

(Dagtilbudsloven, 2019)

Der sættes fokus på den studerendes ansvar, der i tidligere formulering var at *blive i stand til* at tilegne sig *forudsætninger* for at vurdere praktiske, teoretiske og etiske spørgsmål omkring det pædagogiske arbejde, så *skal* den studerende nu gennem uddannelsen *erhverve sig viden, indsigt og kompetencer*, der kan løse opgaverne, ligesom der formuleres en pligt til at *erhverve sig grundlag for videreuddannelse*. Der opstår en forskydning, hvor den videnskabelige akademiske viden stilles i front som metoder til løsning af opgaver, og både det praktiske såvel som den personlige og etiske dimension synes at forsvinde i baggrunden sammen med pædagogikkens relationelle og kontekstuelle grundlag. Læring handler nu om pligten til at erhverve sig viden, indsigt og kompetencer og ud over, at det er dette syn, den studerende dannes i, så er det også det syn, pædagogen skal danne borgeren i.

I dette understreges konkurrencestatens krav til den enkelte samfundsborger om at erhverve sig kompetencer – altså en pligt til at dygtiggøre sig på måder, der kan hjælpe landet i den internationale konkurrence. Hvor udvikling før havde betydning af en proces med fokus på den enkeltes trivsel forstået i en sammenhæng med dennes omgivelser, så sker der en forskydning af begrebet til mere at handle om udvikling i form af at opnå så mange kompetencer som muligt.

Denne diskurs afspejler sig ligeledes i, at alle fag på uddannelsen undtagen pædagogik omformes til emner, der defineres via kompetence-, videns- og færdighedsmål. Gennem dette skabes der således en omfattende og detaljeret central styring af uddannelsen på både indholds- og udmøntningssiden.

Olesen skriver: " Pædagogens rolle ses forandret: Nu agerer pædagogen på statens vegne og med statens mål for øje. Det fastslås endvidere, at det pædagogiske arbejde hviler på et *specifikt teoretisk vidensgrundlag* samt, at dette skal kunne *dokumenteres*. Afslutningsvis ser vi en bevægelse hen mod en beskrivelse af pædagogens arbejde som statens forlængede arm, men på en måde hvor denne opgave er baseret på viden og dokumentation og i mindre grad på professionelle værdier og idealer om autonomi." (2015: 42)

Det synes ikke uproblematisk, at rammen og værdierne for uddannelsen skifter til det førromtalte lærings-, evidens- og kompetencefokus, idet pædagogik, som vi kender den, er kendetegnet ved netop at være relationelt, kontekstuel og have blik for sammenhænge og mening:

Olesen skriver: "Professionel viden i faget pædagogik er både *kontekstuel*, dvs. afhængig af givne vilkårlige omstændigheder, som forandrer sig og udvikler sig uforudsigeligt, og *relationelt*, dvs. at et børnehavebarn, en ung på en behandlingsinstitution eller en udviklingshæmmet ikke "er til rådighed" på samme måde, som et stykke træ er til rådighed i hænderne på en snedker. Børn og unge med sociale problemer og mennesker med handicap "gør modstand". De har meninger og handler ud fra en række forskellige motiver, hvilket betyder, at de ikke (frivilligt) lader sig forme efter en skabelon" (2015: 43)

Han påpeger således, at den pædagogik, der lægges op til med strukturen i uddannelsen, overser, at borgerne også er *nogen* med egne meninger. Såfremt vi følger denne tanke, er der således også tale om en demokratisk problematik, hvor borgerens stemme ikke længere synes gyldig.

4.4 Pædagoguddannelsen 2014

I 2014 ændres pædagoguddannelsen til den, vi kender i dag. Uddannelsen bygges ikke længere op som sammenhængende semestre med temaer men i stedet som korte, afgrænsede moduler, hvor de studerende gennem undervisning og selvstudie skal indfri modulernes kompetencemål, der understøttes af mere end 300 videns- og færdighedsmål. Med denne struktur nedlægges mesterlæreperspektivet i undervisningen en gang for alle. Den studerende skal nu selv opsøge sin viden via litteratur, og undervisningen får form af kursusvirksomhed.

I forbindelse med den nye uddannelse er det ikke længere Folketingets lovgivning, der stadfæster ændringer i uddannelsen. I stedet overføres denne funktion til Uddannelses- og Forskningsministeriets bekendtgørelsesarbejde. Således faststemples den akademiske værdisættelse også i organiseringsstrukturen.

Uddannelsen består nu af en 1-årig fællesdel (grundfaglighed) og en specialiseringsdel, hvor den studerende vælger specialiseringsretning inden for: dagtilbudspædagogik (0-5 årige), skole- og fritidspædagogik (6-18 årige) eller social- og specialpædagogik. (Retsinfo, 2017)

I Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (2014) beskrives formålet således:

§ 1. Formålet med uddannelsen er, at den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv.

De professionsrelevante kompetencer defineres via kompetencemålene for hvert modul. Fokus er således på forhåndsdefinerede kompetencer, viden og færdigheder. Den studerendes egen personlige dannelsesproces er sammen med pædagogik som fag nu helt forsvundet. Der hersker således en ide om, at den viden, den studerende skal læse sig til, også bringer den studerende de rette færdigheder, som samlet set kan indfri de kompetencemål, hvert modul foreskriver – alt sammen med fokus på det samfundsmæssige perspektiv. Den færdiguddannede pædagog skal fremstå som en selvstændig udøver, udvikler og formidler af sine samfundsopgaver, der har til formål at udvikle og lære nogen noget samt at drage omsorg for borgere med udgangspunkt i samfundets perspektiv – til forskel for individets. Pædagogen er nu endegyldig stadsfæstet som samfundets ansatte, der udøver konkurrencestatens teoretiske, tekniske og rationelle mindset.

Kort sagt: Der er således igennem 90'erne og frem til i dag sket en strukturel, såvel som en pædagogisk bevægelse i pædagoguddannelsen.

En bevægelse fra et personligt, etisk og relationelt mesterlærefokus til et samfundsfokus, hvor konkurrence, videnskab, målstyring, læring, kompetenceudvikling, viden og færdigheder står i centrum.

Underviseren er gået fra at være den gode etiske praktikker, der viser den studerende, hvordan pædagogisk arbejde bør udføres – til at være en person med akademisk uddannelse, der fremfører forskningsviden samt i større grad vurderer og evaluerer den studerendes arbejdsindsats og kompetencer.

Indholdet er gået fra at være fag, der er praktisk og æstetisk rettet, hvor underviseren bestemmer indholdet – til nøje uddybede videns- og færdighedsmål, hvor indholdet på den måde i stor stil er styret fra centralt hold.

Uddannelsen er gået fra at være den instans, der sørger for, at den studerende kan erhverve sig forudsætninger og grundlag for det pædagogiske arbejde – til at det er den studerende selv, der har pligt til at erhverve sig viden og derigennem færdigheder med videreuddannelse som sigte.

Pædagogikken, der søges formidlet, er gået fra et kontekstuel og relationelt perspektiv med udgangspunkt i borgeres trivsel og kompetencer som afsæt for udvikling - til en pædagogik med fokus på læring og tilegnelse af specifik viden, færdigheder og kompetencer.

5. Et pragmatisk naturalistisk blik på pædagoguddannelsen og situationen i og omkring den.

I dette kapitel vil jeg redegøre for udvalgte elementer af John Deweys teorier om udvikling, vækst, demokrati, fællesskab, offentlighed, erfaring, vaner og konsekvenser. Hvorefter blikket stilles ind på den økonomiske væksts opståen, det internationale aspekt af uddannelsessystemet, forskellige ideer om vækst og udvikling, uddannelsens evalueringskultur og de indirekte konsekvenser, samt individualiseringens vanskeligheder i at bryde med erfaringer med ringe værdi. Alt sammen med et pragmatisk naturalistisk undersøgende blik, på den menneskelige handling og dens konsekvenser.

5.1 a: Vækst og Udvikling.

Det første område, jeg vil forsøge at belyse, handler om *vækst og udvikling*.

Hos Dewey placeres mennesket som sagt i naturen som den ramme af enhed, hvori alt foregår. Det er således intet, der kan stå uden for naturen, eller som kan være i modsætning til den. Mennesket er en organisme i naturen ligesom alle andre organismer og med særlige kendetegn af at være menneske, der blot skal ses som en forskel i kompleksitet. Verden er ikke præget af absolutitet, men er i stedet i sin grund omskiftelig og foranderlig.

Livet er generelt for alle organismer og indbefatter vækst og udvikling, som foregår i vekselvirkning med omgivelserne, hvor organismer både påvirker og påvirkes – alt sammen med de bedste vækstbetingelser for øje. (Fink, 2008: 13-15)

Formålet med menneskets omformning af omgivelserne er jf Dewey at sikre, at det både nu og i fremtiden kan få opfyldt sine behov, lige såvel som alle andre organismer søger dette formål. For Dewey er mennesket: "et væsen, som for sin egen fortsatte aktivitets skyld undertvinger og behersker de kræfter, der ellers ville tilintetgøre det. Livet er en selvforsynende proces, hvor vi agerer i forhold til og påvirkes af det omgivende miljø" (Dewey 2005: 23) Dewey sammentænker således menneskets biologi, socialitet og kultur i beskrivelsen af den menneskelige livsproces, som i sig selv er præget af en stræben mod at opretholde vækst og udvikling.

I *Demokrati og Uddannelse* (2005) beskriver han, hvordan vækstens første betingelse, må være umodenhed. I Deweys termer skal det umodne ikke forstås som et fravær af kræfter, som man forestiller sig bør være på et senere tidspunkt – i stedet er umodenhed "…ensbetydende med muligheden for vækst" (s.61) og i stedet "en kraft, der positivt er til stede – *evnen* til at udvikle sig." (s. 61) I den term skal børn og unge ikke opfattes som nogle, der mangler noget, fordi vi sammenligner barnet med de voksne. For Dewey er det nemlig vigtigt at understrege, at evnen til at vokse er selve livskraften, som ikke har noget endemål. Udvikling er derfor noget livslangt, selvom han også påpeger, at den mekanisme bliver lidt sløvere med årene. Evnen til at vokse er derfor heller ikke noget, som skal fremtvinges. Det er der allerede. Evnen til at vokse eller umodenheden, som vi kaldte den før, har to træk. Den ene er *afhængigheden*, som ligesom så meget andet i Deweys teori skal forstås positivt som noget, der er meget forskelligt fra hjælpeløshed. Menneskebarnet er ifølge Dewey "begavet med en *evne* til at sikre sig andres samarbejdende opmærksomhed" (s. 63) Så heldigt stillede er vi ikke som voksne, for "Få voksne personer beholder barnets fleksible og følsomme evne til at

svinge i forhold til og indleve sig i andres gøren og laden.”(s. 63) Afhængighed skal anses som en styrke, der driver den sociale interaktion, som fungerer som den menneskelige udviklingsarena. Dewey påpeger, at der direkte er fare forbundet med stigende personlig uafhængighed, da det vil ”formindske et individs sociale evner” – han skriver: ”Når individet får mere selvtillid, bliver det også mere selvtilstrækkeligt, hvilket kan føre til reservation og ligegyldighed. Det gør ofte et individ så ufølsomt i dets relationer til andre, at det skaber en illusion om virkelig at være i stand til at stå på egne ben og handle alene, hvilket er en udiagnosticeret form for sindssyge, der er ansvarlig for en stor del af den menneskeskabte lidelse i verden.” (s. 63) Vi kan således prøve at forstå, at megen af den lidelse, vi ser, handler om tab af evnen til at forstå andres perspektiv.

Det andet træk ved umodenheden er *formbarhed*. Mennesket skal ikke forstås som et materiale, der blot kan formes udefra. I stedet handler det om evnen til at lære af erfaringer og lagre noget af erfaringen, som personen så senere kan anvende til at løse problemsituationer. Dewey skriver: ”Dette er ensbetydende med en evne til at modificere handlinger på basis af resultatet af tidligere erfaringer – evnen til at *udvikle dispositioner*.” (s. 64) Hvilket er en forudsætning for at kunne danne vaner.

5.1b Vækst og udvikling i konkurrencestaten:

I disse tider er vi mange især inden for de humanistiske fag, der bekymrer os om den måde, vores politiske repræsentanter former samfundet på ud fra konkurrencestatsideen. Men, hvad sker der, hvis vi forsøger at forstå den i det lys, som Dewey mener, tilværelsens sammenhæng er gjort af? Konkurrencestaten og dens oprindelse kan således ses som en handling skabt på baggrund af de indirekte konsekvenser, som opstod tilbage i 70'erne pga. internationale økonomisk kriser, der rammer produktionen, skaber inflation og arbejdsløshed og skaber økonomisk underskud på betalingsbalancen. Alt sammen med menneskelig lidelse til følge og udsigt til, at det fortsætter, såfremt der ikke handles. Denne indirekte konsekvens søges kontrolleret med henblik på at skabe noget bedre, og økonomisk vækst bliver således målet, der søges løst både ved at kontrollere det store økonomiske velfærdsforbrug, såvel som at løse den energikrise, der opstår, da olielandene rammes af uroligheder. Pga. denne erfaring skabes der handlinger, der udføres som besparelser på velfærd og i det private forbrug. Danmark udvikler nye energiløsninger. Alt sammen tiltag, der skal hele såret og gøre

Danmark mere selvstændigt, Handlinger der bygger på erfaringen af, at den økonomiske og energimæssige afhængighed, som Danmark har haft med andre lande, ikke længere er en fordel.

Økonomisk vækst beror på produktion, ligesom produktion beror på forbrug, og det er med udgangspunkt i disse tidligere erfaringer for, hvad der skaber penge, at samfundets strukturer ændrer form for netop at støtte op omkring målet: økonomisk vækst. Erfaringen viser sig i konkrete handlinger, der gennem de næste årtier omskaber velfærdsstaten. Effektivisering af arbejdet, så produktionen kan få mere for pengene samt effektivisering af uddannelserne, med det formål, at unge kan komme hurtigere igennem og opøve de rette kompetencer til at kunne klare sig i konkurrencen på både egne og statens vegne, synes i denne sammenhæng at være ganske fornuftig. I dette lys kan vi således forsøge at forstå de førnævnte ændringer på pædagoguddannelsen. Redskaber og forretningsgange skabt af mennesker, der blot søger at opretholde selve livet - at fri os fra det, der truer vores eksistens – er egentlig en ret smuk tanke. De selvsamme handlinger, kan også betragtes som udviklende dispositioner af mistro, der ses som en bevægelse væk fra afhængigheden og den menneskelige interaktion og ud i konkurrencer, hvor kun den, der yder bedst, kan bestå.

Det er ikke kun på landsplan, at økonomisk vækst ses som det perfekte mål. Efter anden verdenskrig dannes OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. Ifølge Forsknings- og Undervisningsministeriet beskæftiger OECD ”...sig primært med økonomisk samarbejde og udvikling. Målsætningen om den højest mulige økonomiske vækst og beskæftigelse i medlemslandene indebærer imidlertid, at OECD også inddrager uddannelse og forskning i sit arbejde. (Uddannelsens og Forskningsministeriet, 2019)

”Fra Danmark deltager Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet i OECDs arbejde på uddannelses- og forskningsområdet. Desuden deltager Danmarks Statistik, som understøtter samarbejdet gennem levering af data.” (Uddannelses og Forskningsministeriet, 2019)

Uddannelsespolitikken skal således forstås i en global kontekst, hvor det fællesskab, der skaber handlinger derigennem, bygger det på økonomiske erfaringer.

Dion Sommer, professor i udviklingspsykologi (2017) skriver: ”Uddannelsespolitik, programmer og reformer er nu blevet globalt begrundet. Så undgår man ”lokale”

underforstået negative forhindringer. Barnet og dens barndom er her ved at blive reduceret til forberedelse og træning til voksendom. Barnet har ikke en værdi i sig selv, men er en becoming – en investeringsressource i fremtiden.” Han fortsætter: ”Når man konkret ser hvem der står bag de nye krav til næste generation – internationalt, nationalt og lokalt – glimrer universitetsuddannede psykologer og pædagoger ved deres fravær. I stedet er det i stigende grad *økonomer* (fx formanden for PISA-Danmark), *jurister og politologer.*” (s. 95)

Pædagoguddannelsen og dens form og indhold skal således forstås ud fra et samfundsøkonomisk blik, der søger at skabe det bedste mulige. Pædagogen fremstår som myndighedspersonen, der skal udøve sin statsopgave i udformningen af den selvstændige kompetente verdensborgere. Det bliver tydeligt at vi ud fra Deweys ideal er på afveje. Den vækst og udvikling han beskriver, synes ikke at blive tilgodeset. Barnets umodenhed, - dvs evnen til at udvikle sig anerkendes ikke, ligesom barnets formbarhed dvs egen erfaring og erfaringsbaseret opøvelse af situeret dømmekraft, forstyrres af samfundsøkonomiens metoder. Umødenheden anskues her, som en mangeltilstand, og formbarheden har karakter af at blive forstået som et materiale der skal tilsnittes. Ud fra Deweys opfattelse, er der fare for at sådanne opfattelser og deres interaktioner bidrager til at børn udvikler dårlige sociale kompetencer, præget af ligestilling, reservation og ufølsom udveksling med miljøet.

Mønstret synes at gentage sig, når de pædagogstuderende, skoles i at planlægge, dokumentere og evaluere deres kommende arbejde, imens de selv evalueres og kvalificeres af underviserne, der undergår det samme af ledelsen, som gør det samme af rektoratet, osv – Samfundsøkonomiens forståelse af vækst og udvikling, strækker sig ud over landets grænser og ender hos igen hos dem der søger at redde os alle fra økonomisk deroute, så vi både kan være konkurrencedygtige og sikre velfærd til folket.

Kort sagt: Udviklingen af konkurrencestaten skal i den pragmatiske naturalistiske forståelse anskues som en naturlig proces, hvor mennesker i flok på både lokalt og globalt plan reagerer på erfaringer hvor selve livsgrundlaget synes at blive truet. Med udgangspunkt i tidligere erfaringer, synes den naturlige handling at være at stile efter økonomisk vækst og reformere vores uddannelsesystem, således det bliver fødekæde til denne mission. Konsekvensen synes dog at være underkendelse af selve det menneskelige aspekt, nemlig evnen til at udvikle sig samt evnen til at lære af erfaring og omsætte disse til handlinger, der kan løse problemer. I

stedet skaber vi en dannelseskæde, der risikerer at skabe ufølsomhed og tab af evne, til at forstå andres perspektiv.

5.2a Demokrati, fællesskab og offentlighed:

Lad os igen vende blikket mod Dewey. Denne gang med blikket rettet mod hans forståelse af Demokrati, fællesskab og offentlighed. Herefter undersøges evalueringen af pædagoguddannelsen, samt den efterfølgende handleplan i lyset af Deweys ideal for demokrati.

Hos Dewey eksisterer der 2 måder at tale om demokrati på, som naturligt hænger sammen. Demokrati som social ide og demokrati som regeringsform." Ideen om demokrati er bredere og rigere, end hvad der kan komme til udtryk i selv den bedste stat. For at virkeliggøres må ideen påvirke alle menneskelige associations-former – familie, skole, industri og religion. Og selv hvad angår politiske former, er politiske institutioner blot et middel til at sikre ideen mulighed for at virke på effektiv vis." (2017: 175)

Demokrati er således en måde at leve på, som indebefatter alle menneskelige interaktioner, på såvel det familiære, det institutionelle og det politiske niveau. Institutioner skal forstås som strukturer eller midler, som hæmmer eller fremmer demokratiske interaktioner og processer. " Han skriver: Betragtet som en ide er demokrati ikke et alternativ til andre principper for associeret liv. Det er selve ideen om et liv i fællesskab" (2017: 179) Eller som han skriver i *Demokrati og Uddannelse* (2005): "Et demokrati er mere end en styreform – det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring" (s. 104)

Dewey understøtter den tanke ved at understrege at : "..demokratiske samfundsmæssige ordninger i højere grad bidrager til at forøge og forbedre den menneskelige erfaring, end ikke-demokratiske og anti-demokratiske former for samfundsliv gør det" (2017:46) Det synes derfor vigtigt at kigge på hvorledes vores strukturer fordrer eller hæmmer den demokratiske dialog, som handler om "gensidigt at udveksle erfaringer og ved at nå frem til sine meninger gennem argumentation, skabe muligheder for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet." (2017:46) Kommunikationen bliver således altafgørende for at erfaringer kan gøres fælles, og kun i demokratiets fællesskab, er det muligt at skabe den kommunikation og interaktion der skal til, for at flest muligt tilgodeses, på en måde hvor

fællesskabet udviser interesse og forståelse for kontinuerligt at skabe det bedst mulige samfund.

For Dewey handler demokrati om fællesskab. "Når som helst der er en forbundet handling, hvis konsekvenser værdsættes som gode af alle enkeltpersoner, som tager del i den, og værdsættelsen af godet er sådan, at den frembringer et energisk ønske om og forsøg på at sikre godets fortsatte eksistens, blot fordi det er et gode delt af alle, så er der for så vidt et fællesskab. Den klare bevidsthed om et fælles liv med alt, hvad det indebærer, udgør ideen om demokrati" (2017: 179-80) Et fællesskab udgør således en bevidsthed om at de interaktioner der sker, har konsekvenser og at disse konsekvenser optræder som et bevidst gode for alle tilstedeværende. Dette kræver både tænkning, såvel som kommunikation og udveksling af erfaringer, samt evnen til at opleve andres erfaringer og at værdsætte at alle oplever det godt. For Dewey er dette ikke kun forbeholdt internt i fællesskabet, men må også gælde fællesskaber imellem.

Dewey skriver: "Men i sig selv er association fysisk og organisk, mens et fællesskab er moralsk – det vil sige noget, som opretholdes emotionelt, intellektuelt og bevidst." (2017: 180) Den menneskelige association er således noget vi har med fra starten, men det at navigere i et fællesskab på positiv vis, er noget der kræver intellektuel omtanke, såvel som emotionel forståelse, samt gennem kombinationen af dette at skabe en forståelse for det fælles gode. Det er således altafgørende at mennesket vokser op på måder der fremmer den intellektuelle tænkning såvel som den empatiske forståelse, for at kunne bedømme det gode. Derfor bliver det også enormt vigtigt at uddannelsesinstitutioner, bærer præg af en praksis, hvor disse interaktionsmuligheder er til stede.

Lighed er ligeledes afgørende for Dewey. "Lighed betyder ikke den slags matematik eller fysisk ækvivalens, som gør at ét element kan erstattes af et andet. Det betyder i stedet effektiv hensyntagen til det, som er unikt hos enhver, uanset fysiske og psykologiske uligheder. Det er ikke noget, man naturligt er i besiddelse af, men en frugt af fællesskabet, når dets handlen styres af dets karakter af fællesskab." (2017:181) Så i et ægte fællesskab vil der være plads til forskellighed.

Dewey benytter også begrebet offentlighed:

"Når en offentlighed opstår gælder samme lov. Det er kun igennem individer, at den træffer afgørelser, indgår aftaler og udfører beslutninger." (122) Offentligheden er på ingen måde noget udenfor os, men er et menneskeligt fællesskab. Det er dog langt fra altid at vi forstår at

det er os selv, der må bære ansvaret, hvis noget skal ske. Han skriver: "offentligheden består af alle dem, som er påvirket af de indirekte konsekvenser af transaktioner i en sådan grad, at det anses for nødvendigt, at der bliver taget systematisk hånd om disse konsekvenser." (2017 : 73)

Dewey opererer med ideen om at menneskelige erfaringer skaber handlinger som har konsekvenser – både direkte og indirekte. De direkte er dem som har betydning for netop dem som udfører handlingen, Dette kalder han for privat. De indirekte handler om konsekvenser det rækker ud over det fællesskab, der har igangsat handlingen og hører dermed til det offentlige. Om de indirekte konsekvenser skriver han: Det er nødvendigt at der bliver set efter og taget hånd om konsekvenserne. Dette tilsyn og denne regulering kan ikke udføres af de primære grupperinger selv. For det som kendetegner en offentlighed, er, at de rækker ud over dem som er direkte involveret i at producere dem. Derfor må der oprettes særlige institutioner og tiltag, hvis der skal tages hånd om dem, eller også må en eller anden eksisterende gruppe påtage sig nye funktioner." (2017: 72-74)

Men det er ikke altid så nemt at etablere en offentlighed.

Han skriver: "Man hører det ofte sagt af socialister, som med rette er utålmodige med det nuværende økonomiske regime, at industrien skal tages ud af private hænder`. Man forstår, hvad de sigter til: at den skal holde op med at være reguleret af begær efter privat profit og fungere til gavn for producenter og konsumenter i stedet for at blive afsporet til fordel for finansfolk og aktionærer. Men man undrer sig over, om de, der så beredvilligt siger den slags ting, har spurgt sig selv, hvis hænder industrien skal overgå til. Til offentlighedens? Men offentligheden har desværre ikke nogen hænder ud over individuelle menneskers hænder. Det essentielle problem går ud på at forandre sådanne hænders handlen på en sådan måde, at denne handlen bliver præget af hensyn til sociale formål" (2017: 126) det handler således om at ethvert menneske, uanset dets position i samfundet må forstå sig selv i en større sammenhæng og have denne sammenhæng for øje i de handlinger det bedriver. Et samfund er ikke nødvendigvis et fællesskab, idet fællesskabet er karakteriseret ved bevidst deltagelse. Dewey skriver: "Det kan godt være at det Store Samfund skabt af damp og elektricitet er et samfund, men det er ikke et fællesskab. At de nye og relativt upersonlige og mekaniske typer af forbundet menneskelig adfærd har invaderet fællesskabet, er det moderne livs hovedkendsgerning. Hvad angår disse former for aggregeret aktivitet, er fællesskabet i streng

forstand ikke en bevidst deltager, og det har heller ikke nogen direkte kontrol over dem ”
(Dewey; 2017 (1927): 139)

Problemet er således at fællesskabet ikke er en bevidst deltager og at det heller ikke bydes ind til at være det. Verden er blevet kompleks og mangfoldig, på måder hvor det både udfordrer det enkelte menneske i at kunne gennemskue konsekvenserne, samt at etablere et fællesskab, - en offentlighed, hvor fælles kommunikeret erfaring, kan blive til fælles handling, som kan være med til at påvirke samfundsinstitutionerne i en mere demokratisk retning.

5.2b Demokrati, fællesskab og offentlighed i pædagoguddannelsen?

Med globaliseringens indtræden og et uddannelsessystem der på mange måder styres fra et internationalt hold af økonomi, jura og politisk faglighed, som hverken har pædagogikken eller psykologien som deres interessefelt eller særlige erfaringsarena, har samarbejdet mellem stat og uddannelse ændret karakter. Jeg vil i dette afsnit forsøge at eksemplificere hvilke erfaringer der skabes i interaktionen mellem stat og uddannelse.

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) har fået til opgave at følge pædagoguddannelsens virke. EVA blev etableret i 1999 under undervisningsminister Margrethe Vestager, med formålet at have en dansk institution der gennem evalueringer søger at ”skabe viden, som undervisnings- og dagtilbudssektorens praktikere og beslutningstagere kan bruge til at styrke kvaliteten af deres faglige arbejde og udviklingen indenfor deres felt. (EVA, nr 2) eller som de selv skriver: ”EVA evaluerer nemlig hele tiden, hvordan uddannelsesinstitutioner, skoler og dagtilbud har klaret sig i går og i dag for at styrke dem til at gøre det bedre i morgen og i overmorgen.” (Eva, nr 1) Effektiviseringsoplevelsen bliver vældig nærværende i sådanne formuleringer, da det er tydeligt at der ingen endemål findes – blot noget der er større og bedre.

Den nye pædagoguddannelse optræder som et af de steder hvor EVA skal interagere. I rapporten fra undersøgelsen skrives der: ”Formålet er at levere videnindspark, der understøtter institutionernes implementering af pædagoguddannelsen og bidrager til, at kursen kan efterprøves og justeres undervejs.” I rapporten *Det første år på pædagoguddannelsen* (2016) står der: “Analysen bidrager således med viden om, hvilke udfordringer de pædagogstuderende møder i deres første studieår, hvor der er særlige udviklingspotentialer for pædagoguddannelsen, og hvor institutionerne særligt kan yde en

indsats med henblik på at videreudvikle kvaliteten af uddannelsen for nye pædagogstuderende. Målgruppen for dette notat er undervisere, studieledere, uddannelsesledere og andre, der deltager i arbejdet med implementeringen af den nye pædagoguddannelse.” (s. 3)

Denne tekst kan i første øjekast bringe håb om, at det der artikuleres faktisk har betydning af at være en politisk interesse i at undersøge eventuelle indirekte konsekvenser af de handlinger som den nye uddannelse består af, og som endda med undersøgelse og efterfølgende rapport, som medie for interaktionen, søger at skabe grundlag for fælles erfaringsudveksling mellem det politiske, de studerendes, undervisernes og ledernes fællesskaber.

Ved nærmere eftersyn viser det sig noget anderledes.

EVA skriver: “Analysen bygger på registerdata fra Danmarks Statistik samt data fra panelundersøgelsen om frafald, som EVA gennemfører blandt alle studerende, som blev optaget på en videregående uddannelse i sommeren 2016. Forløbsstudiet følger de nyoptagne studerende via surveys i august og oktober 2016 samt i marts 2017 og september 2017.” (EVA, 2018: 8)

Interaktionens form fremstår teknologiseret, på en måde hvor alle studerende får en mail med et spørgeskema. Spørgsmålene har kvantitativ kvalitet, og svarmulighederne er angivet på forhånd ud fra scaleringer. Der er således ikke mulighed for at den studerende kan ytre sig ud over det som er opstillet, som ramme.

Ud over at ansigt til ansigt kommunikationen naturligvis er helt fraværende, så bærer det også præg af en interaktion, hvor den studerende udelukkende afkræves et svar, ud fra forudindtagede ideer, eller som Dewey måske ville have kaldt dem, vaner, der ikke synes at være åbne for reel kommunikation og dermed nye erfaringer.

Istedet søger denne udspørgen at kontrollere hvilke snit de studerende har når de ankommer til studiet, - om de føler sig motiverede, - Om der er blevet tydeligt kommunikeret, hvilke krav og forventninger der er til den studerende på uddannelsen, - hvordan den studerendes helbred generelt er, - hvor motiveret den studerende har været for at starte på uddannelsen,

- hvor afklaret den studerende følte sig med at skulle være uddannelsen, - hvor mange timer den studerende bruger om ugen på studiet osv osv

Konklusionen på rapporten er:

- **studieintensiteten er lav**
- **studererpopulationen er relativt fagligt svag**
- **de studerende er meget motiverede.**

Der formuleres i rapporten 3 ting som der bør arbejdes med.

- **De studerende oplever at mangle studiekompetencer, men kun halvdelen introduceres til studieplanlægning og studieteknik**, her ligger implicit en direkte ordre til undervisere og ledere om at skabe dette , -
- **Flertallet af de studerende oplever ikke, at der er fokus på deres tidsforbrug.** Her formuleres det, som om det er de studerende der oplever det som et problem, men fakta er at det har de på ingen måde haft mulighed for at udtrykke sig om da der ikke er spurgt til hvorvidt de fandt noget problematisk. De har blot angivet på spørgeskemaet hvorvidt de oplever at de kontrolleres i deres fremmøde. Såfremt de studerende var blevet spurgt åbent, tvivler jeg på at deres optagethed af hvad de kunne finde problematisk på uddannelsen, ville indbefatte manglen på ydrestyret kontrol af den tid de bruger på studiet. Et sidste punkt i rapporten konkluderer at
- **Pædagoguddannelsen lever sjældnere op til de studerendes forventninger.** Det der spørges til er studieintensitet, hvor 21 procent svarer at studiet er mindre krævende end de havde forventet, hvilket i rapporten tolkes negativt, selvom de samtidig påpeger at de studerende faktisk er motiverede. Igen ville de studerende såfremt de frit kunne kommunikere om deres erfaringer og forventninger, formodentlig pege på mange andre aspekter af de drømme eller bekymringer de har haft om deres forestående studie og deres efterfølgende erfaringer af om disse så holdt stik i virkeligheden. I nogle tilfælde kunne man vel endda formode at det er en gode at den studerendes forestilling ikke holder stik, såfremt han har betvivlet hvorvidt han i det hele taget kunne følge med rent fagligt. Igen formes sproget så det får betydning af at det er de studerende der ikke er tilfredse –istedet er det den samfundsøkonomiske

politisering der taler, og søger at gemme sig bag de studerendes stemmer.

Denne tendens ses igen da den efterfølgende handleplan for uddannelsen formes:

Initiativerne i handleplanen (Undervisnings og forskningsministeriet, 2018)

lyder således:

1. Synliggørelse af fuldtidsstudier (40 timer ugentligt i studerendes ugeplaner)
2. Øgede studiekompetencer gennem studiestartsundervisning og tilrettelæggelse af uddannelsen – første fase
3. Ny tilrettelæggelse af grundfagligheden (1. del af studiet)
4. Kortlægning af omfanget af aflyste timer og erstatningstimer
5. Tidligere udprøvning
6. Mødepligt til planlagt undervisning i grundfagligheden
7. Mere krævende prøver
8. Skærpelse af bedømmelsesgrundlaget
9. Udvikling af best practice for studiedagene

Igen er fokus på kontrol og prøver, formidlet på en måde hvor den forklædes som en hjælp til at skabe bedre kvalitet. På kun ganske få områder ser det ud til at handle om hvorvidt den studerende på sigt kan varetage borgeres trivsel og udvikling, men i langt højere grad hvorvidt de studerende bliver studiedygtige og producerende væsener, drevet af mødepligter og sværere og flere prøver. Istedet for at disse nye teknologiske styre- og evalueringsformer bidrager til demokratiseringen af uddannelsen, ser det nærmest ud som om de afdemokratiserer den.

Disse nye handlemåder, som efterhånden er blevet til rutiner, skaber afstand i interaktionen mellem mennesker, og konsekvensen ved netop at tage disse interaktionsformer på sig, altså at svare på surveys, er at vanerne og strukturerne i den økonomiske politisering af uddannelsen fortsætter, som en ramme der igen danner mennesker, der igen bidrager til at

opretholde den. Fordi det er strukturer som har sin oprindelse helt ude i et internationalt perspektiv, er det vanskeligt at gennemskue sammenhængene der ligger bag, samt de konsekvenser det har blot at åbne sin email og endnu engang udfylde et skema. Skulle det ske at den studerende rammes af klarsyn over denne sammenhæng, eller blot i ren emotionel reaktion rammes på ikke at få mulighed for at blive hørt, hvad skal den studerende så gøre? Ofte er besvarelsen af disse surveys indlejret i deltagelsespligten for studiet. Hvis der ikke svares, så er det ikke muligt at gå videre på studiet. Det samme gælder når staten i forklædning af at være den der hjælper og lytter, pålægger professionelle som også er skolet i at vide hvordan mennesker vokser og gror i relationen og interaktionen med hinanden, at sprogteste de 3 årige, nationalteste skolebørnene og uddannelsesparathedsvurdere de unge. Konsekvensen er klar, modsætter den professionelle sig dette, fordi det strider mod den professionelle viden om menneskers udvikling, så vil det synes passende at fyre vedkommende for at forsømme sit hverv.

Mickey Gjerris, teolog, bioetiker og lektor ved Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet. Beskriver i artiklen *Willed Blindness: A Discussion of Our Moral Shortcomings in Relation to Animals* (2014) fænomenet Willed Blindness, som en form for påtaget uvidenhed, overfor medmennesker og medskabningers lidelser, der åbenlyst er påført af netop vores ofte stiltiende deltagelse i samfundsmæssige vaner og strukturer. Vi ved det godt, men vælger at lade som om vi ikke ved det, da angsten for at konsekvensen af af sige fra, overskygger det at handle. Samtidig vil mennesket ifølge Gjerris, altid gerne fremstå som moralsk godt, og i det spændingsfelt opstår begrebet om Willed blindness, da det er lettere at argumentere for den manglende handling, med mangel på viden, end at skulle opleve sig selv som værende et uetisk væsen, der bidrager til lidelsens fortsættelse, på trods af at det lige netop er det som er tilfældet.

I denne beskrivelse individualiseres problemet, og truslen om at konsekvensen rammer på individuelt plan, gør at bevægelsen mod organisering af en offentlighed, aldrig rigtig får fat.

En anden forklaring handler om, at selve interaktionen med disse strukturer og redskaber præges af double- bind, forstået som et slags følelsesmæssigt dilemma, der skabes når to modstridende beskeder modtages. Uanset hvordan modtageren vælger at agere, så er det på en måde forkert. (Bateson, 2000) (Harris and White, 2013) Den politiserende pædagogiks

handlinger giver udtryk for at ville lytte og hjælpe, samtidig med at den fører borgeren i et stramt greb, mod de i forvejen opstillede mål og forventninger. Det er således en situation som på ingen måde kan reageres på, på en tilfredsstillende måde. Både fordi det rent intellektuelt bliver komplekst at gennemskue de indirekte konsekvensers oprindelse, og fordi det på den emotionelle plan synes umuligt at imødekomme de modstridende perspektiver på samme tid. Resultatet bliver en interageren præget af forvirring og opgivelse samt, et undervisningsmiljø der føres i retninger, hvor demokratiske processer og kritisk tænkning tilsidesættes til fordel for den økonomiske væksttanke – den tanke der tilbage i tiden blev skabt for skabe det gode liv, men som gennem tilværelsens forandring, nu synes at gøre skade.

Kort sagt: Det træder frem at Deweys ideal om offentlighedens organisering, og den demokratiske dannelse, ikke stemmer overens med det praktiske levede liv, der pågår i vores tid. En forklaring kan ligge i at individualiseringen allerede er indtruffet på en sådan måde at konsekvenser opleves som noget der truer individer, snarere end fællesskaber. Det resulterer i at individet fornægter viden om sine handlingers konsekvenser, og opretholder således de rutiner som skader, på trods af sin viden. En anden forklaring kunne være at kommunikationen skaber erfaringer af forvirring, idet den bærer præg af double-bind, dvs modsatrettede betydninger.

Det er en barsk miljø at interagere med, men det ændrer ikke på at der ud over den store fokus på planlægning, evaluering og dokumentering også stadig er beskrevet at pædagogen skal sikre børn og unges trivsel, udvikling og læring. (Dagtilbudsloven, 2019)

5.3 a Erfaring, vaner og konsekvenser:

I dette afsnit redegøres der for Deweys forståelser af erfaring, vaner og konsekvenser. Efterfulgt af refleksioner omkring hvilke erfaringer, vaner og konsekvenser der ser ud til at blive skabt i interaktionen med dens rammer.

Dewey opererer med begreberne erfaring, vaner og konsekvenser.

Erfaringer er ifølge Dewey ikke noget mennesket kan få selv, det sker altid i interaktion med miljøet. Erfaringen består af to elementer: et aktivt og et passivt. Det aktive er at erfaringen er *forsøgende og eksperimenterende*. Det passive er at "...erfaringen er noget, vi *gennemgår* og *underkaster* os." (1916/2005:157) Dvs at når vi oplever noget, så gør vi noget ved forholdene, som dernæst påvirker os og giver os nye erfaringer.

I *Erfaring og opdragelse* (1938/2008) skriver Dewey:

"Enhver erfaring, som virker blokerende eller blot forstyrrende på muligheden for at få ny erfaring, er negativ." (2008: 39) Ifølge Dewey kan erfaringer både resultere i ufølsomhed, -mangel på sensitivitet og åbenhed, ligesom den kan øge et menneskes automatiske færdighed i en bestemt retning og på den måde låse det fast i et mønster. En erfaring kan fremme en "slap og ligegyldig holdning", som har betydning for kvaliteten af den næste erfaring. Erfaringer kan fremstå usammenhængende og skabe forvirring. (2008: s. 39 - 40) Erfaringer er således noget mennesket hele tiden er i, i kraft af at være i verden, men kvaliteten af erfaringerne har en betydning for hvordan den enkelte formes i interaktionen, som igen er afgørende for hvordan personen igennem interaktionen også er i stand til at forme sit miljø, og tilegne sig den erfaring der ligger i det.

"Uanset om det ønskes eller tilstræbes lever enhver erfaring videre i nye erfaringer" (2008: 41) skriver Dewey.

Dewey påpeger at det princip der ligger i kontinuiteten i erfaringen, ikke i sig selv gør at det nødvendigvis er en god vækst der kommer ud af det. Erfaringens værdi kan således kun bedømmes ud fra hvad den bevæger sig hen imod. Det er derfor den mere erfarnes opgave at holde øje med i hvilken retning erfaringen peger. "*...graden af værdien af en erfaring består i graden af erkendelsen af relationer og sammenhænge, som den fører til.*" (2005: 158)

"At "lære af erfaringen" er at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør, og det, vi som konsekvens har af nyder eller lider under." (2005:158)

Det stiller særlige krav til den mest erfarne, som lige så vel kan være opdrageren som underviseren, eller en anden, der søger at støtte nogle mindre erfarne i en udviklende læringsproces. Dewey skriver: "Den, som undlader at tage hensyn til en erfarings bevægende kraft for at kunne bedømme og retlede den udfra det, som den bevæger sig henimod, svigter selve kontinuitetsprincippet." (2008: 50) Dewey hævder at sådan et svigt virker i to retninger. Den ene er at den mere erfarne (som Dewey også kalder opdrageren) "...ikke er tro mod den forståelse han skulle have opnået gennem sine egne erfaringer. Han er heller ikke tro mod det faktum, at al erfaring i sidste ende er social: At det involverer kontakt og kommunikation." (2008: 50) Dewey ytrer direkte at det er moralsk forkert hvis den mere erfarne ikke inddrager sin egen erfaring, da det vil fratage denne evnen til medlevende forståelse. Den mere erfarne må ifølge Dewey: "...have en medlevende forståelse af individer som individer,

en forståelse der kan give ham et begreb om , hvad der faktisk foregår i bevidstheden hos dem, der er i færd med at lære.” (2008: 51)

Dewey mener at det i undervisningssituationer også er underviserens ansvar at have fokus på ”...hvorledes man kan udnytte de eksisterende fysiske og samfundsmæssige omgivelser, således at man uddrager alt det i dem, som kan bidrage til, at man får de erfaringer, der er værd at have.” (2008: 52) Dewey pointerer at det er langt vanskeligere at udvælge disse muligheder for erfaring end at blot følge det traditionelle system, hvor eleven eller den studerende er tilskuer til underviserens fremlæggelse af stoffet.

Erfaringer er situerede, hvilket udgøres af samspillet mellem ydre objektive vilkår og indre vilkår og det er således den mere erfarnes opgave at regulere de ydre vilkår alt efter hvordan de indre vilkår udtrykker sig, i situationen.

Dewey behandler også begrebet vane. Om vaner skriver han: ” Det grundlæggende kendemærke ved vanen er, at enhver erfaring, man har gjort, og enhver oplevelse man har haft, forandrer en, og at denne forandring, hvad enten vi ønsker det eller ej påvirker kvaliteten af de efterfølgende erfaringer. For det er en noget ændret person der får dem.” (2008: 47)

Deweys syn på vane er således forskelligt fra den betydning hvor vanen er en mere eller mindre fast måde at gøre noget på. Ifølge Dewey så dækker hans forståelse af vanen over ”...dannelsen af holdninger, holdninger som er følelsesmæssige og intellektuelle; det dækker over vores grundlæggende modtagelighed og måde at møde og besvare alle de udfordringer, vi stille overfor i livets løb” (2008:47) En vane ”...søger aktivt efter lejligheder, hvor den kan komme til fuld udfoldelse. Hvis den på uretmæssig måde hindres i at udtrykke sig, giver den sig til kende som ubehag og intens længsel. En vane kendetegner også en intellektuel disposition. Hvor der er en vane er der, også en fortrolighed med det materiale og udstyr, der skal bruges. Der er også en bestemt måde, hvorpå man forstår de situationer, som vanen indgår i. Forskellige måder at tænke, iagttage og reflektere på bliver i form af færdigheder og ønsker til vaner.” (2005: 67) Vaner kan dog også blive for rutinepræget, men her handler det ifølge Dewey om at de er ureflekterede. ”dårlige vaner” er vaner så løsrevet fra fornuften, at de modsætter sig den bevidste overvejelse og beslutnings konklusioner.” (2005: 68) Det handler altså igen her at få øje på sine vaner, så man ikke helt ubevist går rundt og skaber

uhensigtsmæssige konsekvenser for sig selv og andre, men i stedet forstår sammenhængene mellem de handlinger man foretager sig og det man går og gør.

De handlinger vi foretager os på baggrund af erfaringer har ifølge Dewey altid konsekvenser. Han skriver "vi tager altså udgangspunkt i den objektive kendsgerning, at menneskelige handlinger har konsekvenser for andre, at nogle af disse konsekvenser iagttages, og at iagttagelsen fører til efterfølgende forsøg på at kontrollere handlingerne med henblik på at sikre nogle konsekvenser og undgå andre"(2017: 70)

At opdage de konsekvenser som menneskelige handlinger (både på individ og statslig niveau) har kræver en særlig refleksiv tænkning.

"Det forudsætter både evnen til at iagttage og bemærke konsekvenserne af den adfærd, som opstår, når individer forbindes i grupper, og evnen til at spore disse konsekvenser til deres kilde og udspring" (2017: 87) Man er således nødt til at evne at kunne analysere sig frem til den større helhed, for at forstå hvor konsekvenserne har sit udspring, således man ikke bare ureflekteret reagerer på konsekvenserne. Tillige kræver det en empatisk tilgang, hvor vi forstår hvad konsekvenser gør ved andre, samt en vilje til at ændre på det. Dewey skelner mellem direkte konsekvenser der vedrører dem som skaber handlingen. Disse konsekvenser tilhører ifølge Dewey det private. Der findes også indirekte konsekvenser, hvilket er når de implicerede handlinger rækker ud på en måde hvor de får konsekvenser for andre. Sådanne konsekvenser tilhører det offentlige. (2017) Konsekvenser kan både fremtræde som positive og såvel som negative, det må dem som rammes af dem afgøre.

5.3 b Erfaring, vaner og konsekvenser i interaktion med konkurrencestaten.

Indtil nu har vi kigget på hvordan ideen om økonomisk vækst er opstået ud af ønsket om at sikre mennesket gode vækstbetingelser, i økonomisk usikre tider. Vi har ligeledes kigget på hvordan Deweys tanke omkring vækst og udvikling ikke er foreneligt med vækst og udviklingstanken i konkurrencestaten, men da mennesket er en organisme der altid er i interaktion med sit miljø, så påvirkes mennesket af de strukturer og metoder der er blevet skabt til dette formål. Den store fokusering på målstyring, evaluering og dokumentering synes at forringe vilkårene for den demokratiske dannelse, som ellers kendetegner det pædagogiske praksis, og som fortsat udgør en lille del af de studerendes videns og færdighedsmål. Af en eller anden grund synes det ikke nemt at gøre problemet fælles, og skabe en offentlighed, der i

fællesskab, kan reagere på konkurrencestatens handlinger, ligesåvel som det ikke synes som om, der er basis for at der bliver lyttet til de perspektiver, der ind imellem ytres.

Ud fra Deweys forståelse af erfaringer, kan vi forstå problematikken på sådan en måde at interaktionen med konkurrencestatens rammer, skaber negative erfaringer, der igen har betydning for hvordan vi oplever de næste erfaringer. Netop denne kontinuitet, kan i sig selv skabe ideen om ikke at blive hørt, og dermed være endnu en forklaring på den opgivende adfærd der erfares. Der lukkes så at sige ned, og alt opleves gennem erfaringen af ikke at blive lyttet til eller at blive anerkendt i smerten over de indirekte konsekvenser af de handlinger som udrettes i systemet. Erfaringens værdi synes derfor ikke at være gavnlig, da den bevæger sig i retning af enten forråelse af fagligheden, som i sin essens skal hjælpe andre og sikre deres trivsel, udvikling og læring.

Når Dewey taler om at lære af erfaringen – at skabe en baglæns og forlæns forbindelse mellem det vi gør og det vi som konsekvens heraf nyder eller lider under, så byder det op til at kigge på egne vaner og forestillinger, hvorudfra man handler og stille sig spørgsmålet: af hvilket af det jeg gør, er jeg medskaber af det jeg selv eller andre lider under? Her har jeg tidligere været inde på at det ikke er nogen nem opgave, da det at undgå visse handlinger, vil udløse en konsekvens der kan være vanskelig for den enkelte at håndtere. Deweys fokus er generelt meget rettet på den intellektuelle del – den reflektive tænkning - der handler om skabe afstand mellem erfaring og den ureflekterede handling, således vi ikke bare videreproducerer dårlige og ikke gavnlige erfaringer. Ligeledes lægger han vægt på at vi skal benytte den emotionelle del til at forstå den andens perspektiv, et vigtigt element i det pædagogiske arbejde. Men som han også påpeger, er i stor fare for at forsvinde, med de rutiner og redskaber vi har skabt. Spørgsmålet er om den menneskelige organisme overhovedet er udstyret med denne evne til at gennemskue alle de konsekvenser det hersker i så store systemer, hvor tilstande ude i verden har effekt helt ind i klasseværelset og ned i garderoben i børnehaven. Dewey taler godt nok om at man som underviser har pligt til at benytte sin erfaring, men hvis den erfaring efterhånden blot er så forvredet af at være i rammer der forhindrer, frem for fremmer kommunikation, refleksion og empati, så er det vel også meget at pålægge enkeltpersoner. Den store grad af manglende anerkendelse af de indirekte konsekvenser af jagten på den økonomiske vækst, synes at stå til hinter for, at der overhovedet er nogen eller noget at tale til, og hvis ingen lytter, så støtter man udviklingen af

opgivelsen. At sikre den økonomiske vækst og samtidig sikre social trivsel synes umiddelbart ikke at være foreneligt. Og måske er det mere komplekst end det. Lad os kigge lidt ind i det.

6.0 Ziethen og den problemskabende organisme.

Morten Ziechten skriver d. 25. April 2019 en kronik i Information, hvor han hævder at det netop er det at indlejre mennesket i naturen og det at anskue det som en organisme, der har skabt de trivselsmæssige problemer vi står overfor i dag. Han skriver: ”

Så fordi organismer, der presses på sine ressourcer, forventes at yde mere end ikkepressede organismer, og fordi statsdesignerne antog (muligvis uden at tænke nærmere over det), at mennesket er en organisme, så konkluderer man, at staten ville få mest ud af såvel borgerne som dens ansatte, hvis den offentlige sektor og dens styringslogikker blev designet på en måde, hvor der hele tiden blev sikret ’en strukturel mangel på sikre ressourcer’.” I den optik at nogle skulle have fundet på det, eller være ganske uvidende om det, da er det således klart at der ikke er nogen at tale til eller nogen der har lyst til at tage sig af konsekvenserne, da netop de udgør selve drivkraften i hele maskineriet. Ziechten foreslår: ”at (gen)åbne en diskussion, der nærmest aldrig blev taget i Danmark, nemlig: Hvis vi accepterer, at økonomistyring af staten er en nødvendig betingelse for at undgå utilsigtet gældsdannelse, hvilket syn på mennesket skal vi så lægge til grund for statens styringslogikker?” Ziethen gør opmærksom at på megen forskning, faktisk peger på, ”at mange mennesker yder bedst og mest stabilt inden for trygge rammer, ligesom de bliver mere kreative, generøse og uselviske, hvis de ikke hele tiden tvinges til at tænke på deres egen selvopretholdelse.”

For Dewey udelukker organisme ideen og det at mennesket er indlejret i naturen på ingen måde at mennesket har det bedst i trygge rammer – idé han tænker at erfaringer skaber grobund for hvordan de næste erfaringer opleves, så blot fordi det er en organismetanke, og at mennesket er indlejret i naturen, skaber ikke nødvendigvis den konklusion som Ziechten fremfører. Tværtimod er min påstand at det både er gavnligt, og også ved at være på tide at mennesket igen placeres i den natur, som det faktisk er en del af. Lad os kigge videre på den sammenhæng.

7.0 Bæredygtighed og dybdeøkologi.

I dette afsnit vil jeg forsøge at spore an til at forstå den økonomiske væksttanke i et bæredygtighedsperspektiv.

Først kigger vi på hvordan Deweys ide om interaktionen med ting. Dernæst forklares sammenhængen mellem bæredygtighed og økonomisk vækst.

7.1 Ting der skaber konsekvenser, der skaber ting.

Nogle gange så retter vi vores interaktion mod ting i verden, som vi mener opfylder det behov vi har. Dewey skriver: "Associeret adfærd rettet mod genstande, som opfylder behov, producerer ikke blot disse genstande, men skaber også vaner og institutioner. De indirekte og uoverlagte konsekvenser er normalt vigtigere end de direkte" (2017: 145) Måden vi skaber og forbruger ting på er med til at skabe vores tilværelse såvel som nye ting. Dewey skriver: "Hvad der ikke er så alment accepteret, er, at den konkrete adfærds underliggende og genererende betingelser er sociale såvel som organiske: i langt højere grad sociale end organiske, for så vidt angår manifestationen af *diferentielle* behov, formål og måder at handle på. For dem som har indset denne kendsgerning, er det åbentlyst, at de begær, mål og standarder for tilfredsstillelse, som forudsætter dogmet om 'naturlige' økonomiske processer og love, selv er socialt betingede fænomener. De er afspejlinger i det enkelte menneske af vaner og institutioner; de er ikke naturlige, det vil sige 'medfødte' organiske tilbøjeligheder." (2017:143) Mange af vores såkaldte behov har således ikke en biologisk karakter, men er socialt konstruerede.

Hvordan kan vi så forstå dette? Lad os vende blikket mod tingenes betydning for økonomisk vækst.

7.2 Tingenes betydning for økonomisk vækst:

Økonomisk vækst beror på produktion. Produktion er afhængig af forbrug. Forbrug eksisterer kun hvis mennesker oplever behov for at købe, eje og forbruge ting. I vores del af verden er det en indlejret del af vores måde at leve på. Det gavner produktionen og dermed den økonomiske vækst. Vi har således konstrueret en tilværelse med store mængder af associeret adfærd rettet mod genstande. En adfærd som gør at der opstår en efterspørgsel på tingene som medvirker til at de produceres. Men denne adfærd skaber også vaner og institutioner.

Tænk på alle forretningerne, reklamerne, ønskelister, indretning af hjem og institutioner, transport af varer, genbrugsstationer til de ting der ikke lægere duer...osv.

Gennem de sidste årtier er det dog også blevet tydeligt at det har store indirekte konsekvenser på vores miljø, da produktionen og vores forbrug af ting truer det fremtidige liv på jorden. Dette er ikke blot en kendsgerning der opleves af de få. I tiden er flere og flere optaget af klimakrisen og bæredygtighed er kommet på alles læber. Men hvad betyder det egentligt?

7.3 Bæredygtighed

Der findes ingen klar definition på hvad det egentlig betyder, men ifølge Finn Arler (2015, 2017, s. 17-47) professor ved Aalborg Universitet, så finder man det første gang beskrevet i en bog omkring skovdrift af Hans Carl von Carlowitz, med betegnelsen *Nachhaltigkeit*. Her er fokus på bevarelse af skoven på en sådan måde, at fællede træer erstattes med nye i et tempo, hvor der til stadighed vil være træ nok til forbruget. Naturen ses her som en ressource, der udnyttes af mennesket, som på den måde står udenfor den. Skoven har så at sige værdi efter sin nytte og ikke umiddelbart i sig selv.

200 år efter formuleres bæredygtighed som en etisk forpligtigelse af Gifford Pincot, som også er forestmand. Den formuleres således "Vores forpligtigelse består i at bruge, hvad vi behøver uden derved at fratage efterkommere det som de vil få behov for". (2015:14) Der indføres således et socialt aspekt, som dog fortsat retter sig mod behov og forbrug – igen med naturen noget der er udenfor mennesket og som en begrænset ressource vi må udnytte med kløgt. I 1700 årene optages Europa af befolkningstilvæksten og bekymringen for hvorvidt det er muligt at skaffe føde nok til alle, sættes derfor i fokus. Det betyder at emner som ydre begrænsning af befolkningstilvækst og effektivisering af landbruget, hvor hektarudbyttet øges, kommer til at stå centralt. Som tanker ind i dette, sætter økonomen Davis Ricardo fokus på at bæredygtighed ikke kun omhandler fødevarer, men alle former for ressourcer. Han ser problemet i at både stigende antal i befolkning samt øget økonomisk vækst, netop vil forstørre udnyttelsen af ringere ressourcer, som på den lange bane vil forårsage at den økonomiske vækst vil stoppe. I dette perspektiv handler bæredygtighed ikke kun om naturens ressourcer men også om økonomiske ressourcer i form af vækst, som en forudsætning for menneskers gode liv.

Debatten fortsætter ind i 1970'erne hvor bla. plantefysiologen Barry Commoner sætter fokus på teknologien som problemet. Ineffektiv produktion synes således at være kilden til den store forurening og svaret på problemet er at skabe en renere og mere effektiv teknologi. Det er således ikke menneskets forbrug der er problemet, men de produktionsmåder hvorpå det foregår der bør ændres.

I 1987 kommer den berømte Brundtlandrapport "Vores fælles fremtid" som samler nogle af de tidligere tiders perspektiver, ved at definere bæredygtighed som en tredeling, der tager højde for både *miljømæssige* dimension, som inspireret af Pinchot handler om ikke at ødelægge kommende generationers livsbetingelser -, *det sociale*, som handler om at forbedre de særligt stillede livsvilkår, samt den *økonomiske* dimension, der handler om at sikre fortsat økonomisk vækst, med det formål at opretholde levestandarder. (Brundtland 1987)(Arler 2015, 2017)

I nutidens politiske landskaber er det fortsat denne definition, der i stor udstrækning benyttes, sammen med FNs verdensmål for bæredygtig udvikling. Blikket er især rettet mod den økonomiske vækst, opretholdelse af folkesundhed og mere miljøvenlig og effektiv produktion.

Narrativet om den økonomiske vækst er sejlivet, og bliver ved med at udgøre fundamentet for det der skal opretholde livet på trods af den forårsager mistro, ikke kun hos mennesket som art, men også blandt alle mulige andre livsformer på denne klode.

Det interessante i den her kamp for miljøet, såvel som i bæredygtighedsbegrebet, er at naturen på mange måder betegnes som noget udenfor mennesket. Noget mennesket forbruger, betvinger og gør nytte af eller ønsker at frelse.

7.4 Næss og enhedstanken.

Den nu afdøde filosof og miljøaktivist Arne Næss, er på mange måder enig med Dewey, ifht at placere mennesket i naturen i konstant udveksling med sine omgivelser. Næss skriver i *Økologi, Samfunn og Livsstil* (1976) "Alt har en indre sammenhæng. Vi er ikke de samme uten disse forbindelsene. Økologiens behandling av biosfæren under ett er egnet til å vise denne indre sammenhengen, og dermed også at mennesket ikke er noen privilegert dyreart. Vi lever under de samme betingelsene som alt annet liv. Vi står ikke utenfor resten av naturen og kan derfor ikke skalte og valte med den uten vi selv bliver endret. Vi er en del av økosfæren like

intimt som vi er en del av vårt samfunn." (s. 265) I sådant et blik kommer alt pludselig til at hænge sammen.

Samfundsøkonomiens pedagogik betvinger natur såvel som mennesker, samtidig med at ingen andre end mennesket kan tage ansvar for netop det, da økonomi er et fænomen vi har skabt. Samtidig er vi fra naturens side udstyret med en bevidsthed, vi kan anvende som redskab til bevidst at erkende samhørighed og konkurrence med andre livsformer.

Jordkloden har ifølge Næss altid været præget af store ændringer gennem historien.

"fjellkjededannelser, erosjon, havet som stiger og synker, istider, jordskjelv, vilkanske utbrudd, kontinenter i uopphørlige bevegelser" (s. 266) Næss mener det er selve livets udfoldelse der sker her, og at mennesker der ønsker at forstå helheden vil kunne solidariseres med dette, da paleontologien viser at der har været forskellige faser i denne udvikling af liv.

"Det hele gir inntrykk av at livets utvikling på jorden er en enhetlig prosess, på tross av – eller til del nettopp fordi – at utviklingen går mot mangfold og kompleksitet." Der er således indlejret en form for fælles bevidsthed i det store system, som gør at det kan udvikle sig på denne måde. Hvor Dewey er fortaler for den bevidste refleksive tænkning, for at kunne gennemskue konsekvenserne, eller sammenhængene, så omtaler Næss intuitionen. Da alt liv i denne tænkning hænger sammen, er det muligt at solidariseres med andre livsformer, blot fordi man genkender selve livet, som helhed indlejret i enhver. Vi kan opfatte andre levende væseners selvrealiseringsbehov, og dermed får vi "*en art ansvar for sin oppførsel overfor andre levende vesener.*" (s. 272) Igennem dette følte ansvar undgår vi at påføre dem unødvendig lidelse. Vi kan således stole på vores naturs intuition, og tro på at vi faktisk sagtens kan afgøre hvornår andre skabninger trives eller lider. Vi har evnen til at se os selv i andre og andre i os selv, modsat i konkurrencesamfundet, hvor den enes død er den andens brød. Her er tanken fortsat at menneskets storhed ligger i evnen til at herske over og udnytte naturen, hvilket ifølge Næss: "...gir et kummerlig grunnlag for samliv og respekt!" (s. 269)

Pga de kulturelt skabte vaner, så har vi brug for ikke kun at tænke anderledes ifht os selv og naturen, men vi har også brug for at lære at føle og handle anderledes. Vi har brug for at skifte fokus fra levestandard til livskvalitet, hvor livskvalitet handler om hvordan man synes at livet er, og hvordan man føler og opfatter livet omkring sig. På den måde har det ikke noget med alt det vi ejer og materielle goder at gøre. Vi ejes af vores ting og ikke omvendt, så at afskaffe nogle af dem for at komme tilbage til sin natur og opleve at det ikke, er det som er afgørende

kan både være befriende og skabe glæde. Ifølge Næss er vi også faret vildt i ordet "behov", da det slører over vurderinger.

"Ordet "behov" er utmerket egnet til å sløre over vurderinger: Man *konstaterer* et behov og tar hvert behov isolert fra andre. Det bliver da et spørgsmål om egnete midler, altså om teknikk i vid forstand, å tilfredstille eller "dekke" behovet. (s. 71)

Pointen er således at når det sansede behov ses afrevet fra alt andet, så indberegnes konsekvensen af den behovsopfyldende handling ikke. Dette kan sidestilles med Deweys konsekvensberegning, og ideen om at vi mennesker generelt er for dårlige ifht at analysere disse via reflektiv tænkning.

Næss skriver: "Anerkjenner man "det er behov for mer A" ligger det meget nært å anerkjenne "det bør skaffes mer A" (72) . Næss mener at der i brugen af ordet behov implicit hersker ideen om at noget " skal eller bør dekkes" (72). Ofte så sker det at det er efterspørgsel, snarere end reelt behov, der gør brug af begrebet.

Lad os kigge på et eksempel: "Under langvarig beleiring av storbyer bliver rotter sterkt etterspurgt og oppnår høye priser. Men har befolkningen behov for rotter til middag? Jeg mener nei. Behovet er snarere næringsrik og velsmakende mat. Parkeringsplass er etterspurgt og eftertraktet i bysentra. Men hvis der er behov med i spillet, er det snarere at komme fra bosted til arbeidsplass på en rimelig måte." (72) Næss foreslår derefter at vi undlader at bruge behovsterminologien til andet end levende væsener, ligesom vi ikke bør tale om behov for noget som egentlig handler om efterspørgsel. Næss skriver: "Vårt hovedpoeng er her at forsøket på å tilfredsstill e egne og andres behov *forutsetter behovsprioritering* og dermed *verdiprioritering*" (73) Han vil derfor til hver en tid hellere fortrække en åben værdikonflikt, frem for en "silkefin argumentering som tilsynelatende bare holder seg til fakta, innbefattet "faktiske behov", f.eks "faktisk" behov for parkeringsplasser eller for flere fengsler" (73)

Når Ziechten argumenterer for organismetænkningens skyld i menneskets mistrivsel, så vil dybdeøkologien nok nærmere sige at det er konkurrencesamfundets natursyn den er gal med. Ved fortsat at anerkende den økonomiske væksts berettigelse, fortsættes også den lidelse som indbefatter både egne og andre livsformer.

Som sådan er alt jo godt. Der er nu listet nogle forskellige hypoteser op om hvorfor mennesket lider, på trods af at alle 3 både Dewey, Ziethen og Næss er enige i at mennesket er et menneske der for sin vækst og udvikling er nødt til at indgå i interaktioner med omgivelserne

på måder der ikke hele tiden presser det. Det er som at Ziethens tanke om mennesket som organisme, indbefatter at livopretholdelsesmekanismen kun er gældende når den trues på eksisten, men denne udlægning stemmer ikke overens med Deweys og for sags skyld Næss' tanke. Her handler mennesket hele tiden og søger via handling at opretholde det gode, såvel som at undgå det som vurderes ondt. Ziethen synes kun at lægge vægt på den ene del af dette, og ikke at have øje for at selve den økonomiske diskurs og alle dens virkemåder, som årsagen til lidelse.

7.5 Bjerre og Kapitalismen.

Henrik Jøker Bjerre, lektor på institut for læring og filosofi på AAU, beskriver i artiklen: *Den økologiske kritikk* (2019), hvordan det er som om vi befinder os i en overgangsfase, til en mere grøn samfundsorden, pga en stigende kritik til kapitalismen. Tidligere har kritikkerne omformet kapitalismen på måder hvor det har været muligt for den at bestå i sin oprindelige form. Bjerre tager udgangspunkt i Botalski og Chiapellos analyser af kapitalismen. Den første kritik der opstår er en social kritik der fremsættes af arbejderklassen, kollektivet og massen. Her handler det om at bekæmpe social uretfærdighed, og udbytning. Det er så at sige en traditionel klassekamp. Der reageres på 1800 tallets kapitalistiske ånd, som giver det enkelte menneske mulighed for at løsrive sig de datidige traditioner omkring familie, arbejde og geografiske, ved at tilbyde muligheden for lønarbejde i industrien. Men arbejdskraften føler sig udnyttet, hvorefter presset bliver så stort at offentligheden organiserer sig og reagerer. Dette betyder at kapitalismen udfordres til at indtage en mere moderne forestilling om en virksomhed som en integreret del af samfundet, med en forståelse for social retfærdighed og en organisering af virksomheder der sætter fokus på effektivitet, rationalisering og arbejdsdeling og samtidig skaber værdi, vækst og sikkerhed for hele samfundet. (Bjerre, 2008 og 2019)

Den anden kritik, den såkaldte artistiske kritik, har en mere individorienteret problemstilling omkring fremmedgørelse, konformering, middelmådighed og manglende selvrealisering at gøre, for selvom den sociale sikkerhed øges og arbejdsmarkedet stabiliseres, så lyder kritikken på at lønarbejdet ikke skaber mening eller anderkender individet. Den såkaldte

artistiske kritiks reaktion resulterer i mere fleksible arbejdspladser, mulighed for at udfolde sig i karriere forløb og skifte job, alt efter hvad der giver mening for den enkelte. Bjerre betegner aktøren for denne kritik for at være Egoet, da det netop handler om kulturelt skabte behov, der søges indfriet, til egen glæde og nytte (Bjerre, 2008 og 2019)

Den tredje kritik som vi ser vokse i disse tider føres af *selvet*, forstået som Arne Næss definition af det, der kritiserer kapitalismen for at "udpine, forarme og underminere selve det biologiske og materielle grundlag for vores liv." (Bjerre, 2019) Det er således en kritik der retter sig mod kapitalismens egne materielle betingelser, svarende til den kritik jeg har forsøgt at opstille i forståelsen af bæredygtighedsbegrebet og sammenhængen mellem vores forbrug og den stigende mistrivsel.

Bjerre, har fulgt miljøbevægelsernes kritik siden 70'erne, som resulterede i organisering af miljøforvaltninger og andre statslige institutioner. På den måde blev kritikken anerkendt, men desværre også behandlet i den økonomiske diskurs, der givetvis har været præget af samme double-bind kommunikation, som min tidligere analyse af undersøgelsen af pædagoguddannelsen og tilsvarende handleplan påpegede. Offentlighedens forsøg på at samles, ført af miljøorganisationerne fejler, og nedtones i det i forvejen eksisterende. Langsom transformeres kritikken til at få et mere individualiseret udtryk, hvilket fjerner blikket fra de systemiske og strukturelle grunde til problemerne. Tendensen bliver at den miljøskadelige adfærd anses som et moralsk problem. Fokus rettes mod enkeltindivider snarere end mod kapitalismens struktur. Ud af individualiseringen opstår den politiske forbruger, som stiller krav til produkter og services. Den personlige livsstil, præget af personlige holdninger og værdier, erstatter den politiske massebevægelse, og blikket holdes fortsat væk fra økonomiens struktur.

I det nye årtusinde opstår der nye tendenser i kritikken, som ikke indeholder det samme individualistiske syn. Den fremsættes fra selvet, som en økologisk bevidsthed. En kritik, der udfordrer det kapitalistiske systems evne til at garantere menneskeheden fremtid. Bjerre skriver: "Selvet anslår netop de strenge, som egoet ikke kan – der er ikke et individualistisk, atomisk, kapriciøst subjekt med mangfoldige meninger og interesser, men en dimension ved mennesket, der præcis er defineret ved *ikke* at være individualistisk og selvberørende." Det handler således om en voksende bevidsthed om helheden og at genopleve egen samhørighed

med helheden af alt levende. Jo højere selvrealiseringen er, jo bredere og dybere identifikation vil der opstå med andre livsformer. Her træder relationsperspektivet ud over den menneskelige grænse, som vi er så skolet i, og indbefatter alt andet liv. (Bjerre, 2019) Næss skriver: "Jo større forståelse vi får av vårt samliv med andre vesener, jo større omhu vil vi vise. Dermed er også veien åpen for glede over andres trivsel og sorg over deres død og fordervelse. Vi søker vort eget beste, men ved selvets utvidelse, søker vi dermed også andres.

Men hvor lander vi med alt dette?

8.0 Opsamling:

Måske skulle vi starte med at kigge på hvor vi startede:

Hvis det menneskelige væsen er kendetegnet ved særlige evner til tænkning, refleksion, selvrefleksion og indlevelse samt besidder, egen vilje til at vælge sine værdier - hvordan kan det så være, at det selvsamme væsen tilsyneladende alligevel skaber et samfund præget af dehumanisering?

- Er det muligt at forene den økonomiske, den sociale og den miljømæssige del af bæredygtighedsperspektivet?
-

Med udgangspunkt det første kan vi sige at Dewey givetvis ville have lidt at indvende ifht det menneskesyn blev formuleret. Jeg tror han ville synes at det var lidt vel meget at udstyre mennesket med fra naturens side, da den refleksive tænkning er noget vi som mennesker skal udvikle igennem social interaktion og eksperimentel læring. Da mennesket hos Dewey er indlejret som en organisme i naturen, der hele tiden er i gang med at interagere med sin omverden på måder hvor både den selv og omverdenene er i konstant forandring. Det er derfor heller ikke muligt at forestille sig et menneske med helt fri vilje til at vælge sine værdier. I Deweys syn på mennesket opstår de fleste talenter i det sociale samspil, og er således ikke medfødte, men er afhængige af den rette sociale interageren, før det folder sig ud. Det betyder derfor også at mennesket er særligt sårbart ifht at være i et miljø, hvor det kan opnå de rette erfaringer, som fundament for at udvikle disse talenter. Opgaven her fremstår med eksempler

på hvordan det kan gå galt, frem for hvordan det kan gå godt. Opgaven på at den økonomiske vækst som startede som en handling og en ide, med et ærinde om at sikre det gode liv – nu har så mange indirekte konsekvenser, som skaber mistrivsel og demokratiske problemer, at det udgør et sundhedsproblem. Opgaven peger ligeledes på at der er noget at hente i dybdeøkologien, hos Arne Næss, da han opererer med en enhedstanke, der måske kan få os til at forstå at vores interaktioner og handlinger i og med konkurrencestatens metoder og rammer, er med til at opretholde den lidelse vi ser hos vores børn og unge såvel som hos andre livsformer, nu hvor klimaet lider under vores produktion og forbrug. Slutteligt peger opgaven på, med hjælp fra Henrik Jøker Bjerre at det selvsamme helhedssyn også er det der kan sætte kritikken så kapitalismen er nødt til at ændre sig i sine strukturer, med formodentlig masser af direkte og indirekte konsekvenser til følge.