

Gert Biesta argumenterer i denne bog for, at uddannelse bør være verdensvendt snarere end styret af læreplaner og mål for eleven. Det er ikke kun, fordi uddannelse skal give eleverne viden og færdigheder til at agere i verden, men først og fremmest fordi verden er det sted, hvor vores eksistens som mennesker finder sted.

Bogen udforsker, hvad en eksistentiel orientering for uddannelse indebærer, og hvorfor denne bør være et presserende anliggende for uddannelse i dag. Han fremhæver betydningen af undervisning, der ikke forstås som overførsel af viden og færdigheder, men som en handling, der retter elevernes opmærksomhed mod verden og det, vi skal kunne i verden. Bogen viser således, hvorfor undervisning har betydning for uddannelse. Den fremhæver skolens unikke position som stedet, hvor den nye generation får tid til at møde verden og møde sig selv i forhold til verden. I hvilket omfang samfundet stadig er villig til at stille denne tid til rådighed, er en vigtig indikation på dets demokratiske kvalitet.

37.01

Biesta, Gert J. J.

Verdensvendt uddannelse

**ABSALON**

PROFESSIONS-  
HØJSKOLEN  
ABSALON

5387837703

134 693 894



Professionshøjskolen Absalon  
Campus Vordingborg Biblioteker

**GERT BIESTA VERDENSVENDT UDDAN**

**GERT BIESTA**

# VERDENSVENDT UDDANNELSE

– et perspektiv for nutiden

Biblioteket  
Campus Vordingborg

Kuskevej 1  
4760 Vordingborg

**ABSALON**

PROFESSIONS-  
HØJSKOLEN  
ABSALON

KLIM

37.01 BIE

Gert Biesta: *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*

© Gert Biesta, 2021

© Dansk udgave, Forlaget Klim, 2022

*Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden* er oversat fra engelsk af Joachim Wrang efter *World-Centred Education – A View for the Present*

Omslagslayout: Malene Rauhe

Tryk: Johansen Grafisk

ISBN: 9788772047737

1. udgave, Aarhus 2022

[www.klim.dk](http://www.klim.dk)

## Indhold

Forord	7
Tak	15
Om forfatteren	17
1. Hvad skal vi gøre ved børnene?	19
2. Hvilket samfund har skolen brug for?	39
3. Parks-Eichmann-paradokset og uddannelsens to paradigmer	59
4. Subjektivitet og genbesøgt	85
5. Læring og gælds, givethed og undervisningens gaver	117
6. Form er vigtigt: Om uddannelsens pegen og pointe	145
7. Verdensvendt uddannelse	171
Litteraturliste	193
Register	205

Denne bog er beskyttet i medfør af gældende dansk lov om ophavsret. Kopiering må kun ske i overensstemmelse med loven. Det betyder f.eks., at kopiering til undervisningsbrug kun må ske efter aftale med Copydan Tekst og Node.

hurtigt være tilbage ved det, vi med et begreb fra dette kapitel kan karakterisere som moralsk *kultivering*, som i sidste ende er rettet mod at dæmpe op for den risiko, at børn og unge mennesker kan ende med at træffe forkerte beslutninger.

Mens moralsk kultivering gør børn og unge mennesker til *objekter for moralsk opdragelse*, kan man sige, at den tankegang, jeg har forfulgt i dette kapitel, er interesseret i spørgsmålet om, hvordan børn og unge mennesker kan opfordres, hidkaldes og opmuntres til at blive *subjekter for moralsk handlen*. For at det sidstnævnte kan blive muligt, er deres jeg nødt til at blive bragt i spil, og det er dette, der er på spil i pædagogikkens og uddannelsens eksistentielle paradigme. Uden et jeg er der trods alt i udgangspunktet slet ingen mulighed for moralsk handlen og dømmekraft. Fra dette perspektiv kan vi se, at Eichmann trak sit jeg tilbage, stillede sig tilfreds med at eksistere som objekt snarere end som subjekt, sådan at hele spørgsmålet om hans ansvar aldrig opstod eller aldrig "konfronterede" ham. Parks bragte derimod sit jeg i spil, idet hun udmærket vidste, at hun ville blive arresteret som følge af dette, og idet hun var helt igennem villig til at tage konsekvenserne af sine handlinger.

Eksistential pædagogik og uddannelse er derfor ikke en form for moralsk opdragelse og bestemt ikke en moraliserende uddannelse og opdragelse, men pædagogik og uddannelse, som stræber efter så at sige at *bringe* elevens jeg i spil og *bevare* elevens jeg i spil. Jacques Rancière indfanger denne dynamik på en meget interessant måde, idet han beskriver den "emanciperende lærers" opfordring som en opfordring, der "nægter den angivelige ignorant den tilfredsstillelse [...] at indrømme, at man er ude af stand til at vide mere" (Rancière 2006, s. 6). Når man nægter en elev den tilfredsstillelse at være et objekt, at objektivere sig selv, ikke at være nødt til at være til stede som et jeg, er man måske nået dertil, hvor den eksistentielle uddannelse tager sin begyndelse.

## KAPITEL 4

### Subjektifikation genbesøgt

Den påstand, at pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser bør have en eksistential orientering mod, hvordan børn og unge mennesker kan opmuntres og støttes til at eksistere som subjekter i deres eget liv snarere end som objekter for kultiverende kræfter og interventioner, rejser ikke blot spørgsmålet om, hvorvidt der er plads til dette i den moderne skole og i de moderne uddannelsessystemer mere generelt (kapitel 2), og hvorvidt der er plads til dette i samtidens teorier om pædagogik og uddannelse (kapitel 3). Det rejser også spørgsmålet om, hvorvidt der er plads til dette i uddannelsens daglige praksis. Dette er til dels et praktisk spørgsmål, det vil sige et spørgsmål om, hvordan vi som pædagoger og undervisere giver plads til pædagogikkens og uddannelsens eksistentielle orientering i vores daglige bestræbelser. Men praksis handler ikke blot om at gøre noget – en god praksis er en *reflekteret* praksis. Dette betyder, at der også er behov for teori og for et sprog, der kan hjælpe os med at tale om og reflektere over vores pædagogiske og uddannelsesmæssige praksisser. I dette kapitel vil jeg fokusere på dette ved at genbesøge de tre begreber, jeg har præsenteret som betegnelser for uddannelsesfeltets brede felt, nemlig kvalifikation, socialisation og subjektifikation.



Da jeg i sin tid introducerede disse begreber (i Biesta 2009b), mente jeg, at man med dem på en nyttig og koncis måde skulle skelne mellem forskellige "aspekter" og "dimensioner" af pædagogik og uddannelse ved at fremhæve det arbejde, som pædagogik og uddannelse udfører i relation til viden og færdigheder, det arbejde, der inden for dette felt udføres i relation til værdier, kulturer og traditioner, og det arbejde, det udfører i relation til dannelsen af eleven som person. Selv om dette gav god mening for mig og også gav mening for mange andre, der har brugt disse begreber, blev jeg også mødt af fortolkninger, der syntes at overse nogle af pointerne med det, jeg forsøgte at formulere ved hjælp af distinktionen mellem disse tre "domæner" med hvert sit pædagogiske og uddannelsesmæssige formål. Og af de tre begreber var det især begrebet om "subjektifikation", der skabte forvirring. Set i bakspejlet ville jeg sige, at "subjektifikation" betegner uddannelsens eksistentielle dimension, men jeg må indrømme, at jeg også havde brug for tid til at forstå dette ordentligt og finde et passende sprog til at udtrykke dette. I dette kapitel kaster jeg derfor endnu et blik på de tre domæner og vil især fokusere på begrebet "subjektifikation".

### En "kompliceret og usædvanlig hændelse"

Homer Lane (1875-1925) er en ikke særlig kendt skikkelse i historien om det 20. århundredes pædagogik. Jeg må indrømme, at jeg aldrig havde hørt om Lane og hans arbejde, før jeg mødte ham i A.S. Neills værker – den A.S. Neill, der grundlagde Summerhill School i England. Neill nævner ikke blot Lane, men omtaler ham faktisk som den "mest indflydelsesrige faktor" i sit liv (Neill, citeret i Armytage 1975). Eftersom jeg er fan af Neill, ville jeg gerne vide mere om Lane og hans Little Commonwealth, den kostskole baseret på demokratiske principper om deltagelse og selvforvaltning, som han grundlagde og ledte i Dorset i England fra 1913 til 1918.

Der findes ikke megen litteratur om Lane og hans skole (Bazeley 1928; Wills 1974; se også Brehony 2008), og Lane selv skrev ikke meget. Hans eneste mere eller mindre omfattende beskrivelse af sine pædagogiske tanker kan findes i den lille bog *Talks to Parents and Teachers* (Lane 1928).

Lane grundlagde sin skole med henblik på at give drenge og piger fra storbyen – unge mennesker, som alle havde en "vanskelig" baggrund (de fleste af dem havde været straffet) – en ny begyndelse. Det interessante var, at han ikke gjorde dette ved hjælp af disciplin, adfærdsregulering og et strengt "genopdragelses"-regime, men ved hjælp af frihed. I stedet for at tage elevernes frihed fra dem gav han dem så at sige deres frihed tilbage til dem i håbet om, at de ville få et nyt forhold til denne frihed og gøre den til deres "egen" frihed. Fra et mere konventionelt pædagogisk perspektiv tog Lane en masse risici med denne pædagogik – ligesom A.S. Neill senere gjorde på Summerhill School – og der findes adskillige historier om unge mennesker, der stak af fra skolen og lavede ballade i den nærmeste landsby. Men der var også eksempler på det modsatte.

I et af kapitlerne i *Talks to Teachers and Parents* med titlen "Magtens misforståelser" (Lane 1928, s. 159-169) skriver Lane om en samtale over en kop te med en 16-årig dreng, som han kalder Jason. Jason er en noget uregerlig dreng, der tidligere har været straffet, og som flere gange er stukket af fra Little Commonwealth. Jason er åbenlyst ikke glad for at være på Little Commonwealth, så Lane foreslår, at han samler nogle af sine venner forud for det næste valg af ledere på skolen – på den måde kan han være med til at ændre tingene. Da Jason siger, at han "bare har lyst til at styre stedet", spørger Lane ham, hvad hans første ændringer ville være. Jason ved ikke helt, hvad han skal svare, men efter at have set sig lidt forvirret omkring svarer han, at han gerne vil "ødelægge de der irriterende teting" – kopperne og underkopper – fordi de er "for kvinder og fine drenge", men ikke for drenge som ham selv.

Lane svarer, at han ønsker, at Jason skal være glad for at gå på Little Commonwealth, og hvis det at smadre kopperne og underkopperne kan gøre ham glad, skal han da bare gøre det.

Lane beskriver efterfølgende, hvordan han giver Jason ildregeren fra kaminen, og at Jason rent faktisk slår en kop og en underkop itu og dernæst to mere, som Lane sætter foran ham. Andre drenge i rummet ser, hvad der foregår, og begynder at anklage Lane og siger, at han ved at udfordre Jason til at slå kopperne itu får ham til at gøre det og således anspore ham til at gøre noget dumt. Jason følger op på dette og siger, at problemet rent faktisk "ikke er kopperne, men at du udfordrede mig til at slå dem i stykker" (Lane 1928, s. 166). Situationen udvikler sig yderligere, da en af de andre drenge i lokalet siger, at kopperne og underkopperne rent faktisk ikke tilhørte Homer Lane, så han havde slet ikke ret til at lade Jason slå dem itu. Og sådan fremstår Jason pludselig som helten i situation og Lane som synderen. Jason forsvare da også sig selv ved at sige, at den primære grund til, at han slog kopperne og underkopperne itu, var, at han altid tager en udfordring op, for "jeg er ikke en kujon".

Nu var det så, at Lane tog sit ur og lagde det i Jasons hånd og siger: "Her er mit ur, Jason. Jeg udfordrer dig til at slå det itu". Lane fortsætter:

Knægten så på uret og så ubeslutsomt rundt på sine venners nervøse ansigter. Efter et øjeblik ændrede hans udtryk sig – han så desperat ud. Han løftede sin hånd, som om han ville kaste uret ind i kaminen, så på mig, idet han håbede, at jeg i sidste øjeblik ville udøve min autoritet og således efterlade ham falsk sejrrig i sin højt elskede attitude. Hans tøven bragte den virkelige Jason frem til overfladen. Han sænkede hånden og lagde uret på bordet. "Nej, jeg vil ikke slå Deres ur itu," sagde han med et forsøg på et godmodigt storsind, der skulle dække over hans forlegenhed. (Lane 1928, s. 167-168)

Situationen ender med, at Jason forlader rummet sammen med sine venner. Da han den følgende morgen vender tilbage, spørger han Lane, om han kan få lov til at arbejde på skolens tømrerværksted. Da Lane spørger hvorfor, svarer Jason med et smil: "Åh, jeg er jo nødt til at tjene lidt ekstra penge, så jeg kan betale for det stel, De slog i stykker i går" (Lane 1928, s. 168). Jeg genfortæller ikke Homer Lanes historie – som han selv kaldte for en "kompliceret og usædvanlig hændelse" (Lane 1928, s. 169) – på grund af, at det tilsyneladende lykkedes for Lane at "omvende" et vanskeligt ungt menneske,<sup>30</sup> men fordi Lanes handlinger tilvejebringer et levende og ret præcist eksempel på uddannelse som *subjektifikation*. Lad mig nu træde et skridt tilbage med henblik på at forklare, hvorfor Lanes historie er et så rammende eksempel på dette.

### Tre domæner med hvert sit pædagogiske og uddannelsesmæssige formål

I en række publikationer, der går helt tilbage til 2004 (se Biesta 2004), har jeg udtrykt bekymringer for det, jeg senere har kaldt for uddannelsens "læringgørelse" (eng. *learnification*, der også lidt mere polemisk kan oversættes til "lærficering"; o.a.). "Læringgørelse" refererer til et fokusskifte i den pædagogiske og uddannelsesmæssige diskurs, politik og praksis, hvor man i højere grad fokuserer på lærende individer og deres læring og i mindre grad på lærere, undervisning og læreplan. Dette skifte præsenteres ofte som en reaktion på topstyrede tilgange og praksisser inden for uddannelsessystemer, som fokuserer på undervisning, læreplan og mere generelt på uddannelsens "input". Vendingen mod læring præsenteres også som en reaktion på autoritære pædagogiske

30 Lane nævner, at Jason blev "den bedste tømrer på skolen", blev valgt til dommer i skolens borgerdomstol og senere blev indkaldt som soldat og desværre blev dræbt i Frankrig under krigen (se Lane 1928, s. 169).

teorier og praksisser, hvor uddannelse betragtes – og udøves – som en form for kontrol – ikke helt ulig Freires begreb om “sparekas-sepædagogik” (Freire 1997). Set fra dette perspektiv betragtes vindingen mod læring som et progressivt træk, hvor lærende individer og læring og ikke lærere og læreplaner er i centrum. Denne måde at betragte og udøve uddannelse på understøttes af konstruktivistiske lærings- og erkendelsesteorier, hvor det hævdes, at når alt kommer til alt, er lærende individer nødt til selv at bestemme og komme frem til deres egne erkendelser – noget, som lærere åbenlyst ikke kan gøre for dem.

Et vigtigt aspekt af min kritik af det “nye læringsprogs” opståen og uddannelsesfeltets mere generelle “læringgørelse” har at gøre med den kendsgerning, at begrebet “læring” rent faktisk er et noget tomt procesbegreb, som ikke siger meget – hvis overhovedet noget – om, hvad læringen handler om, og hvad den er til for. Men disse spørgsmål er afgørende i relation til uddannelsesmæssige bestræbelser, for pointen med uddannelse er aldrig, at elever blot lærer – det kan de gøre hvor som helst, herunder i dag på internettet – men at de lærer *noget*, at de lærer det *af en grund*, og at de lærer det *af nogen*. Et af de store problemer med læringsproget er, at det er tilbøjeligt til at gøre disse spørgsmål – om uddannelsens indhold, formål og forhold – usynlige eller antager, at svaret på disse spørgsmål allerede er klart og afgjort.<sup>31</sup>

Ud over at have fremført disse bekymringer har jeg også argumenteret for, at forestillingen om læreren som en “facilitator af læring” er forbundet med en misforståelse af de komplekse relationer, der kendetegner uddannelse, og lærerens arbejde i disse

31 Et af problemerne med den nuværende “målingens tidsalder” (Biesta 2011b) er, at spørgsmålet om uddannelsens formål ofte besvares med fokus på frembringelsen af målelige “læringsresultater”, hvor det, der måles, er tilbøjeligt til at definere, hvad der diskuteres.

relationer (se for eksempel Biesta 2012). Og jeg har argumenteret for, at modsætningen mellem “traditionel” og “progressiv” pædagogik og uddannelse, hvor den førstnævnte fokuserer på lærere og undervisning og den anden på lærende individer og læring, er forenklet og misvisende, og at der er behov for undervisningsgenopdagelse (Biesta 2018d), hvor undervisning igen forbindes med progressive dagsordener og ambitioner i stedet for blot at blive betragtet med udgangspunkt i begreber om magt og kontrol. Jeg er også tilbøjelig til at mene, at der er mere i livet end læring, hvilket er en vigtig grund til, at uddannelse ikke bør begrænses til læring (se Biesta 2015b), og at der ikke bør være en generel pligt til at blive ved med at lære hele ens liv (Biesta 2018b).

En pointe, som især har vundet opmærksomhed i diskussionen om uddannelsens læringgørelse, handler om spørgsmålet om uddannelsens formål. Her har jeg hævdet, at det, der er særligt og højt sandsynligvis unikt ved uddannelsesmæssige bestræbelser er, at de ikke er orienteret mod *ét* formål – såsom lægevidenskabens orientering mod (fremme af) sundhed eller den juridiske professions orientering mod (stræben efter) retfærdighed – men at uddannelsesmæssige bestræbelser i realiteten er orienteret mod tre formål eller – som jeg foretrækker at kalde det – tre formålsdomæner.

Argumentet for dette tager udgangspunkt i en enkel analyse af de måder, hvorpå megen uddannelse fungerer. Mange vil sandsynligvis argumentere for, at en af uddannelsens centrale funktioner handler om overførsel og tilegnelse af viden, færdigheder og forståelse. Uddannelsens *kvalifikationsfunktion* er en vigtig opgave og tilvejebringer en vigtig begrundelse for (tvungen) skolegang. Mens nogle ville mene, at dette er det eneste formål med at gå i skole og uddanne sig – de mener, at alt, der går ud over kvalifikationens domæne, er forbundet med vanskelige normative spørgsmål, som skoler bør holde sig væk fra – er det ikke så vanskeligt at se, at selv den mest enkle overførsel af viden og færdigheder altid indebærer



en bestemt måde at re(præsentere) verden på og præsentere, hvad der bør betragtes som værdifuldt (se Mollenhauer 2013). (Set i lyset af, at verden aldrig kan (re)præsenteres i sin helhed, er allerede domænet for viden og færdigheder gennemsyret af værdiladede beslutninger og valg). Ud over kvalifikation foregår der derfor altid også *socialisation* – re(præsentationen) af bestemte kulturer, traditioner og praksisser, hvilken kan ske eksplicit, men også implicit, hvilket forskningen i den "skjulte læreplan" har vist. Alt dette påvirker også eleverne som individer – enten ved at forbedre eller indskrænke deres evner og kompetencer – hvilket kan kaldes individuation, selv om jeg har foreslået, at vi kalder dette fænomen for *subjektifikation*.

Med udgangspunkt i den observation, at uddannelse altid *fungerer* i relation til tre domæner – der foregår altid kvalifikation og socialisation, som altid påvirker eleven som person – kan det hævdes, at de, der er involveret i planlægningen og udøvelsen af de uddannelsesmæssige bestræbelser, altid bør forholde sig til spørgsmålet om, hvad deres bestræbelser har til formål at udrette i hver af de tre domæner. På netop denne måde bliver pædagogikken og uddannelsens tre *funktioner* til dette felts tre *formål* eller – hvis det anerkendes, at det under hver af disse overskrifter stadig er nødvendigt at træffe mere konkrete beslutninger – tre *domæner med hvert sit pædagogiske og uddannelsesmæssige formål*.

Den påstand, at pædagogik og uddannelse er orienteret mod mere end et formål, er selvfølgelig ikke enestående. For eksempel har Kieran Egan hævdet, at uddannelse bør fokusere på socialisation, tilegnelsen af (akademisk) viden og fremme af den individuelle udvikling, og argumenteret for, at det bør være muligt at fokusere på alle tre ting i forbindelse med uddannelsesmæssige bestræbelser (se Egan 2008, især kapitel 2). Zvi Lamm har foretaget en lignende distinktion mellem socialisation, assimilering og individuation som tre mulige formål med pædagogisk og uddannelse,

selv om han er tilbøjelig til at mene, at de *ikke* kan forenes inden for ét system (se Lamm 1976). Jerome Bruner identificerer i en diskussion af "de pædagogiske formåls kompleksitet" tre "uløselige spændingsforhold", hvad angår pædagogikkens og uddannelsens mål: spændingsforholdet mellem individuel udvikling og kulturel reproduktion; spændingsforholdet mellem udviklingen af talenter og tilegnelsen af redskaber; og spændingsforholdet mellem det partikulære og det universelle (se Bruner 1999).

Alle tre forfattere anerkender, at uddannelse ikke blot handler om at få noget ind i eleverne, for eksempel med henblik på kulturel reproduktion og kontinuitet, men at uddannelsesmæssige bestræbelser også gør noget "ved" eleven og bør være til gavn for eleven. Ud over kvalifikation og socialisation er der derfor støtte til tanken om et tredje domæne, der har noget at gøre med eleven som individ, og dette er også, hvad jeg har oplevet i forbindelse med de positive reaktioner på mine egne tanker om det pædagogiske og uddannelsesmæssige formåls tre domæner. Men det, der forbliver vanskeligt at forstå, og det, der som nævnt også tog mig noget tid at forstå og formulere ordentligt, er, hvad der er på spil i det tredje domæne, og hvorfor – mere specifikt – "subjektifikation" er et passende begreb her.

### Subjektifikation: Vær et selv!

I stedet for at tage udgangspunkt i en definition mener jeg, at det er mere nyttigt at begynde med at fremhæve, hvad der er på spil i forbindelse med begrebet "subjektifikation": Det, der er på spil, er vores frihed som mennesker, vores frihed til at handle eller afstå fra at handle (se min pointe vedrørende bevidst ikke-handlen i kapitel 1). Med "frihed" menes ikke her frihed som et teoretisk begreb eller som et kompliceret filosofisk problem, men i stedet den meget mere dagligdags oplevelse af, at vi i mange – eller måske endda alle – situationer, vi i vores liv befinder os i, altid har

mulighed for at sige ja eller nej, blive eller gå, følge strømmen eller gøre modstand – og det at møde denne mulighed i sit eget liv, især når man møder den for første gang, er en meget betydningsfuld erfaring. Jeg tænker her ikke blot på børn, selv om det kan være interessant at tænke over sit eget liv og forsøge at huske den første erfaring med en sådan frihed. Jeg tænker også på alle de samfundsmæssige, historiske, politiske og materielle vilkår, der forhindrer mennesker i at få muligheden for at udfolde deres egen handlekraft, frihed og subjektivitet. Denne forståelse af frihed er – som jeg allerede tidligere har nævnt i denne bog – grundlæggende en *eksistentiel* forståelse, der handler om, hvordan vi eksisterer, hvordan vi lever vores eget liv – og der er ingen andre, der kan gøre dette for os. Formuleret på en anden måde er spørgsmålet om frihed et førstepersonsspørgsmål, ligesom for eksempel det at gå, som også er noget, *jeg* er nødt til at gøre, og som ingen andre kan gøre for mig (se Mollenhauer 2013). Spørgsmålet om frihed har at gøre med, hvordan jeg eksisterer som subjekt i mit eget liv og ikke som et objekt for andre menneskers ønsker og interventioner.

Som jeg allerede nævnte i kapitel 1, har pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser ikke altid været interesseret i frihed eller – for at være mere præcis – ikke altid været interesseret i at *fremme* frihed (og man kan endda sige, at pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser i mange tilfælde stadig ikke har en interesse i frihed). I den vestlige verden var pædagogikkens interesse længe, som Jaeger (1965) har formuleret det, snarere "aristokratisk" end "demokratisk" (se også Säfsröm 2019). Formålet med uddannelse var at give de mennesker, som *allerede* var frie, de kulturelle ressourcer til at stræbe efter fuldkommenhed, og i mange elitistiske hjørner af uddannelsesfeltet er dette stadig øverst på dagsorden, hvilket gør spørgsmålet om lige uddannelsesmuligheder for alle til et både påtrængende og komplekst spørgsmål (se også Biesta 2020).

Rousseaus *Emile* er som nævnt en af de første tekster – og måske den første tekst (det vil jeg lade forskere i pædagogikkens historie afgøre) – der sætter spørgsmålet om menneskets frihed øverst på den pædagogiske dagsorden. Til trods for kompleksiteterne og modsigelserne i Rousseaus værk vil jeg hævde, at Rousseau præsenterer pædagogens arbejde som orienteret mod barnets "suverænitet" – eller med den vending, jeg allerede har brugt et par gange: orienteret mod og motiveret af at give den nye generation en rimelig mulighed for at eksistere som subjekter i lyset af alle de naturlige og samfundsmæssige kræfter, der forsøger at underminere eller sætte hindringer i vejen for denne mulighed.

Interessen i at fremme frihed stiller pædagoger og undervisere over for et problem, som koncist er blevet formuleret af Immanuel Kant som det såkaldte "pædagogiske paradoks", som han sammenfatter med spørgsmålet: "Hvordan kultiverer jeg [som pædagog] friheden, hvor der er tvang?" (se Kant 2000, s. 38).<sup>32</sup> Men i stedet for at betragte den pædagogiske "handling" som et spørgsmål om kultivering, som – hvilket jeg argumenterede for i forrige kapitel – risikerer at reducere de mennesker, der er genstand for uddannelse og opdragelse, til objekter, fremstår Dietrich Bennekers tanke om uddannelse og opdragelse (*Erziehung*) som "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (Bennekers 2015) som meget mere præcis og velegnet. En "Aufforderung" – opfordring, opmuntning – er trods alt ikke en intervention på et objekt, men en henvendelse til den, der uddannes og opdrages, som *subjekt*. Enkelt formuleret: At sige "Hej, du der", hviler på den antagelse, at der findes et "du" "der".

Tre ting er værd at nævne i forbindelse med dette. Den første er, at den antagelse, at der findes et "du" "der", ikke er andet og mere end en antagelse. Men at handle med grundlag i denne antagelse

32 I den tyske original lyder det: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?"



er måske den grundlæggende pædagogiske "gestus". I kapitel 5 af *Undervisningens genopdagelse* (2018d) har jeg karakteriseret denne gestus som "kontrafaktisk", det vil sige som en antagelse, vi arbejder med som pædagoger og undervisere – og må arbejde med – men som kan vise sig at stride mod al tilgængelig evidens. Dette er imidlertid hele pointen med denne pædagogiske gestus. Det er ikke sådan, at vi først beder vores børn eller elever om at vise os et bevis på, at de er subjekter, og at uddannelsen og opdragelsen først kan tage sin begyndelse, efter at de har tilvejebragt et sådant bevis. Tværtimod: Hvis vi som forældre, pædagoger og undervisere ikke handler ud fra en antagelse af, at dem, vi uddanner og opdrager, er subjekter, sker der måske slet ikke noget – eller mere stærkt formuleret: Så sker der ikke noget. Dette er grunden til, at forældre taler til deres nyfødte spædbørn. Det gør de ikke, fordi de tror, at deres nyfødte barn kan forstå, hvad de siger, men fordi de ved at tale til det henvender sig til deres barn, som om det var et subjekt. Og netop ved at gøre dette åbner de muligheden for, at deres barn kan eksistere som subjekt i og med verden. Eller for at omformulere dette lidt: De åbner verden for deres barn, så barnet kan eksistere i og med verden som subjekt.

Den anden ting, man bør nævne, har at gøre med børn og unge menneskers "Selbsttätigkeit", som – hvilket jeg forklarede i forrige kapitel – kan oversættes med "selvhandlen". Men en "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" er ikke en opfordring til at være eller blive aktiv, men at være eller blive *selv*-aktiv. Formuleret med et mere dagligdags sprog handler det ikke om at være/blive *sig selv* og især ikke om at være sig selv i den enkle forstand, at man blot gør, hvad man har lyst til, men om at være *et selv*, at være et subjekt i sit eget liv. En "Aufforderung zur Selbsttätigkeit", hvor barnet eller det unge menneske opfordres til at være et selv (Benner), hvor der vækkes et ønske i børn og unge mennesker om at eksistere som et subjekt i deres eget liv (Biesta), hvor børn og unge mennesker nægtes den

komfort ikke at være et subjekt (Rancière), er, hvad uddannelse som subjektifikation (eller: subjektificerende uddannelse; se nedenfor) handler om.

Dette handler derfor ikke om den pædagogiske frembringelse af subjektet – for i et sådant produktionssprog omdannes subjektet til en "ting, der frembringes af interventioner udefra" – men om så at sige at bringe barnets eller det unge menneskes subjektivitet "i spil", at hjælpe barnet eller det unge menneske med ikke at glemme muligheden for at eksistere som subjekt. Dette viser, at den pædagogiske gestus her grundlæggende ikke er bekræftende – en anden nyttig pointe, man kan finde hos Benner (se Benner 1995) – fordi den pædagogiske aktør ikke fortæller barnet eller det unge menneske, hvordan det skal blive et subjekt, hvad det skal gøre med sin frihed, hvilken "skabelon" eller hvilket "billede" det bør tilslutte sig og stræbe efter – alt dette ville være eksempler på en bekræftende pædagogik eller med det begreb, jeg har introduceret, på en "stærk" socialisation.

I forbindelse med alt dette bør vi selvfølgelig ikke glemme – og dette er den tredje ting – at hvorvidt barnet eller eleven vil reagere på denne opfordring, fuldstændig er op til barnet eller eleven selv, hvilket betyder, at dette hverken kan frembringes eller kontrolleres af den pædagogiske eller uddannelsesmæssige aktør. Dette er grunden til, at det, der er på spil i forbindelse med subjektifikation, er friheden hos det menneske, der uddannes og opdrages.

Det, jeg især sætter pris på ved Homer Lanes "komplerede og usædvanlige hændelse" – som ikke var planlagt, men i stedet en pædagogisk mulighed, som Lane fik øje på og greb i situationen – er, at den tilvejebringer et så klart eksempel på både dynamikkerne og orienteringen i forbindelse med pædagogik og uddannelse som subjektifikation. Det, som Lane gør – ja, nærmest bogstaveligt – er at lægge Jasons frihed i Jasons egne hænder. Lane fordømmer ikke Jason: Han siger for eksempel ikke, at Jason er uansvarlig

og bør tage mere ansvar. Han siger ikke, at Jason har de forkerte karaktertræk og bør stræbe efter at forbedre sig eller at være mere disciplineret. Han siger heller ikke, at Jason mangler noget og har behov for læring.

Lane gør intet andet – men også intet mindre – end at konfrontere Jason med sin frihed, idet han minder han om, at det er *hans* frihed, ikke Lanes frihed, og at hele formålet med at have denne frihed er, at det er op til Jason selv at beslutte, hvad han vil gøre med sin frihed. Lane minder med andre ord Jason om hans mulighed for at eksistere som subjekt i sit eget liv og ikke som et objekt for alle de kræfter, der påvirker ham, både “udefra” (såsom hans venners opfattelser og sociale forventninger) og “indefra” (såsom stolthed, forlegenhed eller selvbillede). Historien er måske lidt sukkersød – den er som nævnt i en vis forstand en “succeshistorie” – men dynamikkerne er reelle, og Jason havde selvfølgelig friheden til også at ødelægge uret, hvis det var det, han havde valgt at gøre.

### Frihed, eksistens og verdens begrænsninger

Selv om frihed står helt centralt i forbindelse med pædagogisk subjektifikation, er det vigtigt at forstå, at frihed her ikke blot forstås som friheden til at gøre, hvad man vil – der er med andre ord ikke tale om den neoliberal “frihed til at shoppe” (se Biesta 2019c). Subjektifikation handler snarere om “kvalificeret” frihed, det vil sige frihed, der er integreret i og forbundet med vores eksistens som subjekt. Dette er aldrig blot en eksistens med og for sig selv, men altid en eksistens i og med verden – det er en eksistens med mennesker og andre levende væsener og “i” et fysisk miljø, der ikke er et simpelt bagtæppe for vores handlinger, en kontekst, hvori vi handler, man snarere bør forstås som et komplekst netværk, *gennem* hvilket vi handler, et netværk, som derudover bevarer og giver næring til os.

Denne verden, den naturlige såvel som den sociale verden, er virkelig og gør både vores handlinger mulige og sætter virkelige begrænsninger for vores handlinger. Et vigtigt aspekt ved at forsøge at eksistere som subjekt i og med verden er at finde ud af, hvad disse begrænsninger indebærer, hvilke begrænsninger man bør respektere, hvilke begrænsninger der så at sige er virkelige, og hvilke begrænsninger der er resultatet af vilkårlig (mis)brug af magt. Spørgsmålet om demokrati har alt at gøre med de begrænsninger, som vores liv med hinanden sætter for den enkeltes frihed. Den økologiske krise viser os på en meget stærk måde, at vores engagement i den levende og fysiske verden ikke kan være grænseløst.

Hannah Arendts refleksioner over handling og frihed kan her være til gavn, fordi hun tilvejebringer en ret præcis definition af menneskelig handling, som igen fører til en mere præcis, mere politisk og mere eksistentiel forståelse af frihed. Arendt drager en distinktion mellem den menneskelige evne til at begynde, tage initiativ, som hun formulerer det, og hvad det vil sige, at disse initiativer bliver virkelige, det vil sige “ankommer” til verden. For at det sidstnævnte kan ske, må andre mennesker forholde sig til vores initiativer, og det er først, når dette sker, at Arendt taler om “handling”. For Arendt refererer “handling” til vores begyndelser *plus* de måder, andre mennesker forholder sig til dem på. Dette kan forklare, hvorfor Arendt hævder, at vi aldrig kan handle som isolerede individer – ”isolation betyder frarøvelse af muligheden for at handle” (Arendt 2005, s. 192) – fordi vi er helt og aldeles afhængige af, hvordan andre forholder sig til vores begyndelser.

Dette er også grunden til, at Arendt foretrækker ordet “subjekt” frem for begreber såsom “individ”, for som hun skriver, er vi subjekter i den dobbelte forstand af dette begreb: Vi er subjekter for vores egne initiativer, vores egne begyndelser, men vi er samtidig underlagt (eng. *subjected to*), om og hvordan andre forholder sig til og fortsætter vores begyndelser. Og her må vi huske på, at

andre mennesker også er begyndere og således har friheden til at tage initiativ til deres begyndelser på deres egen måde – i stedet for at indfri vores ønsker om, hvordan de forholder sig til vores begyndelser. Arendt skriver, at det er fristende at ville kontrollere, hvad andre mennesker gør med vores begyndelser, men når vi gør det, blokerer vi for deres muligheder for at bringe deres egne begyndelser ind i verden og blokerer således for, at de kan bringe sig selv i spil i verden. Vi ville ende i en verden, hvor kun jeg kan handle, og hvor alle andre blot skal følge mig.

En noget anden måde at fremføre den pointe, at vores frihed ikke er uden grænser, er at pege på den kendsgerning, at vi eksisterer, at vi lever vores liv i en verden, vi ikke selv har skabt, men som eksisterer uafhængigt af os. Vi lever med andre i en virkelig verden, ikke en fantasi (og denne virkelighed inkluderer også vores kroppe). Som jeg mere detaljeret har beskrevet i *Undervisningens genopdagelse* (Biesta, 2018d, især kapitel 1), møder vi denne virkelighed, når vores initiativer møder modstand: modstand fra den materielle verden, modstand fra naturen, men også modstand fra den sociale verden, det vil sige modstand fra andre mennesker, som – hvis de overhovedet forholder sig til vores begyndelser – kan gøre dette på meget forskellige måder. Fra det perspektiv, hvor vi finder vores intentioner og initiativer, kan mødet med modstand skabe frustration.

På baggrund af en sådan frustration kan vi enten forsøge at øge vores indsats med henblik på at overvinde den modstand, vi møder. Dette er sommetider vigtigt for, at vores initiativer kan ankomme til verden, men hvis vi skubber for hårdt på, risikerer vi at ødelægge selve den verden, vi forsøger at ankomme til. Hvis vi således i den ene ende af spektret finder risikoen for en verdensdestruktion, finder vi i den anden ende af spektret den eksistentielle risiko for en selvdestruktion – sidstnævnte er en risiko, når vi som følge af frustration træder et skridt tilbage og trækker os fra situationen.

Dette peger på, at den eksistentielle udfordring – som er livslang – handler om at forsøge at blive i den vanskelige "mellemzone" mellem verdensdestruktion og selvdestruktion. Dette er det sted, hvor vi – med endnu et par af Hannah Arendts rammende vendinger – fysisk og metaforisk forsøger at være "hjemme i verden" og "for os med virkeligheden" (se Arendt 1994, s. 307-308).

Forskellen mellem fantasi og virkelighed er også relevant i forhold til en vigtig distinktion i den pædagogiske litteratur mellem en "infantil" og en "voksen" måde at forsøge at leve sit liv på (se især Meirieu 2007; og se kapitel 2). Hvis den infantile måde at leve sit liv på er karakteriseret af en manglende hensyntagen til, hvad der er virkeligt – hvor man blot forfølger sine ønsker og blot gør, hvad man har lyst til – er den voksne måde at forsøge at leve sit liv på karakteriseret af ønsket om så at sige at give sine intentioner og ønsker et realitetstjek, sådan at man kan forholde sig til andre mennesker og alt det andet, der ikke er én selv, og ikke blot tilsidesætter eller fornægter eksistensen af disse andre og dette andet.

Begreberne "infantil" og "voksen" er ret enkle, især fordi de synes at antyde, at forskellen har noget at gøre med alder. De synes at antyde, at i det samme vi har nået en vis alder, har vi løst udfordringen i forhold til, hvad der er virkeligt, og vi har så at sige løst den for resten af vores liv, mens vi op til en vis alder angiveligt ikke er i stand til dette. Vi ved imidlertid alle, at den udfordring, som det er at forson sig med virkeligheden, er en livslang udfordring og endda – som jeg diskuterer i kapitel 2 – er en endnu større og mere påtrængende udfordring i et "impulssamfund". Vi ved også, at børn i nogle tilfælde er i stand til at være i denne mellemzone, mens mange voksne – og jeg tror, vi kan sige: hele samfund – bliver ved med at forfølge fantasier. Med inspiration i Levinas (1996, s. 35) kunne det – om end det bliver lidt mere teknisk – måske være bedre at skelne mellem en "egologisk" og



en "ikkeekologisk" måde at forsøge at eksistere, at forsøge at leve sit liv på (se også Biesta 2018d).

### Subjektiviserende uddannelse

Pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser, der tager spørgsmålet om subjektifikation alvorligt, er derfor tydeligt orienteret mod voksne måder at eksistere på, voksne måder at forsøge at leve sit liv på. Men denne orientering er ikke forbundet med en opfattelse af, at det at være voksen er et resultat af en udviklingsbane eller en kultiverings- eller socialisationsproces. Det er snarere en orientering mod den aldrig en gang for alle løste udfordring, som det er at forsøge at leve sit liv i den vanskelige "mellemzone". For at bruge et mere præcist, men lettere uelegant begreb, handler "subjektiviserende uddannelse" (eng. *subjectifying education*) ikke om at tvinge børn og unge mennesker til at blive i denne zone, men kan bedre beskrives som det at fremme en "appetit" på at forsøge at leve sit liv i verden. Sådanne bestræbelser handler om at vække et ønske om at ville forsøge at leve sit liv i verden uden – som Philippe Meirieu (2007, s. 96) har formuleret det – at betragte sig selv som verdens centrum eller sætte sig selv i verdens centrum.

I modsætning til, hvad nogle måtte tro – det er trods alt ret nemt at afvise subjektifikation som noget "vagt" eller upraktisk – peger alt dette på nogle ret konkrete pædagogiske "parametre", hvor det selvfølgelig først og fremmest er op til lærere at skabe en god pædagogisk og uddannelsesmæssig praksis på baggrund af dette. En sådan praksis kræver, at uddannelse gør menneskers møde med, hvad der er virkeligt, muligt, at uddannelse med andre ord muliggør et realitetstjek af vores initiativer, ambitioner og ønsker. Dette kræver blandt andet, at uddannelse ikke forbliver noget begrebsligt, men at der er noget virkeligt på spil – at verden kan mødes i al sin materialitet og socialitet. Dette er i en vis forstand et spørgsmål om læreplanens indhold, ikke som en plan for opnåelsen

af en række "læringsresultater", men som det materiale, eleverne præsenteres for, og som de kan forholde sig til – og her vil jeg gerne betone, at læring blot er en af de måder, hvorpå elever kan forholde sig til og bedes om at forholde sig til det, de præsenteres for.

Et møde med det, der er virkeligt, antager ofte form af en *forstyrrelse* – en forstyrrelse af strømmen af intentioner og initiativer – hvilket vil sige, at subjektiviserende uddannelse har en forstyrrende kvalitet. At møde det virkelige og møde sine ønsker i relation til, hvad der er virkeligt, er ikke et "quick fix", men kræver rent faktisk tid. Dette er grunden til, at uddannelse som subjektivisering bør arbejde med princippet "suspension" – hvor man sætter tempoet ned, giver tid, sådan at eleverne kan møde verden, møde sig selv i relation til verden og erfare alt dette. Det kan her være på sin plads at minde om, at det græske ord "scholē" rent faktisk betyder "fri tid" (se Prange 2006), tid, der endnu ikke er gjort produktiv, idet det fremhæver, at en skole, der tager subjektifikation alvorligt – og i kapitel 2 har jeg argumenteret for, hvorfor dette nu er mere påtrængende end nogensinde – er nødt til at tilvejebringe denne langsomme tid, denne tid, hvor tempoet sættes ned, denne tid, hvor elever kan forsøge, fejle, forsøge igen og "fejle bedre" (Samuel Beckett). Det interessante er, at jeg tror, at det, A.S. Neill forsøgte at gøre på Summerhill School, netop var at give unge mennesker tid, især tid til at møde deres egen frihed, for når de først har mødt deres egen frihed, bliver mere formel uddannelse mulig og også mere meningsfuld for dem (se Neill 1960; 1966).

Hvis subjektiviserende uddannelse så at sige bliver ved med at fastholde elever i mellemzonen – eftersom det er her, de kan forholde sig til opfordringen om at være et selv og forholde sig til spørgsmålet om, hvad dette kan betyde og fordre af dem – er det vigtigt, at de uddannelsesmæssige bestræbelser giver dem støtte og *understøttelse* til at forblive i denne mellemzone. Forstyrrelse,

suspension og understøttelse er derfor tre vigtige og i en vis forstand meget konkrete aspekter af, hvad der kræves af feltet for pædagogik og uddannelse, hvis det tager subjektifikation alvorligt. I denne forbindelse er det ikke vanskeligt at se, at disse aspekter strider imod meget af det, som store dele af samtidens felt for pædagogik og uddannelse fokuserer på i dets noget ensporede orientering mod kvalifikation og socialisation – hvor uddannelsesmæssige bestræbelser snarere skal gå hurtigt end langsomt og med en vis grad af tålmodighed og tillid.

Subjektificerende uddannelse – uddannelse, som tager spørgsmålet om børn og unge menneskers voksne subjektivitet alvorligt – er derfor ikke uddannelse, som forsøger at erstatte kvalifikation og socialisation med subjektifikation (dette ville hurtigt gøre uddannelse til en form for navlepillende terapi), men snarere uddannelse med andre prioriteter end de gængse. Det er uddannelse, som sætter spørgsmålet om børn og unge menneskers subjektivitet – det vil sige deres eksistens i og med verden – i centrum. Det er uddannelse, som konstant stræber efter at bringe elevers subjektivitet i spil, ikke på en konfronterende eller moraliserende måde, men ved så at sige at sørge for, at børn og unge mennesker til stadighed er vendt mod verden. Dette kræver, som jeg allerede nævnte i kapitel 1, at uddannelse også giver børn og unge mennesker en orientering i verden – hvilket er socialisationens opgave. Og det kræver, at uddannelse “udrunder” børn og unge mennesker til at leve – dette er kvalifikationens opgave.

Den primære påstand er – for at gentage – at vi vender uddannelsessystemets normale prioriteter på hovedet. Det er ikke sådan, at kvalifikation er det vigtigste element, at socialisation sommetider kan tilføjes, og at subjektifikation er en luksus – noget for dem, der har tiden og ressourcerne til det. Det er snarere sådan, at al uddannelse først og fremmest bør være interesseret i elevens subjektivitet og samtidig vide, at det at vække et ønske om

at ville eksistere i og med verden kræver, at man gør dette møde med verden mulig – socialisation – og kræver, at man sikrer sig, at børn og unge mennesker er tilstrækkeligt udrustet til at handle i verden – kvalifikation. Dette er ikke et omvendt klasserum – en forestilling, der i alt for høj grad hviler på læringens logik – men snarere en omvendt læreplan, hvor arbejdet med kvalifikation og socialisation altid udføres med øje for spørgsmålet om, hvordan elever – i dette specifikke fag, med hensyn til dette specifikke emne, denne specifikke opgave, dette specifikke område af læreplanen – kan møde verden, kan møde sig selv i relation til verden og kan udforske, hvad det vil sige at eksistere i og med verden på en voksen måde.

### Hvad subjektifikation ikke er

Hvis det foregående kaster yderligere lys over, hvad subjektifikation handler om, og hvad subjektificerende uddannelse stræber efter og antager form af, vil jeg nu gerne komme med nogle få bemærkninger om, hvad subjektifikation *ikke* er, især med henblik på at klargøre, hvilken forskel begrebet “subjektifikation” forsøger at formulere.

En påstand, der ofte fremsættes, er, at subjektifikation og – mere specifikt – begrebet “subjektivitet” er det samme som begrebet “identitet”. Selv om “identitet” er et komplekst og mangefacetteret begreb – der foregår en fortsat diskussion om dets betydning og status (se for eksempel Schwartz, Luycks & Vignoles 2013) – forekommer det sikkert at sige, at identitet har at gøre med spørgsmålet om, *hvem* jeg er, både med hensyn til, hvad jeg identificerer mig *med*, og hvordan jeg kan identificeres af andre og af mig selv. Identitet er kort sagt spørgsmålet om identifikation. Spørgsmålet om subjektivitet er imidlertid ikke spørgsmålet om, *hvem* jeg er, men spørgsmålet om, *hvordan* jeg er, det vil sige spørgsmålet om, hvordan jeg eksisterer, hvordan jeg forsøger at leve mit liv, hvordan jeg

forsøger at forholde mig til og engagere mig i det, jeg møder i mit liv. Det indbefatter derfor spørgsmålet om, hvad jeg "vil" med min identitet – og med alt, hvad jeg har lært, mine evner og kompetencer, men også mine blinde vinkler, mine manglende evner og min inkompetence – i en given situation, især når en situation fordrer noget af mig eller – for at formulere det anderledes – når en situation fordrer noget af mit "jeg". Dette betyder, at identitetsarbejdet i realiteten finder sted i *socialisationens* domæne. Det er trods alt i dette domæne, at uddannelse stræber efter at give elever adgang til kulturer, traditioner og praksisser ledsaget af en opfordring til, at eleverne på en eller anden måde tilegner sig sådanne kulturer, traditioner og praksisser, idet man selvfølgelig samtidig er bevidst om, at dette er en proces, som vi ikke har fuldstændig kontrol over, også fordi en persons selvidentifikation kan være meget forskellig fra, hvordan andre identificerer personen.

Subjektifikation har heller ikke noget at gøre med personlighed og personlighedsudvikling. "Personlighed" er et psykologisk begreb, som forsøger at forklare de tilbøjeligheder, der ligger til grund for forskelle i menneskers adfærd, ofte med fokus på bestemte "personlighedstræk". Det er ikke blot sådan, at "personlighed" er et psykologisk begreb, mens subjektivitet er et pædagogisk begreb. Meget vigtigere for tankegangen i dette kapitel er den kendsgerning, at "personlighed" er et *forklarende* begreb. Det er et forsøg på at forklare, hvorfor mennesker handler, som de gør. Ved at gøre dette fremstår individer som "objekter" (eller med et lidt "blødere" ord: størrelser), der kan forklares udefra – fra et tredje persons perspektiv. Subjektivitet er derimod ikke et forklarende begreb, men refererer til, hvordan individer eksisterer – det refererer til, hvordan *jeg* eksisterer – indefra. Det er et første persons perspektiv, det vil sige et begreb, der refererer til perspektivet hos det handlende (eller ikkehandlende) individ. At se, at personlighed og subjektivitet tilhører forskellige domæner – et forklarende domæne versus et

eksistentielt domæne – er ikke blot vigtigt for at forstå, hvad hele ideen om subjektifikation handler om. Det er også vigtigt for at sikre, at subjektifikationens eksistentielle domæne ikke koloniseres af personlighedstest – såsom den populære femfaktormodel, der synes at finde vej ind i uddannelsesfeltet, og den måde, hvorpå OECD forsøger at udvide sine målinger til domænet for elevers personlighed (om denne og andre udviklinger, se også Williamson 2017; Sellar & Hogan 2019). Subjektifikation er med andre ord ikke blot endnu en kategori for elevers præstationer, som de bør testes i.

Subjektivitet handler ikke heller ikke om det subjektive eller det personlige. Vi kan i en vis forstand sige, at subjektivitet er det modsatte af det subjektive og personlige, for subjektivitet handler om vores eksistens i og med verden, den naturlige såvel som den sociale verden, snarere end om vores egne personlige eller subjektive holdninger, tanker og overbevisninger. Subjektivitet kommer i en vis forstand kun i spil, når vi møder "objektivitet", det vil sige når vi møder en verden uden for os selv, som ikke er skabt af os, og som ikke nødvendigvis er, sådan som vi gerne ville have, at den skulle være. Dette betyder også, at subjektifikation ikke handler om at udtrykke sine personlige holdninger eller indre følelser, men om – som jeg har forsøgt at beskrive ovenfor – hvordan sådanne holdninger og følelser "møder" verden. Subjektificerende uddannelse handler derfor eksplicit *ikke* om at spørge elever om deres holdninger eller at give dem mulighed for at udtrykke sig selv "uden forbehold".<sup>33</sup> Dette betyder ikke, at subjektifikation handler om at forbyde elever at udtrykke sig selv. Det handler snarere om at sikre sig, at det, som elever forsøger at udtrykke, kan "møde" verden, sådan at et "realitetstjek", som jeg har kaldt det, bliver muligt. Elever kan jo udtrykke vidunderlige ting, men også meget problematiske forestillinger og overbevisninger, så

33 For en detaljeret kritik af pædagogisk "ekspressivisme", se Biesta (2022).



blot at "acceptere" ethvert udtryk, fordi det kommer fra en elev, er ikke blot upædagogisk, men kan rent faktisk være problematisk og endda farligt (om denne specifikke pointe, se Biesta 2019d).

Det er måske ikke så vanskeligt her at se, at man også bør skelne mellem subjektifikation og *individuation*. Det er igen én ting at blive et individ gennem ens interaktion med "kulturen" i bredeste forstand – kultiveringsprocessen – men en ganske anden ting at eksistere som subjekt i relation til ens individualitet, i relation til og "med" alt, hvad man har opnået, lært og tilegnet, og i relation til, hvordan man har udviklet sig. For sagen er jo, at både Parks og Eichmann var individer, der havde lært og udviklet sig, men som endte med at bruge dette til meget forskellige ting. Dette betyder også – og dette er også vigtigt – at subjektifikation ikke bør forstås som en tilblivelsesproces, som en udvikling *hen imod* at være et subjekt. Subjektifikation er det, der altid forstyrrer vores tilblivelse, kunne vi sige. Det er en hændelse, som altid finder sted her og nu, ikke i en fjern fremtid.

Jeg vil gerne fremsætte to yderligere pointer her. En mindre pointe er, at subjektifikation heller ikke bør forveksles med det, jeg gerne vil kalde for "selvobjektivering". I mange lande opfordres elever i dag til – eller bedes blot om – at tage ejerskab over og ansvar for deres egen læring, og der findes detaljerede strategier, herunder læringskontrakter, som forsøger at få dette til at ske. Dette understøttes af psykologiske teorier om selvforvaltning og selvbestemmelse, som fra det eksistentielle perspektiv, jeg forfølger i denne bog, helt overser meningen med subjektifikationsbegrebet.<sup>34</sup>

34 Jeg bruger ikke udtrykket "helt overser meningen" for at antyde, at de psykologiske teorier er forkerte eller meningsløse, men at de handler om nogle helt andre spørgsmål og i en vis forstand handler om en anden virkelighed end uddannelsens eksistentielle kerne. De er – med den vending, jeg brugte i kapitel 3 – af en anden orden. Kort formuleret: Teorier om selvforvaltning og selvbestemmelse er forklarende teorier, der

Selv om det ved første blik kan fremstå som "empowering" at overgive ejerskab for egen læring til elever, er det, der i realiteten sker, at vi tvinger elever til former for selvledelse, hvor de er nødt til at overvåge og regulere sig selv og deres adfærd, hvorved de grundlæggende gør sig selv til objekter for deres egen kontrol og ledelse. Her finder der altså en selvobjektivering sted, der også fører til en bemærkelsesværdig splittelse mellem det selv, der forvalter, og det selv, der forvaltes. I stedet for at bemyndige eleverne kan man snarere sige, at disse strategier ofte er forbundet med, at de flytter ansvaret fra lærere til elever. Og i de fleste tilfælde er den empowerment, de hævder at give, i realiteten en pseudoempowerment, for i det samme elever ville tage ejerskab ved at sige, at de ville foretrække ikke at lære og allerhelst helst ville gå ud af skole, ville de sandsynligvis få at vide, at det ikke er muligt.

Den sidste pointe, jeg ønsker at fremsætte, er, at subjektifikation heller ikke bør forstås som noget, der handler om at være ansvarlig eller – mere specifikt – om at tage ansvar. Subjektifikation er med andre ord ikke en moralsk kategori, ligesom subjektificerende uddannelse ikke bør forstås som en form for moralsk opdragelse og bestemt ikke som en form for moraliserende opdragelse eller moralsk socialisation.<sup>35</sup> Enkelt formuleret handler subjektifikation

betragter individer udefra og forsøger at forklare, hvorfor de gør, som de gør, men dette er noget helt andet end den førstepersonudfordring, som det er at leve sit liv og at leve det godt i og med verden. I denne henseende – og jeg mener dette fuldstændig alvorligt – kan jeg ikke se, hvorfor "kompetence, forbundethed og autonomi" (Ryan & Deci 2017) skulle være forskelligt fra "sex, drugs and rock'n'roll" (Ian Dury), hvis vi forsøger at *forklare*, hvad der motiverer menneskelig adfærd. Hvilke valg vi så træffer, når vi står over for disse valgmuligheder, er selvfølgelig en helt anden (eksistentiel) sag.

35 Hvis subjektifikation overhovedet er en del af nogen form for uddannelse, er det først og fremmest en eksistentiel uddannelse (se især Sæverot 2012).

ikke om ansvar, men om frihed, herunder friheden til *ikke* at være ansvarlig, friheden til så at sige at gå væk fra sit ansvar. Da Homer Lane tilbød sit ur til Jason, sagde han netop ikke: "Jeg ønsker, at du skal handle ansvarligt", men mente snarere: "Her er din frihed, og det er op til dig, hvad du vil gøre med den". Hermed ikke være sagt, at subjektifikation og ansvarlighed ikke har noget med hinanden at gøre, men forholdet er af en anden karakter, og det er vigtigt at være opmærksom på dette,<sup>36</sup> også så man ikke antager, at subjektifikation automatisk er noget positivt og glædeligt. Menneskelig frihed kan føre til de mest vidunderlige, men også til de mest katastrofale ting, vi kan forestille os. Og selve mødet med ens frihed kan være lige så vidunderligt, som det kan være vanskeligt.

Ansvar – og her følger jeg Emmanuel Levinas – er ikke noget, vi vælger, men er i realiteten noget, vi møder. Og det er i forbindelse med sådanne konfrontationer, når jeg så at sige mødes med en fordring om at være ansvarlig, at min subjektivitet, min eksistens som subjekt, i realiteten begynder at betyde noget eller at komme i spil. Zygmunt Bauman har med ordene "ansvarlighed er selvets første virkelighed" (Bauman 1993, s. 11) på vidunderlig vis beskrevet dette forhold. Dette betyder – for at formulere det kort – at selvet ikke først eksisterer og så beslutter, om det ønsker at være ansvarligt eller ej. Det er i realiteten i situationer, hvor fordringen om ansvar melder sig, at hele spørgsmålet om selvet, om "mig", begynder at betyde noget, fordi fordringen om at være ansvarlig er henvendt til *mig*. Men hvorvidt jeg tager ansvar for det ansvar, jeg møder – igen en nyttig formulering fra Bauman (Bauman 1998) – eller hvorvidt jeg går væk fra det ansvar, jeg møder, er helt og aldeles op til mig selv. Dette handler om udøvelsen af min frihed og min eksistens-som-subjekt som hændelse. Mødet med ansvaret er derfor

36 Se også den distinktion, jeg foretog sidst i forrige kapitel mellem at være et objekt for moralsk opdragelse og et subjekt for moralsk handling.

det "øjeblik", hvor jeg møder min frihed og dermed min unikke eksistens som subjekt – unik i den forstand, at det er op til mig, hvad jeg vil gøre, hvilket ingen kan gøre for mig. Dette er unikhed som uerstattelighed – hvor jeg befinder mig i en situation, hvor det er op til mig selv at finde ud af, hvad jeg vil gøre, som ingen anden kan gøre i mit sted – hvilket er meget forskelligt fra forestillingen om unikhed som forskel, der karakteriserer fænomenet "identitet" (se Biesta 2018d, kapitel 1). Igen: Et fokus på "forskell" forklarer og ser tingene udefra, mens et fokus på "uerstattelighed" har at gøre med, hvad *jeg* møder, når mit jeg er sat på spil.

### Uddannelsens risici – og hvorfor de er smukke

Jeg har viet subjektifikationens domæne betragtelig opmærksomhed, ikke blot fordi det er det vanskeligste af de tre domæner og måske det, der har været mest misforstået. Jeg er også tilbøjelig til at mene, at det er det vigtigste af de tre domæner. Dette skyldes ikke, at viden, færdigheder, kulturer, værdier og traditioner ikke betyder noget, men snarere, at det først er, når subjektifikation bliver en del af billedet, at vi overhovedet befinder os i uddannelsens domæne, mens vi uden mulighed for subjektifikation forbliver i træningens og oplæringens domæne. Som allerede John Dewey (2005, kapitel 2) meget godt formulerede det, er træning noget, vi *gør ved* nogen, mens uddannelse altid finder sted *med* nogen. Eller som jeg ville formulere det: Vi træner objekter, men uddanner subjekter. Lad mig derfor afslutte med nogle yderligere bemærkninger vedrørende uddannelse og mere specifikt den rolle og position, som den uddannelsesmæssige aktør har, ved at vende tilbage til en tanke, jeg præsenterede i *Den smukke risiko – i uddannelse og pædagogik* (Biesta 2014a), nemlig at uddannelse altid indebærer en risiko eller snarere adskillige risici. Hvilke risici er der tale om, og hvorfor giver det mening at karakterisere dem som "smukke"?

på ét niveau er uddannelsens risiko enkel og klar: Som uddannelsesmæssige aktører har vi intentioner – såsom at give eleverne viden, færdigheder, forståelse, værdier, holdninger, måder at gøre ting på og måder at være på – og det vigtige er, at eleven "forstår", hvad vi siger, og forstår det "korrekt". Men dette kan aldrig tages for givet, og i denne henseende er der altid en risiko for, at vores intentioner som undervisere slår fejl. Meget af det arbejde, vi udfører som undervisere, handler om at forsøge at bringe vores elever tættere på at "forstå tingenes rette sammenhæng", sådan at de opnår en korrekt viden og forståelse, de rigtige værdier og holdninger og så videre. Men vi kan ikke "forstå" tingene for dem, og i denne henseende er der en grundlæggende kløft mellem det arbejde, vi udfører som undervisere, og det, som elever er i stand til at tilegne sig, netop fordi denne tilegnelse er op til dem. Klaus Prange, hvis tanker jeg mere detaljeret vil diskutere i kapitel 6, kalder dette for den "pædagogiske forskel" ("die pädagogische Differenz") (se Prange 2012a).

En stor del af nutidens uddannelsesforskning og uddannelsespolitik er rettet mod at reducere denne risiko, og på ét niveau er dette fuldt ud legitimt, for det er vigtigt, at eleverne forstår, hvad de præsenteres for. Men der er et kritisk punkt i forbindelse med ambitionen om at reducere denne specifikke risiko. Dette er det punkt, hvor formålet med uddannelse ikke er andet og mere end en perfekt reproduktion, det punkt, hvor eleven ikke har antager form af indoktrinering, det punkt, hvor eleven ikke har mulighed for at eksistere som subjekt, fordi han eller hun er blevet fuldstændig objektiviseret. Dette rejser det "store" spørgsmål om, hvorvidt der er rum til, at eleverne kan eksistere i de pædagogiske og uddannelsesmæssige situationer og miljøer. Men der er også det meget praktiske spørgsmål, der handler om, at uddannelse også bør give plads til elevernes betydningskabelse – noget, lærere ikke kan gøre for deres elever – og til, at de kan udforske det ukendte

eller endnu ikke erkendte. En lærer, som ved begyndelsen af en undervisningstime mener at kunne sige, hvad eleven efter timen vil have erfaret, mødt og opnået, kunne lige så godt undervise uden elever til stede i klasserummet. Selv god og meningsfuld kvalifikation og socialisation må efterlade et rum til denne risiko, for uden denne er der ikke plads til eleven.

I det samme vi gør subjektifikation til en del af dette billede, bliver det endnu mere klart, at elevens subjektivitet ikke er et problem, der skal løses – enten gennem adfærdskontrol eller ved at forsøge at opnå fuldkomment effektive pædagogiske og uddannelsesmæssige "interventioner" – men at denne subjektivitet er selve formålet med vores pædagogiske og uddannelsesmæssige bestræbelser. Fra subjektifikationens perspektiv vil vi gerne have, at vores elever går deres egne veje, vi ønsker, at de tager ejerskab over deres frihed og gør dette på en voksen måde, hvilket vil sige, at de kan vælge at gå i en ganske anden retning end den, vi måske havde forestillet os, at de ville gå – ja, de kan endda eksplicit nægte at stræbe efter den fremtid, som vi havde forestillet. Denne risiko er en del af de uddannelsesmæssige bestræbelser, og dette er en af grundene til, at vi – set fra subjektifikationens perspektiv – bør være opmærksomme på, at vores intentioner som undervisere er fejlbare intentioner, som Klaus Mollenhauer (1972, s. 15) har formuleret det – ikke tilfældigt fejlbare, men *strukturelt* fejlbare.

Disse risici hører således til uddannelse. De hører til uddannelse, altså hvis vi tager hele feltet bestående af kvalifikation, socialisation og subjektifikation alvorligt, hvis det anerkendes, at elever er og bør være subjekter i deres eget liv, ikke blot objekter for mere eller mindre effektive pædagogiske og uddannelsesmæssige "interventioner". At acceptere disse risici er således ensbetydende med, at uddannelsesmæssige bestræbelser risikerer at blive mindre effektive til at opnå visse på forhånd bestemte mål. I netop denne forstand er disse risici ikke produktive risici. Jeg tøver også med



at kalde dem "gode" risici, for dette ville i for vidt omfang få diskussionen til at handle om vores (moraliske) vurderinger af elevernes subjektivitet. Man kan snarere sige, at risiciene er en del af uddannelsen, *sådan* at eleverne kan fremtræde som subjekter i pædagogiske og uddannelsesmæssige miljøer og relationer. Og det er fordi, at deres fremkomst som subjekter her er på spil, at det er passende at bruge et æstetisk begreb om disse risici.

Men det er ikke blot vores opgave som undervisere at acceptere disse risici. Som uddannelsesmæssige aktører risikerer vi også selv noget – vi sætter os selv på spil – i processen, og det er denne tredje (smukke) risiko ved pædagogik og uddannelse. Grunden til, at vi selv risikerer noget, har at gøre med den enkle kendsgerning, som jeg allerede henviste til i kapitel 1, at uddannelse altid "ankommer" til eleven som en udøvelse af magt, som en uopfordret, uønsket og uberettiget "intervention", også selv om denne intervention er båret af gode intentioner. Vi bør ikke skjule denne kendsgerning ved hjælp af påstande om, at læreren "blot" er en facilitator eller "blot" en vejleder, "blot" en medlærende eller endda "blot" en ven. Når vi underviser, giver vi noget, som eleverne ikke har bedt om, kunne vi sige. (Jeg vender tilbage til denne pointe i næste kapitel). Det, vi kan håbe på, er, at eleverne på et tidspunkt vil vende tilbage til os og fortælle os, at det, vi har forsøgt at give dem, rent faktisk var meget nyttigt og meningsfuldt, også selv om det i begyndelsen var vanskeligt at forstå. Hvis dette sker, kan vi sige, at den ensrettede udøvelse af magt omdannes til en relation præget af autoritet, hvor interventionen udefra *autoriseres* af eleven – hvor læreren så at sige "tillades" at tale og have en stemme.

Dette er grunden til, at vi i forbindelse med uddannelse altid selv risikerer noget, og grunden til, at vi aldrig kan vide, om denne risiko er risikoen værd. For det kan jo være, at eleverne ikke tager imod vores gave eller måske ikke gør det på kort sigt, men først meget senere i deres liv indser, at det, der først antog form af en

forstyrrelse, rent faktisk viste sig at være meningsfuldt, nyttigt, vigtigt og så videre. Men muligheden for, at vores udøvelse af magt ikke fører til noget, at den ikke giver noget umiddelbart "afkast", er en risiko, vi som undervisere også bør være villige at løbe, netop fordi denne risiko er forbundet med en accept af vores elevers frihed.