



LIVSDUELIGHED SOM PÆDAGOGISK MÅL

En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ
(Studier i pædagogikkens idéhistorie nr. 2)

Anders Dræby



Livsduelighed som pædagogisk mål - En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ

Studier i pædagogikkens idéhistorie nr. 2

København og Aarhus 2016

Copyright © Anders Dræby

The State and University Library – Aarhus University

Aarhus University Scholarly Publishing Services

ISBN: 978-87-7507-377-1 (Online)

DOI: 10.7146/aul.159.127

Afdeling for Generel pædagogik og Pædagogisk filosofi

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

AARHUS UNIVERSITET



Indhold

Forord	3
Indledning	4
Kapitel 1. Livsduelighed som optimal egnethed i konkurrencestaten	6
- Fra dannelsesideal til udvidet kompetencebegreb	
- Konkurrencestaten	
- Uddannelse i konkurrencestaten	
- Pædagogik i konkurrencestaten	
- Resiliens i konkurrencestaten	
- Normalitet i konkurrencestaten	
Kapitel 2. Livsduelighed i pædagogik som filosofisk livskunst	29
- Filosofien som livskunst	
- Pædagogik som filosofisk livskunst	
Referencer	34

Forord

Michel Foucault bestræber sig mod afslutningen af sit forfatterskab på at udvikle et alternativ til konkurrencestatens hypernormalisering, og han omtaler både dette alternativ som en frihedens eksistensetik og livsæstetik. En væsentlig del af denne bestræbelse fører Foucault omkring den hellenistiske og romerske psykagogik, der er tænkt som et eksplicit modsvar til dårlig pædagogik. Nemlig ved at fokusere på at fremme det enkelte menneskes indre sjælelige frihed til at følge egne livsmål og udvikle livsparathed. I dag bliver det pædagogiske dannelsesideal om livsduelighed i stigende grad omtalt som et relevant pædagogisk mål, og idealet bliver ofte associeret med det psykologiske begreb resiliens fra den kognitiv-behavioristiske tradition. Teksten skitserer, hvordan den hellenistiske-romerske etik giver en mulighed for at kvalificere idealet om livsduelighed som et specifikt filosofisk pædagogisk mål, der kan udgøre et alternativ til begrebet resiliens, som netop truer med at blive et hypernormalitetsbegreb.

Den foreliggende e-bog udgør forarbejdet til min præsentation *Livsduelighed som filosofisk-pædagogisk mål*, der blev afholdt den 14. november 2015 på Pædagogisk Filosofisk Forenings årsmøde 2015.

Indledning

I løbet af de senere år er begrebet 'livsduelighed' i stigende grad blevet italesat som et vigtigt pædagogisk mål. Italesættelse af idéen om livsduelighed gør sig især gældende i forhold til den danske folkeskole, selv om brugen af begrebet også har en større rækkevidde.

Begrebet om livsduelighed er som sådan ikke nyt inden for dansk pædagogik. Det nye består i måden, hvorpå livsduelighed eksplicit fremhæves som en vigtig uddannelsespolitisk og pædagogisk målsætning og samtidig gøres til selvstændig genstand for både praksis, teori og forskning.

Der er og har imidlertid aldrig været nogen almen konsensus om, hvad idéen om livsduelighed mere præcist består i. Til gengæld lader begrebet i disse år til at blive stadig mere væsentligt for forståelsen af de pædagogiske og uddannelsesmæssige horisonter, som vi stræber efter. Derfor er det heller ikke uvæsentligt hvilket indhold, som betydningen af begrebet livsduelighed refererer til, hvordan idéen om livsduelighed bliver fremstillet som mål for uddannelse og pædagogik, og hvilken pædagogik, der begrundet dette mål.

Mit udgangspunkt for denne artikel er, at livsduelighed er et normativt begreb, som henviser til måden, hvorpå mennesket evner at sætte og opfylde normer for at leve livet. De forskellige udlægninger af begrebets nærmere betydning peger derfor også på forskellige normative perspektiver på forståelsen og håndteringen af menneskelivet. I samme ombæring kan de pædagogiske og uddannelsesmæssige tilgange til idéen om livsduelighed betragtes som normative positioner, der både knytter an til etiske visioner for menneskelivet og politiske visioner for samfundslivet.

Min ambition med artiklen er ikke at formidle kompleksiteten i de aktuelle uddannelsesmæssige og pædagogiske diskussioner af begrebet om livsduelighed. Jeg vil derimod fremstille to radikalt forskellige normative yderpositioner i forståelsen af livsduelighed, der kan bidrage til at forbedre vores orientering, fordi den første position dominerer debatten. Spørgsmålet er med andre ord, *hvor vidt den dominerende forståelse af livsduelighed som pædagogisk mål er hensigtsmæssig eller hvor vidt det i givet fald er muligt at forstå dette begreb og mål helt anderledes?*

I den forbindelse vil hoveddelen af artiklen bestå i at levere en kritisk filosofisk og idéhistorisk fremstilling af den første tilgang til livsduelighed, der især knytter an til en politisk idé om konkurrencestaten og en psykologisk idé om resiliens. I dette perspektiv bliver pædagogikken i stigende grad fremstillet som en teknisk og neutral procedure, hvis mål er at understøtte den politiske udviklings status quo og tilpasse individet hertil. Som jeg vil gøre gældende, skal pædagogik og uddannelse med andre ord bidrage til en bestemt politisk vision for det hypernormale samfund, og livsduelighed kommer i den forbindelse til at fremstå som et hypernormalitetsideal for det individ, der besidder en optimal egnethed til at tilpasse sig konkurrencestatens og markedssamfundets livsnormer.

Dernæst vil jeg skitsere en anden tilgang til livsduelighed, der knytter an til nogle eksplicit filosofisk formulerede forestillinger om menneskelivet i samfundet. Nærmere bestemt vil jeg tage afsæt i forståelsen af den klassiske filosofi som en praktisk livskunst, hvis mål er at udfordre status quo og hjælpe individet til at være uafhængigt af den sociale normalitet men samtidig gøre gavn i fællesskabet ud fra en form for atilpassethed.

Kapitel 1. Livsduelighed som optimal egnethed i konkurrencestaten

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan den aktuelle italesættelse af livsduelighed ikke knytter an til en dansk dannelsestradition men derimod til en kompetenceforståelse, som dels er forankret i konkurrencestatens opfattelse af uddannelse og pædagogik, og dels i den internationale resiliensforståelse.

Fra dannelsesideal til udvidet kompetencebegreb

Livsduelighed som dannelsesideal: Den aktuelle italesættelse af begrebet om livsduelighed er i høj grad knyttet til en bestemt uddannelsespolitisk diskussion. Således er begrebet blevet anvendt i forskellige perspektiver på den aktuelle folkeskolereform, men der anvendes også to forskellige betydninger af begrebet. Danmarks Lærerforening afholder således en kongres 12-13. december 2012, hvorfra der udsendes en kongresvedtagelse, der kan opfattes som et forsøg på at skabe en modvægt til de senere årtiers uddannelsespolitiske fokus på kompetenceudvikling og livslang læring:

Alle elever skal forlade folkeskolen som livsduelige og handlekraftige mennesker med tillid til og viden om egne muligheder.

Vi har høje ambitioner og forventninger til alle vores elever. Det er vores ansvar at handle, hvis nogen mistrives.

Målet er, at alle elever forlader skolen med oplevelsen af at "jeg duer"
(DLF, 2012)

Hermed formuleres livsduelighed som et dannelsesideal ud fra perspektiv, der er knyttet til pædagogikken i velfærdsstaten. Dette perspektiv har måske sin mest berømte formulering i K. E. Løgstrups forelæsning den 21. september 1981 ved Danmarks Lærerhøjskole. Her bestemmes skolens formål som dannelse af den enkelte elev til tilværelsesoplysning (Løgstrup, 1981). Således lægges fokus på forøgelse af den uerstattelige persons lige muligheder i samfundet og deltagelse i demokratiet. I den

forbindelse betoner Løgstrup eksplicit, at skolens ganske vist har den underordnede opgave at give eleverne den viden og de færdigheder, som er nødvendige for uddannelse og arbejde. Samtidig præciserer han imidlertid, at:

Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os til at forlede skolens formål til at være uddannelse (Løgstrup, 1981, 3)

I sidste ende peger denne bestræbelse på endnu ældre tradition fra N. F. S. Grundtvigs idé om livsoplysning, som han blandt andet får præsenteret i poetisk form i sin højskolesang af samme navn fra 1856:

Som Urter blomstre og Kornet gror
i varme Dage og lyse Nætter,
saa Livs-Oplysning i høje Nord
vor Ungdom Blomster og Frugt forjætter.
Trods Mørkets Harme,
i Straalearme
af Lys og Varme
er Frugtbarhed! (Grundtvig, 1856)

Grundtvigs idé om livsoplysning hænger uløseligt sammen med hans dannelsessyn, fordi sigtet med dannelsen er, at eleverne bliver oplyst om selve livet – og dermed i en åndelig forstand bliver vækket fra "mørkets harme" og ført ind i "lys og varme". Ifølge Grundtvig er menneskets bestemmelse nemlig først og fremmest at leve et muntret og virksomt liv på jorden. Derfor må han også lægge han afstand til den idé om at forsvare det dennesidige livs kropslige lyster og glæder, som vi finder i en bestemt tradition helt tilbage fra den tidlige kristendom (fx Clement, 2014). På den baggrund har skolen en særlig opgave med at varetage livsoplysning, og ligesom hos Løgstrup indebærer dette så en kritisk afstandtagen til en anden tilgang til skolens praksis, som Grundtvig udpensler i teksten *Skolen for livet og Akademiet i Soer* fra 1838:

Skolen for Døden kiende vi, desværre, kun alt for godt, ja, den kiende ikke blot vi, som gik i den skole, der sætter sin Ære i at hvile på "de døde Sprog", og bekjender at Grammatikalsk Fuldkommenhed og Lexikalsk Fuldstændighed er Idealet, den paa Livets Bekostning og med dets Opoffrelse stræber at nærme sig, nei Skolen for Døden kiender hos os hele Folket, thi det er uden Undtagelse Enhver, som begynder med Bogstaver og ender med Bogkundskab, stor eller lille, følgelig Alt hvad der gennem mange Aarhundreder kaldtes Skole (Grundtvig 1938/1968, II:85-6).

Grundtvigs ambition er at skabe en skole for livet, og dens modsætning er ikke industrisamfunds arbejdsmarkedsorienterede skole, som endnu kun er i sin vorden på Grundtvigs tid. Modsætningen er derimod borgerskabets latinske, som Grundtvig kalder 'dødens skole', idet den er baseret på abstrakt bogkundskab (jf. Birkelund, 2008, 571). Derfor betoner Grundtvig, hvordan det omvendt må være det virkelige liv, og ikke blot teorierne om livet, der skal ligge til grund for skolen, og som samtidig skal udgøre skolens formål. Livsoplysning går med andre ord over det levede livs erfaring og omgang med livsvilkårene, og i teksten *Er lyset for de lærde blot* fra 1839 får Grundtvig fremhævet, at denne form for dannelse netop hverken er elitær eller pligtbetonet men derimod både folkelig og lystfuld:

Er lyset for de lærde blot
til ret og galt at stave?
Nej, himlen under flere godt,
og lys er himlens gave,
og solen står med bonden op,
slet ikke med de lærde,
oplyser bedst fra tå til top,
hvem der er mest på færde.

[...]

Oplysning være skal vor lyst,
er det så kun om sivet,
men først og sidst med folkerøst

oplysningen om livet;
den springer ud af folkedåd
og vokser, som den vugges,
den stråle i vort folkeråd,
til aftenstjernen slukkes! (Grundtvig, 1839)

Hermed distancerer Grundtvig sig også fra dén forestilling om opdragelse og dannelse som et fornuftsprojekt, som vi finder i oplysningstiden, og som ikke mindst kommer til udtryk i Immanuel Kants forelæsninger om pædagogik fra perioden mellem 1770'erne og 1780'erne (jf. Kant, 2012, 20). Ganske vist ligger Grundtvigs forestilling om det oplyste liv meget tæt på første sætning i Kants berømte besvarelse af spørgsmålet *Hvad er oplysning?* fra 1784:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse (Kant, 1784/1996, 71).

Kant og Grundtvig skilles dog allerede med Kants anden sætning. I en vis lighed med Løgstrup betoner Grundtvig nemlig, at den logisk-videnskabelige oplysning og fornuftsbetoningen truer med at forstene livet, og derfor må livsoplysningen tilvejebringes gennem en historisk-poetisk oplysning, der knytter an til det levende ord og kalder de latente livskræfter frem.

Livsduelighed som kompetencebegreb: Når livsduelighedsbegrebet igen er blevet populært, skyldes det ikke så meget hverken Danmarks Lærerforenings kongresvedtagelse eller en fornyet teoretisk eller praktisk interesse i at genoplive traditionen fra Løgstrup og Grundtvig. Derimod opnår begrebet om ikke mindst sin aktuelle udbredelse i forbindelse med, at Børne- og undervisningsministeriet i efteråret 2012 sparker projektet *Ny Nordisk Skole* i gang. I projektets manifest fremgår 3 vigtige mål og 10 målsætninger for folkeskolen, hvoraf den anden målsætning lyder således:

Fremme udviklingen af livsduelige børn og unge med vilje og evne til at skabe værdi for de fællesskaber, de indgår i under deres opvækst og

uddannelse og senere, på arbejdsmarkedet og i deres civile liv (BUVM 2012)

Selv om projektet Ny Nordisk Skole er under udfasning, efter regeringsskiftet i 2015, er det mere tvivlsomt, om selve idéen om livsduelighed også forsvinder. Det mest afgørende i formuleringen fra 2012 er umiddelbart måden, hvorpå individets primære opgave er at skabe værdi for fællesskabet igennem hele livet og på alle områder af livet. Således består borgerens værdi først og fremmest i at indgå i og underordne sig fællesskabets behov, så den enkelte lader sin egen vilje styre af en forpligtelse på at bidrage kontinuerligt med sine evner på en samfundsnyttig måde gennem alle livets faser. Hermed vendes Grundtvigs tanke om at erstatte 'livet for skolen' med 'skolen for livet' igen tilbage på hovedet, idet skolens formål bliver at omforme hele den enkeltes liv til et middel for samfundets værdiskabelse.

Ganske interessant er den "nye" italesættelse af livsduelighed i en dobbelt forstand baseret på en løsrivelse fra den skitserede dannelsesstraditionen. Ganske vist refererer selve italesættelsen af Ny Nordisk Skole til en ambition om at henvise til den nordiske tradition, men udgangspunktet for denne artikel er, at denne henvisning er mere begrebslig end substantiel. For at bruge Hannah Arendts' forståelsesramme er der altså ikke snævert tale om en gentænkning af de klassiske dannelsesidealer efter reformpædagogikkens sammenbrud med henblik på at iværksætte en respektfuld fornyelse af skolens fundament (jf. Arendt, 1961/2006, 121-122). Som vi skal se, baserer den nye diskurs om livsduelighed sig nemlig for det første ikke på en dansk tradition men derimod på en fordanskning af det engelske fagudtryk 'resiliens', som stammer fra biologien og psykologien.

Livsduelighedsbegrebet udspringer af den forskning, der interesserer sig for, hvilke beskyttende faktorer, der positivt indvirker på børns udvikling [...] Livsduelighedsbegrebet tager afsæt i denne psykologiske resiliensforståelse (Linder, 2015, 7).

For det andet baserer den nye diskurs om livsduelighed sig ikke på italesættelsen af livsduelighed som et dannelsesbegreb men derimod på italesættelse af livsduelighed som et udvidet kompetencebegreb.

... livsduelighed forstået som et udvidet og bredt kompetencebegreb [...] Livsduelighedskompetence grundlægges tidligt i barndommen i de tætte kærligheds- og omsorgsrelationer mellem forældre og børn (Cecchin, 2013)

Det interessante er samtidig, at i forhold til traditionen fra Løgstrup forskydes fokus i Ny Nordisk Skoles manifest fra individet som en unik person til individet som underordnet fællesskabet. Selv om formuleringens betoning af fællesskabet på overfladen kan ligne et socialistisk eller kommunitaristisk perspektiv, vil jeg her sætte den i relation til den daværende regerings ideologiske forsvar for konkurrencestaten. Dernæst vil jeg demonstrere, hvorfor konkurrencestatens uddannelse og pædagogik mere præcist kan anvende en forståelse af livsduelighed som et udvidet kompetencebegreb, der knytter an til det psykologiske resiliensbegreb.

Konkurrencestaten

Selv om idéen om konkurrencestaten allerede udgør en del af grundlaget for udbredelsen af de liberale nationalstater i 1800-tallet, har vor tids version af idéen først og fremmest sit ophav i udviklingen af den tyske og amerikanske neoliberalisme i årtierne omkring og umiddelbart efter anden verdenskrig.

Den tyske 'ordoliberalisme' bliver udviklet omkring den såkaldte Freiburger-skole imellem 1930'erne og 1950'erne af blandt andre økonomerne Walter Eucken, Wilhelm Röpke og Alfred Müller-Armack samt juristen Franz Böhm (fx Eucken, 1940; Röpke, 1942; Müller-Armack & Erhard 1982). Retningen får ikke alene en afgørende betydning for idéen om den sociale markedsøkonomi i den tyske forbundsstat efter anden verdenskrig men dermed også på den senere udformning af den Europæiske Union. Udgangspunktet er en bestræbelse på at finde en tredje vej imellem den klassiske liberalisme og den keynesianske socialstat, der hverken lader staten begrænses af eller begrænse markedsfriheden (jf. Smith, 2013; Keynes, 1936/2013). En tredje vej, som derimod gør markedets iboende logik til selve det altomfattende organisationsprincip for såvel stat som civilsamfund.

Som den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucault påpeger i forelæsningsrækken *Biopolitikens fødsel* fra 1979 indebærer dette et fokus på den "rene konkurrence", der italesættes som selve målet for en ny politisk regeringsform, der skal have den politiske økonomi som sit primære vidensgrundlag (Foucault, 2009, 146, 157). Resultatet er en politisk regeringsrationalitet, der, i modsætning til den klassiske liberalisme, advokerer for betydningen af en stærk stat. En stat, hvis opgave nemlig er at sørge for økonomisk vækst ved at lade konkurrencelogikken fungere optimalt på ethvert samfundsområde. Derfor skal enhver form for monopoldannelse undgås, så alle samfundets institutioner og instanser kan fungere som konkurrerende virksomheder. Denne regeringsrationalitet virker i høj grad ved at samfundets borgere regeres igennem deres selvledelse, og således skal regeringen regulere rammerne for, at individet kan fungere på markedets vilkår ved hjælp af en kunstigt arrangeret frihed (Lemke, 1997, 240). Med andre ord er neoliberalismen ikke knyttet til en vision om at sikre den unikke persons ubetingede eksistentielle frihed – men derimod til en vision om at give individet kompetencer til at handle og orientere sig rationelt ud fra et kunstigt frembragt forhold til sig selv som producent og forbruger på markedet (jf. Rose 1999). Således skal det enkelte menneske også helt igennem underkastes konkurrencelogikken ved at agere som et virksomhedsmenneske.

Den amerikanske neoliberalisme får især fodfæste fra 1950'erne med Friedrich von Hayek og den såkaldte Chicago-skole omkring økonomer som Gary Becker, Theodor Schultz, Ronald Stigler og Milton Friedman (fx Hayek 1960; Friedman 1960; Schultz 1975; Becker 1964). Her genfinder vi forestillingen om, at ethvert element i samfundet skal organiseres efter en forretningsmodel, hvorfor enhver borger bør fungere som sin egen virksomhed. For de amerikanske neoliberalister omfatter den økonomiske rationalitet ikke blot et snævert erhvervs- og samfundsmæssigt område men derimod ethvert område af menneskets adfærd. I den sammenhæng bliver Gary Beckers (1964) teori om 'human kapital' central, idet den forklarer, hvordan mennesket handler ved at investere i sig selv som menneskelig kapital ud fra en rationel cost-benefit-tankegang. Det enkelte menneske forstås her som 'homo oeconomicus' og dets adfærd skal først og fremmest forklares ud fra forestillingen om, at individet er en selv-entreprenør, altså et produktions- og forbrugsmenneske, der er i stand til at producere den tilfredsstillende, som det selv forbruger (Becker, 1978). I den forbindelse bliver 'kompetencen', som evnen til at arbejde, afgørende for individets mulighed for at investere i sig selv som

kapital og optimere sit udbytte i form af indkomst og livstilfredshed. Som Foucault pointerer, indebærer den neoliberale kapitalisering af mennesket dermed et fokus på at udvikle individerne til at være "kompetencemaskiner" (Foucault, 2009, 263). Overordnet bliver den politiske regerings mål derfor også at skabe langvarig økonomisk vækst (jf. Friedman & Schwartz, 1963). Det opnås ved at fokusere på investering i forøgelse og forbedring af samfundets menneskelige kapital og dermed i menneskelige kompetencer, som udgør samfundets primære ressource. Således bliver den politiske rationalitets hovedfokus at generalisere markedets økonomiske form til at omfatte hele samfundet, hvormed den bliver bærende for det sociale liv og individets adfærd.

Især den tyske – men også den amerikanske – neoliberalisme får en tiltagende indflydelse på dén strategi inden for europæisk politik, der fra 1980'erne og 1990'erne forsøger at løse velfærdsstatens tiltagende krise ved at omforme den nationale velfærdsstat til en internationalt orienteret konkurrencestat. Den danske politolog Ove K. Pedersen (2011) har netop beskrevet denne politiske strategi i en dansk sammenhæng under overskriften *Konkurrencestaten*. Denne stat ser det som sin opgave at mobilisere befolkningen i den globale konkurrence udadtil med andre stater ved samtidig at mobilisere konkurrencen indadtil i befolkningen. Hermed peger Pedersen på en ny statsform, der ikke længere – som velfærdsstaten var – er en omsorgsstat, der så det som sin opgave at beskytte befolkningen fra konkurrencen, og som lagde vægt på:

... moralsk dannelse, på demokrati som fællesskab og på frihed som muligheden for at deltage i de politiske processer (Pedersen, 2011, 12)

I stedet suspenderes den unikke eksistentielle person, som vi fandt hos Løgstrup, til fordel for det selv-entreprenante menneske, som både påtager sig ansvaret for sit eget liv i et fællesskab, der er snævert knyttet til arbejdsmarkedet, og ansvaret for sin egen frihed, der er snævert knyttet til dets behov som forbruger og producent på det globale marked. Konkurrencestaten er med andre ord baseret på et normativt menneskesyn, idet opgaven er at fremelske 'det opportunistiske individ', der lader sig motivere af incitamenter med henblik på at realisere sin egennytte, og som dermed kan fungere som 'fodsoldat' i konkurrencestaten (jf. Holm, 2010).

Det bliver ikke alene væsentligt at udbrede konkurrencedynamikken men også en bestemt økonomisk rationalitet til hele samfundet, der er baseret på målstyring, effektoptimering og resultatmåling. Efter som det offentlige system skal organiseres som konkurrerende virksomheder, begynder man allerede fra 1980'erne, at modernisere den offentlige sektor i Danmark ud fra ledelsesprincipper, som stammer fra erhvervslivet. Den engelske politolog Christopher Hood (1991) døber i 1991 disse tendenser New Public Management, og hermed peger han på en form for offentlig forvaltning, som bestræber sig på at skabe større markedsorientering i den offentlige sektor for at opnå større omkostningseffektivitet.

Uddannelse i konkurrencestaten

Neoliberalismens tanke sæt får en betydning for udformningen af den europæiske uddannelsespolitik. I EU bliver idéerne om kompetenceudvikling og livslang læring således bærende for den samlede bestræbelse på mobilisere alle menneskelige ressourcer i den europæiske befolkning. Siden 1987 har EU blandt andet bestræbt sig på at stimulere den tværnationale udveksling på uddannelses- og forskningsområdet, standardisere de videregående uddannelser og gøre dem sammenlignelige samt skabe en fælles ramme for kompetencebaseret læring med henblik på at gøre innovation og viden til grundlaget for økonomisk vækst i den europæiske økonomi (fx EME, 1999). Desuden er 'employability' blevet et kernebegreb i den nyere europæiske uddannelsesfilosofi, der er inspireret af neoliberalismen. Begrebet er udviklet af den amerikanske filosof Sumantra Ghoshal (2004), og det peger på, hvordan uddannelse først og fremmest bliver vurderet på den jobegnethed i forhold til arbejdsmarkedet, som er resultatet af kompetenceudviklingen. Kompetencer defineres med andre ord ud fra et performancekriterium i form af færdigheder, forståelser og personlige egenskaber, der gør den enkelte i stand til at opnå beskæftigelse og blive en succes med værdi for samfundsøkonomien (jf. Yorke, 2004).

Samtidig får neoliberalismen også en betydning for udformningen af den nationale konkurrencestats uddannelsespolitik, der afløser velfærdsstatens politik på området. Socialdemokratiet formulerede i 1945 partiprogrammet *Fremtidens Danmark*, der på mange måder kom til at fungere som velfærdsstatens ideologiske manifest. Her nævnes ordet uddannelse stort set ikke, men programmet redegjorde derimod for

Socialdemokratiets daværende hovedmål, som var fuld beskæftigelse, social tryghed samt effektivitet og demokrati i erhvervslivet (Socialdemokratiet, 1945). I efterkrigstiden vokser der desuden en stærk reformpædagogisk bevægelse frem, der ønsker en demokratiseret enhedsskole, og denne bevægelse får for alvor sit gennemslag i velfærdstaten med Folkeskoleloven af 1975, hvis formålsparagraf lyder:

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati (Lov om Folkeskolen af 26. juni 1975)

Hermed finder vi netop dén forståelse af, hvordan uddannelse i velfærdsstaten er underordnet dannelse til tilværelsen, som bliver spidsformuleret i Løgstrups tale om skolen fra 1981. Med Folkeskoleloven af 2014 får formålsparagraffen så følgende ordlyd:

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.

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.

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 (Bekendtgørelse af lov om Folkeskoleloven 2014).

Dermed forandres lovens fokus ikke alene fra den unikke persons tilværelse til det egennyttige og opportunistiske individ samt fra en skole baseret på demokrati til en skole præget af demokrati. Loven indfører også et uddannelsesperspektiv, som var fraværende i formuleringen fra 1975, og som får indplaceret folkeskolen som et delaspekt i en mere overordnet uddannelsespolitik. Denne indførelse afspejler, at uddannelsesaspektet bliver væsentligt opprioriteret i konkurrencestaten på bekostning af dannelsesaspektet. En opprioritering, der blandt andet kommer til udtryk derved, at de seneste danske regeringer enten har haft som mål, at 95 procent af hver ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2007; 2010; 2011), eller at 30 procent skal have en erhvervsuddannelse (Regeringen, 2015). Samtidig bliver uddannelsesområdet snævert knyttet til den overordnede strategi, som sigter på at kompetenceudvikle befolkningens ressourcer i den nye globaliserede videns- og læringsøkonomi. Siden 1980'erne og 1990'erne har Danmarks således bevæget sig fra at være et industrisamfund, der har udviklet sig inden for en produktionskapitalistisk ramme, til at være et videns- og servicesamfund, som udvikler sig inden for rammerne af en kognitiv kapitalisme (jf. Kristensen, 2009). Mens velfærdsstaten var baseret på en keynesiansk inspireret efterspørgselspolitik, er den nye konkurrencestat så samtidig baseret på en udbudspolitik, der fokuserer på at mobilisere og udvikle befolkningens langsigtede udbrud af kompetencer på arbejdsmarkedet. Derfor må alsidig dannelse og demokratisk medborgerskab samt tilegnelse af færdigheder og kundskaber også nødvendigvis underordnes uddannelse af kompetencer, der kan kapitaliseres som kognitive ressourcer, processer og potentialer.

For det andet er uddannelse i konkurrencestaten ikke alene baseret på en forandring af kapitalismens karakter men også på en ændring af den generelle politiske prioritering af kapitalismen og dens etik. Går vi tilbage til Folkeskoleloven fra 1937, hedder det:

Thank You for previewing this eBook

You can read the full version of this eBook in different formats:

- HTML (Free /Available to everyone)
- PDF / TXT (Available to V.I.P. members. Free Standard members can access up to 5 PDF/TXT eBooks per month each month)
- Epub & Mobipocket (Exclusive to V.I.P. members)

To download this full book, simply select the format you desire below

