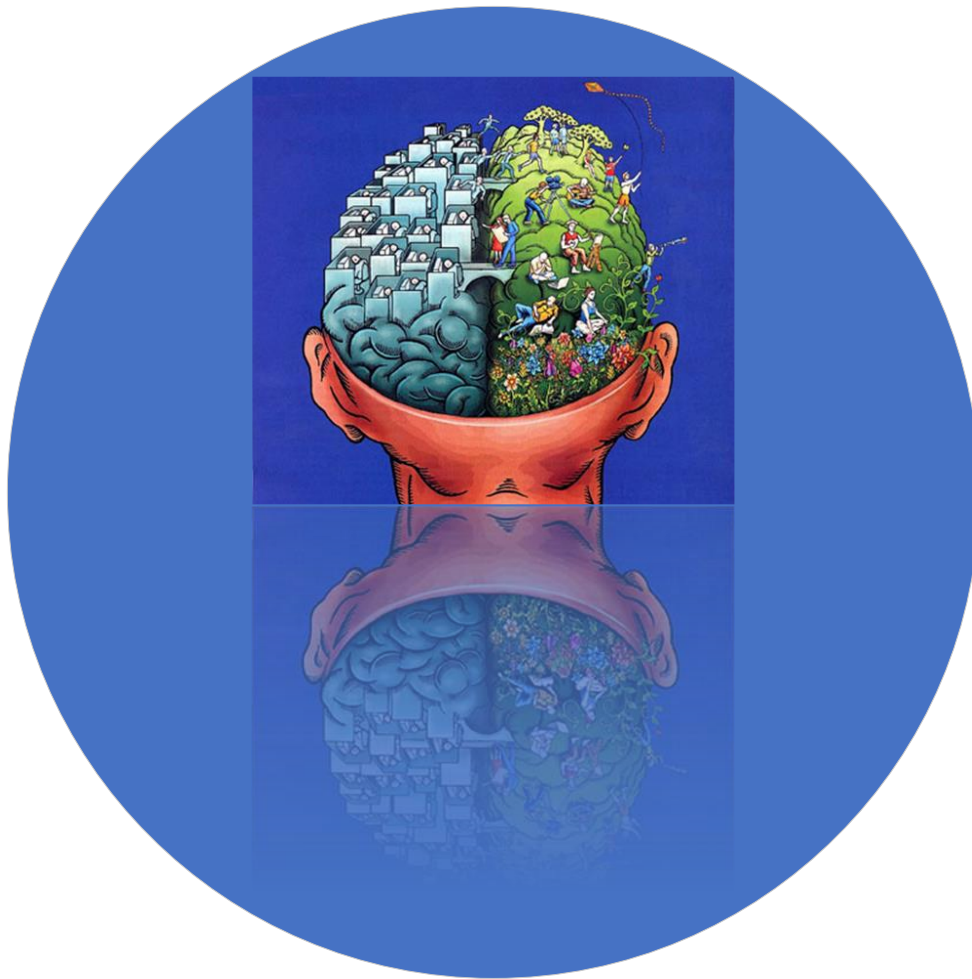


# Kandidatspeciale

## Anvendt Filosofi

Aalborg Universitet



## Diskurser om folkeskolen

En filosofisk undersøgelse af modstridende forhold mellem folkeskolens formål og den vareform, som er styrende for skolens institutionelle rammer, samt implikationer for aktørerne i den pædagogiske praksis

---

Lisbeth Merethe Nielsen  
Studienummer: 20225268  
Vejleder: Henrik Jøker Bjerre

10. semester  
31. maj 2024  
Antal tegn: 191.992

---

## Abstract

### **Purpose:**

The purpose of this thesis is to conduct a philosophical investigation of the contradictory relationship between the purpose and knowledge of the public school as a capitalist form of commodity, as a governing element for the institutional framework of the public school. Furthermore, the thesis examines the implications for the actors in the public school and discusses potential solutions. The thesis focuses on a three-dimensional understanding of the purpose of the public school based on three main themes – framework conditions, education and formation. The goal is to identify an understanding and explanation of the conflicting interests that exist between the educational purpose of the public school and the governing capitalist conditions that determine the institutional framework of the school. On the basis of a critically discussed analysis of these three themes, it is possible to create perspectives and insights about educational ideals and ethical dimensions for use in the development and improvement of the primary and lower secondary school.

### **Method:**

The philosophical study is primarily based on an interpretation and analysis of Jacques Lacan's capitalist discourse theory and Martha C. Nussbaum's approach to capability, and secondarily on a study of the history of ideas, school politics, sociology, and pedagogical literature. The latter forms the empirical basis of the thesis. The main argument of the thesis is based on a basic assumption that capitalist interests have created conflicting understandings of what the purpose of the public school is and should be, which has had symptomatic consequences for the actors in the public school. In this way, educational ideals in the public school's purpose have been undermined, and furthermore, the school's actors have been objectified and alienated in the educational and learning processes. Therefore, it is argued that the importance of restoring the balance in the three-dimensional understanding of the purpose of the public school by means of a bridge-building ethical understanding via the capability approach is argued. This creates good opportunities for the school's actors to navigate in a modern common public school despite complexity and increasing globalization.

**Results:**

The results of the study indicate that the emergence of a competitive state in Denmark has changed the view of the purpose of the public school, whereby ideological and capitalist interests have created a predominantly competence-goal-driven institution with a focus on knowledge, which is given the status of a commodity. This is read as serious symptoms for the public school actors in the form of lack of school and job satisfaction, apathy, stress, anxiety and depression. The pupils' general education is neglected and deprioritised, and the teachers' authority is perceived to be weakened on the basis of their limited powers to be able to organize teaching and interaction with the children based on their own natural judgement, freedom of method and authority as teachers. The results call for ethical and philosophical priorities from a school policy decision-making perspective in order to meet the humanistic dimensions in the public school.

**Recommendations:**

Recommendations to the teaching staff in the public schools and school policy makers are mainly related to including ethical and philosophical perspectives in the discourses in order to meet the humanistic interests in the purposes of the public school to a greater extent than is currently the case. Therefore, at all discursive levels, consideration should be given to the individual's opportunities to develop in an educational and formation perspective based on the purpose of the public school. This requires a school policy approach to the purpose of the public school, which is predominantly based on the capability approach.

## Indholdsfortegnelse

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>PROLOG .....</b>                                                                             | <b>5</b>  |
| <b>INDLEDNING .....</b>                                                                         | <b>6</b>  |
| <b>PROBLEMFELT OG PROBLEMFORMULERING .....</b>                                                  | <b>10</b> |
| <b>BEGREBSAFKLARING.....</b>                                                                    | <b>14</b> |
| <b>METODE OG KILDEVALG .....</b>                                                                | <b>15</b> |
| <b>SPECIALETS OPBYGNING .....</b>                                                               | <b>16</b> |
| <b>KAPITEL 1: IDÉHISTORISK OG KRITISK ANALYSE AF DISKURSER OM FOLKESKOLENS FORMÅL.....</b>      | <b>17</b> |
| FOLKETS SKOLE: DEN DANSKE SKOLE – ET SPEJL AF DET DANSKE SAMFUND?.....                          | 17        |
| OPLYSNINGSTIDENS DANNELESTÆNKNING .....                                                         | 19        |
| HVORFOR HOLDER VI EGENLIG FOLKESKOLE? - FOLKESKOLENS DOBBELTE FORMÅL OG/ELLER ET NYT MÅL? ..... | 23        |
| OPKOMSTEN AF KONKURRENCESTATEN OG DENS INDFLYDELSE PÅ FOLKESKOLENS FORMÅL I 1993 OG 2006 .....  | 25        |
| DEN NYE SKOLEREFORM I 2013 OG SAMFUNDSDIAGNOSTISKE KONSEKVENSER FOR SKOLENS AKTØRER .....       | 32        |
| OPSUMMERING.....                                                                                | 37        |
| <b>KAPITEL 2: FILOSOFISK TEORI 1 – JACQUES LACANS KAPITALISTISKE DISKURS .....</b>              | <b>38</b> |
| LACANS DISKURSTEORETISKE VOKABULARIUM .....                                                     | 38        |
| LACANS DISKURSTEORI .....                                                                       | 42        |
| DEN KAPITALISTISKE DISKURS .....                                                                | 49        |
| VIDEN SOM FORBRUGSVARE I FOLKESKOLEN.....                                                       | 57        |
| <b>KAPITEL 3: FILOSOFISK TEORI 2 – MARTHA C. NUSSBAUMS KAPABILITETSTILGANG .....</b>            | <b>65</b> |
| DEN DYDSETISKE BROBYGGER – KAPABILITETSTILGANGEN .....                                          | 65        |
| NAVIGATION I DEN KAPITALISTISKE DISKURS .....                                                   | 70        |
| ER SKOLENS DANNELESMÆSSIGE FORMÅL AT KULTIVERE MENNESKET? .....                                 | 72        |
| <b>KAPITEL 4: DISKUSSION OG KONKRETE ANBEFALINGER TIL DISKURSENS AKTØRER .....</b>              | <b>76</b> |
| EVENTYRET MOMO OG TIDEN TIL AT VÆRE MENNESKE .....                                              | 76        |
| ET ETISK OG LIVSFILOSOFISK FOKUS I DISKURSEN OM FOLKESKOLENS FORMÅL.....                        | 81        |
| ANBEFALINGER TIL FOLKESKOLENS AKTØRER OG DE SKOLEPOLITISKE AMBASSADØRER .....                   | 83        |
| Mikroniveau - Hvad skal jeg som folkeskolelærer stille op med dette her? .....                  | 84        |
| Mesoniveau – Hvad skal jeg som skoleleder og kommune gøre i skoleorganisatorisk regi? .....     | 86        |
| Makroniveau - Hvad skal jeg gøre som politiker? .....                                           | 86        |
| <b>KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING .....</b>                                                      | <b>88</b> |
| <b>EPILOG .....</b>                                                                             | <b>91</b> |
| <b>LITTERATURLISTE.....</b>                                                                     | <b>92</b> |

## Prolog

*Uddrag fra jubilæumsforelæsning af Knud Ejler Løgstrup på Danmarks Lærerhøjskole i 1981*

### **Skolens formål**

*"Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskeligheder ved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole.*

*Skolen har flere opgaver. Når man alligevel taler om skolens formål, går man ud fra, at der er en hovedopgave. Udnævner vi en biopgave til at være hovedopgaven, viger vi udenom det virkeligt vanskelige ved at holde skole.*

*Det uoverkommelige ved at holde skole kommer fra det samfund og den kultur, vi lever i. Det betyder, at hvad der mislykkes mellem voksne indbyrdes, skal lykkes i lærernes forhold til børnene og de unge. Er det ikke urimeligt? Stilles der så ikke overdrevne forventninger til skolen? Man kunne lige så godt sige tværtimod. Forældre, det offentlige, erhvervslivet kan ikke forlange, at skolen skal være bedre end den kultur, som den får sit indhold og sine opgaver fra. Samfundet har den skole, det fortjener.*

*Men noget andet betyder det også. Så uoverkommeligt det er at holde skole, så spændende er det. Og det spændende er, at de største problemer, vi står i socialt, politisk og kulturelt, i skolen melder sig på en af den pædagogiske opgave pointeret vis. Det skulle bestemmelsen af skolens formål gerne få frem."*

*(Løgstrup, 1981).*

## Indledning

**"You must not expect anything more subversive in my discourse than not claiming to have a solution"**

(Lacan, 1969-1970, s. 104).

Dette speciale omhandlende diskurser om folkeskolens formål indledes af et citat af Jacques Lacan, som hævder **IKKE** at have en løsning gennem sin diskurs. Heraf udspringer således spørgsmålet: Hvad skal vi så bruge en diskurs til? Citatet foranlediger givetvis åbne spørgsmål som dette, fordi konkrete løsninger på svære udfordringer ofte skaber stabilitet og ro for rigtig mange mennesker. Der forekommer et menneskeligt behov for at forsøge at finde løsninger, når vi som mennesker møder noget uoverkommeligt, noget vanskeligt og uforståeligt. Måske netop derfor indgår der naturligt mange menneskers divergente perspektiver og teorier i en diskurs?

I specialets prolog optræder blot et enkelt menneskes perspektiv på diskursen om folkeskolens formål igennem et kort uddrag fra den danske filosof Knud Ejler Løgstrups berømte tale i 1981. Løgstrup gør et ihærdigt forsøg på at rammesætte en formålsbestemmelse ud fra, hvordan den bør sammensættes. Mangt og meget er sket i folkeskolen siden Løgstrups bevingede ord, og selvom det blandt nogle skolefolk (Smitt, 2015) hævdes, at Løgstrups ord om folkeskolens formål ikke længere er gældende for den folkeskole, som vi kender den i dag, så er der muligvis stadig etiske værdier, perspektiver og aspekter, som vi kan drage ind i dette speciale.

Løgstrup fremhævede i 1981 en eksisterende diskurs om folkeskolens dobbelte formål – at skolens formål både er at danne og at uddanne, men Løgstrup talte med en stærk humanistisk vinkel og fremhævede dannelsesidealet som formålets hovedopgave. Denne hovedopgave navngav han med begrebet "tilværelsesoplysning." En tilværelsesoplysning, som går forud for enhver anden opgave i folkeskolen – såsom at uddanne eleverne til arbejdslivet. Løgstrup anskueliggjorde også det dialektiske forhold mellem samfund og skole, således som vi kender det fra skolens dobbelte formål.

Hvad der dog er vigtigere i relation til dette speciales problemfelt er, at Løgstrup allerede i 1981 pegede på nogle nationaløkonomiske forhold, som på daværende tidspunkt med stigende

industrialisering lod røre på sig i relation til folkeskolens formål. Der anedes et tredje interessefelt i skolens formål fra kapitalinteresser, som anså skolen som en inkarneret del af industrien. Dette speciales grundlæggende antagelse bygger på dette helt tredje og nye element i diskursen om folkeskolens formål. Det hævdes blandt filosofiske, pædagogiske og sociologiske forskere, at neoliberalistiske interesser har overtaget det klassiske dobbelte formål med folkeskolen, hvorved dannelseselementet ikke længere er en reel del af formålet. Skolen er i stedet for koncentreret om kompetencegivende undervisning rettet mod fremtidens arbejdsmarked som følge af markedsøkonomiske og politiske interesser (Husted, 2006 & Pedersen, 2011). Herved indgår folkeskolen i en kamp mellem tre modstridende interesser baseret på henholdsvis dannelse og uddannelse samt underliggende kapitalinteresser. Ifølge Kristensen (2017) beskrives dette som en kamp mellem at være en "dannelsesanstalt" eller en "uddannelsesinstitution."

Pedersen (2011) problematiserer, hvorledes disse markeds kræfter får indvirkning på folkeskolens udvikling i negativ retning, hvorved skolens formål og rolle er forandret gennem flere samfundsmæssige og tidsmæssige forskydninger. Især i perioden fra 1990 og fremefter, hvor "konkurrencestatsbegrebet" vinder indpas i det danske samfund, opleves særlige justeringer i skolemæssig regi. Herved er det grundlæggende menneskesyn også blevet forandret, og ifølge Pedersen (2011) er uddannelse og dannelse forsvundet fra folkeskolens sfære til fordel for kompetenceskabelse gennem målbare færdigheder, hvorved eleverne bliver "soldater" i nationernes interne konkurrence fremfor medskabende borgere i et demokratisk samfund (Pedersen, 2011, s. 172-173). Ifølge Pedersen fremkalder disse tilstande en fremmedgørende oplevelse af skolelivet for eleverne og deres udviklings- og læringsproces.

Gennem et historisk tilbageblik på folkeskolen gennem de seneste blot 10-15 år ses markante forandringer, idet der i den danske pædagogiske skoleverden er kommet et stort pres og mange krav om kvalitetsforbedringer og omstilling til nye tiltag, som skal sikre en høj standard i pædagogiske kredse. Kravene og presset kommer fra både decentralt (forældreinvolvering) og centralt sted (regeringen). Sidstnævnte med en neoliberalistisk optik på markeds mekanismer og økonomisk effektivisering. Ifølge Ydesen (2021) sammensætter regeringen den skolepolitiske dagsorden ud fra

bl.a. undersøgelser og resultater fra PISA-programmet<sup>1</sup>, som er et samarbejde blandt regeringer i OECD- medlemslande. Formålet med programmet er at måle, hvor godt unge mennesker gennem deres færdigheder er forberedt til at møde udfordringer i dagens informationssamfund. Undersøgelser og resultater er statistisk materiale, som kan illustrere forskellene imellem landene, og i Danmark forsøger vi blandt andet at leve op til standarden ved at indføre evidensbaseret undervisning, og der er etableret krav om løbende evalueringer og udarbejdelse af elevplaner.

Ifølge Ydesen (2021) har de markedsøkonomiske interesser med vækst for øje igennem de seneste år elimineret de holdninger og perspektiver, som finder sted i pædagogiske skolekredse. Igennem et omfattende forskningsprojekt har Ydesen (2021) påvist, hvordan dansk skolepolitik lader sig styre af OECD og PISA-resultater, hvorved vi fremstår som en stærk nation i den internationale konkurrence om viden, kompetencer og færdigheder. Dette skaber en kompleksitet i forståelsen af folkeskolens formål, som vi i dansk skolehistorie ikke tidligere har oplevet, idet dannelseselementet får en forsvindende lille rolle i det samlede billede, mens dominansen ses i de markedsøkonomiske kræfter. Disse styrende markedskræfter påvirker den måde, hvorpå vi forstår folkeskolens formål og rolle i det danske samfund – og i dette speciale vil jeg gå i dybden med den diskrepans, som tilsyneladende er mellem folkeskolens formålsparagraf og de kapitalistiske interesser, som danner de institutionelle rammer for folkeskolens aktører og praksis.

Adskillige forskere i et bredt spektrum af vidensprofessioner samt erhvervsfolk med økonomiske og politiske interesseområder har en holdning til folkeskolens formål og rolle i det danske samfund. Dette aflæses i de mange offentlige diskurser om den danske folkeskole, idet folkeskolen danner rammen om at uddanne børn og unge til det danske samfunds fremtidige arbejdsstyrke. I dette speciale inddrages disse perspektiver i en filosofisk og kritisk reflekterende diskussion sammen med de komplekse udfordringer og paradoksale modsætningsforhold, som den danske folkeskole er blevet en del af igennem en intens og offentlig diskurs. Den diskursive kamp indeholder dog så mange komplekse modsætningsfyldte forhold, som næppe lader sig fuldt ud infiltrere i dette speciale, men vil blive udfoldet gennem perspektiver til videre drøftelse blandt de interesserede aktører i diskursen.

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment

I den aktuelle diskurs om folkeskolens formål indgår endvidere nogle opmærksomhedspunkter af alvorlig og negativ karakter. Blandt både eleverne og skolens lærere er der symptomer på nogle alvorlige tendenser og konsekvenser af noget, der ikke fungerer optimalt. Eleverne mistrives, har manglende skoleglæde og lider af forskellige psykiske lidelser (Sundhedsstyrelsen, 2022 & 2024; VIVE, 2022 og Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Lærerne oplever generelt manglende autoritetsfølelse og arbejdsglæde, og derudover er der lav søgning til læreruddannelserne generelt i Danmark (Danmarks Lærerforening, 2023 & Damvad Analytics, 2021). Lærergenerationen anses ikke længere som en attraktiv profession, og trivslen blandt danske skolelærere er faldet igennem en længere årrække (Danmarks Lærerforening, 2024). Eksperterne forudser fatale konsekvenser for folkeskolen, hvis tendenserne ikke vendes (Skolemonitor, 2022 & Danmarks Lærerforening, 2023).

Diskursen om folkeskolen er højaktuel. I oktober 2023 åbner den danske statsminister, Mette Frederiksen, folketinget med en tale, hvori hun problematiserer folkeskolens nuværende komplekse og kritiske udfordringer (Statsministeriet, 2023). Hun kritiserer den læringsmålstyret undervisning, som i forbindelse med skolereformen i 2013 blev indført for at sikre en ensartet og kompetencegivende undervisning for skoleeleverne. I fremadrettet perspektiv opfordrer hun til forandringer i folkeskolen og ser løsninger gennem en styrkelse af lærerautoriteten samt en generel frisættelse af skolen via en øget decentralisering (ibid.).

Ovenstående problemstillinger indgår i de offentlige diskurser om folkeskolen. Igennem dette speciale er identificeret en modstrid mellem folkeskolens formål og viden som en styrende vareform afledt af politiske og ideologiske kapitalinteresser, hvilket har fået en indvirkning på folkeskolens institutionelle rammer.

Derudaf afledes åbne spørgsmål om folkeskolens formål og rolle som samfundsinstitution: 1) Er folkeskolen på vej ind i en helt ny tid? 2) Har folkeskolen helt naturligt over tid bevæget sig i takt med den øvrige samfundsmæssige, politiske og økonomiske udvikling? 3) Er folkeskolen reelt set styret af ydre forhold såsom kapital og politiske ideologier fremfor pædagogik, dannelse og læring? 4) Hvilken effekt har dette i så fald for de menneskelige værdier?

Spørgsmål som disse leder til en nærmere indkredsning af problemfeltet.

## Problemfelt og problemformulering

I det indledende afsnit er skitseret aktuelle problematikker og tendenser relateret til de mange diskurser om folkeskolen og folkeskolens aktører. Diskurserne er samtidig tilknyttet forskelligartede interesser og tolkninger i relation til folkeskolens formål. Den gældende formålsparagraf er stadfæstet ved lov i 2006.

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

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

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Folkeskoleloven, 2006, Kap. 1., §1. Stk. 2 & Stk. 3).

Problemfeltet kan opstilles gennem en tredelt argumentation:

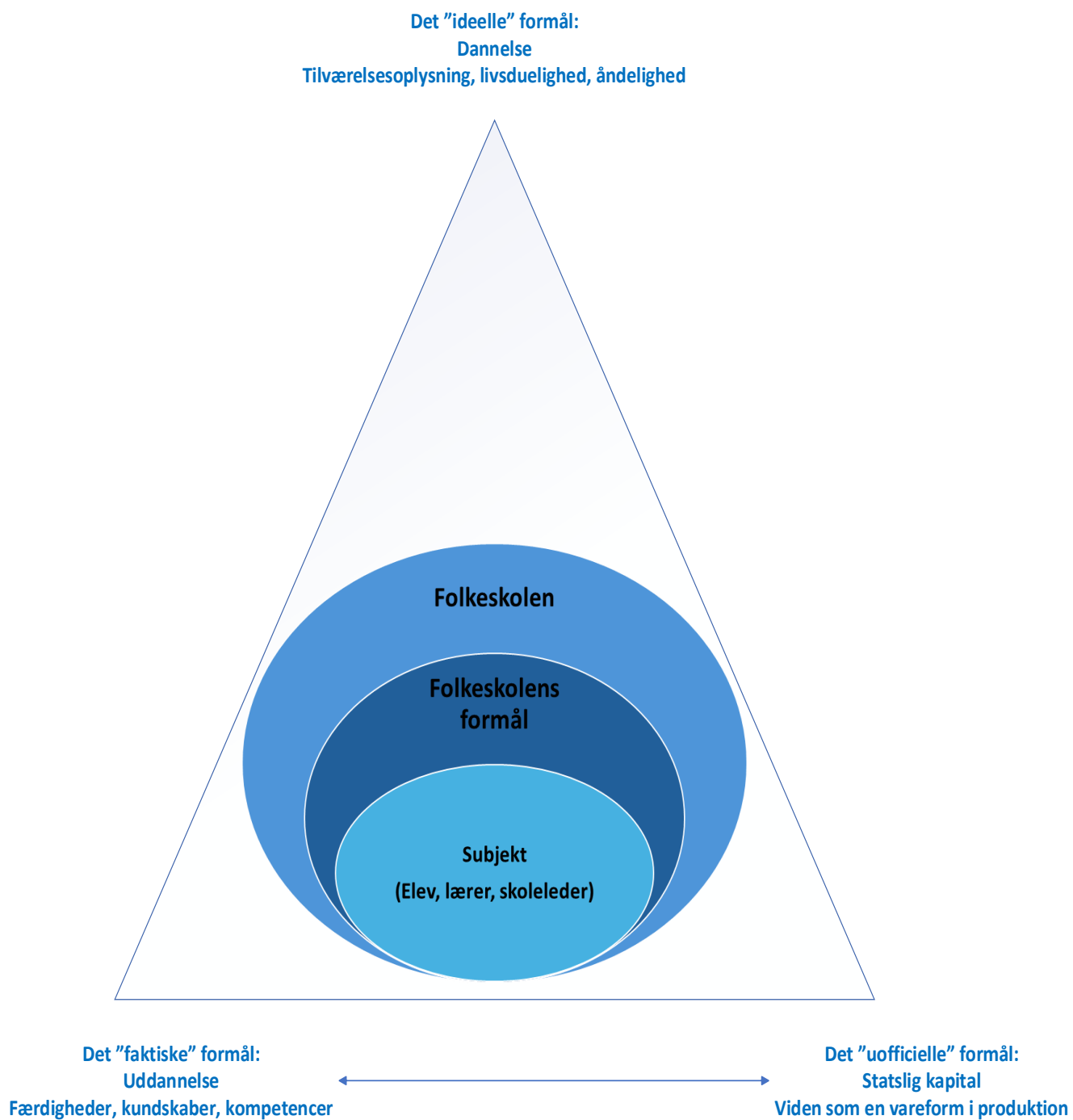
P1: Formålsparagraffen indgår i Folkeskoleloven og er dermed en lovgivning, som vi er forpligtede på at overholde. Det vil sige, at det er både en lov og en pligt.

P2: Formålsparagraffen er åben for en fortolkning. Det vil sige, at enhver læser af formålsparagraffen, kan tillægge den en subjektiv fortolkning. Der er således hjemmel til at tolke frit i relation til folkeskolens formålsparagraf og til at udføre handlinger indenfor formålets ord og sætninger på en subjektiv måde. Når der hjemmel til noget vedr. en lovgivning, så ligger der således en grad af frihed til både at tolke og handle på sin egen måde. Heri ligger således lærernes og skoleledernes metodefrihed (Folkeskoleloven, 2006, Kap. 2., §18). Det skaber i sig selv et frit navigationsrum.

P3: Når formålsparagraffen både er en lovgivning, som skal overholdes og en lovgivning, som folkeskolens aktører har hjemmel til at fortolke, hvad betyder det så for forpligtelser og muligheder, at der pålægges ydre rammer, som forhindrer både at kunne overholde loven samt at finde hjemmel til at tolke frit på formålsparagraffen?

Specialet vil yderligere fokusere på, hvad de nye tendenser i retning af konkurrence, markedøkonomi, effektivisering og økonomisk vækst samt strukturelle ændringer i skolens institutionelle rammer betyder for folkeskolens aktører. Dette illustreres i en trekant, hvor folkeskolens formål er delt i tre forskelligartede og diskursive interesseområder. Her ses folkeskolens aktører som subjekter i den inderste kerne af trekanten med folkeskolens formål som lovgivende og retningsgivende, mens de fysiske rammer udgør folkeskolens pædagogiske praksis.

Dette tredimensionelle blik på folkeskolens formål udgør samtidig en kompleksitet i, hvorledes forskellige interesseområder kan præge diskurserne om folkeskolens formål i divergente retninger. Den tredimensionelle forståelseshorisont ses i begreberne i figur 1, og specialets fokus- og diskussionsområder vil finde sted i spændingsfeltet imellem disse begreber.



*Figur 1: Folkeskolens tredimensionelle formål*

De tre dimensioner forklares på følgende måde:

1. Folkeskolens "ideelle" formål: Det humanistiske og livsfilosofiske formål, som er baseret på udvikling af elevernes dannelse, åndelighed, livsduelighed, tilværelsesoplysning. Dette formål belyses gennem oplysningsfilosofferne Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant, den dydsetiske filosof Martha C. Nussbaum samt K. E. Løgstrups omsorgs- og pligtetiske filosofi.
2. Folkeskolens "faktiske" formål: Det erhvervsrettede og uddannelsesrelaterede formål, som er baseret på elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder med henblik på at gøre eleverne klar til et arbejdsliv som voksen. Dette formål belyses gennem lovstof, idéhistorisk kildemateriale samt sociologisk litteratur og politiske debatoplæg.
3. Folkeskolens "uofficielle" formål: Det politiske og ideologiske formål, som er baseret på interesser om indtjening af statslig kapital gennem viden som en vareform i en vidensproduktion med skolen som institution. De statslige kapitalistiske interesser aflæses gennem skolepolitiske beslutninger, som fastsætter de institutionelle rammebetingelser for skolen (ressourcer såsom økonomi og tid). Dette formål analyseres gennem Jacques Lacans kapitalistiske diskurs og kapitalismekritiske begreber fra Karl Marx og kvalificeres gennem forsknings- og undersøgelsesrapporter.

Dette leder frem til følgende problemformulering:

*Er der en modstrid mellem folkeskolens formål og den vareform, som er mere og mere styrende for skolens institutionelle rammer? Hvilke implikationer har dette for folkeskolens aktører? Hvad kan man gøre ved denne modstrid?*

## Begrebsafklaring

**Dannelse:** Ved begrebet dannelse forstås en processuel menneskelig udvikling. I dannelsesprocessen indgår en lang række elementer såsom opdragelse, socialisering og moralisering. Dannelsesprocessen sker i et samspil med menneskets omverden – andre mennesker, naturen og kulturen. I dannelsesprocessen indgår selvreflekterende processer, hvorved mennesket kan opnå erfaring og erkendelse i livet.

**Uddannelse:** Ved begrebet uddannelse forstås erhvervede kompetencer gennem ind- og tillærte kundskaber og færdigheder, som kvalificerer til et bestemt erhverv eller erhvervsretning. Uddannelse kan være praktisk- og/eller teoretisk betonet.

**Institutionelle rammer:** Ved udtrykket institutionelle rammer forstås de rammebetingelser af såvel økonomisk, politisk, organisatorisk og fysisk karakter, som udgør folkeskolens daglige praksis.

**Etik:** Ved begrebet etik forstås de grundlæggende refleksioner og forestillinger om, hvad et godt og værdigt liv er og bør være samt, hvad vi som mennesker fastsætter som værdifuldt. Ethiske refleksioner og forestillinger kan etableres gennem såvel etiske teorier som moralske anvisninger om et godt, værdigt og værdifuldt liv. Disse moralske overvejelser kan være skabt igennem såvel opdragelsen, undervisning i skolen eller i andre socialiserende kontekster. Etik er en form for moralfilosofi, som danner rammer og betingelser for, hvordan vi handler, træffer beslutninger og prioriterer både i relation til egen livsførelse, samværet og samspillet med vores medmennesker, naturen og omverdenen. At være et etisk bevidst menneske fordrer, at man reflekterer og aktivt tager stilling til sine egne og andres værdier.

## Metode og kildevalg

Specialet tager sit afsæt i en undersøgelse ud fra en tredelt analyse baseret på såvel filosofiske, politiske, psykoanalytiske, etiske, sociologiske og pædagogiske indsigter. Dette brede perspektiv er valgt med afsæt i at infiltrere problemfeltet grundigt i relation til dets mangfoldighed. Dermed er ikke sagt, at mangfoldigheden kan indrammes – dertil er problemfeltet for bredt, men bredden af indsigter kan skabe et rum for divergente perspektiver med henblik på at bidrage yderligere til de eksisterende diskurser i skolepolitisk, skolepædagogisk samt offentlig sammenhæng.

Analysens tredeling finder således også sit empiriske kildemateriale på tre diskursive niveauer. Først på et politisk niveau baseret på lovgivning, politiske taler, forsknings- og undersøgelsesrapporter, fagbøger, debatoplæg og øvrig litteratur omhandlende folkeskolens formål. Derudover er der indhentet dokumentmateriale på Infomedia i form af tidsskriftartikler og avisartikler. På det digitale nyhedsmedie Skolemonitor er hentet viden og inspiration fra den seneste og dagsaktuelle diskurs. Dernæst på et pædagogisk- og praksisrelateret niveau gennem debatter og undersøgelsesmateriale af pædagogisk og psykologisk karakter, vejledende læseplaner, skolerelaterede evalueringsrapporter samt samtidsdiagnostiske undersøgelsesrapporter om trivsel i relation til folkeskolen. Slutteligt på et overvejende teoretisk niveau i form af filosofisk, sociologisk, psykoanalytisk og etisk teori. Hensigten hermed er at bidrage til at åbne for et bredt applikationsfelt i såvel erkendelsesteoretiske som etiske forståelser og perspektiver inden for de modstridende interesser i relation til folkeskolens formål. Herved kan den tredimensionelle kompleksitet i diskurserne om folkeskolens formål udfoldes, hvorved vi kan se på folkeskolens aktører som subjekter inden for de hegemoniske<sup>2</sup> diskurser. Med baggrund i dette materiale kan en tredelt analyse og filosofisk undersøgelse af problemfeltet lokalisere, hvad der er på spil for subjektet i relationen mellem dannelse, uddannelse og økonomi i den danske folkeskole. Analysens metodiske greb tager afsæt i eksemplarisk metode, hvor der fokuseres på mod- og medeksempler med henblik på at skabe reflekterende perspektiver i diskursen (Hansen & Ingemann, 2016). Eksemplerne inddrages løbende i analysearbejdet og hentes fra det empiriske kildemateriale samt få lærersamtaler fra 9. semester.

---

<sup>2</sup>Hegemoni betyder diskurs kamp, hvor det imellem aktørerne i en diskurs drejer sig om at få den styrende position i diskursen. Begrebet anvendes af filosofferne og de politiske teoretikere Ernesto Laclau (1935-2014) og Chantal Mouffe (1943-) og optræder i deres hovedværk *Hegemony and Socialist Strategy* (1985).

## Specialets opbygning

Specialet er struktureret gennem fire kapitler.

**Kapitel 1** er en idéhistorisk og kritisk diskuterende analyse af diskurser om de modstridende interesser i folkeskolens formål. Formatet er et sammendrag fra et researcharbejde med fokus på den dialektiske bevægelse mellem skolens formål og samfundet i et retrospektivt perspektiv. Af omfangsmæssige hensyn er dette forkortet og hoveddokumentet vedlagt (bilag 1A). På et deskriptivt plan redegøres for den dannelsesmæssige dimension i folkeskolens formål med afsæt i tre filosofiske profiler – Knud Ejler Løgstrup og oplysningsfilosofferne Jean-Jacques Rousseau og Immanuel Kant med deres forståelse og syn på dannelsesidealer. Kapitlet afrundes med en samfundsdiagnostisk status over de konsekvenser, som opkomsten af en konkurrencestat i Danmark har fået for folkeskolens aktører. Dette kapitel indeholder grundlaget for undersøgelsens empiriske data.

**Kapitel 2** er en diskursteoretisk filosofisk undersøgelse og analyse af problemfeltet baseret på en fortolkning af Lacans kapitalistiske diskurs. Kapitlet indledes med en indføring i Lacans diskursteoretiske vokabularium, hvorefter Lacans diskursteori defineres og eksemplificeres. Dette er fundamentet for at fortolke og anvende Lacans kapitalistiske diskurs, som samtidig inddrager elementer fra Karl Marx' kapitalismekritiske vokabularium.

**Kapitel 3** er en filosofiteoretisk redegørelse og diskuterende analyse af problemfeltet gennem Martha C. Nussbaums kapabilitetstilgang. Det filosofiske fokus ligger på de dydsetiske dannelsesdimensioner, som kapabilitetstilgangen åbner for.

**Kapitel 4** består af to afsnit og er en kritisk reflekterende diskussion baseret på indsigterne fra de teoretiske delanalyser. I det første afsnit med afsæt i begrebet tid som en intrinsisk værdi samt de interPELLerende diskurser om de modstridende interesser i folkeskolen. I det andet afsnit diskuteres etiske værdier og normer for mulige løsninger af de aktuelle problematikker i folkeskolen. Der tages afsæt i Nussbaums 10 kapabiliteter og ud fra en syntese af de dannelsesfilosofiske indsigter diskuteres dette afsnit på et normativt plan med henblik på en vurdering af specialets bidrag til konkrete anbefalinger til diskursens mange aktører. Kapitlets anbefalinger er overordnet set baseret på de etiske dimensioner og relateret til en større åbenhed for den humanistiske forståelse af folkeskolens formål. Først med livsfilosofiske anbefalinger til folkeskolens lærerstand og dernæst med anbefalinger til de skolepolitiske beslutningstagere.

## Kapitel 1: Idéhistorisk og kritisk analyse af diskurser om folkeskolens formål

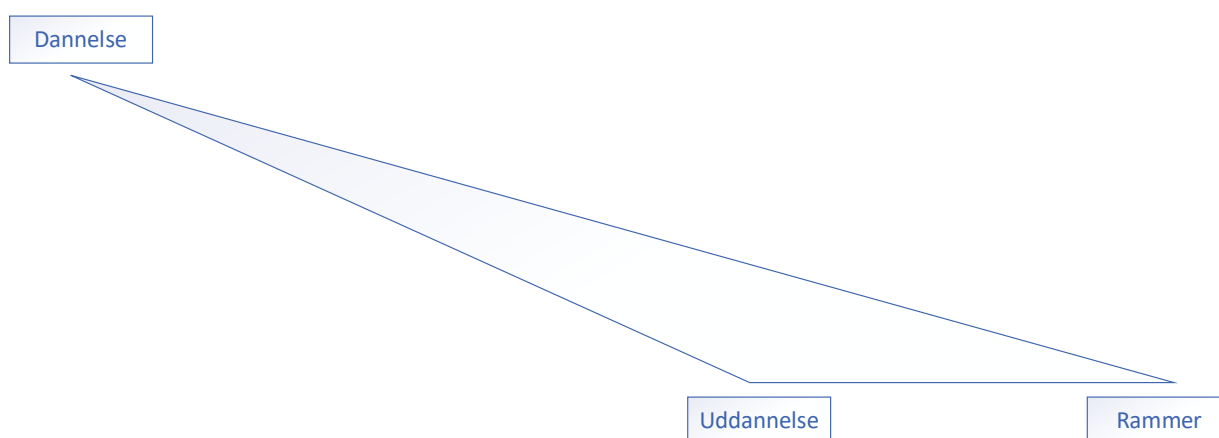
### FOLKETS SKOLE: Den danske skole – et spejl af det danske samfund?

I en samfundshistorisk kontekst opstår der en institution med navnet **Den danske Folkeskole** eller **Folkeskolen**, hvor børn har ret til at modtage gratis undervisning i en del af deres barne- og ungdomsliv. I Danmark er der ydermere undervisningspligt, men denne undervisningsforpligtelse kan finde sted i hjemmet eller på private skoler (Grundloven, 1849, § 76).

En idéhistorisk analyse af folkeskolens tilblivelse og de formålsparagraffer, som igennem tiden har været gældende for folkeskolen, danner et billede af den danske skole som et decideret spejl af det danske samfund. Det ses som en dialektisk bevægelse mellem samfundsmæssige strukturer og behov i relation til skolens formål og indhold. Således var eksempelvis de første danske skoler i det middelalderlige Danmark tilknyttet klostrene og kirkerne, mens der på daværende tidspunkt endnu ikke var indført nogen form for undervisnings- og skolepligt (Haue et al., 1999, s. 11). Kendetegnende for denne tid var, at skolen var kirkens datter, samfundsstrukturen var feudal, baseret på jordbesiddelse, og et andet særligt kendetegn for denne tid var, at der var mere brug for muskler end intellekt, da samfundet var baseret på landbrugsproduktion. Der var ganske enkelt ikke brug for uddannelse, og kun et fåtal i Danmark kunne læse og skrive (ibid., s. 11). Kirkeordinansen af 1537/39 blev det første udkast til en skolelov, og omdrejningspunktet for skolernes undervisning og opdragelse af børnene var baseret på kristne værdier og dyder gennem bibellæsning og indføring i den lutherske lære (bilag 1C). Den idéhistoriske analyse følger en tidskronologisk dialektisk progression fra 1537/39 og frem til den gældende formålsparagraf, hvilket ses af den vedlagte samlede idéhistoriske analyse (bilag 1A).

Ved hjælp af forarbejdet med den idéhistoriske analyse er identificeret to markante og skelsættende pejlemærker, som kalder på en større opmærksomhed i relation til specialets problemfelt, idet de fremhæver et paradigmeskifte i relation til forståelsen af folkeskolens formål. Det første pejlemærke er det fænomen, som jeg kalder ”opkomsten af konkurrencestaten,” hvor de første spæde incitamenter om et skifte fremtræder i begyndelsen af 1980’erne under Schlüterregeringen. Det konkurrencebaserede fokus skaber gradvist et ændret menneskesyn med afsmittende effekt på, hvordan skolens formål bliver fortolket. Det næste er folkeskolereformen i 2013, som afledte gennemgribende strukturelle ændringer i såvel folkeskolens institutionelle rammer med længere

skoledage for eleverne samt ændrede arbejdstidsbetingelser for lærerne. Derudover blev den læringsmålstyret undervisning indført som en "uformel norm" og forventning til valget af lærernes arbejdsmetode. Med ændringerne i folkeskolereformen i 2013 fulgte ikke en ændring i ordlyden i folkeskolens formålsparagraf fra 2006, men derimod fulgte et øget forventningspres på folkeskolens aktører med henblik på fast og regulær målsætning fokuseret på læring og gode og bedre resultater end tidligere. Med dette paradigmeskifte sker således en vægtforskydning i den tredimensionelle forståelse af folkeskolens formål, hvorved en ubalance mellem dannelse, uddannelse og rammebetingelser opstår – se figur 2.



*Figur 2: Ubalance og vægtforskydning i folkeskolens formål*

Identifikationen af ovenstående to pejlemærker og vægtforskydningen i folkeskolens formål danner et grundfundament for indholdet i de følgende fire hovedafsnit. Med henblik på at belyse det dannelsesmæssige perspektiv i folkeskolens formål gives et kort filosofisk teoriafsnit med afsæt i oplysningstidens dannelsesestænkning ud fra to filosofiske profiler – Rousseau og Kant. Afsnittet bidrager med indsigter om inspirationen til den danske skoletraditions pædagogiske dannelsesidealer. Det andet afsnit tager afsæt i spørgsmålet: "Hvorfor holder vi egentlig skole?" Dette synes relevant for en forståelse i relation til folkeskolens klassiske dobbelte formål og for at anskueliggøre et muligt tredje formål. Det tredje afsnit indtager et kritisk reflekterende og diskuterende blik på opkomsten af konkurrencestaten, og i det fjerde afsnit gives på tilsvarende måde en kritisk analyse af folkeskolereformen i 2013 og de samfundsdiagnostiske konsekvenser for folkeskolens aktører.

### Oplysningstidens dannelsesstænkning

Den danske skolehistorie er givetvis præget af oplysningstidens dannelsesstænkning. I denne sammenhæng henter flere danske skolefolk inspiration fra især den tyske idealisme gennem den tyske filosof Immanuel Kants pædagogik, men også fra den schweiziske filosof Jean-Jacques Rousseaus fokus på menneskets muligheder for at handle frit og at tænke frit igennem opdragelsen. Folkeskolens pædagogik i teori og praksis bliver præget af disse nye strømninger. Dannelsesbevægelsen kommer i Danmark i kølvandet på oplysningstiden (1650-1780), som i uddannelsesmæssig sammenhæng sætter fokus på oplysning, viden og indsigt som et vigtigt led i den menneskelige erkendelse. Derudover bringer oplysningstiden et fokus på politisk legitimitet igennem den franske revolution samt de kulturelle og kunstneriske dannelsesidealer igennem **Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)**. Goethe giver med dannelsesromanen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* fra 1794 et epokegørende brud med den traditionelle dannelsesstænkning. Goethes værk handler om den unge købmandssøn Wilhelm, som er dybt fascineret af teater og kvinder og bryder med familiens forventninger om at overtage de handelsmæssige forpligtelser med købmandsstedet. Derimod bevæger han sig ud på en turbulent dannelsesrejse med en teatergruppe af omrejsende skuespillere og gøglere. Herigennem søger Wilhelm at finde sig selv gennem oplevelser, selvrefleksion og sine egne værdier. Denne dannelsesstænkning leder frem til et kosmopolitisk syn på dannelsesbegrebet og skaber et helt nyt menneskesyn, men også en ny verdensforståelse. I det følgende tages afsæt i to filosofiske perspektiver på oplysningstidens dannelsesstænkning.

### Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau giver med sin dannelsesroman *Emile – eller om opdragelsen* fra 1762 anslaget til en ny pædagogisk tænkning og nye pædagogiske strømninger – og især til reformpædagogikken. Romanen er skrevet som et pædagogisk tankeeksperiment, hvor romanens hovedperson drengebarnet Emile opdrages isoleret i en have med kun en voksen omkring sig. Barnet sættes i centrum for en fri opdragelse gennem tre opdragende faktorer: Naturen, tingene og mennesket (Rousseau, 1762/2011, s. 10). Udgangspunktet for Rousseaus tænkning er et menneskesyn, der anerkender menneskets skrøbelighed og behov for opdragelse: "Vi fødes svage, men behøver styrke. Vi fødes blottede for alt og trænger til hjælp. Vi fødes uden omdømme; vi har brug for dømmekraft. Alt det vi savner fra fødslen og får brug for som voksne, gives os gennem opdragelsen" (ibid., s. 9). Rousseau tager i sine reformpædagogiske tanker afsæt i barnet selv, dets naturlige vækst, interesser og behov,

og dermed ser Rousseau på mennesket som en helhed, der lærer og lever i og med naturen, tingene og mennesket. Ifølge Rousseau er det muligt igennem disse tre opdragere (naturen, tingene, mennesket) at opnå en god og vellykket opdragelse. I samspillet med Emile og den voksne er det muligt for Emile at opnå frihed til at finde sin egen vej igennem livet. Heri ligger et særligt pædagogisk paradoks – idet Emile på en og samme tid vil lære at være uafhængig af den voksne, mens han stadig har en afhængighed af den voksne for ikke at fare vild i sine egne værdier, beslutninger og behov. Denne læringsproces foregår i en dialektisk vekselvirkning imellem barnet og den voksne (ibid., s. 10). Igennem barndommens opdragelse ligger muligheden for at blive et frit menneske, og ifølge Rousseau fordrer dette, at den voksne (mennesket som opdrager) er i stand til at slippe barnet fri i udviklingsprocessen. Lærerens profession og fornemste opgave er således at lære eleven at leve: ”At leve et menneskeliv er den bestilling jeg vil lære ham. Når han forlader mig, er han – det indrømmer jeg – hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske” (ibid., s. 14).

På Rousseaus tid lå et barns fremtid ofte i faste rammer, hvor barnet helst skulle følge i forældrenes fodspor, og derfor udfordrede Rousseau datidens opdragelsestraditioner med sine reformpædagogiske dannelses tanker. Derimod blev en anden kendt oplysningsfilosof inspireret af Rousseaus dannelses tanker – Immanuel Kant.

### **Immanuel Kant (1724-1804)**

Som oplysningsfilosof besvarer Kant i skriftet *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* fra 1784 med svaret:

”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapare aude! Hav mod til at bruge din egen forstand! er altså oplysningstidens valgsprog” (Kant, 1784/1987, s. 82).

Kant giver i ovenstående citat sit bud på et dannelsessyn og en pædagogisk proces. Ifølge Kant er det muligt at frigøre sig fra en andens ledelse ved at være i stand til selv at være et fornuftsvæsen

og have modet og beslutsomheden til at anvende denne fornuft. Disse dannelses tanker udfolder Kant igennem sit pædagogiske syn på opdragelsen. Kant skriver i sit værk *Über Pädagogik* i 1803: "Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse. Ved opdragelse forstår vi omsorg (pleje, underhold), disciplin (tugt), undervisning samt dannelse. Følgelig er mennesket først spædbarn, siden elev og lærling" (Kant, 1803/2015, s. 17). Kant knytter den pædagogiske praksis tæt til opdragelsesaspektet og pointerer endvidere at: "Mennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen" (ibid., s. 18). Denne opdragelsesproces fremstår ikke nødvendigvis som værende en let opgave ifølge Kants pædagogik – og han anser selve opdragelsen som værende "en kunst" (ibid., s. 21). Opdragelseskunsten sker igennem en overleveringsproces fra slægt til slægt – fra forældre til børn, men denne proces er ifølge Kant ikke uproblematisk: "Derfor er opdragelsen det største problem og også det vanskeligste, et menneske kan blive stillet overfor. Thi indsigt afhænger af opdragelsen, og opdragelsen afhænger igen af indsigten" (ibid., s. 21).

Kant knytter opdragelsen til to sfærer – nemlig familien og det offentlige (ibid., s. 27). Her pointerer Kant, at familien er opdragelsens hovedsæde, mens det offentlige kan "komplettere opdragelse i hjemmet" (ibid., s. 28). Ifølge Kant kan man kalde en sådan kompletterende skole for et opdragelsesinstitut – og det er et sted, "(...) som forener begge dele, undervisning og moralsk dannelse" (ibid.). Som udgangspunkt mener Kant, at opdragelsen hører til en forældreopgave, men at der i særlige tilfælde kan være et behov for, at opdragelsesinstitutterne indgår i denne proces, når forældrene ikke er i stand til dette (ibid.).

Kant opdeler formålet med opdragelsen af mennesket i fire punkter.

- 1) Disciplineres (at tæmmes for vildskab – forhindre mennesket fra det dyriske)
- 2) Kultiveres (at tilgå læring og undervisning – at blive dygtig gennem forskellige færdigheder)
- 3) Civiliseres (at tilpasse sig andre og samfundet igennem gode manerer, artighed og klogskab)
- 4) Moraliseres (at være i stand til at vælge sig gode formål, som er almengyldige for alle)

(ibid., s. 23-25)

På det mere praktiske plan opdeler Kant den pædagogiske opdragelse i en fysisk og en praktisk dimension (ibid., s. 31-39). I den fysiske opdragelse lærer barnet at pleje sig selv på alle tænkelige

planer fra at kunne vaske sig til at holde kroppen i bevægelse. I den praktiske opdragelse bliver barnet dannet igennem uddannelse, social tilpasning i relation til sin omverden samt de moralske værdier. Udgangspunktet for Kant er, at barnet igennem moralsk opdragelse udvikler sig til en personlighed og " (...) et frit handlende væsen, som kan forsørge sig selv og være medlem af samfundet, samtidig med at det har en indre værdi for sig selv" (ibid., s. 30).

I forhold til ovenstående forståelse af at udvikle sig til et frit handlende væsen, så erkender Kant også, at: "Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af sin frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang?" (ibid., s. 28). Denne problematik er stadig et pædagogisk paradoks, som står mellem barnet og opdrageren. Det være sig såvel mellem barnet og forældrene i hjemmet, og mellem eleven og læreren i skolen. Ifølge Kant kræver det både rammesætning i forhold til barnet, men det fordrer også, at den voksne (opdrageren) er i stand til at bruge sin dømmekraft. I *Kritik af dømmekraften* fra 1790 skriver Kant:

"Dømmekraft er overhovedet evnen til at tænke det specifikke som indeholdt i det almene. Hvis det almene (reglen, princippet, loven) er givet, da er dømmekraften, der subsumerer det specifikke herunder, *bestemmende* (...) Men hvis kun det specifikke er givet, og dømmekraften skal finde det almene til dette, er den kun *reflekterende*" (Kant, 1790/2022, s. 39).

Denne dømmekraft er en dømmekraft, som ethvert menneske kan benytte sig af, hvilket betyder, at ethvert barn og enhver voksen har brug for at træne såvel den bestemmende som den reflekterende dømmekraft. Her må opdrageren gå forrest og dermed vise vejen til anvende dømmekraften i en hvilken som helst situation som en måde at udvikle sig til " (...) et frit handlende væsen (...)" (Kant, 1803/2015, s. 30). Kant appellerer her til den del af den pædagogiske praksis, hvor der er et samspil mellem opdrageren og barnet. I skoleregi ligger dette samspil i den måde, hvorpå lærerautoriteten fremtræder, hvorved læreren både er i stand til at gå forrest og bane vejen for elevens udvikling af dømmekraften, men samtidig skabe et muligt rum for eleven til at udvikle sig til et frit væsen. Et eksempel kan være udvikling af begrebet "fantasi." I den reflekterende dømmekraft møder et menneske noget undrende, ukendt og uudforsket – derfor skal der gives plads til at bruge fantasien

til at forstå dette, hvis det ikke går ind under noget alment og dermed den bestemmende dømmekraft. Vi kan altså inddrage Kants teori i relation til eksempelvis begrebet "fantasi," som indgår i den gældende formålsparagraf.

Med oplysningstidens forskellige dannelsesidealer fra mange filosofiske tænkere banes en vej til, at skolens formål og indhold bevæger sig fra, at det udelukkende enten var i kirken, kongens eller samfundets tjeneste, at børnene skulle gå i skole, men derimod også et menneskeligt og personligt anliggende. Det var dannelsesidealer relateret til barnet som et menneske på livets mange veje til erkendelse, socialisering, moralisering igennem opdragelse.

Der banes en vej til nye pædagogiske retninger med et ændret menneskesyn, hvor mennesket er i centrum som et frit tænkende, selvstændigt og fornuftsbaseret væsen. Man kan sige, at oplysningstiden gjorde pædagogikken levende som en disciplin og en særlig videnskab i samfundet og i høj grad i skolen som pædagogisk institution. Den danske skoles tradition er præget af dette humanistiske menneskesyn, hvilket skaber forskellige tilgange til skolens formål og indhold ud fra, hvordan dette menneskesyn vægtes og prioriteres. Et andet aspekt i den skoleudviklingsmæssige debat handler om noget så prekært som økonomiske interesser i at forme folkeskolen efter samfundets behov for fremtidig arbejdskraft og nationens markedsøkonomiske konkurrenceevne. Som et brobyggende afsnit mellem den dannelsesmæssige og den kapitalrelaterede dimension i folkeskolens formål er det relevant at tage afsæt i et regulært spørgsmål om, hvorfor vi egentlig holder folkeskole.

### Hvorfor holder vi egentlig folkeskole? - Folkeskolens dobbelte formål og/eller et nyt mål?

I den idéhistoriske analyse er skitseret nogle konturer af, hvorledes skolens udvikling over tid er præget og formet og nærmest fremstår som et spejlbillede af samfundsmæssige behov. Igennem tiden har formuleringerne af folkeskolens formål skiftet tyngdepunkt afhængigt af det omkringliggende samfunds ønsker, behov og økonomiske status. I den første del af den danske skoles udvikling viser ordlyden i lovgivningen, at skolen har et dobbelt formål: **BÅDE et dannelsesmæssigt formål OG et uddannelsesmæssigt formål**. Dette dobbelte formål med folkeskolen bevæger sig videre i takt med samfundsudviklingen – både den politiske, økonomiske og demografiske udvikling. En samlet oversigt over de syv formålsformuleringer i den danske skolehistorie er samlet i bilag 1B.

Ifølge Løgstrup er folkeskolens formål især relateret til det dannelsesmæssige formål. Løgstrup er tilhænger af dannelsesestænkning, og hans centrale tilgang til folkeskolens formål er, at det er "tilværelsesoplysning," hvor hensigten er at skabe mening i menneskers tilværelse. Det vil sige at oplyse om det liv, som vi som mennesker "har med og mod hinanden" (Løgstrup, 1981). Det meningsskabende element i Løgstrups etiske fordringer og mellemmenneskelige tilgang skal forstås som en distinktion mellem den eksistentielle personlighed og et individ med rettigheder. Løgstrup forsøger i samme ombæring at indramme folkeskolens formål ud fra en etymologisk betragtning samt ud fra en samfundsdiagnostisk opmærksomhed med netop denne distinktion for øje, hvilket han italesætter i følgende citat:

"Et synspunkt kunne man forsøg at lade sig give af ordet "skole"s oprindelige betydning, som vi har fra græsk. Det betød at have fri, (...). Det var selvsagt ikke det samme som at sidde ubeskæftiget hen, tværtimod, nok så ofte betød ordet at gå op i noget og hengive sig til betragtningen af det. Men hvad var det så, man kunne beskæftige sig intenst med, hvis man tog sig tid til det og var fri for al møje og besvær? Det var at finde ud af tingene, det var kontemplation" (ibid.).

I gennem ordet kontemplation angiver Løgstrup skolen til at være et sted med tid til fordybelse i et menneskeligt fællesskab – både et sted at finde ud af tingene, men også at modtage undervisning. Løgstrup tillægger dog dannelsesaspektet større betydning end uddannelse, hvilket illustreres ved citatet: "Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver" (ibid.). Løgstrups tale om folkeskolens formål formår generelt at illustrere det komplementære forhold, som samfund og skole udgør i forhold til hinanden. Derudover rammesætter og problematiserer Løgstrup også det faktum, at skolens opgave er en urimelig og uoverkommelig opgave – ikke således at forstå, at det ikke en opgave som kan imødegås på pædagogisk vis, men derimod en opgave, som altid være dobbeltrettet og i og med, at samfund og skole er et spejl af hinandens krav og forventninger. Skolen er dog en del af samfundet – og samfundet er dog en del af skolen. På mange måder såre simpelt sagt af Løgstrup, men også på mange måder ganske kompliceret og uhåndterbart, når/hvis det forlanges af folkeskolens lille verden, at den skal rumme den globale verdens og et samfunds mange komplekse og udfordrende problematikker.

Løgstrup fremhæver et andet synspunkt om skolen igennem den etymologiske forståelse af ordet skole "som et fristed for fri mennesker til sammen at finde ud af tingene" (ibid.). Han problematiserer: "At være en fri mand var i det græske samfund at være fri for arbejde. Arbejde var legemligt arbejde, og da det hindrede personen i at vie sit liv til visdommen, var arbejdet den fri mand uværdigt" (ibid.). Vi ser i et moderne samfund på arbejde som en kombineret del af et intellektuelt og et fysisk arbejde. Således er begrebet arbejde en inkarneret del af også at være menneske, og da intellektet arbejder i en skole kombineret med fysiske aktiviteter, så kan skolen således anses som værende arbejde. Vi kan kalde skolen for et **VÆRE- OG LÆRESTED**.

Med disse perspektiver for øje rammesættes mindst to forståelseshorisonter for formålet for folkeskolen (dannelse og uddannelse), men derudover er en tredje forståelseshorisont i spil omhandlende folkeskolens institutionelle rammebetingelser, som fastsættes ud fra politiske og ideologiske beslutninger. I det følgende afsnit gives en kritisk analyse af disse tre forståelseshorisonter, hvor de modstridende forhold mellem kapitalinteresser og folkeskolens dobbelte formål relateres konkret til elevernes udviklingsmuligheder.

#### Opkomsten af konkurrencestaten og dens indflydelse på folkeskolens formål i 1993 og 2006

Professor i komparativ politisk økonomi Ove Kaj Pedersen illustrerer i sin bog *Konkurrencestaten* fra 2011 en politisk udviklingskultur i tre tidsafsnit. Nationalstaten (1850-1950), velfærdsstaten (1950-1990) og konkurrencestaten (1990-) og følger udviklingstendenser igennem fire værdier: Subjekt, styremiddel, fællesskab og ret (figur 3).

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

Figur 3: Den politiske kultur anno 2010 (Pedersen, 2011, s. 170)

Her skabes et overblik for at illustrere den skolepolitiske bevægelse. Ifølge Pedersen (2011) skaber de tidsmæssige bevægelser en forskydning i de måder, som vi ser på eksempelvis mennesket som hhv. individ eller person. I forskydningen fra velfærdsstat til konkurrencestat argumenterer Pedersen (2011) for, at konkurrencestaten har skabt "en opportunistisk personlighed," som lader sig motivere af økonomiske tilskyndelser gennem uddannelse (kundskaber og færdigheder). Det statslige formål er at give den enkelte person nogle betingelser for at kunne virkeliggøre sig selv igennem udnyttelse af incitamenter (ibid., s. 190). Hermed skabes en egennyttig personlighed med nyttemaksimering for øje. På selvsamme måde skabes nogle muligheder for, at samfundet kan udvikle sig med økonomisk vækst ved hjælp af skolens institutionelle funktion. Den pædagogiske opgave i skolen bliver således at tilskynde til "selvrealisering ved arbejde" (ibid.). Ifølge Pedersen bliver den opportunistiske person "objekt for pædagogikken" (ibid.). Hvordan skal vi forstå en elev i folkeskolen som "objekt for pædagogikken?" Dette synspunkt kræver en nærmere forklaring, og kan findes i de politiske og ideologiske interesser om øget økonomisk vækst, som opstår i forskydningen fra velfærdsstat til konkurrencestat.

Forinden vil det dog være givtigt for helhedsforståelsen først at se på den samfundsøkonomiske situation i slutningen af 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne. Efter en længerevarende periode med højkonjunktur op igennem 1950'erne og 1960'erne begyndte Danmark især i 1970'erne at lide nationaløkonomisk med underskud på betalingsbalancen og stigende udlandsgæld og et tilmed stigende renteniveau. Derudover var der stor arbejdsløshed i Danmark, og den danske økonomiske situation forværredes af to alvorlige oliekriser i henholdsvis 1973 og 1979, som prægede hele den vestlige verden i negativ retning. For den danske nationaløkonomi betød det en periode med minusvækst på trods af, at Danmark samlet set i internationale sammenligninger har ligget højt blandt de rigeste lande i OECD-målinger på bruttonationalproduktet (BNP)<sup>3</sup> og bruttonationalindkomsten (BNI)<sup>4</sup> (Aarhus Universitet, 2024) – se bilag 1D.

---

<sup>3</sup> BNP er forkortelsen for Brutto Nationalproduktet, som beskriver værdien af et lands årlige produktion.

<sup>4</sup> BNI er forkortelsen for Bruttonationalindkomsten og findes ved at korrigere BNP med værdien af aflønning af ansatte, formueindkomst og produktions- og importskatter minus produktionssubsidier til og fra udlandet.

De nationaløkonomiske udfordringer, giver politiske bekymringer og forskydninger, hvorved Danmark overgår fra en socialdemokratisk til en borgerlig regering under ledelse af Poul Schlüter<sup>5</sup> i 1982. Schlüter-regeringen påpeger, at den danske regering skal kunne indordne sig under den internationale konkurrence på lige fod med øvrige europæiske lande (Schlüter, 1982). De første byggesten til en konkurrencestat er på vej. Det kan i krisetid være vanskeligt at finde et argument imod økonomisk vækst, når velfærdsstaten igennem en længere periode har været et alment accepteret begreb, som har beriget danskerne gennem statslige goder såsom at kunne gå til læge eller have ret til at gå i skole uden at skulle betale for det. Velfærdsstaten var blevet en implicit del af at være dansker og indbygget i de samfundsmæssige strukturer, så der blev ikke i den forstand stillet spørgsmålstejn ved de sociale ydelser og rettigheder. Den økonomiske krise gav gode betingelser for politiske og ideologiske forandringer. Ifølge Pedersen skete skiftet mellem velfærdsstatens og konkurrencestatens menneskesyn i tiden under Schlüter-regeringen, og især med afsæt i en læseundersøgelse fra International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) i 1991, som viste, at danske skolebørn ikke læste eller skrev lige så godt og lige så hurtigt som andre sammenlignelige landes elever (Pedersen, 2011, s. 171). Dette sætter en omfattende evaluerings-, - tests-, - og målingsbølge i gang i den skolepolitiske verden, som på selvsamme tid udløser en værdibaseret diskurs om folkeskolens formål. De følgende afsnit bidrager med forskelligartede perspektiver i diskursen og indledes med Pedersens udtalelse:

”Det handler om, hvordan der i Danmark i begyndelsen af 1990’erne udvikles reformer, der søger at påvirke den enkeltes interesser, og som fra slutningen af 1990’erne også søger at påvirke hans eller hendes normer og holdninger. Det omhandler konkurrencestatens menneskesyn og vil vise, at konkurrencestaten ikke bare har med politik og økonomi at gøre, men også indebærer forandringer i den politiske kultur og de værdier, dansk fællesskab sigtes at hvile på” (ibid., s. 169).

Løgstrup bidrog med tilsvarende perspektiver i 1981, da han problematiserede, hvorledes begrebet arbejde igennem industrialiseringen har fået en dominerende status for vores selvforståelse:

---

<sup>5</sup> Poul Schlüter var statsminister i Danmark i perioden 1982-1993.

(...) Det har fået til følge, at arbejdet er rykket ind i centrum af menneskets selvforståelse (...) Ikke fordi der bliver arbejdet mere eller strengere end før. Ændringen består i, at arbejdet er blevet et dominerende synspunkt for vor tilværelse, det er ikke langt fra, at arbejdet er blevet meningen med tilværelsen" (Løgstrup, 1981).

Således kan siges, at arbejdet sættes i direkte tilknytning til den menneskelige eksistens, hvilket på tilsvarende måde afspejles i skolemæssig kontekst. De ydre samfundsmæssige tendenser påvirker således skolen, og det kan med rette siges, at tidligere undervisningsminister Knud Heinesen rammesætter dette tydeligt med disse ord: "Folkeskolens formålsparagraf (er) samfundets trosbekendelse til fælles værdier" (Heinesen, 2006, s. 188). Der er et værdiskifte på vej.

Formålsparagraffen i 1993 lægger vægt på "elevens alsidige og personlige udvikling," hvilket viser, at begrebet "dannelse" fortsat er en del af folkeskolens formål (bilag 1B). Der optræder dog tendenser i synet på skolen i retning af et mere erhvervsrettet fokus, som Løgstrup (1981) problematiserer i sin bekymring om arbejdssamfundets dominans i menneskets tilværelse. Den samfundsøkonomiske bevægelse hen mod et mere konkurrencedygtigt Danmark får indflydelse på de skolepolitiske dagsordener og beslutninger, mens repræsentanter for skoleverdens humanistiske perspektiver indgår i diskurserne på den anden side af "forhandlingsbordet!" Det bliver en heftig debat fra mange forskellige vinkler.

En mulig medvirkende årsag til den kraftige debat er nedsættelse af et vismandskollegium og et netværk bestående af repræsentanter for uddannelsesorganisationer, private virksomheder, faglige organisationer, offentlige myndigheder og eksperter i kompetenceudvikling, som tilsammen udgør *Kompetencerådet*. Rådets opgave er at gøre Danmark til et foregangsland for udvikling af menneskelige ressourcer og hermed sætte en ny national dagsorden baseret på kompetencepolitisk tænkning" (Kompetencerådet, 1999, s. 37 & s. 100).

Der fremstilles i en rapport fra 1998 et fokus på Danmarks vej mod konkurrencedygtighed i relation til flere fremtrædende problematikker – såsom: "Globalisering" – "Værdiopbrud" – "Teknologi" (ibid., s. 15-18). I rapporten fremgår således også, hvordan Kompetencerådets repræsentanter har til opgave at hjælpe Danmark på vej gennem viden som en "kapital" (ibid., s. 72). Kompetencerådet

skitserer, hvorledes Danmark skal gå forrest i udviklingen af kompetencer, således Danmark står stærkt i den internationale konkurrence om at vinde i vidensøkonomi – og det skal ske igennem målsætninger om, at alle mennesker på alle niveauer i samfundet skal udvikle deres kompetencer igennem hele livet (ibid., s. 101). Ifølge Kompetencerådets visioner indgår uddannelsessystemet helt naturligt i denne samfundsøkonomiske ambition om, at Danmark som nation skal gå forrest ud fra fire centrale parametre:

- Det danske uddannelsessystem er førende i udvikling og kortlægning af uformelle kompetencer
- Danskerne placerer sig blandt de bedste i internationale sammenligninger af kundskaber
- Danmark er førende i udvikling af udvalgte højvækstsektorer, herunder uddannelsesindustrien
- Danmark er model-nation for samspil mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner

(ibid., s. 42).

Særligt interessant er begrebet **"uddannelsesindustri."** Uddannelse er angiveligt på vej mod en vidensøkonomi, og kompetenceudvikling gennem kundskaber og færdigheder er et styremiddel derhen: "Økonomien i den videnbaserede tidsalder indeholder ubegrænsede ressourcer, fordi den menneskelige evne til at skabe viden er uendelig" (ibid., s72).

Ifølge Thejsen (2009) gik der en decideret KAMP om folkeskolens formål i gang frem mod vedtagelsen af en ny formålsparagraf i år 2006. En kamp om så mange divergente perspektiver, at de er umulige at indfange i et samlet billede, og samtidig en kamp, som ikke går stille af sig med ytringer af både professionel, videnskabelig og vulgær art – en kamp om noget værdifuldt for enhver af parterne. I artiklen *Skolen for verdensborgerlig dannelse* giver Peter Kemp sit bidrag i diskursen med sin kritik af skolens strukturelle og indholdsmæssige udvikling. Han skriver:

"Folkeskolen er i vor tid ved at blive voldtaget. De politiske magthavere har ikke tillid til folkeskolens lærere, og derfor skal den med vold og magt enten reduceres til et tagselv-bord, hvor den enkelte elev kan tage for sig af retterne, eller til en fabrik, der skal ledes som en virksomhed, hvor ethvert ønske om medbestemmelse er upassende" (Kemp, 2008, s. 91).

Kemps ordvalg vidner om et følelsesladet perspektiv, der inviterer de skolepolitiske beslutningstagere ind i diskursen, hvilket de bidrager til på forskellig vis.

De politiske udtalelser og perspektiver har været i gang længe før. Allerede den 7. oktober 2003 åbner daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen Folketinget ved at tale skoleverdenen ind i de ideologiske tanker om Danmarks udvikling frem mod reformer, fornyelse og modernisering. Han kritiserer skolerne for at slække på de faglige krav og appellerer til at stille krav og vise konsekvens:

”Der er kun én vej fremad. Vi skal til at oppe os. Vi skal simpelthen være endnu dygtigere. Vi skal højne de faglige krav overalt i uddannelsessystemet. (...) Det er som om, at indlæring af faglige færdigheder er blevet nedprioriteret til fordel for at sidde i rundkreds og spørge: Hvad synes du selv?” (Statsministeriet, 2003, s. 3-4).

Udtalelsen kommer i forlængelse af hans fremtidsvisioner om et dynamisk erhvervsliv og udtalelsen: ”Vi skal have mere og bedre konkurrence. For os alle sammen som forbrugere er det uacceptabelt, hvis varerne koster for meget, fordi konkurrencen virker for lidt” (ibid.). Rasmussen knytter kontinuerligt samfundets konkurrenceevne til skole, uddannelse og viden, idet han pointerer: ”Viden og kunnen er vejen til at sprænge det sociale mønster. Det skal starte allerede i børnehaverne. (...) Leg og læring skal gå hånd i hånd” (ibid., s. 6-7).

Ved Venstres landsmøde året efter målsætter Rasmussen en systematisk og langsigtet strategi med henblik på, at Danmark i konkurrencen med andre landes priser og konkurrence står frem med følgende argument: ”Nej, vi skal sige: Når de andre er billigere, så skal vi være bedre. Bedre til at oprette nye arbejdspladser. Bedre til at skabe nye produkter. Bedre til at få nye idéer” (Rasmussen, 2004). Igen plæderer Rasmussen for, at skolen og uddannelsessystemet er et vigtigt led i denne strategi:

”Det får vi kun ved at tage fat allerede i skolerne. Lige fra folkeskolen over ungdomsuddannelserne til universiteterne. Det skal være en integreret del af uddannelsessystemet at være kreativ, at eksperimentere, at få lov til at udfolde sig og prøve noget selvstændigt” (ibid.).

Rasmussen argumenterer igen med en tidlig indsats:

”Vi skal allerede sætte ind i daginstitutionerne. Det er derfor, at vi har introduceret læreplaner i daginstitutionerne, for at være helt sikre på, at der bliver taget hånd om børnene allerede i den alder. (...) Vi skal fortsætte i folkeskolen og stille konstante faglige krav” (ibid.).

Diskursen fortsatte helt til den sidste og endelige formulering af den nye formålsparagraf i 2006 blev vedtaget. Folkeskolens formål er nu ændret til at ”give eleverne kundskaber og færdigheder, forbereder dem til videre uddannelse (bilag 1B). Eleverne skal således nu ”modtage” undervisning men ikke i et samspil, hvor ”personlige” kompetencer udvikles. Fokus er nu mere målrettet det samfundsøkonomiske udbytte af undervisningen. Er eleven i skolen dermed blevet ”objekt for pædagogikken” med ”skjult økonomisk dagsorden?” Komplexiteten i diskursen er svær at lokalisere helt konkret. Den kan siges at være uigennemsigtig eller sløret. Og hvem kan finde et godt argument imod at blive tilbudt at lære mere eller at blive dygtigere? Det ville på en måde være at stride mod den rationelle logik at sige: ”Nej, tak. Jeg ved nok. Jeg behøver ikke at vide mere!”

Eriksen (2006) pointerer, hvordan diskursen om folkeskolens formål er fyldt med interessemodsætninger: ”Disse kan ikke samles eller reduceres til en enkelt, overordnet hovedmodsætning. Interessemodsætningerne udfolder sig på mange niveauer, som partipolitiske, som ideologiske, som faglige, som inter- og intrapersonelle” (Eriksen, 2006, s. 7). Fra 2006 og frem til skolereformen i 2013 fortsætter et massivt fokus på folkeskolens rolle i de neoliberalistiske tendenser, som trænger sig på i folkeskoleregi og stiller konstante og vedvarende krav til forbedringer og krav om at præstere gode resultater. Det synes at være tilfældet, at disse markedsmekanismer har fundet en vej ind i den danske folkeskole gennem et øget fokus på viden og har fået en afgørende stemme i det skolepolitiske syn.

## Den nye skolereform i 2013 og samfundsdiagnostiske konsekvenser for skolens aktører

Skal der sættes et stykke musik på den nye skolereform i 2013 og tiden lige efter, vil det angiveligt være passende at vælge Kim Larsens populære "Om lidt" fra 1986:

Om lidt bliver her stille  
Om lidt er det forbi  
Fik du set det, du ville?  
Fik du hørt din melodi?  
Forladt og alene  
Danser cirkusprinsessen rundt  
Går i stå - på sin line  
I et sanseløst sekund  
Om lidt, om lidt  
Er vi borte  
Vi ses måske igen

(Larsen, 1986)

En sangtekst som beskriver stemningen, atmosfæren, følelsen og fornemmelsen af noget diffust i relation til tiden før, under og især efter skolereformen i 2013. Pludselig bliver der helt stille i folkeskoleregi. I rigtig lang tid. En ny skolereform er blevet gennemført efter nogle langvarige og intense stridigheder og forhandlinger mellem Kommunernes Landsforening og Danmarks Lærerforening, lærerlockout og protester om en omfattende skolereform, som på sigt vil skabe markante ændringer i både elevernes hverdag samt lærernes arbejdsdag (Skovmand, 2019 & Sauer, 2015).

Keld Skovmand beskriver i sin bog *Reformer uden fundament*, hvorledes skolereformen i 2013 bliver gennemført ud fra flere falske udsagn. Derudover er den grundlæggende pædagogiske tænkning i relation til reformen på tilsvarende vis baseret på et falskt fundament ud fra forskning og viden, der ikke er valid, hvilket har medført et samfundsmæssigt problem (Skovmand, 2019, s. 278-280). Et samfundsmæssigt problem lader sig ganske sjældent lokalisere på selvsamme tid, hvor de omfattende forandringer finder sted. Derimod aflæses der over tid tendenser, indikatorer på de

samfundsmæssige problemer, som er på vej – og ikke mindst kan der aflæses symptomer og implikationer på den forandring eller det problem, som er opstået.

I relation til skolereformen i 2013 sker der helt konkret følgende ændringer: Lærerne forsøger at finde fodfæste i et helt nyt og ændret arbejdsliv, hvor skolens institutionelle rammer bliver radikalt ændret: Børnene skal være længere tid i skole hver dag, og der indføres læringsmålstyret undervisning.<sup>6</sup> Lærernes arbejdstidsaftaler ændres markant, hvorved de skal være til stede på skolen i deres reelle arbejdstid og således ikke kan forberede deres undervisning hjemme. Det ændrer lærernes arbejdsvilkår markant i forhold til tidligere.

Fra ministeriel side er der sat ambitiøse mål på elevernes vegne. Kommunernes Landsforening udgav i 2013 et visionshæfte og inspirationsmateriale om målene med folkeskolen i Danmark – og om målsætningerne og forhåbningerne til den nye skolereform. Her følger centrale og vigtige uddrag:

”(...) er det derfor helt nødvendigt, at folkeskolen er i front med at udvikle læring og undervisning, så alle elever får kompetencer til at videreudanne sig og til et liv som aktive og demokratiske borgere (...) Det betyder, at alle elever skal lære mere i folkeskolen (...) Forskning viser, at elever lærer mere i løbet af skoledagen, når eleverne har tydelige læringsmål (...) eleverne træner selv (...) eleverne bliver passende udfordret i forhold til deres niveau og kapacitet, så de hele tiden lærer mere (...)” (Kommunernes Landsforening, 2013, s. 4).

Dog er der et bestemt sted, hvor der ved folkeskolereformen af 2013 IKKE sker nogen ændring. Det er i folkeskolens formålsparagraf. Den bevarer sin ordlyd fra 2006. Det betyder et omfattende paradigmeskifte<sup>7</sup> for selve folkeskolens struktur, indhold og muligheder for både at leve op til lovens krav samt bevare lærernes hjemmel til at tolke formålsparagraffen ud fra metodefrihed. I det følgende opstilles argumenter og eksempler på dette paradigmeskifte således som det har formet

---

<sup>6</sup> Læringsmålstyret undervisning er udtryk for at læreren sætter mål for, hvad eleverne skal lære og løbende gennem undervisningsforløbet justerer kursen for målene.

<sup>7</sup> Paradigme er et sæt af grundlæggende metafysiske antagelser, som beskriver virkeligheden, en vis standard for videnskabelig rationalitet og argumentation samt mønstereksemplariske løsninger af videnskabelige problemer.

sig i folkeskolens daglige praksis. Lad os begynde med et relativt nyt eksempel, hvor en lærer i et interview i efteråret 2023 udtaler:

”Det er et langt sejt træk, hvor vi må komme os over 2013. Det har været rigtigt, rigtigt svært for mange af os at komme os over det, og det gør vi nok heller ikke. Men vi kan jo heller ikke blive ved med at holde os fast i. Nu må vi prøve noget nyt (...) Men der er bare nogle ting, jeg ikke rigtig synes der hænger sammen – helt oppe fra det øverste” (Bilag 1H, I3: 00:09:44).

Udtalelsen vidner om, hvordan der 10 år efter skolereformen i 2013 mærkes efterdønninger med oplevelsen af stadig manglende sammenhængskraft fra undervisningsministeriet samt ambivalente følelser fra tristhed til håb hos en vilkårlig folkeskolelærer. Lærerens udtalelse står ikke alene. Siden skolereformens indførelse i 2013 kan der aflæses forskellige effekter og symptomer blandt elever såvel som lærere. Aktuelt er det et velkendt fænomen, at adskillige skoleelever mistrives i skolen. Den seneste trivselsundersøgelse blandt danske skoleelever viser en markant stigning i mistrivsel. Den generelle stigning i mistrivsel på landsniveau ses fra 7,1% i skoleåret 2016/2017 til 12,6% i skoleåret 2022/2023 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Det nationale forskningscenter for analyse og velfærd VIVE har siden 2009 forsket i børn og unges trivsel. Den seneste undersøgelse *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2022* påpeger forskellige indikatorer på forklaringer på børn og unges mistrivsel. I undersøgelsens sammenfatning i en overskrift med titlen *Faldende skoleglæde* står, at børn og unge oplever at være tidspresset og lider under skolemiljøet efter folkeskolereformen (VIVE, 2022, s. 8).

Gennem undersøgelsesrapporter, forskningsprojekter og nytænkning forsøges konstant at finde forklaringer, svar og løsninger på disse udviklingstendenser på mistrivsel, stress, manglende skole- og arbejdsglæde og psykiske belastninger blandt såvel elever, lærere og skoleledere. I podcasten Altinget (2022) udtaler Pedersen, at en af de alvorlige følgevirkninger af konkurrencestaten bl.a. afspejles i børn og unges mistrivsel. Han fortæller endvidere, hvorledes dette har en konkret sammenhængskraft med det menneskesyn, som er blevet en følge af konkurrencestaten. Han refererer igen til begrebet ”den opportunistiske person,” forstået som det selvfokuserede og egennyttige individ, som forsøger at leve op til de krav, som konkurrencestaten opstiller, som f.eks. at blive arbejdsmarkedsparat igennem skolelivet.

Sociolog Anders Petersen (1973-2022) skriver i sin bog *Præstationssamfundet* fra 2016, hvorledes et samfund kan anskues i decideret forlængelse af konkurrencestaten. Dette skal forstås således, at præstationssamfundet skaber idealer, hvor præstationskrav og præstationsnormer fremstår som de nye anerkendelsesværdige individideal, og at disse igennem skolelivet er blevet institutionaliserede. Præstation fremstår således som et efterstræbelsesværdigt ideal, og ifølge Petersen kræver disse konstante præstationsnormer og præstationskrav en høj grad af selvdisciplinering, hvilket kan være vanskeligt at leve op til og kan føre til følelser af tomhed og apati (Petersen, 2016, s. 60-65). Følgevirkningerne heraf er ifølge Petersen (2016), at individet finder det vanskeligt at tillade sig selv pauser og åndehuller for at fastholde naturlig resiliens, men i stedet presser sig selv til konstant at yde mere for at kunne være på toppen med henblik på at leve op til præstationsnormernes idealer (ibid., 110-11). Petersen (2016) taler om præstationssamfundet ud fra generelle tendenser, der præger det danske samfund. Det vil sige, at det i dette henseende kan relateres til alle skolens aktører – om det er børnene, lærerne eller skolelederne. De befinder sig alle i det samme samfund og er underlagt de samme normer og idealer, hvilket indlejrer sig i de samfundsmæssige formationer og i den institutionalisering, som de befinder sig i.

I et interview med psykoanalytiker Judy Gammelgaard problematiserer hun således, hvordan børn fra en ganske tidlig alder i skolelivet bliver udsat for ovennævnte pres. Hun beskriver, hvordan børn og unge gennem test, evalueringer og prøver fra børnehaven og op igennem skolelivet bliver hudløse og sårbare (Sidenius & Tobias-Renstrøm, 2017). Gammelgaard knytter dette evalueringssamfund til en anekdote fra et af Sigmund Freuds værker *Ein Kind wird geschlagen* (Freud, S. (1917-1920/1947), hvor en lille pige oplever sin far slå hendes søskende. Hun forstår således ikke, hvorfor faren slår, når han elsker sine børn. Dette resulterer i, at pigen herefter indtager denne „slå-tendens“ som en del af det at være elsket – og hun gør det ved at blive selvdestruktiv. Ifølge Gammelgaard fremstår evalueringssamfundet som en moderne udgave af tidligere tiders revselse og fysisk vold:

“Ja og det er så sandt. Vi får ikke tæsk, vi bliver ikke slået med spanskør, vi bliver ikke korporligt afstraffet, men vi bliver måske udsat for noget, der er værre (...) Men at blive vurderet og evalueret konstant fra man kommer i børnehaven til man forlader universitetet, det gør ens selvfølelse meget eksponeret og meget hudløs!” (Sidenius & Tobias-Renstrøm, 2017).

Ydermere fremhæver Gammelgaard, hvorledes disse tendenser helt naturligt er blevet så gennemtrængende, at de ikke blot lever inde i børnene og de unge, men at disse tendenser er trængt ind i de samfundsformationer, som børn og unge færdes i – både i skoleregion, familiært og i øvrige sociale sammenhænge. Slutteligt problematiserer Gammelgaard den hastighed, som børn og unge er underlagt i det pulserende familieliv, skoleliv og fritidsliv:

”Vi pisker rundt! Som hamsterhjulet, der bare fortsætter og fortsætter i en hastighed, der er foruroligende og bestemt ikke sund. Og (...) summen af det hele bliver et meget fortravlet liv, hvor der måske ikke er så meget rum og tid afsat til samtalen. Den almindelige samtale, hvor man udvikler og udveksler idéer og måler sig op imod forældrene, går i clinch med dem om synspunkter og sådan” (ibid).

Ifølge Gammelgaard er såvel evalueringssamfundet og den høje hastighed i hverdagslivet af negativ karakter – dog påpeger Gammelgaard en tilsvarende central faktor for børns og unges mistrivsel og stressede forhold. Det drejer sig om uddannelsessystemets paradokser, hvor der i det danske samfund konkret er modstridende krav til de unge:

”(...) et videnssamfund, hvor der efterstræbes kreative og innovative mennesker. Heri ligger et stort paradoks for uddannelsessystemet; nemlig at det samtidig i høj grad handler om, at få høje karakterer. 12-tallet gives til den studerende, der følger fagstudieordningen til punkt og prikke (...) Der er således ikke incitament til at afprøve nye og anderledes måder at gøre tingene på, fordi det kreative og selvstændige ikke belønnes (...)” (ibid)

Disse forhold gør sig gældende overalt i uddannelsessystemet – ikke blot på universiteterne. Det er på tilsvarende måde et forhold i folkeskolens daglige praksis. I en længere årrække har fokus været relateret til de boglige fag ud fra fastlagte og styrende læringsmål. Incitamentet har været at leve op til læringsmålene med henblik på dermed at kunne klare sig bedst, selvom der i folkeskolens formål står, at eleverne skal udvikle eksempelvis fantasi (Folkeskoleloven, 2006, Kap. 1., Stk. 2). I en artikel i tidsskriftet KvaN problematiserer professor Lene Tanggaard de antinomiske forhold mellem på den ene side at skulle leve op til folkeskolens formål ved at udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer,

der kan støtte eleverne i deres udvikling af erkendelse og fantasi på en selvstændig måde – og på den anden side sætter fastlagte læringsmål op for disse arbejdsmetoder og rammer (Tanggaard, 2017, s. 92-94).

### Opsummering

I dette kapitel er identificeret modstridende interesser relateret til folkeskolens formål og rolle. Det ses som en forskydning og ubalance i fortolkningen og prioriteringen af, hvad folkeskolens formål er og bør være. Efter folkeskolereformen i 2013 er folkeskolens interne strukturer ændret med baggrund i ydre rammebetingelser, som er afledt af politiske og ideologiske beslutninger. Kompetence som viden og færdigheder er blevet et vigtigt pejlemærke for økonomisk vækst, og folkeskolen er et led i en uddannelsesindustri. Viden er fremhævet som en særlig værdifuld investering, som styres fra centralt hold gennem læringsmålstyret undervisning. Der aflæses negative implikationer for folkeskolens aktører, som er underlagt ministerielle krav og pres, som bl.a. skaber mistro og stress. I det følgende kapitel vil de modstridende interesseforhold samt de lokaliserede implikationer blive undersøgt gennem en diskursanalyse via Lacans kapitalistiske diskurs.

## Kapitel 2: Filosofisk teori 1 – Jacques Lacans kapitalistiske diskurs

Hensigten med dette kapitel er at foretage en nøjere undersøgelse af specialets problemfelt. Gennem den kapitalistiske diskurs er det muligt at foretage en analyse af, hvad der er på spil imellem de statslige kapitalinteresser i folkeskolen og folkeskolens aktører. Der tages afsæt i Lacans diskursteori fra *The Seminar of Jacques Lacan. Book XVII. Psychoanalysis upside down/The reverse side of psychoanalysis* (Lacan, 1969-1970).

### Lacans diskursteoretiske vokabularium

Den franske psykoanalytiker Jacques Lacan (1901-1981) indtager en særlig plads i de klassiske filosofiske temaer om subjekt, objekt, sandhed og den Anden, idet Lacans psykoanalytiske tænkning er formaliseret og struktureret som såvel en ontologisk som en erkendelsesbaseret teori. Dette skaber mulighed for at anvende Lacan på flere niveauer – både på et subjektivt plan, men i høj grad også på et højere abstraktionsplan i forhold til sociale temaer i et samfundsdiagnostisk perspektiv.

### Subjekt – det ubevidste - signifiant

I udviklingen af sin diskursteori er Lacan optaget af de sproglige strukturer og de ubevidste mentale processer i subjektet, som træder frem igennem disse sproglige strukturer. Begreberne ”subjekt” og ”det ubevidste” henter Lacan fra psykoanalysen. Lacan er inspireret af den østrigske psykoanalytiker Sigmund Freud (1856-1939). Lacan viderefører og videreudvikler dele af Freuds begreber om eksempelvis subjektet og det ubevidste. Det ubevidste kan beskrives som de forestillinger, strukturer og impulsive handlinger, som befinder sig uden for et subjekts bevidsthed. Lacan mener, at det ubevidste træder frem og kan aflæses i det talte sprog gennem fortællelser, drømme, ønsker og deslige, men at det talte sprog skal tillægges en fortolkningsproces. Netop derfor er det ubevidste gennem sproget altid indbefattet af en eller flere usikkerhedsfaktorer, som ikke lader sig indfange helt konkret. Ifølge Lacan skal vi således forstå det ubevidste gennem de sproglige strukturer.

Lacan inddrager således en strukturalistisk tænkning i sine teorier om kommunikation, sprog og diskurser, når han fremhæver, at det ubevidste er struktureret som et sprog, som det udtrykkes gennem tale. Det vil med andre ord sige, at i selve det sproglige udtryk repræsenteres ”signifienten subjektet for en anden signifiant” (Lacan, 1969-70, s. 3). Subjektet træder så at sige frem for et andet

subjekt igennem sin betegnelse – f.eks. som betegnelsen ”mor” for sit barn eller f.eks. som betegnelsen ”lærer” for en elev i en folkeskole. Gennem disse ”betegnelser” bliver det muligt at genkalde sig en ”forestilling” om subjektet – en forestilling, som naturligvis ikke er fuldendt, idet subjektet på en og samme tid altid vil være indbefattet af en lang række andre betegnelser. Betegnelsen mor vil blot være en enkelt betegnelse om det selvsamme subjekt, som på tilsvarende vis kan have betegnelsen ”faster” eller ”tante” eller en betegnelse i en helt anden genre – såsom betegnelsen ”stenhugger!” Dog vil Lacans definition om, at subjektet træder frem for et andet subjekt igennem sin betegnelse, anvendes i de specifikke sproglige sammenhænge, hvori betegnelsen træder frem, og dermed får betegnelsen en særlig betydning i relation til andre subjekter, der tillægger betegnelsen en subjektiv fortolkning og en subjektiv betydning. Denne subjektivitet er knyttet til det ubevidste, idet ethvert subjekt har sin egen subjektivitet som styrende for fortolkning og betydning, og på selvsamme måde er ethvert andet subjekt indbefattet af ubevidste elementer.

Når Lacans tænkning fremstår som såvel ontologisk og erkendelsesteoretisk funderet, er det med baggrund i, at Lacan både forsøger at formalisere subjektets væren i strukturer og samtidig tillægger disse strukturer fortolkende elementer. Det handler om, at subjektivitet er indbefattet af ubevidste elementer, som ikke lader sig gribe eller begribe som noget håndgribeligt på selvsamme måde, som det er muligt at gribe om og begribe et objekt. I arbejdet med subjekter er det ubevidste netop ikke bevidst for hverken subjektet selv eller for andre subjekter, mens ethvert subjekt kan anskue, holde om, dreje eller forholde sig til et objekt, som er uden for sig selv. Det er eksempelvis muligt for et menneske at holde en bold i sin hånd – mærke boldens form eller sparke til bolden, så der skabes længere afstand mellem mennesket og bolden. Derimod er det langt mere uhåndgribeligt og ofte ubegribeligt for et subjekt at forholde sig til et andet subjekt på tilsvarende måde.

Derfor er sproget – både det talte sprog og det kropslige (non-verbale) sprog et velegnet medie til at nærme sig en forståelse og indsigt i sig selv som subjekt og i andre subjekter, men altså ikke uden at inddrage en fortolkningsproces i dette arbejde. Ifølge såvel Freud som Lacan vil det dog aldrig være endegyldigt muligt at opnå fuld indsigt i hverken sig selv som subjekt eller i andre subjekter, idet det ubevidste aldrig træder helt tydelig frem for hverken sig selv eller andre.

## Definition af diskursbegrebet

I det følgende tager vi afsæt i Lacans definition af begrebet diskurs. Lacan siger om diskursbegrebet: "(...) a discourse is what determines a form of social link" (Lacan, 1972-73, s. 77). Hvordan kan vi forklare det, der bestemmer en form for social forbindelse? Ifølge Lacan er der to væsentlige faktorer forbundet med diskursbegrebet – i relation til især den diskurs, som han kalder den videnskabelige diskurs. For det første:

"Regarding scientific discourse, it is very difficult to maintain equally present two terms that I will mention to you. On the one hand, scientific discourse has engendered all sorts of instruments that we must, from our vantage point here, qualify as gadgets. You are now, infinitely more than you think, subjects of instruments that, from the microscope right down to the radiotélévision, are becoming the elements of your existence. You cannot currently even gauge the import of this, but it is nonetheless part of what I am calling scientific discourse (...) (ibid.).

Lacan pointerer i citatet, at vi som subjekter er inkorporeret i en videnskabelig diskurs, som indfanger os gennem objekter – såsom TV, telefoner og andre ting, som bliver en del af vores eksistens. Vi kan med andre ord sige, at vi bliver født ind i denne diskurs, som en eksisterende videnskabelig diskurs, der eksisterer i vores ydre verden, og som vi ikke har nogen indflydelse på, når vi kommer til verden. For det andet er en diskurs ifølge Lacan en tavs diskurs. Lacan siger herom:

"(...) is a *discourse without words*. The fact is that, in all truth, it is well able to subsist without words. It subsists in certain fundamental relations that literally could not subsist without language" (Lacan, 1969-1970, s. 4).

Det vil sige, at der i forskellige grundlæggende relationer eksisterer en tavs diskurs, hvilket betyder, at diskursen er en så fast indbygget del af sproget, at den eksisterer og er i stand til at opretholde sig selv blot i kraft af dens tavshed. Hvordan kan vi forstå dette? Lad os med et eksempel illustrere denne tavse diskurs: Når vi som danskere træder ind til en kirkelig handling, så ved vi alle (som en underliggende sandhed), at vi indstiller vores indbyrdes samtaler, når kirkeklokkerne begynder at ringe eller, at vi rejser os op, når præsten siger: "Dette hellige evangelium skriver evangelisten..." Det

er en tavs diskurs, som er formet gennem en årelang tradition i vores kristne samfund og den sociale forbindelse vi har med kirkelige handlinger og med hinanden som subjekter i relation til en kirkelig handling. Dette eksempel på en tavs diskurs er relateret til noget, som vi alle kender fra langt de fleste ritualer i forskellige sociale sammenhænge. Ikke blot ER vi i denne kontekst tavse, men diskursen I SIG SELV er på tilsvarende måde tavs. Vi behøver ikke sige noget – for vi ved, hvad der fremstår som værende sandhed. På tilsvarende måde vil vi se på Lacans diskursteori som noget tavst eksisterende, der er i stand til at opretholde sig selv – noget, der minder om et genkendeligt ritual. Ifølge Lacan sker dette igennem nødvendige strukturer som en genkendelighed i strukturen imellem de sociale forbindelser og indbygget i sproget – både det verbale og det nonverbale sprog.

Eksempler på sådanne tavse diskurser ser vi indbygget i alle lag i et samfund. Der findes en tavs diskurs struktureret som en tavs samfundsformation, som er bygget op over tid og gennem kulturelle vaner, rutiner og mønstre. Der er så at sige en underliggende tavshed indbygget i diskursen, hvorved vi som mennesker holder op med at stille spørgsmålstegn ved sandhedsværdien, fordi diskursen på det nærmeste altid har eksisteret. Danmark fremstår som et velfærdssamfund med en lang række velfærdsydelser såsom eksempelvis gratis lægehjælp, så på den måde er diskursen om velfærd indbygget som en tavs underliggende sandhed i form af de samfundsmæssige strukturer om vagtlægeordninger.

I folkeskolen findes på tilsvarende måde tavse underliggende diskurser, som er skjult i skolens organisatoriske og strukturelle rammer. Hele folkeskolens opbygning kan anskues som en tavs diskurs. Den er pakket ind i årelange traditioner med klasseopdeling, lærer-elev-relationer, fordeling af boglige og kreative fag. Folkeskolens tavse diskurs ses også som de arrangementer, begivenheder og forløb, som eleverne igennem en skoletid skal deltage i eller vurderes igennem. Der er således forskellige test og prøver: Nationale test, fagprøver, sprogprøver og prøver i relation til motoriske færdigheder. Der er karaktersystemer. Der er parathedsvurderinger i samarbejde med lærere og forældre. Der er UU-samtaler<sup>8</sup> og brobygningsforløb, hvor eleverne skal deltage i forløb med ungdomsuddannelserne – gymnasiet, handelsskolen og teknisk skole. Det hele er nøje tilrettelagt og lagt i faste systemer som en plandreven projektmodel. Dermed bliver skolens formål og indhold

---

<sup>8</sup> Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) afholder samtaler med elever om uddannelse og job og udarbejder konkrete uddannelsesplaner.

styret gennem en tavs underliggende diskurs, som ingen rigtig længere stiller kritiske spørgsmål til, fordi hele folkeskolens sociale rum er struktureret og bygget op over de fastlagte procedurer, standarder og aktiviteter. Det er alt sammen ad åre kommet til at fremstå som en tvingende nødvendighed, hvor den tavse diskurs igennem sin tavshed siger: "Når vi går i skole, så er det sådan her det foregår!"

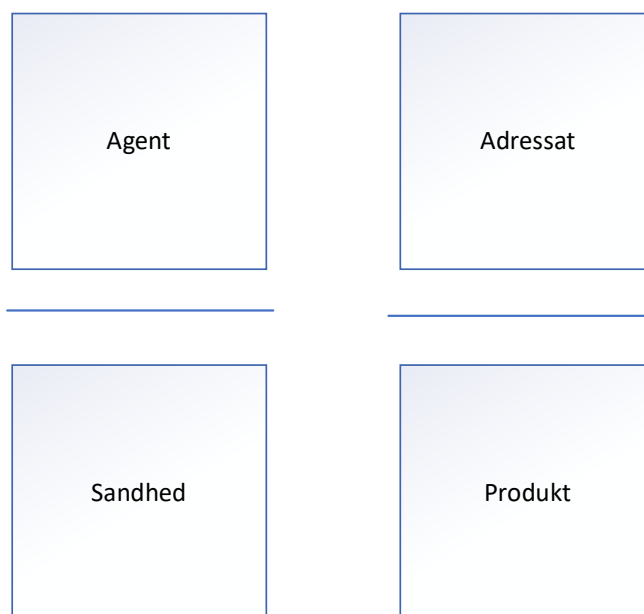
I den tavse diskurs er der ikke noget levende væsen, der taler, men der tales alligevel igennem de indbyggede sociale strukturer, hvilket vi anser som værende en sandhed og en tvingende nødvendighed – også selvom den enkelte elev eller lærer kunne stille spørgsmålstegn derved. Et spørgsmål kunne eksempelvis være: "Kunne det være anderledes i skolen?" Et andet spørgsmål kunne være: "Hvem siger, at det er nødvendigt, at jeg skal deltage i et brobygningsforløb på gymnasiet, når jeg ved, at jeg skal på landbrugsskole efter 9. klasse?" Den tavse diskurs tvinger altså skolens aktører til at gøre noget ud fra en underliggende forståelse af, at struktureringen af de sociale relationer og skolens aktiviteter grundlæggende ER sand og en nødvendighed. Derimod kan den ses som en uklar nødvendighed, en skjult nødvendighed eller sågar en indbildt nødvendighed baseret på dens indbyggede tavshed. Når vi siger, at en tavs diskurs er indbygget i folkeskolens faste strukturer og mønstre gennem aktiviteter som en sandhed, som ikke betvivles SAMTIDIG med, at sandheden godt KAN betvivles, så er subjektet indfanget i en falsk bevidsthed om den reelle sandhed. For konkret at forstå denne tavshed og de for subjektet tilhørende implikationer vil vi i det følgende afsnit se nærmere på Lacans diskursteori og de heri indbyggede strukturer.

### Lacans diskursteori

Lacan fremlægger sin diskursteori i sit syttende seminar i 1969-1970. Lacans diskursteori er mest kendt for de fire diskurser: Mesterdiskursen, den hysteriske diskurs, den analytiske diskurs samt universitetsdiskursen. Disse fire diskurser får den primære opmærksomhed, mens Lacans femte diskurs - den kapitalistiske diskurs – indtager en ganske særlig plads i Lacans diskursteori (von Eggers, 2016). Den kapitalistiske diskurs fremstår som en bemærkelsesværdig diskurs, som ikke lader sig indfange af den strukturalistiske logik, som de øvrige fire diskurser er bygget op omkring. Forud for selve introduktionen til Lacans kapitalistiske diskurs synes det derfor nødvendigt med en introduktion til Lacans diskursteoretiske grundbegreber, som alle indgår i den måde, hvorpå Lacans diskursteori kan anvendes og eksemplificeres i både konkrete og abstrakte kontekster. Dette

muliggør en forståelse af Lacans overordnede tænkning i relation til hans diskursteori og om dennes strukturalistiske opbygning, hvorigennem vi kan forstå, hvad det diskursive kan få af betydning for et subjekt i en given kontekst.

Kendetegnende for Lacans diskurser er, at der skabes en struktur for kommunikationen – en struktur for de måder, hvorpå der samtales. Først tager vi udgangspunkt i Lacans grundlæggende tanker om de fire diskurser: Der findes således fire diskurser, fire positioner og fire elementer. Grundstrukturen i Lacans diskurser er opbygget som en formel med fire fastlåste positioner. Formlen er illustreret i figur 4, og heri ses positionerne over formellinjen med benævnelsen en **agent** som det styrende led i diskursen, en **adressat** af agentens budskaber. Herudover er positionerne under formellinjen en **sandhed**, som agenten er enerådig over, men dog ikke altid og oftest ikke selv er bevidst om, hvorvidt er sand, og derfor også en sandhed, som kan anfægtes og betvivles, mens sidste position er et **produkt**, som udgør diskursens resultat.



Figur 4: Lacans diskursformel

Formlen består af fire elementer, som indgår i samtlige diskurser. Disse fire elementer er bevægelige og kan placeres på forskellige pladser i formlen ud fra en bestemt rækkefølge. Igennem fortolkning kan det afkodes, hvad der er på spil i den pågældende kommunikation. Formlen illustrerer således den måde, hvorpå diskursen er struktureret. Nedenfor gennemgås betydningen af de fire elementer:

- Mester-signifianten (S1)
- Øvrige signifianter (S2)
- Begærs-objektet (a)
- Det spærrede subjekt (\$)

En mestersignifiant (S1) er en betegner for en mester eller en autoritet, som vi kender fra vores forældre igennem vores opvækst. Ifølge Lacan vil det aldrig være muligt for en signifiant blot at stå alene. Det betyder, at enhver signifiant udelukkende giver mening, når den er knyttet til en anden signifiant (Lacan, 1969-1970, s. 7). En underviser på et universitet kan først betegnes som en underviser på et universitet, hvis universitetsunderviseren samtidig også har en gruppe studerende, som dermed udgør de øvrige signifianter. Denne relation imellem signifianterne giver mening og skaber betydning ud fra Lacans pointe om, at igennem det sproglige udtryk repræsenteres: "signifianten subjektet for en anden signifiant" (ibid., s. 3).

Øvrige signifianter (S2) er alle de andre sproglige betegnere. Det kan være en betegnelse for en anden, et begreb eller en ting. Lacan kalder de øvrige signifianter (S2) for: "(...) batteriet af signifianter (...)" (ibid., s. 8). Det er den sproglige verden, som vi bliver født ind i og som beskriver vores verden. Vi kan sige, at det er en sproglig viden (S2), som vi erhverver både som viden gennem mestersignifianten (S1) via vore forældres formaninger, regler og opdragelse og den sproglige viden (S2), som vi tilføjes igennem livserfaring og uddannelse, såsom dannelse og læring. De øvrige signifianter (S2) er således hele den sproglige masse af ord, tegn, symboler, formaninger og regler, som vi på tilsvarende måde kan anskue som en sproglig viden, som vi er indbefattet af og som vi ret beset anser som værende en "sand viden!" Sand viden skal forstås som den viden, som vi påskønner, tager for givet, ser som efterstræbelsesværdig og værdifuld, og dette upåagtet, hvorfra denne viden fremkommer. Vi anser denne viden som en sand sproglig viden, fordi det allerede er sat i et sprogligt system, når vi bliver født.

Begærsobjektet (a) er det objekt, som Lacan kalder for en mangel af nydelse (*jouissance*). Begrebet *jouissance* betyder nydelse og betegner "det ønskværdige" baseret på Lacans definition heraf: Når barnet overtager forældrenes sprog og langsomt løsriver sig fra den symbiotiske relation til moderen, så mistes en ubetinget nydelse, som Lacan definerer som et tab af det objekt, der repræsenteres af

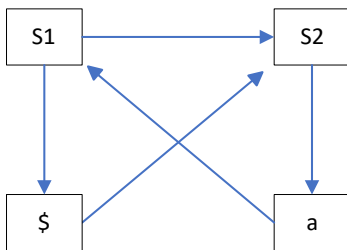
denne ubetingede og primordiale nydelse (ibid., s. 4-5). Derfor fremstår dette tabte objekt som et evigt begær som en evig søgen efter den manglende nydelse, som på en og samme tid er uerstattelig, idet nydelsen allerede er mistet. Begærsobjektet er ikke et konkret objekt, men kan forklares som et symbol på noget "tabt, uerstatteligt og mangelfuldt," som driver vores begær.

Det spærrede subjekt (\$) fremstår som en konsekvens af, at et subjekt for altid har mistet forbindelsen til begærsobjektet (a). Dette har to betydninger – nemlig, at det altid vil fremstå som subjektets evige begær, og at det samtidigt for altid er mistet. Det betyder, at subjektet vil fremstå som et spærret subjekt, der således ikke kan få adgang til sit evige begær, og dette betyder en splittelse i subjektet. Det er splittet (delt) i en stræben efter et begær, som altid vil være uopnåelig, mens subjektet samtidig og evindeligt vil stræbe herefter. Den dobbelte betydning har konsekvenser for subjektet, og det betyder samtidig, at subjektet fremstår som værende mangelfuld. Det vil sige, at det spærrede subjekt oplever en mangelfuldhed, men samtidig fremstår denne mangelfuldhed som noget ubevidst for subjektet. Vi kan vælge at forklare det ud fra, at subjektet ikke har et direkte og aktivt sprog til at italesætte denne mangel, fordi årsagen til begæret er ubevidst og overvejende kan aflæses som inkorporeret i sproget, hvor det træder frem gennem erindringer, fortællelser og drømme.

Ovenstående er de helt konkrete og overordnede positioner og elementer i Lacans fire diskurser, og igennem formelen kan vi således konstruere, hvordan en given kommunikativ diskurs kan udspilles i en mellemmenneskelig interaktion. Formlen danner nogle konturer for, hvad der kan være på spil i en hvilken som helst diskurs, men diskurserne kan sågar foregå på et helt abstrakt plan, hvor der er tale om samfundsmæssige og overordnede diskurser, som foregår i det offentlige rum som politiske og samfundsmæssige diskurser. Pilene i nedenstående diskurser viser de indbyrdes relationer mellem elementerne, og hvor der ikke er sådanne relationer, er det udtryk for det ubevidste.

Med henblik på at kunne indfange, hvad der er på spil i relation til Lacans femte diskurs – den kapitalistiske diskurs, er det centralt og nødvendigt at få skabt et grundfundament for en forståelse af Lacans tænkning om de fire øvrige diskurser.

## Mesterdiskursen

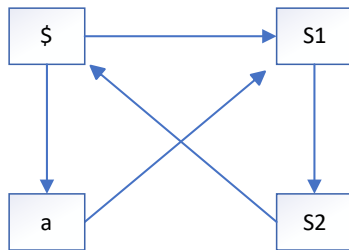


Figur 5: Illustration af Lacans mesterdiskurs

Mesterdiskursen tager form som en autoritær diskurs, som ordet "mester" indikerer. (S1) betegner en autoritetsfigur som vi kender fra de sproglige betegnelser af, hvad en autoritet er. Det kan være en forælder, en lærer eller en dommer. Idet (S1) som autoritetsbetegner står på agentens plads i formlen, er (S1) styrende og dominerende for diskursen. Mesterens ord fremstår som endegyldige sandheder i diskursen, og mesteren har i kraft af sin autoritetsbetegnelse ikke brug for andet end denne autoritetsbetegnelse som grundlag for at proklamere ordrer og sandheder. Stilles der spørgsmålstejn ved mesterens ord eller ordrer – såsom: "Hvorfor skal jeg det?" så vil mesteren blot svare: "Fordi jeg siger det!"

Mesteren (S1) adresserer bestemte kommandoer, regler, og informationer til modtageren (S2) på adressatens plads. Denne viden bliver således modtaget som en sand viden i kraft af mesterbetegnerens autoritet. Modtageren (S2) kan være et barn, en elev eller en anklaget i en retssal. På produktets plads befinder begærsobjektet (a) sig. Barnet eller eleven forsøger at efterleve og tilfredsstille mesterens ord og befalinger, hvorved dette fremstår som et efterstræbelsesværdigt produkt. På sandhedens plads står det spærrede subjekt (\$). Det er sandheden om mesteren selv, idet mesteren selv har en skjult utilstrækkelighed. Det vil sige, at mesterens ord ikke altid er sande lovord, men blot fremstår som sandhed. I mesterdiskursen vil mesteren ikke erkende denne utilstrækkelighed.

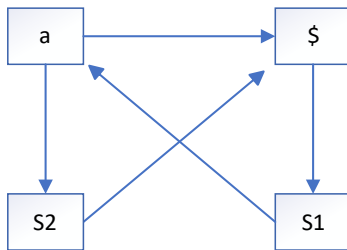
## Den hysteriske diskurs



Figur 6: Illustration af Lacans hysteriske diskurs

I den hysteriske diskurs står det spærrede subjekt (\$) på agentens plads. Hermed bliver det spærrede subjekt (\$) styrende for diskursen i form af et specifikt problem eller sågar selve splittelsen i sig selv som subjekt. Det spærrede subjekts (\$) sandhed er begærsobjektet (a), idet det spærrede subjekt konstant søger problemer og splittelse. I den hysteriske diskurs er det en nydelse af være i denne "offerrolle." Derfor adresserer det spærrede subjekt (\$) sine problemer og sin splittelse over til mestersignifianten (S1) på adressatens plads med henblik på, at få mestersignifianten (S1) til at løse problemet eller håndtere sin egen splittelse. Produktet bliver den viden (S2), som mestersignifianten slår fast som løsning af det spærrede subjekts (\$) problematik, men selv mestersignifiantens (S1) løsning og viden (S2) vil blive betvivlet og problematiseret af det spærrede subjekt (\$). I den hysteriske diskurs vil det spærrede subjekt (\$) aldrig blive tilfreds og konstant betvivle udsagn, viden og informationer. Dette illustreres ved, at der ikke er en forbindelse mellem viden (S2) og begærsobjektet (a) på sandhedens plads. Det spærrede subjekt (\$) vil hermed ikke kunne tilgå sandheden om, hvad der er rigtig og tilstrækkelig viden for at tilfredsstille sig selv. Et eksempel på den hysteriske diskurs kan være lærerne i folkeskolen, der fremstår på agentens plads i form af spærrede subjekter (\$) og som styrende for diskursen. De stiller konstant krav og spørgsmål til Undervisningsministeriet som en mestersignifiant (S1) på adressatens plads om at få bestemte regler og standarder om, hvordan de bedst kan nå deres arbejdsopgaver inden for de arbejdstidsregler, som de har. "Hvorfor har vi ikke mere tid til at løse vores opgaver? Fortæl, hvordan vi skal nå arbejdsopgaverne inden for den tid, som allerede er knap!" Giver Undervisningsministeriet i så fald bestemte retningslinjer herfor, så vil lærerne reagere med en ny hysterisk reaktion om, at så begrænses deres metodefrihed jo, når Undervisningsministeriet fastsætter og bestemmer procedurer og standarder for lærerens undervisning og arbejdstid – for det indskrænker jo deres frihed og egne beføjelser. Således kan den hysteriske diskurs fortsætte i en uendelighed.

### Den analytiske diskurs

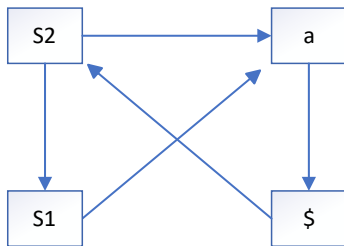


Figur 7: Illustration af Lacans analytiske diskurs

I den analytiske diskurs står begærsobjektet (a) på agentens plads og bliver således styrende for diskursen. Her repræsenterer analytikerens anden begærsobjekt ved spørgsmål rettet til det spærrede subjekt (\$) på adressatens plads. Igennem spørgsmålene til det spærrede subjekt (\$) er den viden (S2), som analytikerens besidder skjult på sandhedens plads. Denne viden (S2) kan fremstilles som analytikerens, der formodes at have en sand viden (S2). Gennem analytikerens spørgsmål til det spærrede subjekt (\$) fremkommer et produkt som viser sig som en mestersignifiant (S1), hvilket betyder, at produktet kan vise sig som en måde, hvorpå det spærrede subjekt (\$) formår at mestre sin egen splittelse.

Et eksempel herpå er en psykoanalytisk praksis, hvor en psykoanalytiker lader patienten tale sig frem til årsagen til sine problemer og dermed lærer at mestre dem. Det gør psykoanalytikerens ved hjælp af den viden (S2), som psykoanalytikerens formodes at vide om begærsobjektet (a), og denne formodede viden (S2) viser sig i form af de stillede spørgsmål til patienten. Hertil skal tilføjes en pointe om, at analytikerens viden (S2) netop blot er formodet, hvilket betyder, at denne formodede viden (S2) heller ikke kan betegnes som værende sand viden. Den sande viden besidder udelukkende patienten selv og bliver først bevidstgjort gennem talen.

## Universitetsdiskursen



Figur 8: Illustration af Lacans universitetsdiskurs

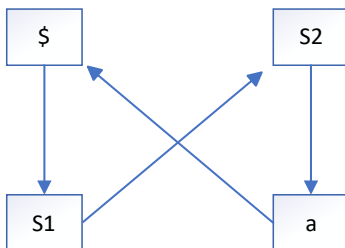
I universitetsdiskursen står viden (S2) på agentens plads som styrende for diskursen. Viden (S2) foregiver sandheden om en skjult autoritet som mestersignifianten (S1) på sandhedens plads. Det betyder, at viden (S2) foregiver at være neutral i kraft af sin objektive form, mens der i virkeligheden altid er knyttet en mestersignifiant (S1) i relation til denne viden (S2). Viden (S2) adresseres til begærsobjektet (a) som modtager af denne viden (S2) på adressatens plads. At tilegne sig viden (S2) bliver et begærsobjekt (a), som er efterstræbelsesværdigt. Produktet bliver det spærrede subjekt (\$), som uanset mængden af viden, kvaliteten af sin viden samtidig ikke kan tage ejerskabet af denne viden, idet viden (S2) fremstår som en objektiv viden. Et eksempel herpå kan være en forsker, som leverer viden (S2) i form af forskningsartikler og undersøgelser, men i kraft af sin rolle som objektiv forsker, så bliver han spærret for sin egen rolle i denne vidensproduktion. Han kan end ikke anerkende sig selv for denne viden (S2). Forskeren er blot "talerør" for en objektiv viden (S2), hvorved forskeren som mestersignifiant (S1) bliver en skjult sandhed i diskursen.

## Den kapitalistiske diskurs

I ovenstående er strukturen i Lacans diskursteori gennemgået og eksemplificeret igennem de første fire diskurser. Der hersker samtidig en ydmyg og åben distance hos Lacan i relation til hans egen opstillede diskursteori, når han i sit syttende seminar siger: "So then, don't expect anything more subversive in my discourse than that I do not claim to have a solution" (Lacan, 1969-1970, s. 104). Lacan introducerer således til en diskursteori baseret på fortolkning, sproglige strukturer og psykoanalytiske termer, som samlet set er medvirkende til at infiltrere, hvad der om muligt kan være på spil i en given diskurs. Lacans kapitalistiske diskurs fremstår som særlig svær at forstå og særlig svær at anvende i den mere formaliserede optik, idet Lacan her ikke følger sin egen stringente

strukturelle logik. Lacans kapitalistiske diskurs skiller sig bemærkelsesværdigt ud fra de øvrige fire diskurser, hvor elementernes placering i forhold til hinanden udgør en særlig struktur. Lad os derfor se nærmere på, hvordan den kapitalistiske diskurs adskiller sig fra de øvrige fire diskursers struktur.

### Den kapitalistiske diskurs



Figur 9: Illustration af Lacans kapitalistiske diskurs

I fortolkningen og anvendelsen af den kapitalistiske diskurs tages afsæt i følgende to faktorer: 1) Den kapitalistiske diskurs' strukturændringer i formelen i forhold til de øvrige fire diskursers struktur med fokus på det spærrede subjekts (\$) og mestersignifiantens (S1) placering i formelen; 2) Lacans inspiration fra Karl Marx' kapitalismekritiske begreber.

#### Ad. 1: Strukturændringer i den kapitalistiske diskurs

Som det ses, er der ikke en direkte forbindelse mellem det spærrede subjekt (\$) på agentens plads og viden (S2) på adressatens plads. I en given kommunikation vil der altid være en direkte forbindelse mellem afsender og modtager, men her er det ikke tilfældet. Derimod er der en forbindelse fra det spærrede subjekt (\$) til mestersignifianten (S1) på sandhedens plads. Mestersignifianten (S1) er den eneste, der har direkte forbindelse til viden (S2) på adressatens plads. Det vil sige, at mestersignifianten (S1) kan sende budskaber om sandheder om en bestemt viden (S2) på adressatens plads. Denne sande viden (S2) bliver videresendt som et begærsobjekt (a) på produktets plads. Begærsobjektet (a) har forbindelse til det spærrede subjekt (\$). I den kapitalistiske diskurs er der således to manglende forbindelsesled i forhold til de øvrige fire diskurser, hvor der blot er et enkelt manglende forbindelsesled. I den kapitalistiske diskurs er der således to steder, hvor der er ubevidste elementer i spil: 1) Mellem det spærrede subjekt (\$) på agentens plads og viden (S2) på

adressatens plads og 2) mellem begærsobjektet (a) på produktets plads og mestersignifianten (S1) på sandhedens plads.

Som det også ses, så er der byttet rundt på rækkefølgen i elementerne, hvorved det spærrede subjekt (\$) står på agentens plads, mens mestersignifianten (S1) står på sandhedens plads under formellinjen. Det betyder, at Lacan bryder både med den almindelige struktur i forbindelserne mellem positionerne i formlen og samtidig bryder med den almindelige rækkefølge i elementernes placering i forhold til hinanden. Hvad betyder det, at det spærrede subjekt er styrende for diskursen samtidig med, at mestersignifianten står på sandhedens plads? Hvordan kan vi forstå dette? Lad os se på disse ændringer igennem et eksempel, hvor vi tager afsæt i en forklaring igennem vores viden om og betydning af strukturen i Lacans mesterdiskurs.

Hvis det spærrede subjekt (\$) på agentens plads er en lærer i folkeskolen, som har forbindelse til Undervisningsministeriet på sandhedens plads, så går kommunikationen igennem Undervisningsministeriets krav og bliver sendt som sand viden (S2) på adressatens plads. Hvis denne viden (S2) er baseret på lovkrav om at teste elever, lave evalueringer, gennemføre læringsmålstyret undervisning ud fra mere eller mindre fastlagte standarder og på en given tid, så bliver denne viden (S2) et begærsobjekt som et produkt af diskursen. Dette begærsobjekt (a) er efterstræbelsesværdigt for læreren, men et spærret subjekt (\$) er jo spærret for viden om sit eget begær, men alligevel søger læreren at leve op til Undervisningsministeriets krav om bestemt undervisning og viden (S2). Når kommunikationen går igennem Undervisningsministeriet på sandhedens plads, hvor Undervisningsministeriet er en mestersignifiant, så er der således "en skjult agent" under formellinjen. Dermed er det spærrede subjekt (\$) reelt set IKKE styrende for diskursen, SELVOM subjektet står på agentens plads.

Igennem en forklaring af den kapitalistiske diskurs gennem mesterdiskursen, forstår vi således, at "den skjulte agent" i denne fortolkning vil være en "overordnet." Det betyder, at "den skjulte agent" har en betegnelse som står "over" subjektet i en magthierarkisk relation til den anden. "Den skjulte agent" har i kraft af sin overordnede status altid mere magt og flere magtbeføjelser end subjektet. I mesterdiskursen vil begærsobjektet altid være at leve op til mestersignifiantens krav og befalinger.

I figur 10 illustreres en rotation igennem den kapitalistiske diskurs, hvor rotationen aflæses igennem en fortolkning og forståelse af mesterdiskursens funktion.

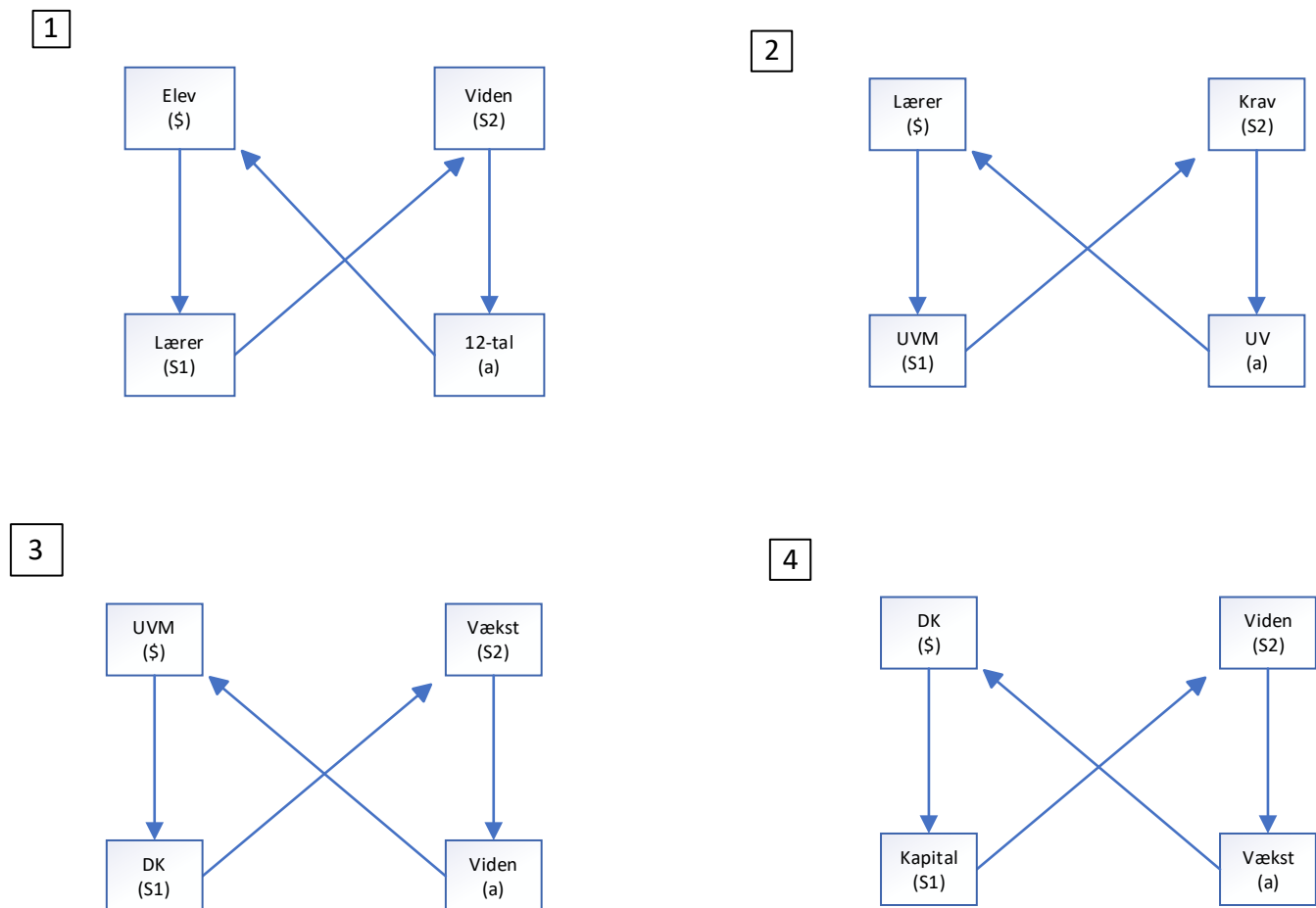
Subjektet er fanget i en uigennemsigtig diskurs, idet der ikke er nogen direkte forbindelse til andre end mestersignifiannten (S1), som tager patent på sandheden. Det spærrede subjekt (\$) er fanget i en diskurs, hvor det spærrede subjekt (\$) er afskåret fra en sand viden (S2), fordi denne viden (S2) kommer fra en skjult agent, som er reelt styrende for diskursen. Tager det spærrede subjekt (\$) alle budskaber fra mestersignifiannten (S1) for pålydende uden reelt set at kende sandhedsværdien, så er det spærrede subjekt (\$) indfanget i en falsk bevidsthed gennem en indbildning/forestilling om, hvad der er sandhed.

Vi kan opstille en fortolkning af Lacans kapitalistiske diskurs i fire ligestillede modeller, hvor det spærrede subjekt (\$) henholdsvis er:

- 1) En elev i folkeskolen
- 2) En lærer i folkeskolen
- 3) Undervisningsministeriet (UVM)
- 4) Den danske stat (DK)

Samlet for alle fire er, at de er fanget i en falsk bevidsthed, idet der i hvert af eksemplerne er en skjult agent, som er styrende for diskursens budskaber om den sande/usande viden. Samtidig forefindes der ikke nogen bevidsthed for subjektet i relation til sit eget begær i diskursen, for det er jo spærret for viden om sit eget begær. Dette betyder, at der ikke er et svar på, hvad der driver subjektet, men heller ikke et svar på, hvorfor subjektet fortsætter sin drift.

Subjektet er så at sige sat ud af spillet!



Figur 10: Rotation i den kapitalistiske diskurs aflæst gennem en fortolkning af mesterdiskursen

Der er en skjult agent under formellinjen i alle fire illustrationer, og samtidig har den skjulte agent en ekstra magtbeføjelse og dermed definitionsmagten i kraft af sin mestersignifiant. Dette er tilfældet i alle fire forskydninger:

- Elev til lærer
- Lærer til Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet til den danske stat
- Den danske stat til kapitalinteresser

Vi kan aflæse "den skjulte agent" i en overført betydning som repræsentanter for det eksisterende skolesystem med helt subjektive interesser som en skjult styring i diskursen, og vi kan se dem som

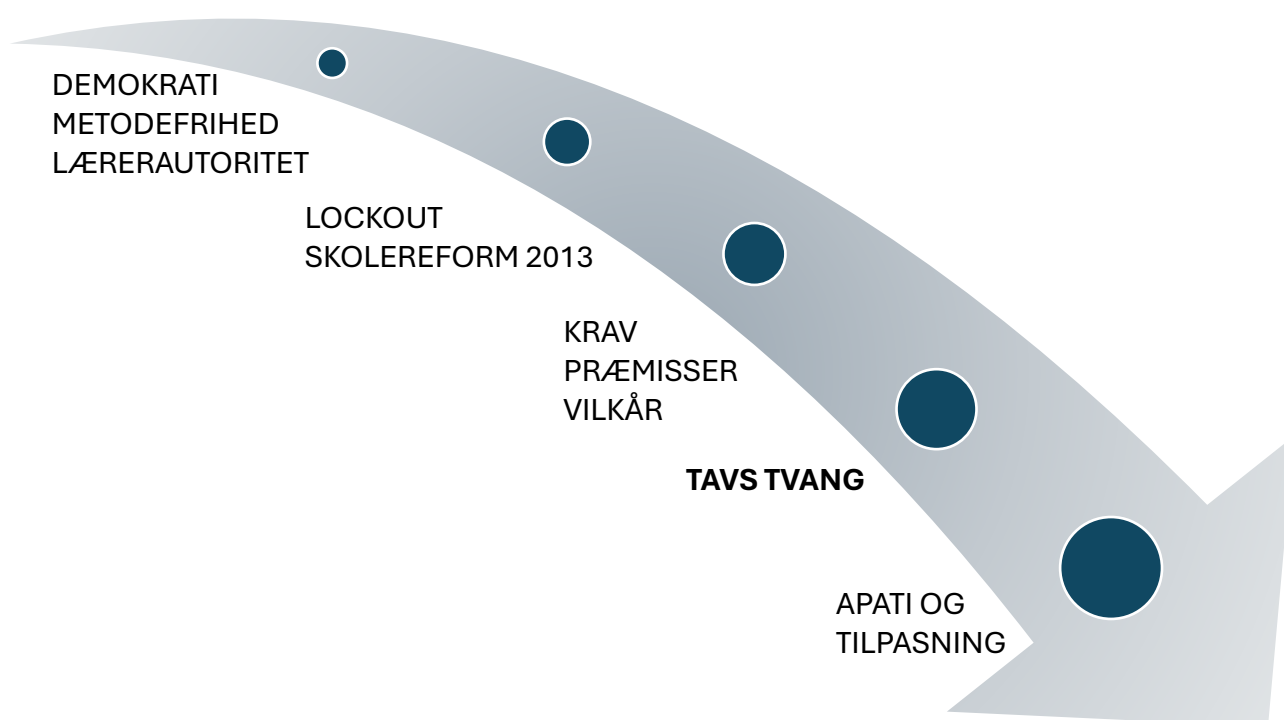
"skjulte agenter" i forskellige forklædninger. Vi kan således tale om hhv. "Agent Anders Fogh Rasmussen" eller "Agent Mette Frederiksen" eller "Agent skoleleder" eller "Agent lærer." Derudover kan vi aflæse "den skjulte agent" igennem "de tavse agenter," hvor de træder frem igennem parathedsvurderinger, brobygningsforløb til ungdomsuddannelser, elevplaner, nationale test og karaktersystemer. Gennem en nedbrydning af niveauerne i diskursens struktur er det muligt at infiltrere, hvor den "skjulte agent" virkelig taler fra. "Den skjulte og tavse agent" kommer et andet sted fra – her fra kapitalinteresser. Den kapitalistiske diskurs har status som en helt overordnet, tavs og dominerende mestersignifiant, som alle de andre underliggende "skjulte agenter" er styret af. "Agent Anders Fogh Rasmussen" er således styret af "Agent Kapitalinteresser."

Den kapitalistiske diskurs er en TAVS diskurs. Det er en diskurs, som vi "fødes ind i!" Den eksisterer som et uigennemsigtigt sprog i de sociale forbindelser, som vi har med hinanden og indfanger os i en social logik, som vi ikke stiller spørgsmålstejn ved. Dermed er den kapitalistiske diskurs en styrende magtfaktor blot i kraft af sin tavshed. Derudover har den kapitalistiske diskurs samme funktion som den videnskabelige diskurs, som indfanger vores eksistens gennem objekter – såsom forskellige forbrugsvarer. Her er objektiviseringen rettet til viden som en forbrugsvarer samt de fastlagte standarder og systemer, som er styrende for folkeskolen.

Ovenstående fire eksempler illustrerer samlet set en struktur af forskellige betegnere. Det interessante er, at mestersignifienten (S1) som betegner på sandhedens plads som den skjulte agent altid vil indtage et bestemt interessefelt i diskursen. Vi kan derfor aflæse og fortolke Lacans kapitalistiske diskurs ud fra mestersignifiantens sande interesse i diskursen. Når den skjulte agent har den afgørende position i diskursen, så vil dette således også afspejle den skjulte agents subjektive interesser. Det spærrede subjekt (\$) er splittet mellem en skjult agent med en bestemt subjektiv interesse, krav og befalinger og sit eget begær efter at opfylde disse interesser, krav og befalinger.

Når den skjulte agent er en mestersignifiant (S1) i form af sin betegnelse som autoritær mester som en forælder, en lærer, en dommer, en stat eller en lovgivning, så har det konsekvenser for subjektet, hvis det ikke efterlever kravene, selvom kravene ikke nødvendigvis udgør den reelle sandhedsværdi, men i højere grad afspejler mestersignifiantens sande interesse i diskursen. Dermed indfanges subjektet i en falsk bevidsthed om den reelle sandhedsværdi ud fra en forestilling herom og tilpasser

sig eller underlægger sig kravene fra den skjulte agent. Denne tilpasningsproces kan tydeliggøres igennem figur 11, som illustrerer progressionen før, under og efter skolereformen i 2013 set ud fra et lærerperspektiv. Skolereformens gennemførelse i 2013 blev en tvingende nødvendighed ud fra regeringens indgreb på trods af lærerprotesterne. Det er de mellemliggende ministerielle krav, præmisser og vilkår, som over en tidsperiode på 10 år har ændret folkeskolens indre strukturer og rammer, der har ført til apati og tilpasning. Der er over tid blevet skabt en underliggende og tavs sandhed. Dermed kan diskursen om skolereformen i 2013 kaldes for en **TAVS TVANG**.



*Figur 11: Progressiv tilpasning vedr. skolereformen 2013*

I det næste afsnit vil vi se på, hvad dette betyder for subjektet, når det er indfanget i en falsk bevidsthed, og her vil Lacans kapitalistiske diskurs læses ud fra en ideologikritisk tilgang og brug af Marx' kapitalismekritiske begreber.

## **Ad 2: Lacans inspiration fra Karl Marx' kapitalismekritiske begreber**

I udviklingen af sin kapitalistiske diskurs henter Lacan inspiration fra centrale begreber fra den politiske filosof Karl Marx (1818-1883). I det følgende gøres rede for disse begreber fra Marx for at kunne supplere til en forståelse af Lacans kapitalistiske diskurs. Marx anså kapitalismen som et økonomisk system, hvor arbejderne (producenterne) ejer deres egen arbejdskraft, men de ejer ikke produktionsmidlerne. Det gør derimod kapitalisterne, og derfor må arbejderne sælge deres arbejdskraft som en vare for at tjene til deres livs opretholdelse.

### **Varens værdi: Brugsværdi, bytteværdi og merværdi**

I forhold til en vares værdi opdeler Marx denne i to faktorer: En brugsværdi (substans) og en bytteværdi (værdistørrelse). I forhold til brugsværdien anser Marx det som værende en tings nyttighed og er betinget af varens materielle egenskaber (Marx, 1867/1970, s. 129). Dette betyder, at en vare med brugsværdi altid er bestemt ud fra selve varens materielle substans. Det kan være en brugsgenstand i form af et par sko eller en hårbørste, som man kan bruge, og dermed er varen et gode. En vares materielle substans forudsættes altid ud fra en kvantitativ bestemthed (antal, kilo). F.eks. "Hvor mange sko eller børster har jeg?" Denne brugsværdi bliver først virkeliggjort, når varen tages i brug eller konsumeres (ibid). En vares bytteværdi opstår, når en bestemt vares brugsværdi kan udveksles med en anden bestemt vares brugsværdi. Afvejningen af disse to værdier udgør derefter varens værdistørrelse og udgør bytteværdien (ibid.). I den almindelige dagligdag vil dette ske via penge for varer/varer for penge. Merværdi kan defineres som en arbejdskraft, som har produceret mere værdi, end den selv er værd, og dette "mere" er merværdien såsom overskud eller avance (ibid., s. 456 ff.). Dette kan eksempelvis være bearbejdning af et stykke træ, som tilskæres og formes med arbejdskraft og derefter fragtes til et andet land. Hvis produktet efter denne proces kan sælges for mere end prisen for indkøb af træ, løn og fragt, så er der opstået en merværdi (avance).

### **Fremmedgørelse**

Med baggrund i kapitalismen, hvor arbejderne skal sælge sin arbejdskraft til højstbydende (arbejde bliver til lønarbejde), så sker der ifølge Marx en fremmedgørelse for arbejderne fra både produktet, produktionsprocessen og andre mennesker (Marx, 1844/1932). Forklaringen vil kunne udfoldes via følgende eksempel: En mand ved navn Peter Jørgensen står på en møbelfabrik ved et samlebånd og sætter kommodeben på stativer. Alle kommodeben ryger i en kasse og sendes til Frankfurt og sættes

på andre delkomponenter og bliver på et tidspunkt til en færdig kommode, som Peter Jørgensen aldrig ser i sin delproces. Kommoden bliver solgt i Portugal sammen med 3000 lignende kommoder til forskellige mennesker. Peter Jørgensen hæver sin månedlige løn, og han får en smule ekstra i lønningsposen, hvis han sætter sit arbejdstempo op – så han selv kan købe lidt ekstra – måske lidt ekstra møbler til sit eget lille hus. Peter Jørgensen er således fremmed overfor både det færdige produkt, den samlede produktionsproces og de øvrige mennesker, som indgår i den samlede produktionsproces. Han er blot et lille menneskeligt fragment i produktionshelheden. Derimod ville Peter Jørgensens ejerskab og engagement i processen være helt anderledes, hvis han selv gjorde kommoden helt færdig fra start til slut og selv solgte kommoden til en køber. I næste afsnit ses på viden som en forbrugsvare, der fremstilles i folkeskolen, og eleven som et led i produktionsprocessen.

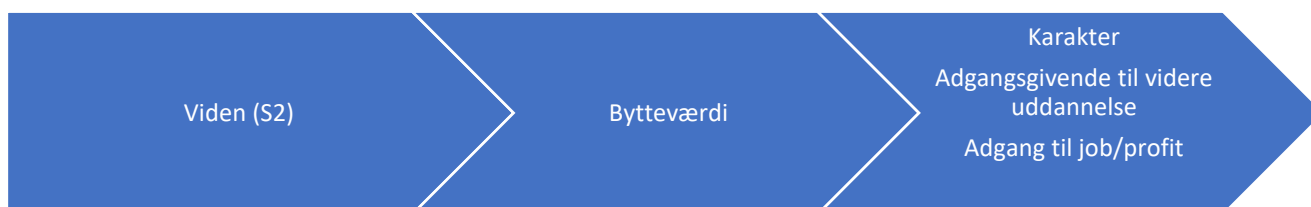
### Viden som forbrugsvare i folkeskolen

Med henblik på at undersøge viden som en vareform i folkeskolen, må vi først tage afsæt i Lacans begreb om mernydelse. Lacan omdanner Marx' begreb om **merværdi** til en forståelse af sit eget begreb om **mernydelse** (*plus-à-jouir*) – og vi skal forstå denne mernydelse i en kontekst af den kapitalistiske interesse i at få subjektet til at yde og nyde mere (Lacan, 1969-1970, s. 38). Dette betyder, at presset på subjektet bliver dobbelt. Det er ikke blot en opgave for subjektet at leve op til kravene, men der er samtidig også et krav om at nyde det, idet der netop efterfølgende er mernydelse at hente. Ifølge Lacan sker den kapitalistiske akkumulation, når mernydelsen kan måles eller beregnes og dermed totaliseres (ibid. s. 262). Hvordan kan denne kapitalistiske akkumulation forstås og hvad betyder det for subjektet? René Rasmussen (2020) problematiserer disse spørgsmål ved en undersøgelse af, hvordan det er muligt at forstå den tilsyneladende diskrepans i Lacans kapitalistiske diskurs, hvor subjektet både forbruger sig selv og samtidig fremtræder, som værende den barriere, der forhindrer subjektet i at nyde det, som den kapitalistiske diskurs proklamerer og lover subjektet. Dette kan afspejles og forstås i en kapitalistisk eller neoliberalistisk tænkning, hvor økonomi og konkurrencedygtighed på det internationale marked er det bærende princip. Først vil vi forstå det igennem et eksempel med en forbrugsvare og dernæst igennem eksempler fra den danske folkeskole.

Ifølge Lacan kan subjektets ønske tilfredsstilles ved nydelse forbundet med forbrug (Lacan, 1969-70, s. 66 & s. 115). Dette forbrug er blot vedvarende. Det vil sige en konstant vedvarende og motiverende kraft. Altså et ønske uden ende. Denne form for forbrugerisme ses eksempelvis hos en kvinde, der har et konstant vedvarende ønske om at berige sig selv og dermed tilfredsstille sig selv ved købet af nye sko. Uanset hvor mange sko hun køber, så vil hun altid kunne ønske sig nye sko, flere sko, anderledes sko og sko i forskellige farver og former. Hun må altså konstant sørge for at tjene tilstrækkeligt til at tilfredsstille sig selv ud fra sit behov for indkøb af nye sko. Herved indgår kvinden selv i forbrugerismen som et objekt, og hun er fanget i en ubevidst mernydelse, som hun ikke kan slippe ud af: "Det gør subjektet til en slave af forbrug på en sådan måde, at subjektet reducerer sig selv til et objekt, der som alle andre objekter er beregnet til hurtigt forbrug - for hurtigt" (Rasmussen, 2020, s. 115).

I de følgende eksempler tager vi afsæt i en forklaring af problemfeltet ud fra en antagelse om, at viden er en uundværlig forbrugsvare, som produceres i skolen. Hvis vi således antager, at viden er en forbrugsvare på lige fod med en hvilken som helst anden vareform – et par sko eller den nyeste iPhone 13, og at viden igennem de seneste mange års konkurrencesamfund har opnået en høj status som vareform, så er viden ophævet til en efterstræbelsesværdig og uundværlig vare. Vi kan dermed anskue viden som en forbrugsvare som en tavs indbygget diskurs i vores samfund. Viden indgår således som et værdifuldt element i den internationale konkurrence som vidensøkonomi, som vidensproduktion og som uddannelsesindustri (Kompetencerådet, 1999).

Når viden indgår på niveau som en vare, så får denne viden en bytteværdi, som kan være i form af en god karakter i skolen, som så giver adgang til videre uddannelse og dernæst adgang til job og profit i form af løn.



Figur 12: Viden som vare med bytteværdi

Når viden indtager en vareform blot i kraft af sin bytteværdi, men ikke nødvendigvis har nogen regulær brugsværdi for eleven, så er viden blevet et styrende element i folkeskolen blot i kraft af sin bytteværdi. Lad os tage et eksempel på en elev, der besidder en værdifuld viden om en bestemt musikgenre, men elevens viden herom tæller ikke, fordi musikgenrer ikke indgår på den pensumliste, der indeholder den viden, der har reel bytteværdi.

Problemet er ikke blot, at viden kun fremstår som værdifuld i kraft af sin bytteværdi, når det et færdigt produkt – f.eks. en velskrevet stil, der kan tildeles en given karakter. Problemet forstærkes yderligere af mængden af viden, som eleverne skal erhverve sig i et fortravlet tempo i form af læringsmålstyret undervisning. Tempoet i læringsprocesserne stiger, mens resultatet i form af et færdigt produkt af viden indtager den vigtigste rolle. Det afgørende bliver herved bytteværdien. Hvis bytteværdien har den afgørende rolle for eleven, så er selve læringsprocessen og oplevelsen af læringsprocessen samt brugsværdien af læringsprocessen reelt set ligegyldig.

En læringsproces i en folkeskole kan anskues på selvsamme måde som en produktionsproces på en fabrik. Dette betyder, at en elev på tilsvarende måde kan blive fremmedgjort både for læring, læringsprocessen og interaktionen med de øvrige mennesker, som indgår i læringsprocessen. Hvis en elev laver grammatikopgaver i dansk på en læringsportal, men ikke kender til grammatikkens grundprincipper, kender han ikke delelementerne i processen. Hvis han tilmed heller ikke forstår grammatikken, ikke får feedback på processen samt ligefrem sidder alene med opgaverne, så bliver han ligeledes fremmedgjort overfor både processen og andre mennesker. Det bliver en lang række af dårlige oplevelser, hvilket betyder denne proces blot har slutresultatet som mål. Eleven bliver ikke blot fremmedgjort i processen, men tilmed udsat for et overvældende pres i en utilstrækkelighedsfølelse og manglende hjælp.

Hvis eleven bliver fremmedgjort i sin egen læringsproces og læringsprocessen udelukkende har som et resultat og et slutmål, at eleven lærer bestemte kompetencer i form af viden og færdigheder, som har en bytteværdi – ja, så er læringsprocesser i folkeskolen fremmedgørende processer. Når elevens dannelsesmæssige udvikling ikke indgår i læringsprocessen – i form af at ”lære at lære,” så er læring i form af færdige resultater blevet en afgørende styringsmekanisme i folkeskolen. I sådanne tilfælde er folkeskolens formål blevet reduceret til en resultatbaseret institution med viden som en styrende

vareform og, hvor eleverne netop, ifølge Pedersen (2011, s. 172-173), udvikles " (...) til "soldater" i nationernes interne konkurrence (...), og dannelseselementet er markant nedtonet som en værdifuld del af at være menneske.

Det kan vi aflæse i et konkret eksempel med afsæt i et perspektiv og en tolkning af forskydningen fra formålet i 1993 om "at fremme" elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder til formålet i 2006 at "give" eleverne kundskaber og færdigheder. Ifølge Eriksen (2006) skaber denne forskydning langsigtede problemer i relation til subjektets reelle muligheder for at lære, men også subjektets reelle muligheder for at navigere i en viden, som blot "gives" og dermed ikke "fremmes":

"Forestillingen om at viden kan overføres til eleverne uden deres aktive deltagelse, er i strid med det, vi i dag ved om læring. En moderne faglighed må rumme forestillinger om, hvordan man håndterer de alt for mange informationer, hvordan man skiller sig af med ikke mere brugbare informationer, hvordan man bruger det, man har lært, hvordan man lærer at lære" (Eriksen, 2006, s. 20).

Eriksen (2006) påpeger her to centrale og modstridende faktorer i relation til, hvordan en elev som subjekt bliver indfanget i en kapitalistisk diskurs, der er præget af det såkaldte begreb: "School Effectiveness-tænkning."

- 1) Eleverne underlægges en læringsmålstyret undervisning ud fra fastlagte mål, rammer og varighed – det vil sige, at det er "givet," hvad eleverne skal lære, hvordan de skal lære det samt, hvornår de skal lære det.
- 2) I et videnssamfund efterspørges tilmed elevernes evner til at arbejde med kompetencer som kreativitet, selvstændighed, problemløsning og samarbejde – det vil sige, at det således også er "givet," at eleverne selv er i stand til at håndtere, sortere og samarbejde om, hvad der er dem "givet" af færdigheder og kundskaber!

Først og fremmest pointerer Eriksen: "Jo mere specifikt beslutningstagerne formulerer sig om, hvad skolen og eleverne skal opnå, jo mere sandsynligt er det, at de får det; men jo mindre sandsynligt er

det, at de får noget, der betyder noget" (ibid., s. 19). Der opsættes meget specifikke mål og tidshorisonter for elevernes faglige undervisning gennem den læringsmålstyrede undervisning. Det er en målstyret undervisning med bestemt viden, bestemte færdigheder og bestemte kundskaber, som eleverne skal "gives" og dermed tilegne sig inden for en afgrænset tidsperiode, hvorved de kan komme videre til næste klassetrin. Der er således en rangering i færdigheder og kundskaber, som eleverne ikke nødvendigvis selv har aktier og aktiv interesse i, men blot skal ses som et led i en samlet "skolepakke." Viden forstået som en række af fastlagte kundskaber og færdigheder kommer hermed til at fremstå som værende vigtige og uundværlige gevinster for eleverne for at kunne bytte denne viden til en plads i det videre skole- og uddannelsesforløb – men uden, at eleverne selv medvirker til og fastsætter omfanget og hastigheden af denne videns-konsumering.

Dernæst pointerer Eriksen: "Styrkelsen af fagligheden, der angiveligt er formålet med disse års skole- og uddannelsespolitik, må hente næring i et helt andet skole-, fag- og læringssyn (...)" (ibid., s. 20). Ifølge Eriksen er der ikke blot modstridende forhold mellem de skolepolitiske prioriteringer, men således også modstridende forhold i relation til elevernes muligheder for i det hele taget at kunne lære at lære.

Disse to faktorer leder igen hen til spørgsmålet om, hvordan det er muligt at forstå den tilsyneladende diskrepans i Lacans kapitalistiske diskurs, hvor subjektet både forbruger sig selv og samtidig fremtræder, som værende den barriere, der forhindrer subjektet i at nyde det, som den kapitalistiske diskurs proklamerer og lover subjektet. For at besvare spørgsmålet må tages afsæt i, hvad der bliver proklameret og lovet. Hvis vi tager udgangspunkt i de to ovenstående og ifølge Eriksen (2006) modstridende faktorer, som eleverne i skolen er indfanget i, så må vi se på den "givne" viden i form af kundskaber og færdigheder, som eleverne skal tilegne sig som en form for "forbrugsvare," som eleverne tilmed oplever ikke at kunne undvære. Viden bliver en uundværlig vare, som eleverne SKAL tilegne sig for at komme videre i livet. Det kan være svært at finde et argument imod IKKE at tilegne sig mere viden, hvis det tilmed er et adgangsgivende krav. Det kan være svært at sige: "Nej, tak – jeg har ikke brug for mere viden!" DET BLIVER EN TAVS TVANG. Eleven bliver dermed et objekt for pædagogikken gennem den læringsmålstyrede undervisning, mens pædagogikken bliver et objekt for kapitalinteresser med viden som den styrende vareform. Det er her nærliggende at inddrage Lacans pointe: "Something changed in the Master's discourse at a

certain moment in the history (...) surplus pleasure can be calculated, can be counted. Totalised. Here is what is called the accumulation of capital begins" (Lacan, 1969-1970, s. 261-262). Vi kan på tilsvarende måde sige, at det øjeblik i skolehistorien, hvor man kunne begynde at "måle" viden, kunne man akkumulere viden og dernæst omsætte dette til kapitalakkumulation. Dette er en tankevækkende pointe, og selvom karaktersystemer og andre "måleinstrumenter" har haft plads i skoleverdenen igennem det meste af skolens historie, så er vidensproduktionen akkumuleret igennem de seneste årtier.

Denne bevægelse har mange "skjulte agenter" haft aktier i. Deriblandt kan nævnes Kompetencerådets rapport med ordene: "Økonomien i den videnbaserede tidsalder indeholder ubegrænsede ressourcer, fordi den menneskelige evne til at skabe viden er uendelig" (Kompetencerådet, 1999, s. 72). Viden er som vareform blevet en indbygget del af de sociale sproglige strukturer over en længere tidsperiode og har gjort sit indtog i folkeskolen gennem skjulte agenter, som nærmest ikke lader sig lokalisere, fordi den sproglige logik og retorik ikke indbyder til nævneværdige modsigelser. Den sproglige logik og retorik er ligeledes en inkarneret del af den kapitalistiske diskurs, hvilket aflæses i mange diskursive lag og kontekster.

Her kan vi hente hjælp i en forståelse af, hvordan universitetsdiskursen i sin udformning har status af at være en "dogmediskurs." Når en diskurs bliver dogmatisk, så trækkes bestemte synspunkter, holdninger, værdier og moralske antagelser ind og bliver styrende for diskursen. I relation til konkurrencestatens ønske om at skabe samfundsøkonomisk vækst gennem kompetence- og læringsmålsstyret undervisning, så bliver diskursen anlagt ud fra statens ønsker og fremstår dermed som en dogmatisk diskurs på tilsvarende måde som universitetsdiskursen. Dogmet bliver her, at den viden, de færdigheder, de kundskaber, de kompetencer og mål, som fra skolepolitisk side bliver opstillet, er styret som værende en sandhed i selve diskursen – altså sandheden! På denne måde kan man sige, at universitetsdiskursens dogmatiske form bliver en inkorporeret del af den kapitalistiske diskurs i kraft af, at dogmet bliver: "Denne her bestemte viden og disse bestemte færdigheder og kundskaber er så værdifulde for jer som elever, at I ikke kan komme videre i livet uden at kunne beherske dette." Det lægger et enormt dobbelt pres på subjektet – både at yde og at nyde det samtidig med, at det helst skal foregå i et afmålt tidsrum. Man kan sige, at det fremstår som om, at universitetsdiskursens struktur er det styrende element i kraft af, at viden gennem

kundskaber og færdigheder er dogmet, men skjult bag dogmet om viden som en styrende faktor ligger de kapitalistiske interesser gemt. Med baggrund i at viden er en omsættelig vareform. I skoleregi bliver læreren en repræsentant for universitetsdiskursen ved at italesætte dette, mens læreren selv er underlagt et tilsvarende dogme, som er baseret på Børne- og Undervisningsministeriets ydre styring af undervisningens form, indhold og strukturer gennem eksempelvis den kompetence- og læringsmålstyrede undervisning, som fulgte med skolereformen i 2013.

I så fald fremstilles viden i folkeskolen i form af kundskaber og færdigheder, som et vigtigt led i den neoliberalistiske vækststrategi om de frie markedskræfter om at være konkurrencedygtig i det store verdensbillede. Eleverne i folkeskolen bliver så at sige "født ind i den eksisterende diskurs," når de træder over dørtærsklen til folkeskoleverdenen allerede den allerførste skoledag – ja, endog fra den dag, hvor de bliver født ind i denne verden. Diskursen om folkeskolen er jo til stede som noget allerede eksisterende. Derfor er eleverne en inkluderet del af diskursen, ligesom synet på viden gennem kundskaber og færdigheder er en del af diskursen som noget allerede eksisterende. Vi kan anskue denne overvældende vidensproduktion som kapitalistisk og styrende overherredømme i uddannelsessektoren. Det aflæses i folkeskolens institutionelle rammer, hvor viden som vareform er indbygget i alle de sproglige strukturer fra de mange test og prøver til en afmålt 20 minutters stillelæsning hver morgen. Når skolens aktører holder op med at betvivle de fastlagte strukturer og deres sandhedsværdi, så er de blevet underlagt og indfanget af den – selvom der er frihed til også at gøre andet. **DEN KAPITALISTISKE DISKURS UDVIKLER DEN TAVSE TVANG!**

Samlet set kan Lacans diskursteori bidrage til en forklaring og en forståelse for, hvad der er på spil for aktørerne i folkeskolen igennem en analyse af den kapitalistiske diskurs. Den kapitalistiske diskurs er baseret på falske forestillinger, og den foregår på et imaginært plan, hvilket betyder, at det bliver "ubevidste fantasier" om virkeligheden, der driver subjektet til at presse sig selv for meget for at leve op til noget, som det (subjektet) reelt set godt kunne undvære. Der er en regulær grænse, men det er som om, at denne grænse ikke ænses, så dermed udvikler det sig sådan, at de ubevidste fantasier bliver det begær, som overtager kontrollen med subjektet, mens begæret er skabt af en skjult agent. Hvis dette er tilfældet, så er subjektet opslugt af et falsk begær skabt og frembragt gennem en "falsk

kapital agent” med viden som en omsættelig vareform som den skjulte dagsorden. Det kan med nogen ret hævdes, at det er det, som folkeskolens institutionelle rammer er underlagt.

Den kapitalistiske diskurs indtager gradvist og meget systematisk subjektet gennem flere og flere indbyggede sociale logikker og strukturer, som er svære at modsige. Denne langsomt opbyggende struktur kan ses på selvsamme måde, som jeg har opbygget dette speciale i små systematiske skridt for at illustrere, hvorledes den kapitalistiske diskurs kommer snigende over tid og slutteligt lagrer sig som noget helt socialt logisk i vores samfund. Det indtager samfundet og tager form som en samfundsformation, som ingen længere betvivler.

I et opsummerende perspektiv har analysen vist, hvordan kapitalismen fungerer som en skjult agent i den kapitalistiske diskurs. Den fungerer/træder frem som en tavs og nærmest ”spøgelsesagtig” diskurs i forskellige uigennemsigtige forklædninger igennem folkeskolens strukturer og aktiviteter, hvilket bevirker, at folkeskolens aktører ikke længere forholder sig kritisk til deres egne handlinger, værdier og tiltag, men blot følger anbefalinger og krav – selvom de reelt set har andre muligheder. Der sker en passivisering og objektivering af skolens aktører og hele skolens væsen og pædagogiske praksis bliver på tilsvarende måde instrumentaliseret som et led i en ideologisk og økonomisk vækststrategi.

## Kapitel 3: Filosofisk teori 2 – Martha C. Nussbaums kapabilitetstilgang

Dette kapitel introducerer til filosofen Martha Nussbaums omfattende kapabilitetstilgang, hvori hun på et teoretisk metaplan forsøger at skabe bro mellem de kapitalistiske og humanistiske interesser i en kapitaldomineret verden. Nussbaums 10 kapabiliteter præsenteres som et humanistisk modsvar til de ideologiske og politiske dagsordener, som præger det kosmopolitiske verdensbillede med økonomisk vækst for øje – herunder eksempelvis beslutningsprocesser i uddannelsessektoren.

### Den dydsetiske brobygger – kapabilitetstilgangen

Den amerikanske filosof og jurist Martha C. Nussbaum (1947-) indleder i løbet af firserne et samarbejde med den indiske økonom og filosof Amartya Sen (1933-), og sammen udgiver de i 1993 bogen *The Quality Of Life*. Som bogens titel indikerer, er Nussbaums og Sens samarbejde rettet mod begrebet livskvalitet. Igennem Sens omfattende forskning baseret på livskvalitetsundersøgelser i et politisk og økonomisk perspektiv fokuseres der på elementer såsom det statslige ansvar for at forbedre livskvaliteten i enhver samfundsborgers liv, social (u)retfærdighed, social (u)lighed og menneskets frihed og valgmuligheder.

I 2011 udgiver Nussbaum værket *”At skabe kapabiliteter – hen mod et retfærdigt samfund*. I dette afsnit tager vi udgangspunkt i centrale pointer fra dette værk med henblik på at sammentænke Nussbaums kapabilitetstænkning i relation til en etisk forståelse og dermed etablere et normativt grundlag for folkeskolens formål. Argumentationen for at inddrage Nussbaums kapabilitetstilgang er at imødekomme og forstå de modstridende interesser og diskurser, som cirkulerer i relation til folkeskolens formål samt på tilsvarende måde at imødekomme, forstå og om muligt afbalancere den øgede kompleksitet i det moderne menneskes liv. Med afsæt i denne bredt sammensatte tilgang er det muligt at anvende kapabilitetstilgangen og anskue Nussbaum – ud fra eget ordvalg – som: ”Brobyggeren mellem de humanistiske, økonomiske og samfundsmæssige interesser.” Dette betyder, at der kan opstilles nogle alternativer til at imødekomme den stigende kompleksitet, som et menneskeliv er indbefattet af i relation til såvel indre (subjektive) og ydre (objektive) omstændigheder. Derfor kan kapabilitetstilgangen ses som en filosofisk teori på et helt overordnet plan. Disse alternativer vil i diskussionsafsnittet blive sammenfattet i konkrete anbefalinger til henholdsvis folkeskolens interne aktører på et handleanvisende plan samt til de politiske beslutningstagere på et samfundspolitisk og økonomisk plan.

Lad os først se på Nussbaums filosofiske teori på et helt overordnet plan. Nussbaum tager med sin kapabilitetstilgang afsæt i at skabe en teoretisk forståelsesramme med henblik på at skabe grundlæggende social retfærdighed. Derfor inddrages komparative livskvalitetsvurderinger, og ifølge Nussbaum tages der afsæt i en tilgang, der i en kosmopolitisk optik er i stand til at imødekomme det enkelte menneske. Nussbaum definerer kapabilitetstilgangen således: "Tilgangen mener, at det hovedspørgsmål, man bør stille, når man sammenligner samfund eller vurderer dem på deres grundlæggende anstændighed eller retfærdighed, lyder således: "Hvad er hver enkelt person i stand til at gøre og være?" (Nussbaum, 2011, s. 40). Hermed anskuer Nussbaum det enkelte menneske som et mål i sig selv, hvor det ikke udelukkende drejer sig om gennemsnitsvurderinger i et land, men derimod et sæt af muligheder for det enkelte menneske til at vælge frit. Dermed skelner Nussbaum mellem kvalitet og kvantitet i en forståelse af, hvad der har værdi for det enkelte menneske:

"Tilgangen er resolut pluralistisk omkring værdier: Den fremhæver, at de kapabilitetspræstationer, der er centrale for folk, er af forskellig kvalitet og ikke bare kvantitet; at de ikke uden forvrængning kan reduceres til en enkel, numerisk skala; og at en fundamental del af det at forstå og producere dem er at forstå hver enkelts specifikke natur" (ibid.).

I det følgende vil vi forsøge at infiltrere og anskueliggøre, hvad kapabilitetstilgangen kan tilføre på et etisk og handlingsorienteret plan. Selve ordet **kapabilitet** er således svaret på spørgsmålet om, hvad en person er i stand til at gøre eller være. Når en person har kapabilitet, så betyder det, at personen har mulighed for at vælge og at handle. Det vil sige, at kapabilitet for en person er indbefattet af en eller anden form for frihed. Ifølge Nussbaum kalder Sen disse muligheder og friheder for "substantielle friheder" (ibid., s. 42). Dette betyder ikke blot en personlig frihed i relation til personens egen frie vilje, men en frihed forbundet med de ydre omgivelser og betingelser, som personen er indbefattet af – såsom politiske, økonomiske og sociale forhold (ibid., s. 42). I ethvert personligt tilfælde skal der være en form for selvbestemmelsesret. I selve selvbestemmelsesretten ligger en implicit frihed, når der er tale om kapabilitetstænkningen. Nussbaums pointe er her: "Muligheder er friheder, og frihed har en iboende værdi" (ibid., s. 47).

Dette bevirker, at kapabilitetstilgangen afviger fra de økonomiske traditioner, som vi kender det fra eksempelvis økonomisk utilitarisme.<sup>9</sup> I utilitarismen er indbefattet en moralsk handling baseret på et valg til gavn for flertallet. I sådanne tilfælde vil de politiske beslutningstagere ikke fremelske, men fremtvinge *aktiviteter* baseret på værdier ud fra et fælles samfundsanliggende – f.eks. i relation til sundhed. Ifølge Nussbaum er det ikke *aktiviteter*, der angiver de politiske mål, men derimod *kapabiliteter*. Dette betyder, at der i kapabilitetstilgangen er inkluderet den enkeltes frihed til selv at vælge. Nussbaum siger herom: ”Der er en enorm forskel mellem politik, der fremmer sundhed, og en, der fremmer sundhedskapabiliteter – sidstnævnte, ikke førstnævnte, gør honnør for personens valg af livsstil” (ibid, s. 47). Det er således ikke en stats opgave at påtvinge mennesker en bestemt livsstil, men derimod at fremelske mulighederne for at leve sundt.

De 10 kapabiliteter er ifølge Nussbaum (ibid., s. 53-55):

|                                     |                                                                                                                                           |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Liv                                 | At være i stand til at leve et normal livs længde. Ikke at dø for tidligt eller før ens liv er så reduceret, at det ikke er værd at leve. |
| Fysisk sundhed                      | At være i stand til at have et godt helbred inklusiv reproduktiv sundhed. At få tilstrækkelig næring. At have passende beskyttelse.       |
| Kropslig integritet                 | At have bevægelsesfrihed, være sikret mod voldelige overfald – ude og i hjemmet.                                                          |
| Sanser, forestillingsevne og tanker | At kunne bruge sine udviklede sanser, forestillings- og tænkeevner. Være kultiveret igennem uddannelse.                                   |
| Følelser                            | At være i stand til at have relationer til ting og mennesker uden for os selv.                                                            |
| Praktisk fornuft                    | At være i stand til at danne sig en forestilling om det gode og tage del i kritisk refleksion over planlægningen af ens liv.              |
| Relationer                          | At være i stand til at leve med og mod andre.                                                                                             |
| Andre arter                         | Ar være i stand til at leve med omsorg for dyr, planter og natur.                                                                         |
| Leg                                 | At være i stand til at le, lege og nyde rekreative aktiviteter.                                                                           |
| Kontrol over ens omgivelser         | At være i stand til at ytre sig og at have ejendomsret.                                                                                   |

<sup>9</sup> Utilitarisme er en filosofi byggende på nytteetik med baggrund i en forståelse af, at når en handling samlet set er i stand til at øge summen af velfærd for flest mulig, så anses handlingen som værende moralsk god. Det drejer sig således om at maksimere velfærd, gerninger, lykke for flest mulige mennesker. Utilitarisme er som etisk filosofi udviklet af den engelske filosof Jeremy Bentham (1748-1832).

Disse 10 kapabiliteter indgår således i Nussbaums filosofiske teori som en minimumsramme for ethvert menneske – hvilket vil sige, at ethvert menneske på tværs af grænseskel og uanset race, tilhørsforhold, nationalitet, alder og funktionelle evner er indbefattet af disse kapabiliteter som en substantiel frihed og et normativt minimumskrav i relation til et menneskeværdigt liv.

Nussbaum indtager således en kosmopolitisk<sup>10</sup> position, og hun henter sin inspiration fra den græske filosofi – herunder kynikeren Diogenes (ca. 412 f.Kr.-323 f.Kr.), stoikeren Marcus Aurelius (121-180) og Aristoteles (384 f.Kr.-322 f.Kr.). Ifølge Nussbaum har vi i vore dage brug for at se på et menneskeværdigt liv ud fra disse græske betragtninger: "Den kynisk/stoiske kosmopolitisme opfordrer os til at anerkende alle menneskers lige og ubetingede værd, et værd grundet på fornuft og moralske anlæg snarere end på træk, der afhænger af tilfældige, naturgivne eller sociale omstændigheder" (Nussbaum, 2002/2006, s. 59). Nussbaum refererer i sin artikel "*The Worth of Human Dignity: Two Tensions in Stoic Cosmopolitanism*" fra 2002 til Diogenes afstandtagen til at definere sig selv ud fra slægt, køn eller klassetilhørsforhold. Han talte derimod ud fra et fokus på den fælles menneskelighed, som kendetegner ethvert menneske, og derfor talte Diogenes også for en moralsk tilgang til politik, der gav mulighed for at påskønne denne fælles menneskelighed (ibid., s. 59-64). Diogenes mente således også, at menneskets materielle behov havde en skadelig indvirkning på de menneskelige dyder – idet han anså den skade, som mennesker udsættes for ved overdreven afhængighed af penge og status, er værre end den skade, som sult og sygdom kan medføre (ibid., s. 63). Nussbaum lader sig således inspirere af disse græske tilgange i sin kapabilitetstænkning, og i det følgende vil vi se nærmere på, hvordan vi kan oversætte dette til de tre modstridende omstændigheder, der er relateret til folkeskolens formål.

Lad os derfor opsummere Nussbaums grundlæggende påstand om, at respekten for menneskelig værdighed kræver, at borgerne placeres på en tilstrækkelig tærskel for kapabilitet på alle 10 områder. Det fordrer således, at vi indtager et distanceret og kritisk blik på, hvorledes f.eks. den neoliberalistiske økonomiske politik måler menneskelig værdi ud fra et samfunds BNP-gennemsnit som værende et overordnet mål for en nations livskvalitet. Hvorledes kan dette være? Ifølge

---

<sup>10</sup> Kosmopolitisme stammer fra det græske ord: kosmopolítēs, som betyder "verdensborger." Ordet er oprindeligt delt i to: kosmos (som betyder verden/universet) og polis (som betyder by).

Nussbaum tager sådanne kvantitative målinger ikke højde for vigtige fordelingsproblemer, idet der iblandt en nations borgere kan være ekstreme uligheder (ibid., s. 68). BNP-modeller fortæller overvejende noget om økonomiske fakta, men ikke om alle øvrige kapabiliteter (ibid., s. 69). I denne sammenhæng er det nærliggende at inddrage perspektiver om de skolepolitiske idealer og de kompetencefremmende ideologier, som fra 1980'erne og fremefter præger diskursen om folkeskolens formål. Ifølge Rasmussen (2003) er skolen netop det sted, som er startskuddet til en national konkurrencedygtighed på det internationale marked. Igennem et stærkt uddannelsessystem vil Danmark, ifølge Rasmussen (2003), være i stand til at hæve BNP og BNI, og derfor skal skolen som samfundsinstitution styres og kontrolleres. De modsatrettede perspektiver hertil gives eksempelvis af Peter Ussing, der i sin bog *"Fra folkeskole til profittenhed"* fra 2011 problematiserer, hvorledes " (...) uddannelsessystemet blev betragtet som et instrument for en industriel politik, hvor målet var at fremme en sund national økonomi og vinde markedsandele" (Ussing, 2011, s. 43). Dette perspektiv er helt i tråd med Nussbaums konklusion om, at: "Vi lever i en tid, der er domineret af profitmotiver og bekymring om nationaløkonomiske resultater. Men selv om økonomisk vækst er en del af klog offentlig politik, så er den kun en del heraf og tilmed blot et instrument" (Nussbaum, 2011, s. 196). I de danske skolepolitiske dagsordener aflæses netop tidens profitmotiver og bekymringer, og disse tendenser kritiseres af Ussing (2011):

" (...) når VK-regeringen ønsker en skolekultur, der er præget af konkurrenceånd og entreprenørskab, står folkeskolen i en ny situation, hvor eleverne skal tilpasses en helt anden opfattelse end den hidtidige, der nok har bygget på hensyntagen til den enkelte elev, men som også har fremme Kooperation frem for konkurrence. Dermed står folkeskolens lærere i en opdragerposition, der kan være nyliberalismens voldsomste provokation og i højere grad end fagligt indhold sætter skel mellem politikere og skolens undervisere" (Ussing, 2011, s. 21).

Ussing (2011) problematiserer hermed de modstridende interesser i, hvad folkeskolens formål er, mens han på én og samme tid problematiserer de konkrete følgevirkninger af de skolepolitiske beslutninger relateret til lærernes rolle og muligheder i skolen. Nussbaum pointerer, at vi i høj grad har brug for en verden med mere kritisk tænkning og mere respektfulde argumenter (Nussbaum, 2011, s. 197). Dette gælder således også de politiske beslutningstagere, som kan vælge at anskue

kapabilitetstilgangen som et helhedsbillede af flere interesseområder, når de eksempelvis træffer beslutninger om uddannelse og skolepolitiske forhold. Ifølge Nussbaum er de folk, som vælger at tage afsæt i kapabilitetstilgangen derfor:

” (...) nødt til at beskæftige sig indgående med spørgsmål om både pædagogik og indhold; og de må undersøge, hvordan studierne substans og karakteren af de interaktioner, der foregår i klasseværelserne, opfylder de mål, der er indbygget i tilgangen (eksempelvis den rolle, kritisk tænkning og forestillingsevne spiller i de daglige studier af mange forskellige former for materiale)” (ibid., s. 169).

Ifølge Nussbaum kræver det en politisk indsats, som inddrager humanistiske perspektiver i beslutningsprocesserne fremfor udelukkende økonomiske motiver. Hun pointerer: ”Det egentlige formål er *menneskelig udvikling*; andre tilgange og måleredskaber er i bedste fald en stedfortræder for udviklingen af menneskeliv (..) ” (ibid., s. 196). Netop derfor plæderer Nussbaum for at inddrage kapabilitetstilgangen som et bidrag til en ændret diskurs – en ”offentlig diskurs, der i sig selv er mere respektfuld over for vores lige menneskelige værdighed” (ibid., s. 197).

### Navigation i den kapitalistiske diskurs

Respekten for den lige menneskelige værdighed opleves som en vanskelig opgave, når navigationen foregår i en kapitalistisk eller neoliberalistisk diskurs. I skolepolitiske beslutningsprocesser om folkeskolens formål og fastsættelse af rammebetingelser for skolens form og indhold opstår et behov for at søge respekten for den lige menneskelige værdighed i relation til begrebet ”intrinsisk værdi.” Men hvordan skal vi forstå dette begreb? Det er et begreb, som har skabt opmærksomhed og interesse i etisk tradition ud fra antikkens begreb om, at der er goder, der uafhængig af alt andet, er et gode i sig selv. Ifølge Aristoteles kan noget dermed have et formål i sig selv:

” (...) når der nu i hvad vi tager os til, er et mål, vi attrår for dets egen skyld og alt andet af hensyn til dette, og når vi ikke stadig higer efter andet ydermere, så må dette klar være det gode, ja det bedste af alle ting” (Aristoteles, 1995, s. 11).

Der er her tale om, hvordan vi filosofisk set vil betegne mulighederne for at søge "det gode" i livet på trods af travlhed, præstationskrav, merværdi og/eller mernydelse, effektivitet, omstillingsparathed, økonomisk vækst, globaliserings- og digitaliseringstendenser, som er svære at holde trit med i en tidsmæssig optik. Derfor vil begrebet om "intrinsisk værdi" blive indbefattet i en forståelse af et gode, som er indbygget i måder at tænke på, hvorved der skabes frirum og åndehuller til subjektet, således der er plads til en afbalanceret navigation i den kapitalistiske diskurs.

Med henblik på at skabe dette navigationsrum for den enkelte, må vi igen tage afsæt i Nussbaums grundlæggende spørgsmål om, hvad det enkelte menneske er i stand til at gøre og være. Herved åbnes det enkelte menneskes muligheder for at realisere sig selv i et samspil med omverdenens mange krav i sin egen opfattelse af det gode og de intrinsiske værdier som goder i sig selv, og som et *middel* til at realisere og opnå det gode liv. Nussbaum (2001) plæderer således ikke blot for det gode liv som et mål i sig selv, men det gode som et middel til at opnå et værdigt og godt liv. Hvis eksempelvis begrebet "tid" er indbefattet af et intrinsisk gode, så er tiden et gode i sig selv – og derfor er tid altså efterstræbelsesværdigt. Nussbaum refererer i flere sammenhænge til Aristoteles, fordi han var den første, der tog fat i kapabilitetstilgangen og mente, at de politiske planlæggere måtte være nødt til at forstå, hvad mennesker har brug for med henblik på at få et blomstrende liv (Nussbaum, 2011, s. 140). Her var det politiske valg altafgørende, idet ingen handling kunne tælle som dydig på nogen måde, medmindre den var formidlet af personens egen tanke og udvælgelse. Aristoteles' anbefalinger til politikerne var derimod at søge kapabiliteter og muligheder (ibid., s. 140).

Nussbaum forsøger at skabe et legalt navigationsrum i en kompleks verden gennem sin helhedstænkning om de 10 kapabiliteter. Disse vil derfor være velegnede til at danne basis for de anbefalinger, som jeg efterfølgende vil plædere for i relation til såvel folkeskolens implicerede aktører samt de skolepolitiske beslutningstagere. Anbefalingerne skal både give inspiration til at ændre og forstå den folkeskoleverden, som aktuelt består af flere modstridende interesser og samtidig bevirker en usikker navigation i hverdagslivet. Nussbaum forsøger at indfange det brede perspektiv, hvor der er mulighed for at favne og sikre et menneske såvel dannelse som uddannelse, og derfor appellerer Nussbaum til, at disse muligheder ikke politisk set begrænses af instrumentelle rammer:

” These are ways in which civic activity and the presence of good political surroundings prove instrumentally necessary for the development and maintainance of good character. We may now add that even if we grant the agent a stable good adult character, favorable political conditions are required instrumentally for him or her to act well according to excellence” (Nussbaum, 2001, s. 348).

Nussbaum indfanger i citatet her behovet for et samspil og en forenelighed mellem de menneskelige og ønskværdige aktiviteter og de politiske beslutninger, som træffes for at skabe et solidt fundament for såvel udvikling som det fælles gode. Det fælles gode ligger således i ordet ”excellence,” hvorved det ophæves til noget højere og noget mod et fælles gode: At forudsætningen for det enkelte menneskes gode handlinger også er betinget af de politisk gode handlinger. Dette fordrer dog politisk dannelse som et godt udgangspunkt, når der også skal tales om dannelse i skolens formål. I det følgende afsnit tages afsæt i Nussbaums syn på vigtigheden af dannelsesaspektet i relation til uddannelsessektoren.

### Er skolens dannelsesmæssige formål at kultivere mennesket?

Ifølge Nussbaum er uddannelse en central og meget vigtig faktor i kapabilitetstilgangen: ”Uddannelse (...) omdanner folks eksisterende evner til udviklede *indre kapabiliteter* af mange slags. Denne dannelse er værdifuld i sig selv og en kilde til livslang tilfredsstillelse” (ibid., s. 165-166). I det danske skolevæsen har undervisning været en inkarneret del af de menneskelige rettigheder i rigtig mange år. Nussbaum fremhæver rettighederne til uddannelse med et citat fra FN’s Verdenserklæring om Menneskerettigheder: ”Rettigheden anses for at være grundlæggende for en ”værdig glæde i livet” og for at ”tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling”” (ibid., s. 166). I Danmark er der således ikke nogen grund til bekymring i relation til retten til at få undervisning igennem et uddannelsessystem, men vi har igennem specialet set, hvordan dannelsesaspektet er udfordret i relation til folkeskolens tredimensionelle formål. Kristensen (2017) skriver i en kritik af de sidste mange års udvikling af skolen: ”Dannelse er ikke længere en del af formålsparagraffen” (Kristensen, 2017, s. 7). Han mener, at dannelsesaspektet er trængt med baggrund i ”(...) en ensidig skole- og uddannelsestænkning, der anklages for i stigende grad at have udgrænset etisk-normative spørgsmål om menneskesyn, formål og idealer til fordel for abstrakte og kvantificerbare læringsmål” (ibid., s. 13).

Nussbaum forsøger at implementere dannelsesaspektet i uddannelsessystemet – og hun gør det eksempelvis via begrebet litterær kultivering. I bogen *Cultivating Humanity* fra 1997 er Nussbaum optaget af, hvordan vi kan skærpe gensidig forståelse i relation til hinanden gennem læsning af litteratur. I bogen diskuterer hun, hvordan man igennem uddannelsessystemet kan arbejde aktivt med indlevelse og forståelse for andre end sig selv, og hun skitserer det igennem to divergente perspektiver, hvoraf det første frem går af følgende citat:

“The world citizen need knowledge of history and social fact. We have begun to see how those requirements can be met by curricula of different types. But people who know many facts about lives other than their own are still not fully equipped for citizenship. As Heraclitus said 2500 years ago: "Learning about many things does not produce understanding" (Nussbaum, 1997, s. 93).

Disse kosmopolitiske perspektiver kan indgå i en videre filosofisk debat om de etiske dannelsesdimensioner i folkeskolen, og dermed hvilken værdi dannelsesaspektet indgår i vores måde at fortolke formålsparagraffen. Er det overhovedet muligt at lægge dannelsen ind som en del af en faglig undervisning? Nussbaum er optaget af, hvordan vi kan interagere med indlevelse i hinandens liv og dermed opnå empatiske indsigter og erfaringer, som også rækker ind i vores selvforståelse og kan få en dydsetisk og dannelsesmæssig effekt for kvaliteten af vores fællesskaber.

Nussbaum fremhæver, hvordan læsning af litteratur fremmer det enkelte menneskes dømmekraft og empati. Hvor man kunne foranlediges til at tro, at det er selve den empatiske evne, der i så fald udvikles ved læsning af litteratur, så er det i stedet den narrative forestillingsevne, som bevirker, at mennesker bliver bedre til at anvende empati og følelser og dermed til at forstå og vurdere andre mennesker (ibid., s. 100-106). Hun skitserer, hvordan man igennem uddannelsessystemet kan arbejde aktivt med indlevelse og forståelse for andre end sig selv – dels med et behov for en generel viden om historie og samfund, men at det også skal suppleres med indsigt og forståelse, som giver en evne til at forstå og have empati for motiver og valg truffet af mennesker med forskellig race, religion eller køn (ibid., s. 93). Ifølge Nussbaum er faktuelle oplysninger om andre mennesker ikke tilstrækkeligt til at skabe indlevelse og forståelse for andre, men derimod en evne til at bruge vores sympatiske fantasi. Her henviser Nussbaum til den stoiske filosof og kejser Marcus Aurelius:

“Marcus Aurelius insisted that to become world citizens we must not simply amass knowledge; we must also cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination that will enable us to comprehend the motives and choices of people different from ourselves, seeing them not as forbiddingly alien and other, but as sharing many problems and possibilities with us” (ibid., s. 93).

Viden og forståelse om andre mennesker kan indsamles og anvendes i en dannelsesmæssig kontekst på rigtig mange måder. Ifølge Nussbaum er litteraturen en kilde til at kultivere dannelsen. Nussbaum forsøger således at appellere til at tænke dannelsesaspektet ind i skolens formål ud fra mellemmenneskelige perspektiver, og sådanne dannelsesmæssige dimensioner indgår som de normative aspekter i diskursen om folkeskolens formål.

Ifølge von Ottingen (2008) foreligger der et antinomisk problem i realiseringen af folkeskolens formål, som er relateret til, hvorledes det er muligt at kombinere det dannelsesmæssige ideal med idealerne om uddannelse, når skolens som institution er legitimeret gennem økonomiske, politiske og sociologiske idealer. Her tydeliggøres de modstridende forhold i tilknytning til skolens formål, hvor de dannelsesmæssige idealer fremstår som kontrast til især de økonomiske og politiske idealer. Sidstnævnte idealer er netop de beslutningstagere, som har definitionsretten til at afgøre, hvordan vægtfordelingen skal være.

Det er både let at kritisere det politiske system, og det er også let at give dem ret i deres beslutningsprocesser og tilpasse sig de retningslinjer og anbefalinger, som fra politisk side bliver opstillet. Det er tilmed også både let og muligt at lytte til Nussbaums kapabilitetstænkning og åbne for en mere pragmatisk og om mulig mere afbalanceret tilgang. Her vil det dreje sig om at se på folkeskolens formål ud fra et ”mulighedsrum for den enkelte!” Her kan det være givtigt at se på folkeskolen som en lille del af det store verdensbillede og den tid, som vi lever i. Selvom folkeskolen har udviklet sig i takt med tiden, så er der også sket meget blot siden folkeskoleloven i 1975, som trak hele demokratibegrebet ind i skolens hverdag. Det er relevant at anvende Nussbaum i en progressiv og fremadskridende retning uden at sætte dyder og grundlæggende værdier over styr.

I et komplekst, accelererende og multietnisk samfund som det danske må skolens formål omtænkes i relation til det klassiske dannelsesbegreb og formuleres ud fra den samfundsstruktur, som er

gældende. Det kunne være et bud på en "mindelig løsning" i relation til den skinbarlige virkelighed, som skolens formålsparagraf på nuværende tidspunkt er indbefattet af. Når der i et samfund som det danske er et fokus på konkurrencedygtighed og høj økonomisk vækst – og at disse værdier har sine indledende øvelser og komponenter blandt børn og unge i den danske folkeskole – ja, så må formålsparagraffen ændres, så dens indhold svarer til disse værdier. Skulle det skolepolitiske system kunne se muligheder i en mere dannelsesmæssig retning og med humanistiske værdier som de bærende, ja så ville det være hensigtsmæssigt at prioritere disse værdier i relation til de økonomiske ressourcer, der afsættes til skoleområdet. I så fald vil økonomi, politik og pædagogiske interesser kunne finde et afbalanceret og samarbejdende leje i et fælles formål for den danske folkeskole.

Nussbaums kapabilitetstilgang kan i et kritisk og diskuterende perspektiv fremstå som en idealiseret og romantiseret forhåbning om at kunne hidkalde politiske beslutningstagere til disse humanistiske interesser, når de på en og samme tid selv er underlagt statslige kapitalinteresser. Politikere verden over drives også frem af subjektive interesser – også selvom de er folkevalgte. Det kunne afslutningsvist være et interessant perspektiv at drøfte, hvorvidt Lacans kapitalistiske diskurs er en tydeligere teoretisk ramme end Nussbaums kapabilitetstilgang til at forstå, hvad der virkeligt er på spil i den danske folkeskole? I Danmark har de sidste 10 års skolepolitik vist, at skolens institutionelle rammer er båret frem af kapitalinteresser – og der bliver stadig lagt vægt på omkostningerne ved at holde skole. Her er et økonomisk perspektiv fra statsminister Mette Frederiksen:

"Trods adskillige politiske initiativer. Flere dansktimer. Nye partnerskaber (...) På trods af alt det (...) Og selvom vi i dag bruger flere penge per elev i den danske folkeskole (...) Vi lader den lige stå et øjeblik. Selvom vi i dag bruger flere penge end nogensinde før per elev i den danske folkeskole. Så er vi som samfund endnu ikke lykkedes med at vende den udvikling. Det er dybt deprimerende" (Statsministeriet, 2023).

Skolepolitiske beslutningstagere står i et dilemmafyldt vakuum, når der skal prioriteres. Det kræver mod og beslutsomhed, når valget står mellem kapitalværdier og menneskelige værdier. For at give plads til mennesket ville Kant sandsynligvis sige: "Sapare aude! Hav mod til at bruge din egen forstand!" Kant, 1784/1987, s. 82).

## Kapitel 4: Diskussion og konkrete anbefalinger til diskursens aktører

### Eventyret MOMO og tiden til at være menneske

I 1973 udgiver den tyske eventyrforfatter Michael Ende en dystopisk eventyrroman *MOMO eller Den sælsomme historie om tids-tyvene og om barnet, der bragte den stjålne tid tilbage til menneskene.* Eventyret indeholder en ganske særlig morale om tidsbegrebet, forbrugerisme, menneskelige værdier og om, hvad der gør mennesker glade, lykkelige og gode. Denne morale kan vi anvende til at forstå, hvordan et subjekt bliver mekanisk, helt opslugt og nærmest opløst, når tiden forsvinder udelukkende til arbejde, forbrug og profitoptimering. Men. Hvad handler dette særprægede eventyr så om?

I et forladt og gammelt amfiteater i udkanten af en stor by bor den lille usædvanlige pige, Momo. Hun er en mystisk pige, der ikke har styr på sin egen alder eller noget andet, men hun har en helt særlig evne, som inden længe giver hende gode og nære venner: Hun kan lytte! Hun lytter til enhver, der lægger vejen forbi amfiteateret. Hun lytter til vennernes fortællinger, ord og tanker – og hun lytter sågar, når folk er vrede på hinanden og ikke kan finde løsninger på deres interne stridigheder. Blot ved at give sig tid til at lytte, lykkes det for Momo, at andre folks frustrationer og uoverensstemmelser går over. Det er næsten for idyllisk til at være sandt! Men som i ethvert eventyr må der være skurke og helte til. Derfor indtager tidstyvene – de små grå mænd med deres askegrå ansigter, deres dokumentmapper og deres små glødende cigarer – byen og menneskene. Deres mål er at stjæle tiden fra menneskene, effektivisere tiden, sætte farten op for at optimere og omdanne tid til spekulativ valuta. Forældrene får alt for travlt med at have travlt, spare tid og tjene penge, og slutteligt bliver det således, at selv børnenes leg bliver effektiviseret. Børnene anbringes i såkaldte "Børnedepoter," hvor sågar legen har et lærende formål. Den mystiske pige Momo går ind i en intens kamp mod tidstyvene i samarbejde med hjælperen Mester Hora og skildpadden Kassiopeia, og som alle eventyr har det naturligvis en lykkelig udgang og ender med, at Momo får genoprettet den gode, sunde og menneskelige balance, mens tiden stadig er der.

Eventyret om MOMO og tidstyvene kan på mange måder læses som en poetisk psykoanalytisk fortælling om folkeskolens modstridende problematikker og taler helt i tråd med Lacans

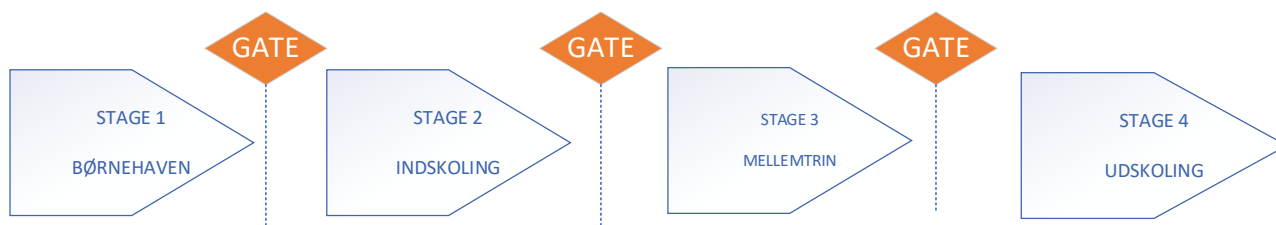
kapitalistiske diskurs. Dermed er eventyret stadig højaktuelt – og det kan tilmed pointeres, at eventyret på en måde er "tidløs," idet næsten ethvert ord og enhver sætning i eventyret taler konkret ind i det hverdagsliv, som vi anno 2024 oplever i det moderne samfund. Eventyret om Momo og tidstyvene opleves på én og samme tid originalt, nærværende, filosofisk og yderst aktuelt, selvom det er skrevet for over 50 år siden. Hvorfor? Fordi eventyret sætter det moderne liv i et alvorligt perspektiv: Hvordan bruger vi vores tid bedst? Hvordan interagerer vi med hinanden som mennesker? Hvordan og hvornår lærer børn bedst? Hvad er i det hele taget formålet med livet, tiden, legen, glæden og alle de andre værdier, som vi næsten ikke længere har tid til at tage os tid til?

Disse spørgsmål skal ikke besvares i dette diskussionsafsnit. Derimod skal tages fat i elementer og perspektiver fra Michael Endes eventyr, som taler i tråd med specialets problemfelt om folkeskolens formål og viden som den styrende vareform for skolens institutionelle rammer. Hvilke værdier tillægger vi skolens formål? Hvordan giver vi os tid til at holde skole, så der er plads til kontemplation, som Løgstrup fremhævede i 1981? Hvordan og hvornår lærer børn bedst? Hvad skal der egentlig til for at gøre folkeskolen til et godt lære- og værested? Bliver skolen reelt set styret af statslige kapitalinteresser?

Det er nærliggende igen at inddrage Lacans kapitalistiske diskurs, som formår at rammesætte den del af menneskelivet, som er uden for vores umiddelbare rækkevidde. Vi bliver født ind i en eksisterende "folkeskolediskurs," som aktuelt er præget af managementtænkning, profitoptimering og neoliberalistiske styringsmekanismer. Det kan være svært at være menneske i en tavs eksisterende diskurs, som reelt set er blevet en slags samfundsformation. Diskursen udgør såvel en tavst indbygget samfundsstruktur, men også en samfundsnorm for, hvad en folkeskole er, og dette præger samtidig en indbygget normativ forståelse af, hvad folkeskolens formål er.

Hvis et barn starter i skole anno 2024, og der igennem de sidste årtier er blevet opbygget en skolestruktur med test, prøver og evalueringer, så er det sådanne strukturer og normer, der møder barnet på første skoledag. Hvis barnet tilmed allerede i børnehaven er blevet testet for sprogkompetencer, motoriske færdigheder og evalueret som værende henholdsvis skoleparat

eller ikke-skoleparat, så kender barnet på forhånd vilkårene og normerne for at være skoleelev. På denne måde er et barns skoleliv lagt i mere eller mindre faste rammer med krav om at kunne præstere noget bestemt for at komme igennem bestemte "Stage-Gates" for i denne sammenhæng at bruge et lineært projektmanagement-udtryk.



Figur 13: Folkeskolens målrettede "Stage-Gate-Model!"

Der er således igennem de seneste år blevet skabt et såkaldt "School-Effectiveness-projekt," som er et instrumentaliseret system baseret på læringsmålsstyret undervisning, målbare kompetencer, test, prøver og en udpræget stærk evalueringskultur med henblik på at opnå de bedste resultater (Eriksen, 2006, s. 9). Når dette "best practice-princip" bliver styrende for folkeskolens formål, vil det i yderste konsekvens komme til at betyde, at de gyldighedskriterier, som vi kender fra dansk skolehistorisk tradition med dannelsesværdier med rødder tilbage fra oplysningstidens filosoffer, glider helt i baggrunden i den skolepolitiske tænkning. Dette bevirker en helt ændret værdiforståelse af, hvad skolens formål er, og det betyder samtidig et helt ændret syn på, hvad det vil sige at være et menneske i en dannelsesproces. Når selve værdiforståelsen bliver udfordret, igangsættes de etiske dimensioner i den skolepolitiske diskurs.

Lacan forklarer igennem den kapitalistiske diskurs struktur, hvorledes subjektet er fanget og fremmedgjort for sig selv ud fra kravene fra Den Anden. I skolemæssig sammenhæng kan vi forklare kravene fra Den Anden som de samfundsmæssige krav, som er indbygget i den eksisterende skolestruktur med de institutionelle rammebetingelser, som er blevet en del af dansk skoletradition i løbet af de seneste år. Skolens aktører oplever disse samfundsmæssige krav som et konstant og vedvarende pres til at yde og præstere mere og mere, idet gode resultater, gode karakterer og den bedste skole er det efterstræbelsesværdige mål ud fra

denne skolepolitiske tænkning. Det lægger et enormt pres på skolens aktører – både elever, lærere og skoleledere om konstant at præstere og optimere og samtidig se det som personlige gevinster.

Professor Christian Ydesen giver igennem sin omfattende forskning om det danske skolepolitiske system et kritisk blik på den indflydelse, som OECD og PISA-undersøgelser har haft for det danske uddannelsessystem. Han skriver, at OECD allerede i starten af 1980'erne begyndte at omlægge tyngdepunktet fra staten til individet (Ydesen, 2021, s. 88). "Diskursivt blev uddannelse placeret som en økonomisk magtfaktor, der havde til opgave at tilvejebringe menneskelig kapital til at opretholde national økonomisk konkurrenceevne i en ny vidensøkonomi" (ibid.). Denne samfundsmæssige ambition skaber således en forskydning fra at være et statsligt anliggende til at blive et individuelt anliggende – netop igennem forskydninger i såvel værdiopfattelser som de strukturelle rammebetingelser.

Ifølge Ydesen (2019) har PISA-undersøgelserne haft ekstrem indflydelse på den danske skolepolitiske agenda – og han henviser eksempelvis til 2010, da den daværende statsminister Lars Løkke Rasmussen udtalte, at Danmark skal være i top-5 i PISA-målingerne (Ydesen, 2019, s. 141). Ambitionerne om skolens formål, opgaver og resultater var imponerende store, og ifølge Ydesen (2019) gennemsyrede de stærke neoliberalistiske diskurser det danske undervisningsministerium i hele perioden op til skoleloven i 1993 (ibid., s. 93). Ifølge Ydesen (2019) skabte diskursen en voldsom bekymring blandt ledende skolefolk og pædagogiske forskere, fordi diskursen pegede i en individualistisk retning fremfor et demokratisk fællesskab:

"Den diskursive kamp kan koges ned til en uenighed om selve formålet med uddannelse. Skal uddannelse tjene formålet med at skabe ansvarlige agenter, der er i stand til kompetent at navigere i økonomiens krav og være fast forankret i national kultur eller skal uddannelse tjene vækst og udvikling af demokratiske borgere i alle aspekter af menneskelivet?" (ibid., s. 94).

Kampen om folkeskolens formål fortsætter, og kampen om subjektets placering i denne kamp er en igangværende og måske uendelig diskursiv kamp. I eventyret om MOMO og tidsrøverne

fremstilles denne diskursive kamp på en yderst klar og levende måde som en kamp om intrinsiske værdier. I en kamp om værdier indgår moralske forestillinger og etiske perspektiver. I den diskursive kamp om folkeskolens formål findes der stadig repræsentanter for den dannelsesmæssige dimension af folkeskolens diskurs. Det er mennesker med en humanistisk forståelse af problemet om, at menneskelig dannelse, udvikling, læring og erfaringstilegnelse ikke så let lader sig indfange af færdige standarder og fastsatte mål og procedurer. Det er repræsentanter for de mange pædagogiske strømninger, som igennem tiden også har gennemsyret folkeskolens formål som et modstykke til de neoliberalistiske interesser. De dannelsesmæssige dimensioner skaber grundlaget for at igangsætte de etiske diskussioner i diskursen, når selve værdiforståelsen bliver så radikalt ændret, som det har været tilfældet med de sidste mange års skolepolitiske dagsordener.

Ydesen (2021) pointerer: "OECD er efterhånden blevet en uundgåelig og tårnhøj referenceramme på det meste af det danske uddannelsesområde" (Ydesen, 2021, s. 103). Dette betyder, at folkeskolens formål, indhold og rammer i så høj grad præges af internationale målinger, at det kan være en vanskelig opgave at modsige eller endsige indgå i diskursen på en ligeværdig måde. Det må dog af hensyn til barnets tarv og af hensyn til lærernes og skolelederens autonomi og professionelle dømmekraft IKKE afholde børnene, forældrene, lærerstuderende, lærere, skoleledere og den danske borger i al almindelighed fra at indgå i diskursen og fortsætte kampen om FOLKETS SKOLE.

Ud fra eventyret om MOMO kunne de skolepolitiske repræsentanter lære af moralen – at lytte til eleverne, til forældrene, til lærerne, til skolelederne, som repræsenterer den pædagogiske virkelighed. Det er de mennesker, som lever og ånder i skolens dagligdag i mange timer af deres liv og kender folkeskolens "maskinrum!" Eventyret om MOMO anviser også en humanistisk bekymring til et menneskeligt forfald, hvis der ikke rettes en opmærksomhed på de menneskelige værdier såsom tid, nærvær, leg, frihed og "åndehuller" i livets mange forpligtelser. På denne måde kan eventyret både infiltrere de modstridende forhold og være handlingsanvisende i et fremadrettet perspektiv.

I gennem en analyse af Lacans kapitalistiske diskurs skabes disse mulige åndehuller ved en bevidsthed om, at subjektet har frihed til selv at fastsætte krav, mål og præstationer i et velegnet tempo. I skoleregi er det de voksne, som fastsætter disse rammer for børnene, hvorved det er muligt for børnene at udvikle sig i et moderat og afbalanceret tempo – både i et dannelses- og uddannelsesmæssigt perspektiv. Det fordrer således, at de voksne er i stand til selv at rammesætte dagligdagen i et moderat og afbalanceret tempo. Dette fordrer samtidig de voksnes autoritet gennem myndighed og tillid til barnets bedste. I autoritetens myndighed ligger de voksnes bestemmende og reflekterende dømmekraft – og i autoritetens tillid ligger omsorgen og respekten for barnets frihed og kapabiliteter. Der er således humanistiske interesser, der trækker diskursen ind i et normativt område med etik og livsfilosofiske perspektiver for øje.

#### Et etisk og livsfilosofisk fokus i diskursen om folkeskolens formål

Når der er fokus på etik og livsfilosofi er der meget hjælp at hente fra oplysningstidens filosoffer, som kan fastholde den åndelige og dannelsesmæssige dimension i diskursen. Det vil være nærliggende på et hypotetisk plan at reflektere over, hvad henholdsvis Rousseau og Kant ville bidrage med af perspektiver i diskursen, hvis vi kunne spørge dem. På tilsvarende måde at inddrage Løgstrups etiske fordringer eller lytte til Nussbaums kosmopolitiske og dydsetiske perspektiver, som nogle brobyggende foranstaltninger, der kan favne kompleksiteten i de mange interesse modsætninger i relation til folkeskolens formål.

Rousseau ville sandsynligvis gå i kritisk dialog med Lars Løkke Rasmussens ambitiøse udtalelse om Danmarks placering i TOP-5 i PISA-målingerne med et modspørgsmål til ham: "Vil et barns placering i en TOP-5 måling gøre dette barn til et bedre barn end et barn i Belgien eller Spanien?" En anden nærliggende tanke kunne være, om Rousseau ville udfordre og spørge Lars Løkke Rasmussen om: "Er det en opstillet ambition for din egen skyld eller for børnenes skyld, og har du taget børnene med i denne beslutningsproces ved forinden at have lyttet til børnene?" Rousseaus tanker om opdragelsen tog grundlæggende udgangspunkt i det enkelte barns frihed og rettigheder til at blive et menneske for dets eget skyld og ikke for andres.

Ifølge Rousseau ville barnets frihed og ret til at udvikle sig selvstændig indskrænkes, hvis en statsmagt sætter en fastlåst standard for opdragelsens mål og indhold. For megen statslig indblanding i det frie menneskes liv ville ifølge Rousseau give et fordrejet samfund med afsæt i, at det enkelte menneskes frihed ville blive begrænset og styret ude fra, mens frihed og lighed i stedet ville skabe et retfærdigt og fornuftsbaseret samfund. Derfor ville Rousseau øjensynligt tage Lars Løkke Rasmussen i ed med en sætning om, at lade mennesket være menneske selv. Heri ligger et væsentligt diskussionsemne i relation til menneskesyn i diskursen om uddannelse versus dannelse versus statslige kapitalinteresser. Det vil være nærliggende at inddrage Rousseaus syn på mennesket og på opdragelse i drøftelserne – blot for at se, om det er muligt at forvalte frihed under ansvar, selvom barnet er i centrum? Bliver der ikke skabt disse muligheder i kraft af, at andres ambitioner eller en stats ambitioner sættes forud for barnet, så gives barnet ikke denne frihed. Gennem inddragelse af Rousseaus syn på mennesket og opdragelsen åbnes for et etisk og normativt perspektiv i diskursen.

I den forudgående analyse er lokaliseret, hvorledes konkurrencestaten har skabt et ændret syn på skolens formål ved at fokusere på viden som en efterstræbelsesværdig vareform og folkeskolen som den uddannelsesindustri, som skal "producere" denne vare. Denne vidensproduktion har bevirket, at folkeskolens institutionelle rammer og pædagogiske praksis på tilsvarende vis er ændret med henblik på at kunne "levere" denne vare. Slutteligt har denne vareliggørelse af skolens formål og indhold skabt et ændret menneskesyn, som kalder på et større etisk og livsfilosofisk fokus i diskursen om folkeskolens formål. Igennem analysen er det ændrede menneskesyn identificeret som en lang række af elementer, der i deres objektive form kan opstilles som et konkret modstykke til Kants pædagogik. Modsætningsforholdet kalder på en diskussion om, hvad der EGENTLIG er skolens formål.

|                                   |     |                                                   |
|-----------------------------------|-----|---------------------------------------------------|
| Skolens "ideelle" formål jf. Kant | vs. | Skolens "uofficielle" formål jf. kapitalinteresse |
| Barnet bliver                     | vs. | Barnet bliver                                     |
| Disciplineret                     | vs. | Passiviseret                                      |
| Kultiveret                        | vs. | Instrumentaliseret                                |
| Civiliseret                       | vs. | Standardiseret                                    |
| Moraliseret                       | vs. | Objektiviseret                                    |

Dette modsætningsforhold kan anfægtes som værende en "enten-eller" opstilling, men det kan samtidig illustrere et dystert menneskesyn, som passiviserer, instrumentaliserer, standardiserer og objektiviserer de mennesker, som indgår i skolens pædagogiske praksis. Vi kan anvende Kants pædagogik i en værdibaseret samtale om, hvordan der stadig i folkeskolens formål er indbygget hjemmel til at tolke og handle frit igennem metodefriheden. I metodefriheden ligger lærernes frihed til at vælge og forme skolens pædagogiske praksis ud fra det menneskesyn og de værdier, som etisk set skaber de bedste udviklingsbetingelser og muligheder for det enkelte barn. Modsætningsforholdet kan samtidig være en opfordring til at pointere, at hvis eliten af politiske og økonomiske repræsentanter ikke vil lytte til skolens aktører og udsteder "slørede rammer", så har det pædagogiske personale stadig definitionsretten til at anvende og handle ud fra metodefriheden.

Løgstrups bidrag om folkeskolens formål har været med igennem hele dette speciale fra første anslag. Løgstrups afsluttende ord bidrager mest af alt til de etiske fordringer, når vi interagerer i mellem menneskelige relationer som i en folkeskole. Disse afsluttende ord kan i en syntese med Nussbaums kapabilitetstilgang være et refleksivt og etisk perspektiv for de politiske beslutningstagere, når de træffer beslutninger og handler i beslutningsprocesser omhandlende folkeskolens formål og de menneskelige liv, som udgør en skoles pædagogiske praksis:

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning (...), men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej" (Løgstrup, 1956, s. 25).

### [Anbefalinger til folkeskolens aktører og de skolepolitiske ambassadører](#)

Med afsæt i et spændende, vigtigt og nærværende arbejde igennem dette speciale vil jeg ydmygt og i respekt for det enkelte menneske og retten til forskellighed opstille konkrete anbefalinger til folkeskolens aktører og de skolepolitiske ambassadører på et overordnet plan. Jeg fokuserer på aspekter og fund, som jeg igennem dette speciale er blevet ekstra opmærksom på.

Mit udgangspunkt er en forståelse af, at folkeskolens formålsparagraf er åben for fortolkning, og deri ligger definitionsmagts nærvær. Dette betyder at have hjemmel til at fortolke og til at definere

folkeskolens formål, men deri ligger både en kompleks og meget forskelligartet tilgang til fortolknings- og definitionsprocessen. Det fordrer en høj grad af anerkendende, åben og ligeværdig kommunikation blandt folkeskolens aktører og ambassadører. Der bør skabes et kommunikativt rum for det enkelte menneske – såvel elev, lærer, skoleleder, forælder og politiker. I en pædagogisk praksis som folkeskolen er hverdagen fyldt med både paradokser, udfordringer og forskellighed af såvel positiv som negativ karakter. Derfor er kommunikationen det medie, der bedst kan skabe et muligt rum for den enkelte til at få indflydelse på et værdigt og godt liv i tilknytning til folkeskolen – uanset, om det er elevens skolegang eller lærerens og skolelederens arbejdsplads.

Jeg har opdelt anbefalingerne på tre niveauer:

- Mikroniveau med afsæt i det relationelle samarbejde mellem elever og lærere (Klasserum)
- Mesoniveau med afsæt i organisering af skolens indre rammer (Kommunalt og skoleledelse)
- Makroniveau med afsæt i kapabiliteter og værdier (Børne- og Undervisningsministeriet)

En fælles anbefaling vil være, at man på alle tre niveauer tager afsæt i tre grundlæggende spørgsmål med henblik på at skabe et åbent og refleksivt rum om, hvad folkeskolens formål er og bør være.:

- HVAD står der i folkeskolens formålsparagraf? HVAD betyder den?
- HVORFOR er det vigtigt, værdifuldt, relevant og meningsfyldt?
- HVORDAN udføres det i praksisorienteret perspektiv?

Mikroniveau- [Hvad skal jeg som folkeskolelærer stille op med dette her?](#)

### **Livsfilosofiske anbefalinger til folkeskolens lærerstand**

Ovenstående inkluderer det livsfilosofiske aspekt. Heri ligger både et syn på, hvad det vil sige at være menneske og et etisk perspektiv omkring de mellem menneskelige forhold. I en folkeskole er der en "summen" af menneskeliv. Der siges ofte, at det "emmer af liv!" Når noget "emmer", så betyder det, at noget dannes eller skyder op (Den Danske Ordbog, 2024). I skolen dannes der mennesker. Skolebørnene skyder op fra første til sidste skoledag. Rousseaus vigtigste pointe i sit bidrag til, hvad lærerens rolle i relation til eleven er, går ud på, at eleven bliver til et menneske, der lærer at leve som menneske. Nogle kalder dette livsduelighed. Ordet livsduelighed er et bredt begreb. Det kan

handle om alt fra evnen til at gå i bad, til at kunne udvise taknemmelighed og omtanke til også at kunne læse, skrive og regne. I moderne pædagogiske og skolepolitiske kontekster optræder livsduelighed som et synonym for dannelse, mens Løgstrup talte om tilværelsesoplysning. Fælles for de forskellige dannelsessyn er det livsfilosofiske aspekt. Livsfilosofi i skolen er at forholde sig filosofisk til de udfordringer, som helt naturligt dukker op i arbejdet med mennesker. Det handler om at stille spørgsmål til begreberne menneskesyn, livsduelighed, dannelse, uddannelse – og dernæst forholde sig etisk hertil. Jeg vil anbefale skolens pædagogiske personale at etablere et åbent forum for de etiske overvejelser i relation til det at holde skole. Det betyder at tage stilling til de etiske dilemmaer, som er en helt naturlig følge af en dansk folkeskole i et moderne og fortravlet videnssamfund. I etiske drøftelser blandt ledelse, lærere og pædagoger på skolen vil der således blive sat fokus på menneskesyn, værdier om dannelse og uddannelse. Et godt afsæt for disse drøftelser er at gå ordlyden i folkeskolens formålsparagraf igennem – ord for ord for i fællesskab at værdisætte et etisk ståsted.

En lærer har sin autoritet baseret på såvel myndighed, tillid og faglighed. Indbefattet af disse tre elementer ligger lærerens voksne og ansvarlige evner og muligheder for at anvende sin metodefrihed. I metodefriheden ligger ikke blot friheden til at træffe valg om undervisningens faglige indhold, men også friheden til at træffe valg om at inddrage perspektiver om bestemmende og reflekterende dømmekraft i samarbejdet med eleverne (Kant, 1790/2022, s. 39). Læreren har i kraft af sin autoritet og sin metodefrihed hjemmel til at skabe "åndehuller" i skolens dagligdag, hvorved de mange krav til eleverne afbalanceres. Læreren har bemyndigelse til og således også forpligtelse til ud fra et etisk og mellemmenneskeligt forsvarligt perspektiv "at sætte barren ned," hvis kravene opleves for høje og tempoet overstiger elevernes muligheder for at nå at "lære at lære!" Anbefalingen i henhold til lærerens mulighed for at bruge sin autoritet og metodefrihed ligger i Kants: "Sapare aude! Hav mod til at bruge din egen forstand!" (Kant, 1784/1987, s. 82). Læreren må træffe et valg om at bruge sin egen sunde fornuft for at lære eleverne at træffe beslutninger. Det vil sige som lærer at bruge den bemyndigelse som en lærer reelt set har. Det vil samtidig sige at kunne tage afstand fra og fralægge sig overdrevne ministerielle krav, når læreren i samarbejdet med eleverne oplever, at det faglige indhold og undervisningstempoet overstiger elevernes ydeevne. Det er ikke det samme som at bryde loven, men i stedet at bruge sin sunde dømmekraft i omsorg for og i respekt for elevens bedste. Det vil være mine vigtigste anbefalinger til folkeskolens lærerstand, hvis

jeg som filosofisk konsulent eller oplægsholder tog ud for at holde et foredrag eller facilitere en workshop i relation til de problematikker, som dette speciale har kredset om.

Mesoniveau – Hvad skal jeg som skoleleder og kommune gøre i skoleorganisatorisk regi?

### **Anbefalinger til skoleledelser og de kommunale skoleforvaltninger**

I skoleorganisatorisk regi er Nussbaums 10 kapabiliteter et velegnet arbejds- og samtaleredskab til at rammesætte, hvordan der i skolens dagligdag skabes gode betingelser for at imødekomme sociale forskelligheder blandt børn og unge. Det betyder, at der i arbejdet tages hensyn til både de fælles og den enkeltes muligheder for udvikling. Skolens ledelse og det pædagogiske personale kan i samskabende processer arbejde med disse mulighedsrum ud fra deres etiske ståsted. Der findes ingen ens folkeskole i Danmark. Enhver skole har sin egen kultur, sit eget miljø og sit eget personale og sine egne elever. Derfor vil der være forskelle i den betydning de 10 kapabiliteter tillægges og har for både elever og lærere fra skole til skole – ja, sågar fra klasse til klasse. Muligheds- og handlingsrummet for den enkelte og for fællesskaberne skal derfor skabes ud fra de konkrete lokale kontekster. Det er netop kapabilitetstilgangens etiske og praktiske styrke. Den er en processuel ramme for udvikling, men ikke en fastlåst standard. En tilsvarende anbefaling vil jeg give til de kommunalpolitikere, som har ansvaret for kvaliteten og driften af en kommunes skoler og dermed de børn og unge, som er bosat i kommunen. Kapabilitetstilgangen skal knyttes til den kommunale kontekst.

Makroniveau- Hvad skal jeg gøre som politiker?

### **Politiske anbefalinger til skolepolitiske beslutningstagere**

I det følgende gives konkrete og handlingsanvisende anbefalinger til de politiske beslutningstagere, ud fra det konkrete spørgsmål: Hvad kan jeg som politiker gøre for at skabe nogle bæredygtige rammer for folkeskolens aktører i bestræbelserne på at leve op til det formål, som rent værdimæssigt og lovgivningsmæssigt danner grundlaget for at holde FOLKETS SKOLE I DANMARK?

En af de vigtigste anbefalinger til de politiske beslutningstagere vil være at gøre som den lille pige MOMO i eventyret: At lytte. At lytte til de mennesker, som indgår i skolens dagligdag: Elever, lærere, skoleledere og faglige organisationer. Disse mange aktører udgør med hver deres stemme en indsigt og viden om, hvad en god folkeskole er og bør være. Der er således andre hensyn at tage end blot et

økonomisk aspekt i beslutningsprocesserne. I dyb respekt for de mange konfliktfyldte og etiske dilemmaer, som skolepolitiske beslutningstagere ofte befinder sig i, vil en anden anbefaling være at navigere på forskellige etiske niveauer. Når rammebetingelser skal harmonere med dannelse og uddannelse, er det lige så meget en etisk balancekunst, som det ifølge Kant er en kunst at blive opdraget til at være menneske. Den politiske bevægelse på etiske niveauer såsom kommunikationsetik, organisationsetik og beslutningsetik, som tilsammen inddrager overvejelser om menneskesyn, værdier og frihed, fordrer først og fremmest politisk dannelse! Opfordringen til politiske beslutningstagere er derfor at inddrage mennesket i skolen som et helt særligt rådgivende organ for et grundlag for skolepolitiske beslutninger – det være sig elevrepræsentanter, det være sig lærerrepræsentanter og det være sig skoleledelsesrepræsentanter.

Jeg vil anbefale skolepolitikere til en konkret opmærksomhed på den kompleksitet, som er affødt af en hastig teknologisk udvikling og globalisering. Opmærksomheden skal rettes til et spørgsmål, som Løgstrup allerede i 1981 omtalte: "Det uoverkommelige ved at holde skole kommer fra det samfund og den kultur, vi lever i. Det betyder, at hvad der mislykkes mellem voksne indbyrdes, skal lykkes i lærerens forhold til børnene og de unge. Er det ikke urimeligt?" (Løgstrup, 1981). Min pointe og min anbefaling i dette henseende er, at folkeskolen som institution blot er en lille brik i et kolossalt, kompliceret og kosmopolitisk puslespil, at det vil være en politisk overvejelse værd at indtænke, om alle samfundets og omverdenens problematikker skal løses i skoleregi? Nussbaums 10 kapabiliteter kan anvendes som en samtaleramme for, hvordan beslutninger om eksempelvis ressourcefordeling i form af både tid og penge er i stand til at imødekomme en pluralistisk forståelse af de mange forskellige livsvilkår, der er for børn og unge – selv i et veludviklet land som Danmark.

## Konklusion og perspektivering

Dette speciale har haft til formål at foretage en filosofisk undersøgelse med henblik på at lokalisere og diskutere modstridende forhold mellem folkeskolens formål og den vareform, som tilsyneladende er blevet styrende for skolens institutionelle rammer. Dernæst har et centralt fokus været at se på de implikationer, som dette har fået for folkeskolens aktører i den pædagogiske praksis, for slutteligt at opstille konkrete anbefalinger på et handlingsanvisende plan.

Specialet har fokuseret på en tredimensionel forståelse af folkeskolens formål med afsæt i tre hovedtemaer – rammebetingelser, uddannelse og dannelse. På baggrund af en kritisk diskuterende analyse af disse tre temaer er det muligt at skabe perspektiver og indsigter om dannelsesidealer og etiske dimensioner til brug for udvikling og forbedringer af folkeskolen. Den filosofiske undersøgelse er primært foretaget gennem en fortolkning og analyse af Jacques Lacans kapitalistiske diskurs samt Martha C. Nussbaums kapabilitetstilgang og sekundært på et idéhistorisk, skolepolitisk, sociologisk og pædagogisk litteraturstudie.

Specialets hovedargument har bygget på en grundlæggende antagelse om, at kapitalistiske interesser har skabt modstridende forståelser af, hvad folkeskolens formål er og bør være, hvilket har haft symptomatiske følgevirkninger for folkeskolens aktører. Derved er dannelsesidealerne i folkeskolens formål undermineret, og ydermere er skolens aktører blevet objektiviseret og fremmedgjorte i dannelses- og læringsprocesserne.

Resultatet af undersøgelsen indikerer, at opkomsten af en konkurrencestat i Danmark har ændret synet på folkeskolens formål, hvorved ideologiske og kapitalistiske interesser har skabt en overvejende kompetencemålsdrevet institution med fokus på viden, som får status som en vareform. Med henblik på at kunne producere og levere viden som en vareform er skolens institutionelle rammer og pædagogiske praksis ændret i såvel form som indhold.

Et andet resultat heraf er et udpræget ændret syn på folkeskolen som en del af en uddannelsesindustri, hvilket i overvejende grad har skabt et ændret menneskesyn, hvor såvel elever som lærere er blevet maksimalt pressede i deres kapacitet til at yde. Dette kan aflæses som alvorlige

symptomer for folkeskolens aktører i form af manglende skole- og arbejdsglæde, apati, stress, angst og depression. Elevernes almene dannelse er blevet tilsidesat og nedprioriteret, og lærernes autoritet er blevet svækket med afsæt i deres oplevelser af at have indskrænkede beføjelser til at kunne tilrettelægge undervisningen og samværet med børnene ud fra deres egen naturlige dømmekraft, metodefrihed og bemyndigelse som lærer. De nævnte oplevelser og prioriteringer af form og indhold i den pædagogiske praksis er blevet skabt ud fra uigennemsigtige krav og forventninger fra ministeriel side, hvorved folkeskolens aktører har underlagt sig en ændret praksis ud fra en falsk bevidsthed om deres egne beføjelser. Det er blevet fremlagt som en tvingende nødvendighed at skulle efterleve på trods af, at lærerne hele tiden har haft hjemmel til at tolke frit på selve formålet med skolen og dermed skabe en pædagogisk praksis på et afbalanceret grundlag.

Derfor argumenteres for vigtigheden i at genoprette balancen i den tredimensionelle forståelse af folkeskolens formål ved hjælp af en brobyggende etisk og livsfilosofisk forståelse via kapabilitetstilgangen. Derved skabes gode muligheder for skolens aktører til at navigere i en moderne folkeskole på trods af kompleksitet og stigende globalisering. Anvendelsen af kapabilitetstilgangen er anbefalet til såvel folkeskolens lærerstand som de skolepolitiske beslutningstagere, idet tilgangen peger i fremadrettet retning med fokus på et bredt og pragmatisk perspektiv, som favner såvel humanistiske som samfundsøkonomiske interesser. Kapabilitetstilgangen skaber et muligt navigationsrum for den enkelte via en grundlæggende forståelse af ligeværdighed og social retfærdighed og ud fra et værdibaseret humanistisk spørgsmål: "Hvad er hver enkelt person i stand til at gøre og være?" Fra skolepolitisk side kræver dette politisk dannelse at kunne sætte sig ud over de overvejende økonomiske prioriteringer og perspektiver.

I et fremadrettet perspektiv har jeg til hensigt at arbejde videre med forbedringer i relation til folkeskolens formål og vilkår. Jeg ser muligheder for at etablere betingelser på skolerne ved som filosofisk konsulent at lave samskabende processer med skoleledere og pædagogisk personale, hvor der som udgangspunkt kan tages afsæt i værdibaserede drøftelser og tiltag ud fra folkeskolens formålparagraf og dennes menneskesyn.

Derudover er det tilmed et medmenneskeligt håb, at den danske lærerstand vil holde fast i egne etiske værdier og deres metodefrihed for at hjælpe eleverne i folkeskolen til at finde deres intrinsiske

værdier og de nødvendige frirum i en krævende skoledag, hvorved de kan ånde frit. Frirum og åndehuller i skolen kan være at huske at prioritere de musisk-kreative fag med kunst, musik, leg og bevægelse, som medvirker til at dæmpe det præstationsfremmede pres i de bogligt tunge fag. Jeg vil derfor etablere en konsulentvirksomhed, som støtter skolerne i at fremme elevernes kreative og innovative kapabiliteter.

Ifølge Rasmussen (2020) bidrager poesi til at skabe legale åndehuller i den kapitalistiske diskurs. Et eksempel på et sådant åndehul kan hentes i musikkens poetiske verden, hvor musik og sang kan være en forløsende pause for et menneske midt i en kapitalistisk diskurs, som stiller konstante og vedvarende krav om at præstere. Dette kapitalistiske greb kan aldrig helt slippes, men et menneske kan bevidstgøres om at finde åndehullerne.

I specialets epilog gives et bud på et sådant åndehul gennem en sangtekst med titlen *Alle har en drøm* skrevet af Kasper Winding og Carsten Vale Jørgensen (1989). I en fortolkning af sangens budskab kan den kapitalistiske diskurs aflæses som en forklædning gennem et selvbedrag, som ikke er bevidstgjort – en falsk bevidsthed – så at sige. Om der findes en vej ud af den kapitalistiske diskurs, som Rasmussen (2020) problematiserer, vil måske altid fremstå som en uforløst gåde, men der sker jo ikke noget ved at fastholde drømmen om frihed og vejen ud.

## Epilog

### **Alle har en drøm**

Af: Kasper Winding og Carsten Vale Jørgensen (1989)<sup>11</sup>:

Hvem ville tro mig hvis jeg sagde  
Der er en vej ud af alting men sjældent en tilbage  
Vi lever i nuet i templer af glas på kredit  
Og spejler os halvt ihjel vederlagsfrit

Alle har en drøm  
Om engang at bli' fri  
Af lasterne der lænker os til  
Nuets tyranni, selvbedrag og natteroderi

Ingen jeg kender ka' sige mig hva' vej jeg skal gå  
De har alle sammen travlt med at indse dagen derpå  
De venter og håber og tror  
Ligesom jeg på i morgen, det magiske ord  
For nuet i sig selv har ingen anden mening end farvel

Alle har en drøm  
Om engang at bli' fri  
Af lasterne der lænker os til  
Nuets tyranni, selvbedrag og natteroderi

---

<sup>11</sup> Henvisning til sangteksten sunget af Lis Sørensen:  
[https://www.youtube.com/watch?v=go7xLdyt\\_yU&list=RDgo7xLdyt\\_yU&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=go7xLdyt_yU&list=RDgo7xLdyt_yU&start_radio=1)

## Litteraturliste

Altinget. (2022). *#dkpol med Ove Kaj Pedersen: Konkurrencestaten spiller en stor rolle i unges mistrivsel*. Hentet den 11.03.2023 på: <https://shows.acast.com/dkpol/episodes/dkpol-med-ove-kaj-pedersen-konkurrencestaten-spiller-en-stor>. (Podcast fra torsdag den 29. december 2022).

Aarhus Universitet. (2024). *Vækst og velfærdsdilemmaer*. Hentet den 24. februar 2024: <https://danmarkshistorien.dk/perioder/globale-tider-efter-1973/vaekst-og-velfaerdsdilemmaer>

Aristoteles (1995). *Den Nikomakhæiske etik*. Det lille forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Forberedt på fremtiden II: Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen*. Hentet den 6.12.2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-pa%CC%8A-fremtiden-2-web.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Elevernes trivsel – Landsoverblik*. Hentet den 15.05.2024: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>

Clément, J. & Magdalena, L. (2019). *The "Discourse of neoliberalism" as a new reading of the capitalist's discourse*. *Ágora* (Rio de Janeiro, Brazil). 2019-09-03, Vol. 22 (3), p. 264-272.

Damvad Analytics. (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2023 – prognose fordelt på landsdele*. Hentet den 18.05.2024: <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/nyheder/damvad-analytics-behovet-for-velfaerdsuddannede-i-2030/>

Danmarks Lærerforening. (2023). *DLF: Optaget til læreruddannelserne falder igen, og det er en dybt alvorlig udvikling*. Hentet den 19.05.2024: <https://www.dlf.org/nyheder/2023/juli/dlf-optaget-til-laer Ruddannelserne-falder-igen-og-det-er-en-dybt-alvorlig-udvikling>

Danmarks Lærerforening. (2024). *Debat: Rammerne for arbejdet er den store skurk i dramaet om lærermanglen*. Hentet den 19.05.2024: <https://www.dlf.org/nyheder/2024/januar/debat-rammerne-for-arbejdet-er-den-store-skurk-i-dramaet-om-laerermanglen>

Den Danske Ordbog. (2024). Hentet den 15.02.2024: <https://ordnet.dk/ddo>

Ende, M. (1981/2001, [1981]). *Momo – eller Den sælsomme historie om tids-tyvene og om barnet, der bragte den stjålne tid tilbage til menneskene*. Sommer & Sørensen.

Emadian, B. (2016), *Marx and Lacan: The Silent Partners (on Tomšič's The Capitalist Unconscious)*. Critique: Journal of Socialist Theory. 2016-07-28, Vol. 44 (3), p. 307-314.

Eriksen, F.H. (2006). *Det er uoverkommeligt at holde skole*. I KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. (2006, nr. 74, 26. årgang, s. 7-22). Skolens formål. Børge Møller Grafisk.

Folkeskoleloven. (1937/1958). Lovtidende 1937 A. Nr. 160, s. 866-884.

Folkeskoleloven. (1975). CIR nr. 143 af 22/08/1975. Hentet den 06/04/2024: <https://www.retsinformation.dk/eli/mt/1975/143>

Folkeskoleloven. (1975). Folketingstidende 1974-75 (2. samling). Tillæg C. Spalte 549. Hentet 06/04/2024: <https://www.folketingstidende.dk/ebog/19742C?s=547#>

Folkeskoleloven (1993). LOV nr 509 af 30/06/1993. *Bekendtgørelse om lov af folkeskolen*. Hentet 06/04/2024: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1993/509>

Folkeskoleloven. (2006). LBK nr. 90 af 29/01/2024. *Bekendtgørelse om lov af folkeskolen*. Hentet 06/04/2024: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>

Freud, S. (1917-1920/1947). *Ein Kind wird geschlagen*. Side 197-226 i *Gesammelte Werke – Chronologisch geordnet*. Zwölfter Band. Werke aus den Jahren 1917-1920. S. Fisher Verlag.

Grundloven. (1849). LOV nr. 169 af 05/06/1953. Danmarks Riges Grundlov. Hentet den 23.02.2024: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/1953/169>

Hansen, B.B. & Ingemann, J. H. (2016). *At se verden i et sandkorn – om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.

Haue, H., Nørgaard, E., Skovgaard-Petersen, V. & Thiedecke, J. (1999). *Skolen i Danmark – Fra 1500-tallet til idag*. Systime.

Heinesen, K. (2006). *Min krønike 1932-1979*. Gyldendal.

Husted, J. (2006). *Fra folkeskole til læreanstalt*. I KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. (2006, nr. 74, 26. årgang, s. 59-68). Skolens formål. Børge Møller Grafisk.

Kant, I. (1784/1987). *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* Slagmark nr. 9., s. 82-88.

Kant, I. (1790/2022). *Kritik af dømmekraften*. Det lille forlag.

Kant, I. (1803/2015). *Om pædagogik*. Forlaget Klim. E-bog.

Kemp, P. (2008). *Skolen for verdensborgerlig dannelse*. I Andersen, L.M, Jørgensen, S.L. & Skovmose, H.F. (Red.). *Folkeskolens filosofi – Idealer, tendenser og kritik*. Kap. 2, s. 91-112). Philosohia.

Kommunernes Landsforening. (2013). *En ny folkeskole*. Kommuneforlaget A/S.

Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1998*. Mandag Morgen Strategisk Forum.

Kristensen, J.E. (2017). *Skolen – en dannelsesanstalt eller uddannelsesinstitution?* I KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. (2017, nr. 108, 37. årgang). Skolens formål. Børge Møller Grafisk.

Lacan, J. (1969-1970). *The Seminar of Jacques Lacan. Book XVII. Psychoanalysis upside down/The reverse side of psychoanalysis*. Hentet: 01.02.2024: <http://www.lacaninireland.com/web/wp-content/uploads/2010/06/Book-17-Psychoanalysis-upside-down-the-reverse-side-of-psychoanalysis.pdf>

Lacan, J. (1972/1978). *On Psychoanalytic Discourse*. Discourse of Jacques Lacan at the University of Milan on May 12, 1972, published in the bilingual work: Lacan in Italie, 1953-1978. En Italie Lacan, La Salmandra, 1978, pp.32-55.

Lacan, J. (1972-1973). *Encore 1972-1973. The Seminar of Jacques Lacan. Book XX. On Feminine Sexuality – The Limits of Love and Knowledge*. W.W. Norton & Company.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.

Larsen, K. (1986). *Om lidt*. Medley. Fra albummet Forklædt som voksen.

Lausten, M.S. (1989). *Kirkeordinansen 1537/39*. Akademisk Forlag.

Løgstrup, K.E. (1956/2010). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.

Løgstrup, K.E. (1981). *Skolens formål – debat om skolens opgave*. Jubilæumsforelæsnings på Danmarks Lærerhøjskole den 21. september 1981. Hentet den 01.02.2024: [https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloegstrupkonference/nyheder\\_2007\\_20071119133744\\_loegstrup-skolens-formaal.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloegstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf)

Marx, K. (1844/1932). *Økonomisk-filosofiske manuskripter*. Hentet den 05.03.2024:

<https://www.marxists.org/dansk/marx/44-okfil/index.htm>

Marx, K. (1887). *Kapitalen – Anden del – Kapitalens Cirkulationsproces*. (Udgivet af Friedrich Engels). Det socialdemokratiske Arbejderparti i Danmark.

Marx, K. (1867/1970). *Kapitalen – kritik af den politiske økonomi*. Bind 1-3. Bibliotek Rhodos.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity – a classical defence of reform in liberal education*. Harward University Press. E-bog.

Nussbaum, M.C. (2001). *The Fragility of Goodness – Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M.C. (2002). *The Worth of Human Dignity: Two Tensions in Stoic Cosmopolitanism*. In Gillian Clark & Tessa Rajak (eds.), *Philosophy and Power in the Graeco-Roman World: Essays in Honour of Miriam Griffin*. Oxford University Press. 2002. pp. 31-49.

Nussbaum, M. C. (2002/2006). *Værdien af menneskelig værdighed: to spændingsfelter i stoisk kosmopolitisme*. I Jørgensen, S.L. & Sandberg, M. (red.). *Kulturlighed – Identitet og anerkendelse*. (Del II, s. 59-84). Philosophia.

Nussbaum, M. C. (2011/2021). *At skabe kapabiliteter – hen mod et retfærdigt samfund*. Mindspace.

Pauwels, M. (2019). *The most hysterical of masters: Lacan's capitalist discourse and contemporary styles of interpellation*. *Journal for the Psychoanalysis Culture and Society*, 2019-03, Vol. 24 (1), p. 53-71.

Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, A.F. (2004). *Anders Fogh Rasmussens tale ved Venstres Landsmøde i Herning den 20. november 2004*. Hentet den 29.03.2024: <https://www.dansketaler.dk/tale/formandens-velkomsttaleberetning>

Rasmussen, R. (2020). *Is There a Way out of the Capitalist Discourse?* I Bjerre, H.J. (red.). *Analyzing the cultural unconscious: science of the signifier*. (Part II, Kap. 4., s. 109-118). Bloomsbury Academic.

Rousseau, J.J. (1762/2011). *Emile – eller om opdragelsen*. (Forkortet udgave). Borgen.

Sauer, N.C. (2015). *Regnskabets time*. Information. Hentet den 02.02.2024: <https://www.information.dk/debat/2015/02/regnskabets-time>

Schlüter, P. (1982). *Poul Schlüters tale ved Folketingets åbning – den 5. oktober 1982*. Folketidende.dk. Hentet den 25.02.2024: <https://www.dansketaler.dk/tale/poul-schlueters-aabningstale-1982#title>

Sidenius, I. & Tobias-Renstrøm, S. (2017). *Et barn bliver slået – om evalueringssamfundet og psykisk sårbarhed hos studerende*. Indput (2023). Institut for psykologi. Hentet den 31.03.2024: <https://www.indput.dk/artikler-blog/et-barn-bliver-slet-om-evalueringssamfundet-og-psykisk-srbarhed-hos-studerende>.

Skolemonitor. (2022). *Minister om faldende optag: "Udviklingen er meget alarmerende, og jeg er er åben for næsten hvad som helst."* Hentet den 02.02.2024: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art8898477/%C2%BBUdviklingen-er-meget-alarmerende-og-jeg-er-%C3%A5ben-for-n%C3%A6sten-hvad-som-helst%C2%AB>

Skovmand, K. (2019). *I bund og grund – reformer uden fundament?* Hans Reitzels Forlag.

Smitt, V. (2015). *Lad os aflive Løgstrup – K.E. Løgstrup har fyldt alt for meget i dansk skoletænkning*. I Folkeskolen (22.04.2015). Hentet den 22.04.2024: <https://www.folkeskolen.dk/kristendomskundskab-paedagogik-religion/lad-os-aflive-logstrup/2902887>

Statsministeriet. (2003). *Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 7. oktober 2003*. Hentet den 28.03.2024: <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-anders-fogh-rasmussens-tale-ved-folketingets-aabning-tirsdag-den-7-oktober-2003/>

Statsministeriet. (2023). *Statsministerens tale ved Folketingets åbning den 3. oktober 2023*. Hentet den 28.03.2024. <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsministerens-tale-ved-folketingets-aabning-den-3-oktober-2023/>

Sundhedsstyrelsen. (2022). *Danskernes sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2021*. Hentet den 28.03.2024: <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2022/danskernes-sundhed>

Sundhedsstyrelsen. (2024). *Danskernes sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil – Midtvejsundersøgelsen 2023 – centrale udfordringer*. Hentet den 29.03.2024: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2024/Sundhedsprofil/Sundhedsprofilen-midtvejsundesoeegelsen-2023.ashx>

Tanggaard, L. (2017). *Skolens formål – mellem målstyring og kreativitet*. I KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. (2017, nr. 108, 37. årgang). Skolens formål. Børge Møller Grafisk.

Thejsen, T. (2009). *Kampen om folkeskolens formål*. Folkeskolen – februar 2009.

Thejsen, T. (2017). *Folkeskolens formål gennem tiderne*. I KvaN – Tidsskrift for læreruddannelse og skole. (2017, nr. 108, 37. årgang). Skolens formål. Børge Møller Grafisk.

Ussing, P. (2011). *Fra folkeskolen til profitenhed? – tanker om en udvikling*. Adapta.

Vanheule, S. (2016). Capitalist Discourse, Subjectivity and Lacanian Psychoanalysis. *Frontiers in psychology*, 2016-12-09, Vol. 7, p. 1-14. Article 1948.

VIVE – Viden til Velfærd (2022). *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2022*. Ottosen, M.H., Andreasen, A.G, Dahl, K.M., Lausten, M, Rayce, S.B. & Tagmose B.B. Hentet den 28.03.2024:  
<https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2022-0xgg53xk/>

Von Eggers, N. (2016). *Kapitalen og den kapitalistiske diskurs – Lacan med Marx*. I *Psykoanalysens ni liv*. (s. 76-101). *Lamella – Tidsskrift for teoretisk psykoanalyse*. Årg. 1., Nr. 1. 2016.

Von Goethe, J.W. (1794/2020). *Wilhelm Meisters Læreår*. Sisyfos

Von Oettingen, A. (2008). *Pædagogiske antinomier og permanente problemer – bidrag til en moderne pædagogik*. *Res Cogitans*, 2008, No. 5, Vol. 1, p. 1-22.

Ydesen, C. (2021). *Globalization and Localization in the Shaping of the Danish Public Education System: Recontextualization Processes in Four Historical Educational Reforms*. *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms*, 2021, p. 85-109.

Ydesen, C. (2019). *The OECD's Historical Rise in Education – The Formation of a Global Governing Complex*. Palgrave Macmillan.

Zeihner, C. (2020). *Lacan's Fifth and Unfinished Discourse: Capitalism's Alchemist Dream*. *Filozofski vestnik*, 2020-12, Vol. 41 (1), p. 331-345.