

*I artiklen argumenteres der for, at såvel det religiøse billedforbud som det 20. århundredes kunstkritik af billedets repræsentationsværdi rummer en etisk-kærlig pædagogisk opfordring om ikke at danne barnet i den voksnes eget billede. Centralt i artiklens argumentation står psykoanalysen og Jacques Lacans indsigt i, at barnesubjektet bliver til et symbolsk medieret jeg dels ved identifikation med eget spejlbillede, dels i den Andens øjne. Der må m.a.o. også i pædagogisk sammenhæng skelnes mellem subjektet og jeget. Dannelse i oplysningens ånd, dvs. opdragelse til selvstændige borgere, forudsætter derfor et ikke-identificerende myndighedsblik på barnet og dets udvikling. Der argumenteres i artiklen også for, at tidens didaktiske trend synlig læring truer oplysningens dannelsesideal ved at forfægte en læringsopfattelse, der fremmer lydighed over for opstillede læringsmål.*

Artiklens ærinde er at argumentere for, at en etisk og kærlig pædagogik forudsætter myndighedernes tilbageholdenhed med at gøre sig billeder af ynglingene, den opvoksende befolkning. Skarpt formuleret argumenteres der i artiklen for et forbud mod billeder som afgørende etisk dimension ved en socialfilosofisk dannelsesteori. Desuden præsenteres et teoretisk omrids for en socialfilosofisk dannelsesteori.

Hverken et forbud mod eller en kritik af billeder er ny, men kendes fra såvel den jødiske pagt med Gud som kunstkritikken. Det først kendte billedforbud findes i 2. Mosebog, hvor mennesket forbydes at afbilde alt, hvad der er i himlen, på jorden, i vandet eller under jorden (exodus 20,4). Forbuddet er – heldigvis – ikke altid blevet overholdt, især vesteuropæisk kulturhistorie

har gjort alt for at udvikle sig gennem overtrædelse af billedforbuddet. Men at afvise billedforbuddet alene på en historisk baggrund af vedvarende overtrædelser eller mere samtidigt som magthavers slet skjulte forsøg på censur og undertrykkelse er dog at gøre os blinde over for billedforbuddets rationale: En tidlig repræsentationskritik. Denne kritik kendes især fra det 20. århundredes kunstkritik, hvor især René Margrittes satte sine nu berømte ord under billedet af en pibe *c'est ne pas un pipe*. Billedet gør ikke andet end at afbillede, hvorfor den billedlige kunst også kun repræsenterer, men aldrig præsenterer det afbillede.<sup>1</sup>

Uden at abonnere på det religiøse i billedforbuddet skal der i artiklens argumenteres for, at forbuddet rummer en etisk indsigt i den voksne ge-

nerations pædagogiske omgang med den opvoksede om ikke at skabe denne i eget billede. Pædagogisk appellerer billedforbuddet til ikke at lade den voksnes billedgørelse være total og skabe barnet i eget billede. Dvs. en etisk appel om ikke at objektivere børn og dermed fastlåse dem til en bestemt udvikling ved at opstille entydige forbilleder. I stedet for sådanne voldelige blikke, må vi se på barnet med et kærligt ikke-identificerende blik. Pædagogik er ikke en rank xerox-maskine, men et intergenerationelt forhold, der sigter på med tiden at sætte subjektet frit.

Inden billedforbuddets pædagogiske relevans mere udførligt præsenteres i artiklens anden halvdel, indledes med et argument for, at pædagogik i dag beherskes af et voldeligt, objektiverende blik. Tidens pædagogiske blik hedder *synlig læring*. Et objektivierende læringssyn der i dag dominerer såvel uddannelsespolitikken som pædagogikken. Her reduceres pædagogik til optimering af elevers læringsudbytte: en didaktisering af pædagogik uden blik for et klassisk dannelsesopdrag om at danne elever til at tage aktiv del i en endnu ukendt fremtid. Udviklingen har fået uddannelsesforskere til at tale om *learnification of education* (Biesta 2011)<sup>2</sup>.

At en autoritetsforfægtende læringsdannelse dominerer uddannelsespolitikken vil der blive argumenteret for i dette afsnit.

Ønsker vi at forstå baggrunden for pædagogikkens dannelsesvagtskifte fra borgerdannelse til læringsdannelse, må vi selvfølgelig forstå de politiske bevæggrunde herfor. Mon ikke den tyske begrebshistoriker Reinhart Koselleck peger på en væsentlig bevæggrund, når han angiver *Bildungs*-begrebets ufuldstændige ækvivalens på andre sprog (Koselleck 2006, 109). At *bildungs*begrebet ikke lader sig oversætte fuldtud dækkende vanskeliggør også pædagogisk operationalisering af dannelse. Hvordan konkretisere oplysningens ideal om autonomi og tage tegn af elever og studerendes selvstændighed? Vanskeligheden ved at operationalisere en klassisk dannelsesforestilling som autonomi til noget konkret og håndterligt er gift for en uddannelsespolitik, hvis overordnede mål ikke som tidligere forfægter interne pædagogiske formål, men har ladet sig spænde for helt andre, eksterne formål, f.eks. arbejdsmarkedet (Larsen 2016, 11).<sup>4</sup>

Begrebslig uklarhed udgør således ikke hele forklaringen på favoriseringen af læringen som tidens nye dannelsesideal. Fra flere sider fremføres et ønske om at kunne tage tegn af, om læringsudbyttet står mål med investering, sektorens tildelte økonomiske ressourcer. Forfægtelsen af læringsdannelse afbilder en uddannelsespolitik underkastet diktummet om *most value for the money*, hvorved forstås, "at uddannelsessystemet i højere grad bidrager med viden og kompetencer, der giver høj produktivitet på arbejdsmarkedet" (Regeringen s.75). Det politiske

systems blik på læringens slutprodukt er at forme børn og unge til deltagelse på arbejdsmarkedet (KL 2005, s.5 & Johansen 2016, s. 50). En umiddelbar operationel fordel ved faglighed frem for autonomi er mulighed for at tage tegn af tilegnet faglighed ved anvendelse af tests og evaluering i, af og på tværs af uddannelsessektoren (Borgnakke (red.) 2008; Andersen 2011). Derfor har vi også været vidner til en stigende anvendelse af ikke bare tests og evalueringer, men også et øget politisk-administrativt pres for at indføre *Best Practice*, *Benchmark*, etc. som uddannelsespolitisk styringsredskab for allokering af sektorens økonomiske ressourcer.

Omgørelsen af uddannelsespolitik sker for at erhvervsrette uddannelserne til morgendagens arbejdsmarked. En omkalfatring Peter Østergaard Andersen beskriver som en bevægelse fra vurdering til evaluering (Andersen 2011). Hvor vurderinger altid allerede er indlejret i social praksis, hvor handlinger (etisk) billiges eller misbilliges, indtræffer der med evalueringen noget afgørende nyt. Vurderingens (mis)billigelse spænder fra en amorf social smagsvurdering til en mere formaliseret pædagogisk vurdering. Men selv sidstnævnte er for upræcis og undefinerlig for den kvantitative evaluerende rationalitet. Denne fordrer nøjagtig identifikation af det, der bedømmes og måles, samt kvantificering for at tilvejebringe en styringsmulighed gennem sammenligninger. For kun således kan pengene politisk kanaliseres derhen, hvor de gør bedst gavn: hvor det højeste læringsudbytte genereres. Pædagogisk *isoficering* udspringer af et blik på læring som flytning af viden fra lærer til elev, som om der er tale om stykgods.

En anden konsekvens af arbejdsmarkedets diktering af måden at gøre skole på ses i diskursen *Ny faglighed*. Denne dukker op omkring årtusindskiftet og omkalfatrer faglighed fra pensumorienteret til konkrete og specifikke faglige kompetencer, der "kan oversættes til præcise, operationelle og evaluerbare mål for undervisningen." (Buch, Frydenberg & Holst 2004, 23) Kun ved at erstatte den pensumorienterede faglighed med faglige kompetencer kan hver enkelt elevs faglige progression måles.

Endelig for det tredje indføres i 2005 den nye 7-trinsskala. En pædagogisk evalueringsform der endegyldigt gør op med oplysningens ideal om selvstændighed, idet den nye karakterskala ikke som tidligere honorerer selvstændighed, men udelukkende evaluerer elever på deres faglige kompetencer. Elever fremholdes et forbillede, hvori de ikke længere skal genkende sig selv som aktivt, deltagende borgere i en demokratisk udvikling af samfundet, men udelukkende se sig anerkendt som den evigt nydende videbegærlige elev. Samme ændring fremgår af *Lov om Folkeskolen*. Dennes billede af barnesubjektet er den evigt merlæringsnydende elev, idet skolen "forbereder dem [eleverne] til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere." (LBK 20/06/2014, §1 stk. 1). En billedlig gengivelse som gør det umuligt ikke at karakterisere læring som tidens dannelsesideal, hvorefter samfundets børn dannes. Hovedformålet med uddannelse sigter ikke længere på borgerdannelse, men alene på læring (Johansen 2016).

Dannelse er i dag reduceret til *synlig læring*, dvs. tilegnelse af ydre, fastsatte mål. Elever evalueres alene herpå. Fattiggørelsen af pædagogik til didaktik gengives prægnant af Lars Qvortrups

redefinering af dannelse som at *lære at lære* (Qvortrup 2007). Et dannelsesideal, der modsvarer arbejdsmarkedets efterspørgelse efter læringsvillige og omstillingsparate medarbejdere. Men risikerer vi dermed ikke også at reducere pædagogik til "affirmativ opdragelse [der] har direkte belæring, indoktrinering, som mål" (Benner 2005, 25). I arbejdsmarkedets hellige navn skabes autoritetslydige børn i dets billede.

I den resterende del af artiklen argumenteres først for dannelse som en processuelt antropologisk proces; for dannelse som menneskedyrets udtrædelse af det animalske rige for at tilægge sig en anden natur. Dernæst for dannelse som uundgåelig billedgørelse og deraf nødvendigheden af at insistere på den Andens – pædagogikken/lærerens - blik som en kærlig ikke-identificerende billedgørelse.

I forrige afsnit så vi, at læringsdannelse skaber barnesubjektet i et bestemt billede. Udover at lære barnet noget, dannes det også i læringsdannelsens (arbejds)markedsbillede. Læring danner ved at forme f.eks. kroppe og tænkning, de begreber vi begriber vores omverden med; men også samfundet formes som et legeme med forskellige organer, institutioner. Derfor kan læringsdannelse sidestilles med Hegels *List der Bildung*, for ligesom det almene lader lidenskaberne arbejde for sig, arbejder læringen også for menneskets og samfundets vedvarende (om) dannelse, og i kraft heraf indtræder mennesket i det egentlige historiske, da dannelsen gør det indlysende for mennesket at op- og indrette nødvendige samfundsinstitutioner som f.eks. familien, staten, etc. (Hegel 1986/12, 49).

Dannelse er historieskabende og tænkes som proces, hvilket læringsdannelse med dens fokus på synlige læringsmål netop ikke gør. Her begribes dannelse som resultat. Men, som Koselleck lader forstå, er dannelse "en processuel tilstand, der vedvarende og aktivt forandrer sig i kraft af refleksion" (Koselleck 2006, 111-112). Det vigtige ligger i oxymoronet 'processuel tilstand'. Dannelse tænkes her i forlængelse af Hegels anti-metafysiske bestemmelse af substansen og dennes identitet. Ifølge Hegel er identitet *ikke* en givet selvberørende tilstand, men karakteriseret ved negativitet, dvs. en fordobling i dens andenværen. Dannelse tænkes som mennesket udtrædelse af naturtilstanden; mennesket er ikke-dyr, dets andenværen. At karakterisere andenværen som ikke-animalsk giver kun mening, såfremt menneskets umiddelbare væren netop er at være dyr, animalsk:

*Det er den uendelige forskel, der f.eks. overhovedet adskiller mennesket fra dyr. Mennesket er et dyr, dog forbliver det ikke som dyret i-sig-selv stående i sine dyriske funktioner. Disse bliver snarere bevidste, erkendt og de ophæves, ligesom f.eks. fordøjelsesprocessen, til selvbevidst viden. Derved opløser mennesket skrankerne for dets i-sig-værende umiddelbarhed, så det netop derved, fordi det ved, at det er et dyr, ophører med at være dyr og giver sin viden som ånd.* (Hegel 1986/13, 112).

Det er denne proces, fra naturtilstand til indtrædelse i en symbolsk struktureret orden, der er historieskabende, og med rette bør betegnes som dannelse. Kun som dannet menneske gør animalsubjektet sig gældende i den samfundsmæssige orden. Som antropologisk proces gælder dannelse både

fylo- som ontogenesen; og Hegel har derfor også ret, når han hævder "[d]et er altså takket være *dannelse*, individet gør sig gældende og bliver virkeligt" (Hegel 2005, 340). *Dannelse* er *cultura animi*, frembringelse af en anden natur.

Dannelse er menneskedyrets ophævelse af dets egen animalitet mhp. dets indtrædelse i en samfundsmæssig orden. En idé vi også finder i det *Gamle Testamente*, og dannelses-tænkningen hænger da også tæt sammen med vores kristne kultur og kristne tænkning om menneskets skabelse. For som ordets tyske ophav, *Bildung*, antyder, handler 'dannelse' om uundgåelig billedgørelse. En figur rækkende tilbage til skabelsesberetningerne i det *Gamle Testamente*. Her fortælles først, at mennesket skabes i Guds billede "Gud skabte mennesket i sit billede" (Gen 1, 27), men også den anden skabelsesberetning er interessant "da dannede Gud Herren mennesket af agerjordens muld og blæste livsånde i hans næsebor, så at mennesket blev et levende væsen" (Gen 2, 7). Tilsammen formidler de to skabelsesberetninger en opfattelse af mennesket som både det midt i naturen opdukede, men også som mere end natur. Ophævelsen af animaliteten kommer i stand ved at forme menneskedyret med Gud som forbillede.

Dannelse som forbilledlig menneskeliggørelse forbliver en central del af europæisk pædagogisk tænkning. Selvom menneskebarnet ifølge den kristne tro og tænkning i hele sit virke skal efterstræbe at danne sig i sin skabers billede, betyder det ikke, at kristen pædagogisk tænkning lades upåvirket af samfundets væsentlige sociale, økonomiske og politiske ændringer. Reformationen og pietismen omkal-

fatrer en passiv dannelsesfigur til en teologisk-politisk idé om *Umschaffung des Menschen* (Hammerstein und Herrmann 2005, 97). Ideen om dannelse som *social engineering* udgår fra den pietistiske teolog og pædagog August Hermann Francke (1663-1727). Ifølge Francke er det en kristen pligt at omskabe det syndige menneske og ikke bare at lade det 'naturligt' vokse med synden i sig. Fra pietismens højborg Halle breder Franckes Waisenhaus, da. Vajsenhuse, sig. Disse forfægter opdragelsesideer som 'kristen opdragelse til Guds frygtelighed' og det 'at blive nyttig for den anden og samfundet'.

Selvom den pietistisk inspirerede oplysningstænkning i 1700-tallet viderefører pietismens dannelsesideal om borgerens nyttiggørelse for almenvellet; forfægter den også andre forbillede for *cultura animi* end samfundøkonomisk nytte. Den anden natur udgøres af sædeligheden, moralloven, der hæver mennesket fra naturens kausaldeterminerede love op i frihedens rige. Dette gælder ikke mindst ideen om det oplyste og autonome menneske, som den tyske oplysningsfilosofi Immanuel Kant opfordrer til "hav mod til at betjene dig af din forstand"; man skulle m.a.o. vove at være vis, *sapere aude* (Kant 1993, 71).

I de foregående afsnit har vi set, at dannelse må forstås dels filosofisk-antropologisk, dels som billedlige identifikationsfigur. Hensigten her er vha. psykoanalysen at argumentere for *jeg-dannelse* som subjektets menneskeliggørelse ved identifikation af fællesskabets sanktionerede forbillede, hvorved der først og fremmest menes de idealer og forbillede et samfund hylder. Psykoanalytisk er påstanden

altså, at identifikation med disse idealer, moralske forbilleder udgør motoren i barnesubjektets psykiske udvikling. Analytisk må der således også skelne mellem barnesubjektet før og efter identifikationsprocessen. Det, der dukker op i fællesskabet, er således heller ikke subjektet selv, men derimod dets forbilledlige identifikation, kaldet jeget. Heraf følger, at de filosofiske kategorier *subjektet* og *jeget* ikke er identiske, selv om de ofte bruges synonymt.

Adskillelsen mellem subjektet og jeget udgør psykoanalysens grundfigur, og formuleres prægnant af Sigmund Freud i *Om indførelse af begrebet narcissisme*: "Det er en nødvendig antagelse, at der fra begyndelsen ikke forefindes en enhed i individet, som lader sig sammenligne med jeget. Jeget må nødvendigvis udvikles" (Freud 1975, 91-92). Det, der derimod forefindes fra begyndelsen, er de autoerotiske drifter, den primære narcissisme. Udviklingen eller dannelsen af jeget igangsættes for så vidt af en traumatisk proces, hvor den primære narcissisme brydes sammen med ophøret af morbarn-dyaden, og barnets begær efter den tabte umiddelbare kærlighed igangsætter en evig, glidende jagt efter at genetablere den umiddelbare autoerotik, den brudte dyade. Bruddet igangsætter en udvikling henimod en sekundær narcissisme, hvor organernes umiddelbare selvtilfredsstillelse erstattes med libido-energiens besættelse af et objekt, f.eks. ydreverdenens krav og idealer. Nu gælder det om at leve op til ydreverdenens stigende krav og fordring, at blive elsker af den Anden. Her udvikles et jeg, *ideal-jeget*, for at efterkomme *jeg-ideals* krav (Nasioa 1995, 65-88 & Reitan 1988). Idealjeget er netop *ikke* identisk med subjektet, men udviklet ved iden-

tifikation med de i omverdenen sanktionerede forbilleder.

Betydningen af billedlig identifikation for barnets psykologiske udvikling af dels et jeg, dels dets symbolske identitet pointeres af den franske psykoanalytiker Jacques Lacan og dennes spejlteori. Faktisk lancerer Lacan her ikke kun et teoretisk forsvar for billedlig identifikation; rækkevidden af hans indsigt er en filosofisk billede-antropologi, når han fremhæver det af chimpanser instrumentelt udmanøvrerede barns overlegne evne til genkendelse af eget spejlbillede. Mennesket adskiller sig dermed fra dyr ved dets evne til billedlig genkendelse:

*Den jublende ind(op)tagelse af spejlbilledet, foretaget af det endnu motorisk afmægtige og ernæringsmæssigt afhængige væsen, som det lille menneske på dette umælende – infans – infantile stadium er, kan nu hævdes i en eksemplarisk situation at manifestere den symbolske matrice, som jeget [je] i sin grundform nedfældes i, før det objektiveres i den dialektiske identifikation med den anden...* (Lacan 1973, 35).

Barnets første billedlige identifikation hjælper det til at overvinde sin egen kropslige hjælpeløshed ved at spejle sig selv i den Anden. Disse idealbilleder svarer til barnets jeg-forestilling. Jeget er dermed tydeligvis også en udviklet forestilling, skabt og opretholdt af omverdenens sanktionerede forbilleder, hvorfor Lacan konkluderer:

*egoet er en imaginær funktion, det må ikke forveksles med subjektet. Hvad er det, vi kalder for subjekt? Helt præcist det, der i objektiveringsprocessen er udenfor objektet.* (Lacan 1991, 193-194).

At jeget ikke er subjektet er den psykoanalytiske gengivelse af dannelsesfilosofiens figur om subjektets forbilledlige dannelse! Gabet mellem subjektet og jeget minder os om, at vi aldrig kun er vores billede; at jeget aldrig er identisk med subjektet!

Det er ikke kun i psykoanalysen, figuren om ikke-identitet mellem subjektet og jeget dominerer. Også i den kontinentale filosofiske diskussion genfinder man figuren; f.eks. hos den franske filosof Jean-Paul Sartre. Hensigten i dette afsnit er at vise, at en kritik af hans forståelse af blikket som udelukkende en kamp, åbner for indsigt i billedforbuddet som en etisk appel til dannelsespædagogikken om nødvendigheden af et kærligt ikke-identificerende blik.

Ifølge Sartre er mit syn på mig selv altid allerede formidlet over den Anden, "*jeg ser mig selv, fordi man ser mig*" (Sartre 2013, 663). Jeget ser det, man ser, hvorfor de andres billede også er selvrefleksivitetens medium, hvorved den umiddelbare jeg-bevidsthed bliver til det middelbare selvbevidste mig. Jegets selv billede stammer derfor heller ikke fra en selv, men fra socialitetens objektiverende og fremmedgørende billede. Det er i de andres billede, jeg lærer mig selv at kende.

At selverkendelse er erkendelse af de andres billede af mig, er for så vidt uproblematisk, især hvis vi – i modsætning til Sartre - indser, at den Andens blik ikke kun indbyder til kamp, men også kan være de elskedes eller forældres kærlige blikke. Den kvalitative forskel mellem det (for)dømmende og det kærlige blik er ikke, at det er heri, at jeget ser sig selv som mig. Begge former for blikke reflekterer de andres spejlbillede, hvori jeget tildeles en

identitet i den symbolske orden. Heraf følger også, at den Anden skaber og udleverer mig til konstant vurdering i den sociale, symbolske orden.

Dannelsesfilosofisk hævder såvel Lacan som Sartre, at jeget skabes i kraft af de andres billede(r), men også at det er nødvendigt at ihukomme, at billederne aldrig rummer hele subjektet. Heraf følger også, at såfremt fællesskabet sanktionerer andre forbilleder, vil subjektet også begære et andet ideal-jeg og dermed blive en anden. Sagt med artiklens ord: læringsdannelses sanktionering af den læringsnydende elev fremkalder ét begær fremfor et andet og muliggør dermed den autoritetslydige arbejdssoldat parat til at penetrere arbejdsmarkedet med sit fagligt læringskvantum. Læringspædagogikkens læringsssyn er et eksempel på Sartres skamfyldte objektiverende blik, hvor den med-menneskelig eksistens er reduceret til intet anden end at "*væren-objekt for den anden*" (Sartre 2013, 336). Men hvis, som vi hævder, der gives andre blikke end det skamfulde blik, hvordan må det kærlige ikke-objektiverende blik tænkes?

Jeget må ikke tænkes som substans, men derimod som altid allerede formidlet over det ikke-identiske. Dette er Hegels mening med at fastslå, at sandhed ikke er substans, men subjekt, altid i færd med at blive-til noget andet end det er nu (Johansen 2014). Sartre siger det samme, når han om den menneskelige værensmodus siger: "*ikke at være det, jeg er, og at være det, jeg ikke er*" (Sartre 2013, 450). Hos Sartre selv gives ansatser til et andet blik end det skamfyldte; mulighed for at se den enkelte som altid allerede i færd med dets tilblivelse. Det er denne vorden, det objektiverende fordømmende blik grundlæggende ikke anerkender.



Ved at udstanse tilblivelsen betragtes mennesket som det, det er, og aldrig som det, det ikke er. Da mennesket for det objektiverende blik kun er væren, fylde, og ikke et intet, anser dette blik heller ikke mennesket som grundlæggende frit. Det objektiverende blik ser ikke andet i barnet end den læringsnydende elev, og danner ham dermed i overensstemmelse med et bestemt forbillede, dets eget! Kun at se den Anden, som man selv mener, den Anden bør være, er, som Kierkegaard gør opmærksom på i *Kjerlighedens Gjerninger*, modsætningen til det kærlige blik:

*Naar det er Pligt i at elske de Mennesker, man ser, da gjælder det om, at man i at elske det enkelte virkelige Menneske ikke undskylder en indbildt Forestilling om, hvorledes man mener eller kunde ønske, at dette Menneske skulde være* (Kierkegaard 12/159).

Dette betyder ikke, at det kærlige blik opløser enhver form for identitet, også i kraft af det kærlige blik bliver jeget til i den Andens øjne. Men i modsætning til det objektiverende blik opererer det kærlige blik ikke med "en bestemt

identitet ..., men en mangel på en bestemt identitet." Karlsen (2014, 211). Også her ser vi en hegeliensk opfattelse af identitet, dvs. formidlet over negationen.

Negationen mangler i høj grad i de seneste 30-40 års førte uddannelsespolitik, der udelukkende spejler børn og unge som villige læringsmatricer, hvorfor staten kun anerkender børn og unge som læringsnydende og ikke også som mangel. Den yngre generations *jeg* tilbydes ikke længere at se dens *mig* som deltagende, oplyst borger i en demokratisk udvikling. Via konkurrencestatens uddannelsespolitik skaber staten i dag den opvoksede generation i sit eget spejlbillede: Den merlæringsproducerende arbejdssoldat. Uddannelsespolitikken lader i dannelsen af børn og unge hånt om deres frihed ved kun at måle dagens kvantum af indlæring og træder *Oplysningens* ideal om kritik under fode, når ikke-identiteten ikke anerkendes. Uddannelsespolitisk bør staten anerkende det ikke-identiske som en del af identiteten, og dermed skabe rum for kritikken. Den bør anerkende, at "kritik er aktiv ikke-identitetsbevidsthed", som Steen Nepper Larsen udtrykker det (Larsen 2014, 9). Dannelse må i dag begrebsliggøres som repræsentationskritik; billedet er ikke virkeligheden. Hvis ikke dette anerkendes, er vi som samfund i fare for at gøre Garcins berømte ord om, at helvede er de andre, til pædagogikkens.



- Andersen, Peter Østergaard: *Pædagogikken i evaluerings-samfundet*, Hans Reitzels Forlag 2011.
- Benner, Dietrich *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*, Klim 2005.
- Biesta, Gert J.J.: *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Dansk version af *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* ved Joachim Wrang, KLIM 2011.
- Borgnakke, Karen (red.): *Evalueringsens spændingsfelter*, KLIM 2008.
- Buch, Henrik, Elf Nikolaj Frydenberg & Sebastian Holst: *Fremtidens uddannelser. Den nye faglighed og dens forudsætninger*, København, Undervisningsministeriet 2004.
- Hammerstein, Notker & Ulrich Herrmann *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bind II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*, verlag C.H. Beck, 2005.
- Hegel, G.W.F. *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Werk 12.
- Hegel, G.W.F. *Vorlesungen über die Ästhetik I*, suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Werk 13.
- Hegel, G.W.F.: *Åndens fænomenologi* dansk version ved Claus Bratt Østergaard, Gyldendal 2005.
- Herbart, Johann Friedrich: *Pædagogiske forelæsninger i omrids* dansk version af *Umriss pädagogischer Vorlesungen* af K. Grue Sørensen, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København 1980.
- Hermann, Stefan: *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*, Unge Pædagoger, København 2007.
- Hermann, Stefan: *Hvor står kampen om dannelse?* Informations Forlag 2016. E-bog.
- Johansen, Niels Mattsson: "Kemp og Hegel. Om den sociale kærligheds miskendelse i *Engagementets poetik*" i (red. . Mads Peter Karlsen & Lars Sandbeck) *Kristendom og Engagement. Peter Kemps teologi til debat*, Anis 2014.
- Johansen, Niels Mattsson: "*Den neoliberale konkurrencestats pædagogiske tidehverv. Fra borgerdannelse til læringsteori*", Social Kritik 145/ marts 2016, s.46-65.
- Kant, Immanuel *Oplysning, historie, fremskridt* Salgmarks skyttegravserie, , Slagmark 1993.
- Kant, Immanuel; *Om pædagogik* dansk version af *Über Pädagogik* ved Bengt Moss-Petersen, Klim 2000.
- Kant, Immanuel; *Kritik af den rene fornuft* dansk version af *Kritik der reinen Vernunft* ved Claus Bratt Østergaard, Det Lille Forlag, 3. oplag 2003.
- Karlsen, Mads Peter: *Det kristne næstekærlighedsbud som etisk anti-etik. En teologisk-psykoanalytisk udveksling*, dansk teologisk tidsskrift 3/2014, s.197-216.
- Kierkegaard, Søren: *Kjerlighedens Gjerninger*, samlede værker bind 12, Gyldendal, 1962.
- Kierkegaard, Søren: *Sygdommen til Døden*, samlede værker bind 15, Gyldendal, 1962.
- KL: *Forskning, der kan bruges. Nyorientering af den pædagogiske forskning*, Kommunernes Landsforening 2005.
- Koselleck, Reinhart *Begriffsgeschichten*. Suhrkamp Verlag 2006.
- Lacan, Jacques *Écrits: a selection*, engelsk version ved Alan Sheridan, Routledge 1989.
- Lacan, Jacques: *Freud's Paper on technique 1953-1954. The seminar of Jacques Lacan Book I*, Edited by Jacques-Alain Miller, engelsk version ved John Forrester, Cambridge University Press 1991.
- Larsen, Steen Nepper: *Kritik – et essay*, Social Kritik nr. 140/december 2014, s.6-21.
- LBK 20/06/2014 Bekendtgørelse om Lov af Folkeskole.
- Nasio, Juan-David *En præsentation af 7 hovedbegreber i psykoanalysen Freud og Lacan*, dansk version af "Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse" ved Lisbet Holst og Jesper Visti Hansen, Éditions Rivages, Paris, Hans Reitzels Forlag 1988.
- Qvortrup, Lars: "Dannelsesbegrebet hos Luhmann – en kritisk præsentation" i Michael Paulsen & Lars Qvortrup (red.) *Luhmann og dannelse*, Unge pædagoger 2007.
- Reitan, Rolf: *Freuds narcissisme*, Klim 1988.
- Sartre, Jean Paul: *Huis clos, log*, Gallimard 1947.
- Sartre, Jean Paul: *Væren og intet*, dansk version af *L'être et le néant* ved Morgens Chrom Jacobsen, forlaget Philosophia 2013.

- 1 At billeder kun repræsenterer, men aldrig præsenterer det afbillede er netop tanken og argumentet bag instruktøren Claude Lanzmanns overholdelse og anvendelse af det religiøse billedforbud i sin over 9 timer lange film *Shoah*. Filmen handler om Nazi-Tysklands jødeudryddelse uden at vise et eneste billede heraf. Film består for det meste af interviews. Nogle år senere havner Lanzmann i en intens debat først i forbindelse med Steven Spielbergs film *Schindlers liste* fra 1993 og senere igen med den italienske skuespiller og instruktør Roberto Benignis film *Livet er smuk*. Ifølge Lanzmann billedgør begge og overtræder dermed også billedforbudet uden nogensinde at præsentere det egentlige, jødeudryddelsen.
- 2 Gert J.J. Biesta definerer learnification som "tendensen til at erstatte et uddannelsens sprog med et sprog, der kun taler om uddannelse i form af læring (Biesta 2011, 15).
- 3 Den mest korrekte oversættelse af "learnification" ville uden tvivl være "læringsgørelse", som ordet da også oversættes med i den danske version. Når jeg i det følgende vælger at benytte mig af ordet "læringsdannelse", skyldes det, at mit ærinde netop er at påpege, at læringsgørelse af undervisningen også bærer en bestemt form for dannelse med sig, nemlig en forståelse af dannelse som produkt og ikke som tilblivelse, eller: dannelse udelukkende til arbejdsmarkedet og ikke også til en menneskelig, eksistentiel tilværelsesforståelse.
- 4 Den udvikling Steen Nepper Larsen beskriver for pædagoguddannelsen mener jeg gælder for hele uddannelsessektoren, nemlig at "Formålet... er således ikke (længere) 'internt' pædagogisk (dannende, oplysende, vidensudviklende, kognitivt modnende, myndiggørende, nysgerrigt undersøgende, naturopdagende, demokratiserende, legende, socialt etc.), men snarere 'eksternt, det vil sige økonomisk funderet og arbejdsmarkedetsrettet. Læring skal nytte noget og være målrettet og lønsomt på kort og langt sigt (Larsen 2016,11).