AARHUS UNIVERSITY

Coversheet

This is the accepted manuscript (post-print version) of the article.

Contentwise, the accepted manuscript version is identical to the final published version, but there may be differences in typography and layout.

How to cite this publication

Please cite the final published version:

Helding Vembye, M., & Korsgaard, M. T. (2018). Funktionalistisk pædagogik? Biesta og Arendt om ontologi og evidens. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 215-231. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-03-03>

Publication metadata

Title:	Funktionalistisk pædagogik? Biesta og Arendt om ontologi og evidens
Author(s):	Mikkel Helding Vembye & Morten Timmermann Korsgaard
Journal:	Nordic Studies in Education
DOI/Link:	10.18261/issn.1891-5949-2018-03-03
Document version:	Accepted manuscript (post-print)

General Rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognize and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

If the document is published under a Creative Commons license, this applies instead of the general rights.

Funktionalistisk pædagogik? Biesta og Arendt om ontologi og evidens

Mikkel Holding Vembye

Ph.d.-stipendiat

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,

Aarhus Universitet

Mail: mihv@edu.au.dk

Morten Timmermann Korsgaard

Lektor, ph.d.

Fakulteten för lärande och samhälle,

Malmö Universitet

Mail: morten.korsgaard@mau.se

Indledning

I denne artikel præsenteres en kritik af Gert Biestas brug af systemteori som modargument imod det, han kalder den globale evidensbevægelse. Biesta fremskriver gennem systemteorien en ontologi for uddannelse kendetegnet ved åbenhed og rekursivitet, der er uforenelig med evidensbevægelsens lukkede og kausale forståelse af uddannelsesprocesser. Problemet med Biestas argument er, at systemteorien som grundlag for en ontologi for uddannelse næppe er mindre problematisk end det ontologiske grundlag, Biesta tilskriver evidensbevægelsen. I denne artikel afviser vi begge disse positioner og forsøger i stedet at fremskrive en ontologi baseret på Hannah Arendts uddannelsestænkning. Denne artikel indskrives sig således på sin vis som endnu et bidrag til en voksende mængde af filosofisk og pædagogisk kritik af den såkaldte globale evidensbevægelse (Oancea & Pring, 2008; Biesta, 2010b; Larsen, 2011; Kvernbekk, 2016; Oettingen, 2016), dvs. den evidensbevægelse, der ophøjer *systematiske review*¹ som den mest pålidelig form for evidens bag pædagogiske handlinger. Hvorfor endnu et bidrag og hvorfor egentlig kritisere denne evidensbevægelse? Er det ikke intuitivt tiltrækkende at ville finde frem til, hvad vi med sikkerhed kan sige virker i uddannelse? Som det eksempelvis er formålet for Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, der skriver: "Clearinghouse

¹ Systematiske reviews defineret som forskningsrapporter, der ud fra systematiske og eksplicite metoder sammenfatter empiriske fund fra tidligere forskningslitteratur (Gough et al., 2012, s. 2).

skal bidrage til, at politikere og praktikere har adgang til sikker og kvalificeret viden om opdragelse, undervisning og uddannelse, der kan bruges i pædagogisk praksis og i policyudformning”² (DCU, 2013, s. 4). Har vi brug for endnu et bud på, hvad der er galt med denne for (uddannelses)politikere tilsyneladende uimodståelige bevægelse? Vi håber, denne artikel viser, at der er behov for et blik på den globale evidensbevægelse, der tager livtag ikke blot med evidensbevægelsens epistemologiske grundlag (Phillips, 2005; Kvernbekk, 2016) og dens normative underskud (Biesta, 2010a; Oettingen, 2016), men som tager fat i et for os åbenlyst ontologisk misforhold mellem den pædagogiske værensform og evidensbevægelsens funktionelle tilgang til menneskelig udfoldelse. Biesta har som en af få gjort et forsøg udi netop en sådan kritik, men med sin brug af systemteorien som teoretisk grundlag underminerer han sit forehavende og problematiserer til en vis grad dele af sit arbejde andetsteds.

Første del af artiklen præsenterer Biestas kritik af evidensbevægelsen med særligt fokus på den ontologiske kritik. Herefter problematiseres systemteorien og brugen af den som grundlag for en ontologi for uddannelsesprocesser, eller rettere uddannelse som menneskelig samværsform.³ I sidste del af artiklen forsøger vi at fremskrive en ”mere pædagogisk” ontologi for uddannelse gennem en præsentation og diskussion af Hannah Arendts omdiskuterede essay ’The Crisis in Education’ med særligt fokus på begreberne *natalitet* og *pluralitet*. Ved at præsentere en pædagogisk ontologi, der er baseret på natalitet og pluralitet, bliver det muligt at tydeliggøre, hvordan både evidenstænkningens og den bredere systemteoris fokus på sammenligneliggørelse og kompleksitetsreduktion af mennesket står i modstrid med uddannelse som menneskelig samværsform.

Ontologibegrebets berettigelse

Målet med denne artikel er at vise, hvordan Biesta ved at anvende systemteoretiske begreber til at fremskrive en ontologi for uddannelse ender med at problematisere sin egen beskrivelse af uddannelse andetsteds (2011, 2012) og den pædagogiske praksis som en særlig måde for mennesker at være sammen på. Ved bevidst at benytte samme begrebsstruktur som Biesta mener vi, at det fremstår tydeligere, hvorfor fundamentet for og kernen i uddannelse må være en anden og mere fundamental størrelse i ontologisk forstand end den, som evidens fortalere og

² Dette formål strider mod DCU’s eget credo om, at det er en myte at ”evidens er lig med endelig og sikker viden” (DCU, 2017b).

³ Når vi fremover skriver uddannelse, mener vi denne eksistentielle forståelse af uddannelse som en særlig menneskelig samværsform. Se nedenfor, for yderligere beskrivelse, se Korsgaard (2017).

systemteoretikerne benytter. Ontologibegrebet anvendes i denne artikel således til en beskrivelse af uddannelse som en særlig menneskelig (sam)værensform: den pædagogiske/uddannelsesmæssige (sam)værensform. En sådan ontologi står i modstrid med den kompleksitetsreducerende ontologi, som systemteorien og evidensbevægelsen i visse versioner leverer, hvor mennesket reduceres til elementer og systemer (Hagen, 2005, s. 401), og menneskelig udfoldelse og samvær reduceres til kommunikation og ren funktionalitet. Ved at skabe et kompleksitetsrummende ontologibegreb forsøger vi at sætte 'videnskaben' i det, vi mener er dens rette position over for uddannelsens praksis. En position, hvor videnskaben/filosofien er med til at skabe begreber, som kan rumme de komplekse og mangesidige strukturer, der eksisterer i den pædagogiske hverdag, og hvor den pædagogiske tænkning kan være med til at skabe nye erkendelser såvel for praktikerne som for det bredere samfund.

Ved at anvende Arendts perspektiv udstilles nogle helt grundlæggende problematikker ved system- og evidensstænkningens funktionelle måde at gå til pædagogisk praksis på. Vi ønsker ikke her at afvise evidensstænkning og systemteoriens relevans for pædagogisk forskning og praksis fuldstændig, men vi gør opmærksom på, at en funktionel oversættelse fra teori og evidens til praksis kvæler de komplekse og eksistentielt grundlæggende menneskelige forhold, der konstituerer uddannelse. Med andre ord: Enhver pædagogisk praksis bør starte med udgangspunkt ikke i forskningen, men netop i den pædagogiske praksis som en særlig menneskelig samværsform og med det og de konkrete mennesker, man står over for. Netop dette forhold giver Arendts begreber os blik for, om end det, som vi skal se, ikke er uproblematisk at anvende disse, da Arendt jo eksplicit ville holde uddannelse og politisk aktivitet adskilt.

Biestas mange ansigter

Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta har igennem en årrække været en af de mest fremtrædende kritikere af den aktuelle evidensdiskurs og 'what works'-tænkningen på det pædagogiske område. Han har i flere bøger og utallige artikler tydeliggjort forskellige problematikker ved det at ville basere pædagogiske bestræbelser på evidensbaseret forskning, hvilket for Biesta referer til de forskere, der ophøjer randomiserede kontrollerede forsøg (RTC) som værende den bedste og sikreste form for viden. Af mange anses Biesta som en entydig kritiker af evidens (Kvernbekk, 2016, s. 4; Hattie, 2009, s. 254), men det er på mange måder en fejlfortolkning af hans projekt. Biesta afviser på ingen måder evidensbegrebet *eo ipso*. I stedet

forbinder Biesta evidensbegrebet⁴ til dets angelsaksiske rødder, der grundlæggende beskriver det forhold, at evidens bag menneskelig erkendelse, viden og handling ud over at være et forhold for videnskaben også konstitueres igennem menneskelig erfaring hinsides erfaringens videnskabelige karakter. Desuden konnoterer evidens i den angelsaksiske version ikke endegyldig sikker viden. I stedet opfatter Biesta (2010b, s. 496) evidens som det fænomen, der retfærdiggør "sand" viden og hypotetiske påstande, som på ingen måder eksklusivt tilhører videnskaben. Biesta anerkender altså evidensbegrebet i dets bredere forstand, hvor hverdagens og den praktiske erfaring spiller en afgørende rolle for konstitueringen af evidensen bag professionel viden og handling. Denne definition af evidensbegrebet kontrasterer Biesta op imod den diskurs, hvor evidensbegrebet indsnævres til udelukkende at være et begreb, der tilhører videnskaben og forskningen, og hvor begrebet eksklusivt forbindes til videnskabelig viden om, 'hvad der virker' i forhold til at optimere fagspecifik læring. Biesta er i særdeleshed kritisk over for de dele af evidensbevægelsen, som entydigt forbinder evidensbegrebet til *systematiske reviews* af randomiserede kontrollerede forsøg (RCT), repræsenteret af blandt andre Robert Slavin⁵ (2002) og reformgrundlæggerne af den amerikanske uddannelseslov *No Child Left Behind* (Biesta, 2007, s. 3). Denne snævre evidensform er stedvis blevet beskrevet med betegnelsen *global evidens*⁶ (Moos et al., 2005, s. 29). Der, hvor Biesta primært knytter sin anke, er, når den indsnævrede evidensforskning tildeles rollen at skulle styre pædagogisk praksis på baggrund af resultater og konklusioner i systematiske reviews af RCT og metastudier. Ifølge Biesta må vi lede på anden vis efter handlingsanvisninger for pædagogisk praksis. Vi må 'kende' den konkrete praksis, før det bestemmes, hvordan lærere og pædagoger skal handle.

I sin *epistemologiske kritik* af denne del af evidensbevægelsen hævder Biesta, at det er muligt at skelne mellem henholdsvis den globale evidensbevægelses epistemologi og den pædagogiske praksis' epistemologi. Forskellen ligger i, at den globale evidensbevægelse arbejder med en *tilskuererkendelsesteori* (den repræsentative epistemologi), som indebærer, at forskningen passivt (det vil sige ikkedeltagende) er i stand til at erkende en objektiv viden om verden derude. Heri ligger en tro på, at menneskelig interaktion indeholder en række tilnærmelsesvis ibo-

⁴ For en adækvat forståelse for forskellen mellem det kontinentale evidensbegreb og den angelsaksiske evidence, se eksempelvis Christensen & Krejsler (2015, s. 17-27) eller Hammersley (2013, s. 46-50).

⁵ For en grundig gennemgang af den smalle form for evidenstankegang i amerikansk uddannelsespolitik, hvor begrebet indsnævres til RCT-forskning, se Rasmussen et al. (2007, kapitel 2).

⁶ Denne form for evidensbevægelse ligger i tråd med den, vi kritiserer, nemlig den bevægelse, der anser systematiske reviews som det eneste grundlag for evidens bag givne påstande og hypoteser.

ende 'universelle' og 'objektive' lovmæssigheder, eller i bedste fald nogle kontinuerte og tidsligt fastholdte kausalstrukturer (Biesta, 2010b, s. 495). Herudfra vil en robust koordineret forskning kunne skabe en ufejlbarlig evidensbaseret pædagogisk praksis⁷ (Biesta, 2010b, s. 494). Denne epistemologiske tilgang til verden strider ifølge Biesta imod *den transaktionelle epistemologi* (den praktiske epistemologi), som pædagogiske praktikere arbejder under. I den transaktionelle epistemologi erkendes verden ikke ud fra universalier. Her anses viden i stedet som et fænomen, der er i konstant udvikling. Man vil derfor møde et *vidensunderskud* i pædagogikken, hvis praktikernes praktiske og aktuelle viden ikke anerkendes (Biesta, 2010b, s. 496). Erkendes det pædagogiske felt ud fra den transaktionelle epistemologi, hvor al viden om pædagogiske sammenhænge erkendes som værende modifikationer med et kontekstnært og probabilistisk årsagsprincip, bliver det tydeligt, hvorfor Biesta argumenterer for, at termen "hvad der virker" indeholder en falsk profeti, idet forskningen og praktikerens strukturelt set maksimalt kan have viden om, "hvad der virkede" (Biesta, 2007, s. 16).

Biesta fremhæver i sin *aksiologiske kritik* af den globale evidensbevægelse, hvordan en evidensbaseret pædagogik vil møde et *demokratisk underskud*, fordi evidensbevægelsen i mange tilfælde, qua en forsimplet kausalitets- og sammenligningsstruktur, opstiller en partikularistisk, funktionalistisk og instrumentalistisk definition af, at fagspecifik læring er den primære faktor, der kendetegner uddannelsens og pædagogikkens formål (Biesta, 2011, s. 25, 57, 120, 2014a, s. 166, 2015a, s. 23, 2015b, s. 17).⁸ Biesta (2014a, s. 166) beskriver det således, at den aktuelle tendens er, at evidensbevægelsen determinerer pædagogikkens aksiologi. Argumentet bygger Biesta på, at evidensbevægelsens anbefalinger om, "hvad der virker" i praksis, i de fleste tilfælde udelukkende korreleres med, hvorledes elever præsterer i large-scale-læringstests, som eksempelvis de tests, der udformes af OECD (Biesta, 2014a, s. 166, 2014b, s. 23).⁹ Heri ligger, at evidensbevægelsens partikularistiske læringsdiskurs, både blandt pædagogiske praktikere og generelt i samfundet, slører den demokratiske diskussion af, hvorfor netop dén læring, som OECD og evidensbevægelsens favoriserer, er *ønskværdig* (Biesta, 2014a, s. 170, 2015b, s. 17).

⁷ Man forventer eksempelvis i evidensinstitutioner som DCU, at rapporterne "vil kunne omsættes direkte i praksis" (Dyssegaard et al., 2013, s. 12). Dette indikerer ikke megen tro på, at rapporterne kun leverer provisorisk viden.

⁸ Dette er en kritik, som stedvis også anerkendes af evidensbevægelsen, se eksempelvis Hattie (2009, s. 254); Helmke (2013, s. 41).

⁹ Hertil kan man ud over Biestas pointe også stille spørgsmålstejn ved de grundlæggende statistiske forudsætninger for *large-scale-læringstests*. Se blandt andet Bendixen & Kreiner (2009), Kreiner (2011) og Sjøberg (2012).

I Biestas (2010b, s. 499) bud på en *praxeologisk kritik* vises, hvorledes pædagogisk praksis, hvis den indrettes efter evidensforskning, vil opleve et *anvendelsesunderskud*. Med dette mener Biesta, at man med et evidensfokus vil risikere at overflødig gøre den pædagogiske praktikers dømmekraft. Biesta fremhæver det epistemologiske faktum, at pædagogisk viden om, ”hvad der virker”, er intimt forbundet med konstant udviklende fænomener, samt at pædagogikkens aksiologi er kendetegnet af et pluralistisk telos, idet pædagogisk praksis som minimum skal kvalificere, socialisere og subjektivere¹⁰ barnet og eleven. Dette gør, at praktikerens dømmekraft er altafgørende for at opnå pædagogisk succes, idet praktikerens skal kunne beherske og navigere i mange forskelligartede situationer (Biesta 2015b, s. 19). Biesta argumenterer i den forbindelse for, at en evidensbaseret praksis uden praktikerens dømmekraft kan føre til en kultur præget af pædagogisk positivisme, hvor praktisk viden vil blive overset eller ringeagtet. Ifølge Biesta (2014a, s. 162, 2015b, s. 19) vil en sådan tilgang til pædagogik i mange sammenhænge og situationer efterlade den enkelte praktiker magtesløs, idet praktikerens fratages muligheden for at agere ud fra sin egen erfaring og viden, hvis denne ikke harmonerer med forskningens konklusioner og forskrifter. Ifølge Biesta opstår problematikken ved evidensbaseringsstanken, når evidensbevægelsen forsøger at prædeterminere og standardisere de metoder,¹¹ praktikerens skal benytte for at indfri pædagogiske mål (2010b, s. 498 f.). Disse epistemologiske, normative, aksiologiske og praxeologiske kritikker viser nogle tydelige problematikker ved forsøgene på at evidensbasere pædagogisk praksis, fordi der opstår nogle underskud i forhold til de etiske og praktiske dimensioner ved pædagogisk praksis, når den snævre evidens-tænkning trækkes ned over den.

Den ontologiske dissonans

På samme måde som en række evidens fortalere benytter systemteorien til at forsvare en evidensbaseret pædagogik (Rasmussen, 1996, 2004; Rasmussen et al., 2007; Qvortrup, 2012), benytter Biesta (2010b, s. 496) i sin *ontologiske kritik* modsat systemteorien til at advokere for,

¹⁰ Ifølge Biesta bygger kvalifikation på at opbygge kompetencer og færdigheder hos eleven; socialisering er, at eleven via uddannelse indføres i de sociale, kulturelle og politiske ordner, som eleven er en del af, mens subjektifikation handler om at skabe plads til, at eleven kan handle uafhængigt af de ordner, som vedkommende er en del af, og dermed fremvise deres unikhed (Biesta, 2011, s. 31 f.)

¹¹ Dele af evidensbevægelsen afviser dog helt, at de efterstræber at metodediktare praksis, se Meyer (2005, s. 77); Hattie (2009, s. 247); Egelund & Qvortrup (2014, s. 13); Laursen (2016, s. 53). Man kan dog stille spørgsmål ved dette, idet Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på deres hjemmeside skriver, at deres formål er at undersøge, ”hvilke konkrete indsatser/metoder [der] fremmer elevers tidlige læsekompetencer”, se Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning:
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/>

hvorfor evidensforskningen ikke er i stand til at oplyse pædagogisk praksis om, ”hvad der virker”. Biesta anvender i den forbindelse systemteorien til at påvise, hvorledes der eksisterer en dissonans mellem den grundlæggende måde, hvorpå forskningen og den pædagogiske praksis fungerer. Her fremskriver Biesta (2010b, s. 496 ff., 2015b, s. 16 f.), hvorledes der eksisterer et misforhold mellem evidensbevægelsens ontologi og uddannelsens ontologi. Ontologisk set består problematikken i, at evidensbevægelsen og uddannelse er to forskellige systemer: et lukket (kausalt) og et åbent (komplekst)¹² system (Biesta 2010b, s. 496, 2014b, s. 21, 2015b, s. 16). Ifølge Biesta (2010, s. 497) opererer evidensforskningen i et determineret lukket system med en *mekanisk ontologi* (kausal ontologi)¹³. Med lukket og mekanisk mener Biesta (2010b, s. 496), at forskningen på en kunstig måde udelukkende forsøger at forklare pædagogiske virkninger (effekter) ud fra enkeltstående årsager, alt efter hvilken intervention (didaktisk metode?) forskningen har forsøgt at efterprøve i det specifikke system. Ifølge Biesta (2015b, s. 16) har forskningen dermed en tro på, at alle forklaringer bag pædagogisk succes ligger i feltet selv (i ”det lukkede system”) – altså at svarene ligger internt i institutionerne selv. Evidensforskningen forsøger at beskrive den pædagogiske praksis’ sammenhænge uafhængigt af dennes interaktion med de omkringliggende systemer. Ifølge Biesta overser evidensbevægelsen, at uddannelsessystemet kommunikerer med en række andre systemer. Netop argumentet om, at uddannelse kommunikerer med omverden, er hovedargumentet for, at Biesta (2010b, s. 497) advokerer for, at evidensbevægelsen overser, at uddannelse som funktionssystem er et åbent system med en social ontologi. Socialt betingede systemer er modsat lukkede systemer kendetegnet ved at fungere som åbne, rekursive og semiotiske systemer. Pædagogisk praksis kan ifølge Biesta (2010a, s. 5, 2010b, s. 497, 2015b, s. 16) betegnes som et åbent system, fordi pædagogisk praksis kommunikerer, interagerer og formes i samspil med andre systemer – altså igennem den pædagogiske praksis’ omgivelser. Biestas pointe er her, at virkninger hverken udelukkende kommer inde- eller udefra. Pædagogisk succes eller fiasko kan derfor aldrig forklares ud fra enkelte endogene eller eksogenetiske faktorer, men skal i stedet ses i lyset af et sammensurium af en række virkende sociale systemer. Opnåede pædagogiske mål bør derfor altid ses i lyset

¹² Der kan dog være god grund til skepsis over for Biestas dikotomi mellem *det kausale* og *det komplekse*, idet der sagtens kan være tale om kausale sammenhænge, selvom et givent fænomen er komplekst og indeterministisk, og selvom et fænomen leverer forskelle virkninger på forskellige mennesker, se eksempelvis Kvernbekk (1997, s. 235, 2016); Woodward (2003); Cartwright (1999); Cartwright & Hardie (2012).

¹³ Tone Kvernbekk (2016) har i sin nyeste udgivelse redegjort for, hvorfor kausalitet og pædagogik ikke udelukker hinanden, og hvordan det stadig er muligt at skelne mellem åbne og lukkede kausalsystemer, uden at man som Biesta smider kausalitetsteorien ud med det positivistiske badevand.

af et komplekst samspil mellem eksempelvis familiemæssige omstændigheder, teknologisk udvikling og andre psykiske, kropslige, sociale og samfundsmæssige omstændigheder (Biesta, 2015b, s. 19). Den pædagogiske praksis' åbne karakter knytter sig ligeledes til, at den fungerer som et *rekursivt system*, fordi uddannelse som system hele tiden revurderer og regulerer sig selv og sin adfærd på baggrund af eksterne faktorer og dens interne dynamikker. Med eksterne faktorer menes, at pædagogisk praksis ændrer sig i takt med samfundsmæssige ændringer, mens de interne faktorer indebærer det faktum, at når nye aktører indtræder i systemet, tilpasser det sig til de elementer – mennesker – som indføres i systemet, samtidig med at den pædagogiske praksis selv tilpasses af de elementer, som er en del af den (2010b, s. 496 f.). Ud over at uddannelse er et åbent og rekursivt system, fungerer uddannelse ifølge Biesta også som et *se-miotisk system*, fordi indlæring ikke overføres via fysisk kraft, men i stedet udveksles igennem kommunikation, meningskabelser og fortolkninger. Forstår eleven ikke lærerens tegnkommunikation, herunder meningsskabelser, intentioner og fortolkninger, forfalder den pædagogiske praksis (Biesta, 2014b, s. 22). Elevernes mulighed for at ignorere eller blot manglende evner til at opfange og tyde lærens pædagogiske og indlæringsmæssige signaler korrekt er årsagen til, at Biesta (2007, s. 9 f.) fraskriver pædagogiske processer kausale præmisser. I stedet argumenterer Biesta (2007, s. 10) for, at uddannelse skal forstås som en moralsk og fortolkende praksis, der fungerer ud fra kontingente probabilistiske præmisser (Biesta, 2010b, s. 496). Det er afgørende for Biesta (2010a, s. 6) at fremhæve, at pædagogiske sammenhænge sjældent bør antages at fungere i instrumentelle og mekaniske kausale sammenhænge, idet sociale systemer såsom det pædagogiske er selvorganiserende.¹⁴ Med dette mener Biesta (2015b, s. 16), at uddannelsens elementer,¹⁵ såsom lærere og elever, er tænkende væsner, som har mulighed for via deres handlen at transcendere de rammer, der opstilles for dem. Elementet, mennesket, er derfor *aldrig* et forudsigeligt fysisk element på lige fod med maskiner. I stedet er mennesket et element, som kan modsætte sig givne påvirkninger, handle uventet og have vidt forskellige fortolkninger af selvsamme interventioner eller læringsprocesser (Biesta, 2010a, s. 6, 2010b, s. 496 f., 2015, s. 16). Her trækker Biesta i høj grad på Arendts natalitetsbegreb ved at fremhæve, hvorledes det i et 'frit' socialt system er et grundvilkår, at elever kommer ind i verden med uforudsigelige begyndelser (handlinger). Det er dog spørgsmålet, om Arendts natalitetsbegreb, som har mennesket i fokus, kan fungere i sammenhæng med en systemteoretisk ontologi, der

¹⁴ Begrebet henter Biesta antagelig fra Luhmanns autopoietiske begreb. Luhmann skriver: "*Det gør det nærliggende at opfatte selvorganisering som et modstykke til autopoiesis*" (Luhmann (1997, s. 45).

¹⁵ For en uddybning af elementtanken, se Richard Pring (2004, s. 205).

afskærer det menneskelige til fordel for et fokus på systemer og kommunikation. Som systemteoriens hovedteoretiker formulerer det: ”Der Mensch kann nicht kommunizieren; nur die Kommunikation kann kommunizieren” (Luhmann, 1990, s. 31). Dette er et forhold, vi vender os mod i næste sektion.

Biesta fremfører med systemteorien en stærk retorisk pointe imod den globale evidensbevægelse, samtidig som det grundlag, han fremskriver den på, er stærkt problematisk, idet hans argumentationssæt ikke lever op til at være en *pædagogisk-ontologisk* komplikation, som han påstår. Biestas argumentation står rigtigt nok stærkt, når pædagogisk praksis beskues ud fra en videnskabelig antagelse om, at pædagogikkens elementer – mennesker – er tænkende væsner, hvis handlinger kan være uventede. Med denne argumentation bliver det nemlig tydeligt, hvorfor det ikke er muligt for forskningen i sin objektiviserende færd¹⁶ at generere universelle lovmæssigheder om pædagogisk praksis på lige fod med andre fysiske entiteter, såsom tyngdekraften etc. (Biesta, 2010b, s. 497). Biestas teoretisering skaber på mange måder et teoretisk kontrapunkt til evidensbevægelsens tendens til endimensionelt/lovmæssigt at forbinde årsag(er) og effekt(er) (Woodward, 2014, s. 13), dvs. at evidensbevægelsen skaber logikker, hvor sammenhænge fremskrives, som om de *kun* kan antage denne ene form. Det ses eksempelvis i logikker hentet fra evidensforskningen selv, såsom at *forskningen viser, at* ”[l]ærere som demonstrerer abstrakt tenkning i undervisningen [X], fremmer [REGLER] elevlæring [Y]” (Nordenbo et al., 2008, s. 68). Biestas systemteori giver således en form for modsprog til de logikker, der *de facto* fremmes i evidenslitteraturen, og de forsimplinger, der ofte fremkommer, når evidensforskningens konklusioner formidles offentligt (Vaus, 2001, s. 5; Cartwright & Har- die, 2012, s. 64-67; Hammersley, 2013, s. 46 f.; Bjerre & Reimer, 2014; Christensen & Krejler, 2015).

Med det systemteoretiske perspektiv er Biesta altså i stand til at levere en stærk pointe i forhold til det funktionalistiske niveau, men spørgsmålet er, om kritikken bidrager væsentligt til de forudgående kritikker, da den ikke egentlig når et ontologisk niveau for pædagogisk praksis, men måske i højere grad blot endnu en epistemologisk pointe. Igennem brugen af netop systemteorien nærmer Biesta sig i en position, hvor pædagogisk praksis, og de mennesker, der indgår deri, forstås i et sociologisk perspektiv og dermed er i modstrid med hans credo om at

¹⁶ Et eksempel på denne objektiviserende færd findes hos DCU, som hævder, at ”metaanalyser (...) indebærer en generaliserbarhed i absolut forstand. Resultaterne af disse reviews rækker i egen forståelse ud over konteksten, idet der i en metaanalyse er kontrolleret for andre faktorer” (Nielsen et al., 2013, s. 85).

”tale pædagogisk for pædagogikken” (Biesta & Säfström, 2011, s. 542). Det er yderst problematisk, at Biesta med tilnærmelsen til det systemteoretiske udgangspunkt også reducerer den pædagogiske ontologi til at kunne beskrives i systemteoretiske termer, der udelukkende fokuserer på et funktionelt virkningsunderskud. Underskuddet bør ikke blot hæftes på et virkningsunderskud, men et endnu dybere underskud, *et menneskeligt underskud*.

Når Biesta fremhæver en systemteoretisk sociologisk ontologi, ender han med at fjerne menneskelig (sam)væren som omdrejningspunkt for pædagogisk praksis. En kritisk indvending, som Ole Thyssen også fremhæver i forhold til systemteorien: ”Det er ikke nemt at se sig selv, som individ, som et knudepunkt for tre forskellige systemreferencer, som ikke overlapper og som er fremmede for hinanden: det biologiske, det psykiske og det sociale” (Thyssen, 1997, s. 24). Og man kan hertil sige, at det er endnu sværere at se sig selv som et menneskeligt individ, når Biesta følger præmissen om, at mennesket reduktionistisk kan beskrives som elementer i systemet. Som Biesta selv fremskriver det:

In many cases such systems operate as recursive systems because of the fact that the 'elements' that make up the system – human individuals – have the capacity to think, which means that they can alter their behaviour on the basis of their interpretations and understandings rather than only as the result of physical 'push and pull.' Social systems generally are semiotic systems in that the interactions between the elements are not based on physical force but on meaning and interpretation (Biesta, 2010, s. 497).

Biesta retter mod evidensbevægelsen den kritik, at bevægelsen angriber pædagogisk praksis med en mekanisk og funktionalistisk ontologi, men som ovenstående citat indikerer, bliver Biesta fanget i sin egen fælde. Fordi Biesta køber præmissen om, at mennesker kan beskrives som elementer i et system, ender han selv med at indsætte mennesket i en mekanisk funktionsontologi og accepterer dermed ideen om mennesker som humane tandhjul i sociale systemer.¹⁷ Biesta tilnærmer sig et radikalt og antihumanistisk syn på mennesket som subjekt, som teoretisk set hverken giver plads til mennesket som et unikum (nataliteten) eller unikke menneskelige fællesskaber (pluraliteten). Det enkelte menneske bliver i systemteorien således fragmenteret til

¹⁷ Pointen om, at mennesket forsvinder i systemteorien, bekræftes også mange steder af systemteorien selv, hovedsagelig af den systemteori, der centrerer sig om Niklas Luhmann (Thyssen, 1997, s. 26; Luhmann, 2000, s. 217; Kneer & Nassehi, 2004, s. 70; Mortensen, 2004, s. 8; Qvortrup 2006, s. 12). Her fremgår det, at ”[m]ennesker og individer har slet ingen plads i Luhmanns sociale systemer” (Mortensen, 2004, s. 8), og endvidere beskrives det, at ”det sociale består ifølge Luhmann ikke af mennesker, men af kommunikationer” (Kneer & Nassehi, 2004, s. 70).

en række forskellige biologiske og psykiske systemer, som opererer adskilt fra hinanden (Kneer & Nassehi, 2004, s. 70), samtidig med at den menneskelige fællesverden nedkoges til at bestå af en række lukkede bevidstheder (psykiske systemer), der blot via en *koordineret selektivitet* påvirker hinanden, og som altid vil være fremmede for hinanden.¹⁸

Fødthed og fælleskab – en Arendt'sk ontologi for pædagogisk praksis

Vi vil i det følgende fremskrive en ontologi for uddannelse, hvor menneskelig væren og pluralitet anerkendes som essensen af og som det kompas, pædagogik og uddannelse skal bedrives efter. Ved at fremhæve Hannah Arendts begrebsliggørelse af *natalitet* og *pluralitet* bliver det muligt at forstå de relationsrigdomme, der ligger i uddannelse. Disse rigdomme erkender selv førende systemteoretikere, at de grundet det kompleksitetsreducerende udgangspunkt ikke kan udtale sig om:

(...) spørgsmålet om, hvilke individer, atomer eller elementer som sociale systemer består af, lader sig ikke besvare på en enkel måde. Enhver forenkling på dette sted ville være et tab af en relationsrigdom, som en almen teori om sociale systemer næppe kan tillade sig (Luhmann, 2000, s. 218).

Grundlaget for vores pædagogiske ontologi for uddannelse er netop, at den pædagogiske praksis' kerne består af disse relationsrigdomme, som systemteorien og tillige evidensbevægelsen aldrig vil kunne fremskrive, i hvert fald ikke på et grundlag, der har respekt for *specifikke* relationer og unikke individer.

Ved at vende os mod Arendts begreber om pluralitet og natalitet åbner vi ikke blot for et radikalt anderledes udgangspunkt for diskussionen af uddannelsens ontologi, men også for en fortløbende diskussion af betydningen af Arendts uddannelsestænkning og betydningen af hendes adskillelse af uddannelse og politik (Biesta, 2010c; Korsgaard, 2014, 2017; Levinson, 2002; Schutz, 2002). Denne diskussion er naturligvis central, eftersom begrebsparret natalitet og pluralitet ofte ses som politiske begreber i Arendts tænkning (Benhabib, 2000; Bernstein, 1986). Arendt præsenterer *natalitet* og *pluralitet* som uundgåelige ontologiske og eksistentielle betingelser ved menneskets vilkår. Ikke forstået som en form for menneskelig natur, men som vilkår ved den måde, mennesker lever sammen og eksisterer i verden på (Arendt, 1998, s. 9-10). I

¹⁸ Se blandt andet Thyssen (1997, s. 24, 27; Qvortrup, 2006, s. 12).

denne forstand er det naturligt også at knytte dem til uddannelse, og Arendt skriver da også i sit essay 'The Crisis in Education' fra 1958, at pædagogikkens essens er *natalitet*. Men når man senere i essayet kan læse, at vi "must decisively divorce the realm of education from the others, most of all from the realm of public, political life" (Arendt, 2006, s. 192), og har Arendts betoning af natalitet som et politisk begreb i *The Human Condition* in mente, kan det virke paradoksalt at ville basere en uddannelsesontologi på to politiske begreber fra en tænker, der mener, at politik og uddannelse bør holdes adskilt. Inden vi vender os mod en mere præcis beskrivelse af de to begreber og vores bud på en uddannelsesontologi, som bedre indfanger det særlige ved denne aktivitet og samværsform, er det altså på sin plads med en diskussion af dette paradoksale forhold.

Arendt selv åbner for diskussionen ved at proklamere, at essensen af uddannelse er natalitet, altså det faktum, at børn fødes ind i (en fælles) verden, samtidig med at hun altså mener, at uddannelse og politik bør holdes adskilt. Flere fortolkere af Arendt har påpeget netop dette modsætningsfyldte forhold og har kritiseret Arendt for hendes insisteren på at ville holde de to "sfærer" adskilt. Kritikken rejste sig allerede i kølvandet på udgivelsen af 'Reflections on Little Rock', hvor Arendt talte imod tvungen integration i skolen, og har siden udfoldet sig inden for den politiske såvel som den pædagogiske diskussion af Arendts tænkning.¹⁹ Biesta har kritiseret det forhold, at Arendt med adskillelsen fastholder en problematisk forståelse af uddannelse som en forberedende proces og et udviklingspsykologisk sprogbrug, hvilket åbner for instrumentelle forståelser af uddannelse (Biesta, 2010c). Schutz (1999, 2002) påpeger det problematiske ved Arendts tanke om, at selvom børn står med ansvaret for den fremtidige verden, som bestemmes politisk, skal uddannelse ikke være en politisk aktivitet. Hertil spørger han, hvordan børn skal lære at agere politisk, hvis de ikke gives mulighed for at øve det, og sætter spørgsmålstegn ved Arendts forståelse af politik som en spontan hændelse. Det er naturligvis ikke her muligt at præsentere en udførlig diskussion af disse forskellige kritikker af Arendts adskillelse af uddannelse og politik, men vi vil alligevel forsøge at præsentere en mulig læsning af hendes tekster, der åbner for en forståelse af adskillelsen og hendes samtidige fundering af uddannelse i begrebet om natalitet.

¹⁹ For den politisk teoretiske diskussion, se for eksempel: Bernstein, 1986; Benhabib, 2000; Bohman, 1996; Burroughs, 2015; Cole, 2011. For den pædagogiske diskussion, se for eksempel: Korsgaard, 2014, 2017; Levinson, 2002; Schutz & Sandy, 2015.

Nataliteten knytter sig ifølge Arendt (1998, s. 177-178, 2006, s. 185) til det menneskelige grundvilkår, at ethvert menneske fødes ind i verdenen som unikt og nyt og dermed har muligheden for at bringe uventede forandringer og uendelig usandsynlige fornyelser ind i verden. Arendt beskriver med nataliteten, hvorledes mennesket er et *initium*, og ”because they are *initium*, newcomers and beginners by virtue of birth, men take initiative, are prompted into action” (Arendt, 1998, s. 177). Her illustrerer hun natalitetens ’dobbelte’ grundvilkår, som ligger i, at det nyankomne menneske i sig selv er en begyndelse på noget nyt, der aldrig er set før, samtidig med at mennesket er en begynder i en allerede eksisterende verden, der vil eksistere både før og efter menneskets indtræden (Arendt, 2006, s. 182). Mennesket som begyndelse og begynder viser sig ved fødslen, og manifesterer sig igen senere i livet ved politisk handling – som i Arendts tænkning er karakteriseret ved netop at bringe noget nyt og uforudset ind i verden. Dette er naturligvis risikabelt, eftersom vi ikke kan forudsige alle mulige konsekvenser ved sådanne handlinger. Dette dobbelte forhold mellem mennesket som en begyndelse i sig selv og som begynder af nye begivenheder repræsenterer den uddannelsens ontologiske vilkår, at vi med hver ny generation bringer en generation til verden, som har potentiale til at forandre den, men samtidig må beskyttes mod at indtræde i den fælles verden for tidligt. Formålet med uddannelse bliver således at vise de nyankomne den eksisterende verden, samtidig med at det pædagogiske ’rum’ skal være overgangsstedet fra det private til det offentlige, hvor barnet hjælpes og støttes i at komme til en forståelse af denne verden, som skal være fundamentet for, at børnene en dag får muligheden for at udføre politiske handlinger, som så at sige kan tåle offentlighedens lys. Det handler om, at eleven langsomt finder frem til, *hvad* det er i kraft af at tilegne sig kundskaber og forståelse, men også, *hvem* det er, også selvom om det i uddannelse ikke handler om at *vise*, hvem man er (gennem politisk handling), men netop om at finde frem til det gennem at stifte bekendtskab med det fælles, nemlig verden. Man kan altså sige, at natalitet er et grundvilkår for såvel uddannelse som politik, men politisk handling/aktivitet er noget andet end uddannelse som aktivitet. Politisk handling er rettet mod at forandre verden og vise et hvem frem, mens uddannelse er rettet mod forståelse og kundskaber, hvor det at lære at leve i verden er sekundært, eller rettere ikke det primære formål med uddannelse. Kun gennem forståelse og kundskaber skabes en fortrolighed med den fælles verden, som *kan* skabe grundlag for politisk handling, men ikke direkte føre til det, endsige garantere det.

Arendt beskriver selv dette som det paradoksale forhold: at uddannelse på en gang er det, som sikrer verdens eksistens (politisk), og en sfære, der må holdes adskilt fra politisk handling. En måde at forstå dette på er som nævnt at følge Biesta og forstå det som et udviklings(psykologisk) forhold, hvor det handler om, at barnet først kan slippes løs i det politiske liv, når det er

(færdig)uddannet. Man kan også forstå det i relation til Biestas eget (Arendt'ske) argument, at politik er en eksistentiel samværsform, som man kan lære fra, og dermed kan man ifølge Biesta afvise Arendts adskillelse af politik og uddannelse uden at falde tilbage i et udviklings(psykologisk) sprog (Biesta, 2010c, s. 572). Biesta overser dog, at Arendts hovedpointe ikke handler om udvikling, men om at beskytte uddannelse som netop en anden type af menneskelig samvær end den politiske. En samværsform, som undermineres ved at blive underlagt politisk aktivitet (Korsgaard, 2017, s. 89-90). Ved at forstå Arendts adskillelse af politik og uddannelse på denne vis, som adskillelsen af to forskellige måder at være sammen på, hvormed uddannelse placeres som en 'fjerde' kategori for menneskelig aktivitet i hendes tænkning (Korsgaard, 2014),²⁰ bliver det forståeligt, hvorfor Arendt kunne udråbe natalitet som essens for uddannelse, samtidig med at hun vil adskille politisk handling – der, hvor nataliteten (gen-)manifesteres – fra uddannelse. Eller med andre ord: Uddannelse som en særlig menneskelig aktivitet er baseret på og har som essens, at menneskers højeste aktivitets form er den politiske, og uddannelse handler om at beskytte muligheden for dette, *men uddannelse som aktivitet* er ikke politisk (rettet), men derimod rettet mod forståelse af den fælles verden, som består af forskellige måder at være sammen på, herunder den private, den sociale og den politiske. Uddannelse fungerer som et bindeled og et beskyttet rum, hvor barnet kan skifte bekendtskab med og studere forskellige dele af denne verden.

Uddannelsens essens er således at hjælpe de nyankomne med at finde tilliden til, at deres egne begyndelser er mulige, og at give dem en tilstrækkelig fortrolighed med den fælles verden, så de kan finde et fodfæste i den. Uddannelsens opgave med at understøtte den nyankomne generation knytter sig også til den ontologiske betingelse, at verden vil optræde som fremmed for alle nyankomne. "(...) he is not only a stranger in the world but something that has never been here before" (Arendt, 2006, s. 185). Dette fremmedhedsvilkår leder Arendt til at fremhæve, hvorledes pædagogik ikke blot er nødvendig for den nye generations indtræden i verden, men også er nødvendig for at beskytte verden og den eksisterende generation.

"[T]he child requires special protection and care so that nothing destructive may happen to him from the world. But the world, too, needs protection to keep it from

²⁰ I tilføjelse til *labor*, *work* og *action*. [Labor], er den repetitive og reproducerende aktivitet hvormed vi oprettholder livet, og [Work], er den aktivitet hvormed vi skaber de kulturelle og fysiske genstande som omgiver os, og danner rammen om vores eksistens på jordkloden. [Action], er den politiske aktivitet, hvorigennem den fælles verden ikke blot vedligeholdes men potentielt forbedres, og hvor mennesket viser sig og genmanifesterer nataliteten.

being overrun and destroyed by the onslaught of the new that burst upon it with each new generation” (Arendt, 2006, s. 182).

Dette beskyttede rum, eller rettere denne beskyttede aktivitet, som altså ikke er politisk, ej heller entydigt social²¹ eller privat, men netop pædagogisk, eller skolastisk om man vil (Korsgaard, 2017), må være beskyttet, således at barnet kan hengive sig studiet. Det er en aktivitet som ikke er rettet mod at forandre verden, men derimod mod at forstå verden.

Den voksne generation, herunder pædagoger og lærerne, skal vise børnene vilkårene i den eksisterende verden, men børnene skal selv have lov til at skabe deres egne begyndelser. Pædagogikkens formål er dermed ikke, at målstyre alle pædagogiske og læringsmæssige processer, men derimod at skabe et fundament for at de kan leve deres *eget* liv. Som Arendt skriver: ”[T]he function of the school is to teach children what the world is like and not to instruct them in the art of living.” (Arendt, 2006, s. 192).

Beskues evidensbevægelsen og Biestas brug af systemteorien som ontologi for uddannelse med Arendts (1998, s. 181) briller, kan man altså sige, at disse udelukkende spørger til, *hvad* mennesket er, og ikke *hvem* mennesket er. Med dette menes, at evidensbevægelsen, men også Biesta med sin brug af systemteorien, udelukkende beskriver mennesket ud fra dets fagspecifikke kvalifikationer og menneskets funktion i systemet. De ender med at beskrive det enkelte menneske som prædefinerede objekter, såsom mennesket som læreren i systemet, som evaluerer elever eller mennesket som eleven i systemet, der evalueres. I en sådan skematik, hvor mennesker reduceres til sammenlignelige og funktionelle optegnelser underkues nataliteten, og man kan således, med en Arendt’s ontologi for pædagogisk praksis som udgangspunkt, sige at system- og evidensstænkningen implicerer en udviskning af menneskets individualitet og unikhed.

Nataliteten handler dog ikke kun om, at det enkelte individ formår at skabe sine egne begyndelser i verden. Det er ligeledes et grundvilkår for nataliteten, at denne er indviklet i et væv af

²¹ Arendt ide om uddannelse og skole som et mellemrum forstås ofte derhen, at det er en del af det sociale, og i ’Reflections on Little Rock’ skriver hun da også: ”For the child himself, school is the first place away from home where he establishes contact with the public world that surrounds him and his family. This public world is not political but social” (Arendt, 1959, s. 55). I ’The Crisis in Education’ er det dog ikke lige så entydigt, at skolen blot er social, men her fremhæves skolen eller uddannelse som netop et indskudt og beskyttet rum mellem det private og det politiske, som nok er socialt, men ikke kan reduceres til det (Korsgaard, 2017).

andre menneskelige relationer (Arendt, 1998, s. 182 f.), altså indviklet i pluralitetens grundvilkår. Arendt skriver *implicit* pluralitetens vilkår for nataliteten ind i 'The Crisis of Education' ved at hævde at:

(...) education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a *common* world (Arendt, 2006, s. 193, vores kursivering).

Det er i dette ansvar for den fælles verden, at pluraliteten indtræder som den "anden essens" som grundlag for en pædagogisk (og menneskelig) ontologi for uddannelse. Selv om det i 'The Crisis of Education' ikke eksplicit er beskrevet, hvorledes Arendt mener, at pluraliteten også må være grundlæggende for uddannelse, viser dette citat, at pluraliteten er et grundvilkår for den. Ikke blot, fordi pluraliteten er uløseligt forbundet med natalitet (Cavarero, 2000, s. 89; Todd, 2010, s. 7), men også, fordi natalitetens vilkår i form af nye og uforudsete begyndelser ikke blot er et privilegium for den enkelte, men i stedet er midlet til at forny *den fælles verden*. Det handler altså om, for at vende tilbage til fremmedhedsmetaforen, at børn ikke blot fødes ind i verden som fremmede, men også lever et liv blandt fremmede. Dette er pluraliteten som grundvilkår, og på samme vis som med natalitet er den det for både politik og uddannelse. Pluralitet og natalitet skal altså forstås som overgribende begreber, som har politisk såvel som pædagogisk betydning, uden at de af den grund kan reduceres til at være "hjemhørende" i den ene eller den anden sfære, eller at politiske og uddannelsesmæssige aktiviteter dermed nødvendigvis er det samme.

Det er i forståelsen af pluralitet som 'det andet' grundvilkår for uddannelse som en særlig menneskelig samværsform, at vi finder det måske stærkeste argument imod såvel evidensbevægelsen som mod brugen af systemteori som ontologisk grundlag for uddannelse(stenkning). Pluralitet er det faktum, at "Men, not man, live on the earth and inhabit the world" (Arendt, 1998, s. 7). Det enkelte menneske lever altså nok som et unikt individ, men blandt myriader af unikke andre mennesker, hvilket Arendt også betegner som "the paradoxical plurality of unique beings" (Arendt, 1998, s. 176). Hermed ekspliciterer Arendt også, hvordan det enkelte menneske er uløseligt forbundet med og ikke kan handle uden (for) fællesskabet. Når det erkendes, at selve uddannelsens 'essens' og ontologiske grundvilkår (Arendt, 2006, s. 171) er, at mennesket

er unikt og lever uforudsigeligt i et paradoksalt forhold til pluraliteten, bliver det endnu en gang tydeligt, hvorfor systemteorien og evidenstagten står i modstrid med denne forståelse af uddannelse. Selvom mennesker *kan* subsummeres i fællesbetegnelser, i forhold til at mennesker repræsenterer de samme biologiske, psykiske og sociale systemer, samt i evidenstagten kan klassificeres ud fra deres kvalifikationer, vil de i dette lys aldrig kunne træde frem i deres unikke individualitet som et i Arendt'sk forstand begyndende væsen.

Evidensbevægelsen og systemteorien deler den mulige implikation, at deres funktionalisering af mennesker i værste fald kan have den effekt, at det enkelte menneskes egenart udviskes ikke blot i det ontologiske blik, men også i den uddannelsesmæssige praksis. Dette fører tilbage til pointen om, at uddannelse bør værne og drage omsorg for menneskets unikhed. Det er svært at gennemskue, hvorledes den enkelte lærer eller pædagog i feltet har mulighed for at drage omsorg for elevens natalitet og stille spørgsmålet "*hvem er du?*", hvis alle situationer forsøges prædetermineret af evidensbevægelsens og systemteoriens funktionelle generaliseringer. Som Arendt beskriver i *The Human Condition* med behaviorismen som eksempel, er problemet med denne slags tænkning om mennesket i adfærdstermer og statistiske kolonner ikke, at den er sand, men at den kan ende med at blive det, altså at de pædagogiske praktikere kan ende med at se deres praksis igennem evidenstagten og systemteoriens øjne og begreber (Arendt, 1998, s. 322). Både evidensbevægelsens tendens til udelukkende at beskrive mennesket som sammenlignelige kvalifikationselementer og systemteoriens reducering af mennesker til lukkede systemer og elementer skaber et *menneskeligt underskud* i pædagogisk praksis, fordi disse videnskabelige konfigurationer lægger op til, at alle pædagogiske aktører behandles ens på trods af deres unikke divergens og tilsynekomst. Hvis disse funktionelle og kompleksitetsreducerende bud på en ontologi for uddannelse får lov at slå igennem ikke blot som teori- og policy-retninger, men i stigende grad i selve den pædagogiske praksis, risikerer vi, at de rodfæster sig som den 'rigtige' ontologi for uddannelse, fordi elever og lærere i stigende grad vil handle ud fra funktionelle og instrumentelle grunde i pædagogiske sammenhænge.

Afsluttende bemærkninger

Med det funktionalistiske blik på menneskelig væren udvisker både evidens- og systemtænkningen således muligheden for, at den enkelte kan komme til syne for forskerens blik. Dette er i sig selv et væsentligt problem, i særdeleshed hvis det som omtalt ovenfor får lov at sive ned i den pædagogiske praksis, men et andet mere overset problem er den sløring af fællesskabets betydning for uddannelse, der sker med disse positioners blik. 'De unikke væsners paradoksale

pluralitet' – som er uddannelsens korpus – gør, at pædagogiske situationer vil være absolut kontingente. Evidensbevægelsens tro på, at pædagogiske fællesskaber kan observeres ens, gør, at den radikalt forsimples menneskets relationer, således at de pædagogiske fællesskabers særegenheder forsvinder. Det vil sige, at evidensbevægelsen med sin stringente og mekaniske kausallogik (Hitchcock, 2011, s. 3; Kvernbekk, 2016, s. 62 ff.) formår på en og samme tid at individualisere og generalisere uddannelse med det resultat, at såvel individet som fællesskabet reduceres til objekter i funktionelle systemer. Dette handler ikke om, at evidensforskning og systemteori ingen berettigelse har i forhold til uddannelse, men blot om, at forskningen bør holde en nødvendig afstand til feltet i form af en afståen fra at drage håndfaste konklusioner om, "hvad der virker" i uddannelse. Hermed ville man udvise en passende ydmyghed i forhold til det komplekse og uudtømmelige forhold, som den pædagogiske praksis er. En ydmyghed, der kan påminde os om, at human- og samfundsvidenskabelig forskning bør acceptere, at den ikke konkret og for evigt kan løse alle problemer, når forskningen involverer mennesker.

Ved at kompleksitetsreducere pædagogiske processer forsvinder blikket for, at den enkeltes udfoldelse sker i et net af relationer til andre mennesker. Når Biesta anvender systemteorien som grundlag for sin ontologi for uddannelse, anvender han en teori, der i visse versioner radikalt forsimples menneskets relationer, således at de pædagogiske fællesskabers særegenheder forsvinder. Anvender vi derimod Arendts begrebspar natalitet og pluralitet som udgangspunkt for en ontologi for uddannelse, åbner der sig et vokabular, som i højere grad tillader et blik for både det enkelte individs udfoldelse og for fællesskabets betydning. Det er et vokabular, som kan tale med og til den pædagogiske praksis og den pædagogiske praktiker på en åben og mere respektfuld måde end systemteorien og evidensforskningen – som indsnævrer og leverer instrumentelle svar til en praksis – der i sin kerne er konstitueret ved det grundlæggende spørgsmål om, hvordan vi har tænkt os at leve sammen i en fælles verden.

Referenceliste:

- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006). *The Crisis in Education*. I: Arendt, Hannah: *Between Past and Future*. London: Penguin Books.
- Bendixen, C. & Kreiner, S. (2009). *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Benhabib, S. (2000). *The Reluctant Modernism of Hannah Arendt*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, R. (1986). Rethinking the Social and the Political. *Graduate Faculty of Philosophy Journal*, 11(1): 111-130, doi: 10.5840/gfpj198611119

- Biesta, G. J.J. (2007). Why 'What Works' won't work. Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit In Educational Research. *Educational Theory*. 57(1). 1-22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- Biesta, G. J.J. (2010a). Five theses on complexity reduction and its politics. I: Osberg, D. & Biesta, G. J.J. (red), *Complexity Theory and the Politics of Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2010b). Why 'What Works' still won't work: From Evidens-based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*. 29(5). 491-503. DOI 10.1007/s11217-010-9191-x
- Biesta, G.J.J. (2010c). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record*, 112(2): 556- 575.
- Biesta, G J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J.J. (2012). *Læring retur* (2. udgave). Forlaget Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J.J. (2014a). *Den smukke risiko i uddannelse pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J.J. (2014b). Who Knows? – On the Ongoing Need to ask Critical Questions About the Turn Towards Evidence in Education and Related Fields. I: Petersen, K. B.; Reimer, D. & Qvortrup, A. (red.), *Evidence and Evidence-based Education in Denmark – The Current Debate: Cursiv 14*. Aarhus Universitet.
- Biesta, G. J.J. (2015a). Freeing Teaching from Learning: Opening Up Existential Possibilities in Educational Relationships. *Studies in Philosophy and Education*. 34. 229-243. DOI 10.1007/s11217-014-9454-z
- Biesta, G. J.J. (2015b). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeologi of education. *European Educational Research Journal*. 14(1). 11-22. DOI: 10.1177/1474904114565162
- Biesta, G J.J. & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*. 9(5). 540-547. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>
- Biesta, G. J. J. & Saeverot, H. (2013). On the Need to Ask Educational Questions about Education: an interview with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*. 11(2). 175-184. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2013.11.2.175>
- Bjerre, J. & Reimer, D. (2014). The Strategic use of Evidence on Teacher Education: Investigating the Research Report Genre. I: Petersen, K. B.; Reimer, D. & Qvortrup, A. (red.), *Evidence and Evidence-based Education in Denmark – The Current Debate: Cursiv 14*. Aarhus Universitet.
- Cartwright, N. (1999). *The Dappled World – A Study of the Boundaries of Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cartwright, N. & Hardie, J. (2012). *Evidence-based Policy – A Practical Guide to Doing it Better*. Oxford University Press.
- Cavarero, A. (2000). *Relating Narratives: Storytelling and Selfhood*. Translated by P. A. Kottman. London: Routledge.
- Christensen, S. & Krejsler, J. B. (2015). *Evidens – Kampen om, viden der virker*. FOA.
- DCU, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2017a). *Introduktion*. Lokaliseret på: <http://edu.au.dk/forskning/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/introduktion/>

- DCU, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2017b). *5 myter om evidens*. Lokaliseret på: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/om-dpu_20070213165431_5-myter-om-evidens-dk.pdf
- DCU, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013). *Konceptnotat juni 2013*. Lokaliseret på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Konceptnotat_Clearinghouse_2013.pdf
- Egelund, N. & Qvortrup, L. (2013). Forord til den danske udgave. I: Hattie, J., *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hagen, R. (2005). Niklas Luhmann. I: Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (3.udgave). København: Hans Reitzels Forlag. 395-413.
- Hammersley, M. (2013). *The Myth of Research-based Policy and Practice*. London: Sage.
- Hargreaves, D. (1997). In Defence of Research for Evidence-Based Teaching: A Rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*. 23(4). DOI 0141-1926/97/040405-15.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hitchcock, C. (2011). Probabilistic Causation. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Kneer, G. Nassehi A. (2004). *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kreiner, S. (2011). *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. Københavns Universitet.
- Kvernbekk, T. (1997). Kausalitet i pedagogikken. *Nordisk Pedagogik*. ISSN 0901-8050
- Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-based Practice in Education. Functions of evidence and causal presuppositions*. New York: Routledge.
- Larsen, S. N. (2011). Der er ingen evidens for evidens – Refleksioner omkring en magtfuld illusion. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Laursen, P. F. (2016). *Didaktiske ambitioner – alle elever med*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levinson, N. (2002). But Some People Will Not: Arendtian Interventions in Education. *Philosophy of Education 2002*. Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer – Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærerbibliotek.
- Moos, L. et al. (2005). *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mortensen, N. (2004). Forord til den danske udgave. I: Kneer, G & Nassehi A., *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, T. et al. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Oancea, A. & Pring, R. (2008). The Importance of Being Thorough: On Systematic Accumulations of 'What Works' in Education Research. *Journal of Philosophy of Education*. 42: 15–39. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00633.x
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, D. C. (2005). The Contested Nature of Empirical Educational Research (and Why Philosophy of Education Offers Little Help. *Journal of Philosophy of Education* 39(4). 557-597. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2005.00457.x
- Pring, R. (2004). Conclusion: evidence-based policy and practice. I: Thomas, G. & Pring, R. (red.), *Evidence-based Practice in Education*. London: Open University Press.
- Qvortrup, L. (2006). Luhmanns pædagogiske teori. I: Luhmann, N., *Samfundets uddannelses-system*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2008, 30 april). *Hvornår er noget evident?* Information. Lokaliseret på: <https://www.information.dk/debat/2008/04/hvornaar-evident>
- Qvortrup, L. (2012). *Den myndige lærer – Nicklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, J. et al. (2007). *Viden om uddannelse - Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Schutz, A. (1999). Creating Local "Public Spaces" in Schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene' *Curriculum Inquiry*, 29(1): 77–98, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3185902>
- Schutz, A. (2002). Stories vs. Practices: Education for Political Action. *Philosophy of Education* 2002. Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society.
- Sjøberg, S. (2012). PISA: Politics, fundamental problems and intriguing results. *Recherches En Education*. 4. Stable URL: http://www.scienceinpublic.com.au/wp-content/uploads/Svein-Sjoberg-PISA-tests_La-Revue_no14-Sept-2012.pdf.
- Slavin, R (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*. 31(7). 15-21.
- Thyssen, O. (1997). Hjørnestein i Niklas Luhmanns systemteori. I: Luhmann, N., *Iagttagelse og paradoks – Essays om autopoietiske systemer*. Samlernes Bogklub.
- Todd, S. (2010). Pedagogy as Transformative Event: Becoming Singularly Present in Context. Paper presented at the *Philosophy of Education Society of Great Britain* Conference, Oxford, March 26-28, 2010. Internet resource (accessed 08.11.2016): <http://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74957/Todd.pdf>
- Vaus, D. d. (2001). *Research Design in Social Research*. London: Sage.
- Woodward, J. (2003). *Making Thing Happen – A Theory of Causal Explanation*. Oxford University Press.
- Woodward, J. (2014). Scientific Explanation. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.