

# Læring og objektivitet i postmoderne uddannelsesteori

*Thomas Astrup Rømer*

In this article, two major postmodern contributions are discussed: the book *The Postmodern Condition* by Jean-Francois Lyotard and a few influential publications by psychologist Kenneth Gergen. The overall aim is to identify an object of postmodern education, which is neither a totally relativist play of the imagination nor a radical instance of critical theory. Instead, it is argued that postmodern education is situated as a relation between learning and local objectivity, which is interpreted as the relation between a new move in a language game and the local regime of competence. Postmodern education is a “back to basic”, a “how do people speak in my local surroundings”, a “how can I reorganise these vocabularies in new and interesting constellations, and a “how are these reorganisations evaluated by the local paradigm of power.

I denne artikel vil jeg diskutere følgende spørgsmål: Hvad bør vi forstå ved uddannelse, når der ikke findes et fast epistemologisk fundament men kun myriader af lokale sprogspil i diverse interrelaterede udvekslinger? Den teoritradition, der mest direkte forholder sig til en sådan måde at stille spørgsmålet på, altså med ord som ’det manglende fundament’ og ’myriader af sprogspil’, er den tænkning, der især i angelsaksiske kredse har udviklet sig omkring Jean-Francois Lyotards ideer, og som omtaler sig selv som ’postmoderne uddannelsesteori’. Tabet af erkendelsesteoretisk fundament kommer til udtryk i definitioner af det postmoderne som ”an incredulity towards metanarratives” (Lyotard 1979, s xxiv)<sup>1</sup> og i ”postmodernity, then, describes a world where people have to make their way without fixed referents and traditional anchoring points” (Edwards & Usher 1994, s 10), og den sproglige vending viser sig i interessen for begreber som ’vokabularer’, ’diskurser’ og ’sprogspil’.

Der er to forhold, som det postmoderne moment ofte forbindes med i både videnskabelige og populære kredse. Det ene forhold er en

legende, poetisk og ironisk relativisme, hvor alt er muligt og lige gyldigt, og det andet er en interesse for uformelle eksklusionsprocesser og bevarelse eller skabelse af nye sociale identiteter. Hvis det postmoderne som legende relativisme er korrekt, får det store konsekvenser for vores opfattelse af uddannelse, fordi vi i så fald må tillade alle mulige repræsentationsformer. Der er med andre ord ingen kriterier for at vurdere den ene ytring som mere adækvat end den anden. I sin idealtipe er der her tale om den splintrende frihed af ytringer uden andre begrænsninger, end hvad det politiske og administrative system måtte kræve. Hvis på den anden side billedet af det postmoderne som eksklusionsprocesser og skabelsen af nye kulturer er korrekt, så bliver postmoderne uddannelsesteori til en slags mangedobling af den traditionelle kritiske teoris ambitioner og kommer derfor til at dreje sig om frigørelse af undertrykte kulturer.<sup>2</sup>

I denne artikel vil jeg fremtvinge et billede af det postmoderne, som er anderledes end begge disse forestillinger. Det vil sige for det første at det postmoderne og den legende relativisme ikke er helt så oplagt en pardannelse, som det nogle gange hævdes, og for det andet at forholdet mellem postmodernitet og kritik ikke er så enkelt, som det indimellem forudsættes. Jeg vil i stedet prøve at identificere en anden afgrænsning, ikke af det postmoderne som sådan men af objektet for en postmoderne uddannelsesteori. Det, der kort sagt skal argumenteres for, er, at postmoderne uddannelse bør lokaliseres indenfor en *relation mellem lokal læring og objektivitet*<sup>3</sup>, frem for med grundkategorier som den fraværende realitet, der dominerer 'playful-forestillingen', eller ideen om kapitalisme og effektivitet som overgribende sprogspil, der dominerer de kritisk orienterede positioner. Målet med denne artikel er på denne måde forberedende, altså en præcisering af med hvilke grundkategorier vi bør forstå postmoderne uddannelse og dermed også postmoderne uddannelsesforskning.

Strategien for dette projekt er todelt. For det første identificerer jeg forholdet mellem *læring og objektivitet* hos to fremtrædende postmoderne teoretikere. Et forhold der skjuler sig lidt i alle mulige andre betragtninger, der også er en del af det postmoderne moment. For det andet tager jeg mig af spørgsmålet om muligheden for at udtale sig henholdsvis indenfor og udenfor ethvert sprogspil i uddannelsessammenhænge. Dette er en argumentation for, at forholdet mellem læring og objektivitet også er *et lokalt forhold*, det vil sige altid knyttet til bestemte sprogspil. Til disse formål tages udgangspunkt i to tekster, der på hver sin måde kan siges at repræsentere det postmoderne moment. Det drejer sig på den ene side om Lyotards klassiker *Viden og den Postmoderne Tilstand* (Lyotard 1979) og for det andet om et

par udgivelser af socialpsykologen Kenneth Gergen (Gergen 1997, 1999). Begge forfatterskabers forståelse af det postmoderne lever op til det, som jeg har skitseret, nemlig et fravær af epistemologisk fundament og et udgangspunkt i den sene Wittgensteins filosofi. Gergen opfattes normalt som repræsentant for den legende relativisme, og Lyotard forbindes ofte med en slags kritisk postmoderne teori. Som vi skal se, er billedet mere kompliceret.

Til sidst i disse indledende bemærkninger vil jeg foretage nogle yderligere præciseringer af begrebet "det postmoderne". Med det postmoderne henviser jeg i denne artikel til et uddannelsesteoretisk objekt med tre karakteristika. For det første et epistemologisk moment, hvorved jeg gør det postmoderne til slet og ret en teori, der forsøger at orientere sig i en verden uden fundament. I en periode op gennem 1980'erne og 1990'erne blev det endvidere heftigt debatteret, om det postmoderne betegnede en ny historisk epoke eller blot en forlængelse af moderniteten eller af senmoderniteten. Min egen position angående dette er yderst pragmatisk. Mens vi kan lade sociologerne fortsætte deres diskussioner, opfatter jeg slet og ret det postmoderne som endnu et synspunkt i filosofihistorien med relativistiske træk. Bagefter kommer noget andet. Der er altså ikke, fra mit synspunkt, tale om et brud med noget som helst, men om endnu et bidrag til vores fælles reservoir af tekster som menneskeheden kan trække på i ny og næ. At jeg bruger betegnelsen 'postmoderne' er derfor ikke et indlæg i debatten om modernitet, men udtryk for ren og skær konvention; det kalder vi nu engang den række tekster, som deler de fællestræk, der er beskrevet. Begrundelsen for at diskutere netop den gruppe af teoretikere er altså ikke, at de knytter sig til en bestemt kulturel eller social epoke, men blot at de har noget at sige om uddannelse under de betingelser, som her er defineret som det postmoderne, altså fravær af epistemologisk fundament og en interesse i sprogspil eller lignende begreber, hvordan de opstår og reorganiseres og de uddannelsesteoretiske implikationer heraf. I virkeligheden kan dette syn på det postmoderne begrundes i det postmoderne selv, og dermed er vi ved det tredje aspekt af det postmoderne. Hos Lyotard er postmoderniteten ikke en teori om noget, der kommer 'efter'. Tværtimod er det en teori om verdens skabelse, om verden som 'hændelse' som 'kreativitet',<sup>4</sup> eller som Lyotard selv siger det i "Answering the question: What is postmodernism?":

A work can become modern if it is first postmodern. Postmodernism thus understood is not modernism at its end but in the nascent state, and this state is constant (Lyotard 1979, s 79).

Læseren bedes bemærke udtrykket “nascent”, altså ‘begyndende’ eller ‘tilblivelse’. Dette er en markering af, at den postmoderne undersøgelse ikke har et objekt for sig selv, som moderniteten ikke har, på grund af en påstået anden tidslighed eller i en ny form for socialitet. Den postmoderne undersøgelse handler tværtimod om forholdet mellem skabelsen af det moderne og det moderne selv. Denne konstante spænding mellem ‘det ny’ og ‘det gamle’, mener jeg, er det postmodernes egentlige objekt, og artiklen her kan forstås som et forsøg på at udfolde dette synspunkt.<sup>5</sup>

## Jean-Francois Lyotard og den postmoderne tilstand

Jean-Francois Lyotard opfattes normalt som postmodernismens grundlægger. Med bogen *The Postmodern Condition – a Report on Knowledge*, italesatte han en lang række temaer, som i årene efter og frem til i dag stadig høster stor opmærksomhed.<sup>6</sup> Det er derfor naturligt at prøve kræfter med dette hovedværk i den postmoderne litteratur. Da diskussioner af postmodernistisk uddannelsesteori på nordisk grund (og i hvert fald på dansk) har været forholdsvist sparsomme, vil jeg indlede med nogle bemærkninger af introducerende og beskrivende karakter, for derefter at bevæge mig over i de analytiske dele, med henblik på at besvare spørgsmålene ovenfor, altså dels hvordan forholdet mellem læring og objektivitet skal forstås, og derefter i hvilken forstand dette forhold også er et lokalt forhold.

Lyotards projekt er både beskrivende, kritisk og moralsk, så vidt disse elementer da lader sig adskille. Det beskrivende kommer frem i forsøget på at identificere den postmoderne tilstand som en, hvor vi må leve med et fravær af metanarrativer – altså samlende fortællinger, der kan binde en række sprogspil sammen under samme historie. Eksempler herpå er fortællingen om videnskabelig enhed og viden-skaben som frigørelse og oplysning. På det politiske felt tales naturligvis om de store ideologier under den kolde krig, marxismen og liberalismen, som formåede at samle nærmest alle verdens sprogspil i to antagonistiske lejre. Det postmoderne betegner herefter den tilstand, som vi må leve i og tænke over, hvor der ingen absolutter er. Det vil sige, at ingen af disse metanarrativer mere er i stand til at kunne ordne alle mulige lokale narrativer og sprogspil med henvisning til menneskets natur eller verdens egentlige beskaffenhed. Det beskrivende element kommer også frem i Lyotards valg af alternativ approach, sprogspillene, altså hans Wittgensteininspiration, der gives

en bestemt drejning.<sup>7</sup> Han interesserer sig for den postmoderne situation, hvor de lokale sprogspil stilles overfor en nyhed eller et forslag om nye beskrivelser. Dette sker for så vidt hele tiden. Mange tekster i uddannelses- og forskningsregi har denne karakter (man må ikke skrive det samme som andre har skrevet, eller det samme som der står i tekstbogen). Denne nyhed betragtes dog som andet end blot en forstyrrelse, hvilket jo er konstruktivismens metafor,<sup>8</sup> men opfattes snarere som 'et træk'. Sprogspilmetaforen drejes her over i brætspillenes og strategiernes analogi, og Lyotard kan derfor hævde, at "to speak is to fight", og at denne kamp finder sted imod mindst en modstander – nemlig det accepterede sprog (Lyotard 1979, s 10). Grunden, til at sprogspilstænkningen pludselig bliver interessant her, er altså, at Lyotard netop har afskrevet de store fortællinger af enten politisk eller sociologisk art som gangbare til at forstå det sociale. Sprogspillene tilbyder et ikke-essentialistisk alternativ, hvormed vi kan leve i den postmoderne tilstand. Disse sprogspil udgør selve det sociale kit. Ser vi på de sprogspil, der har at gøre med undersøgelser og viden, så fordeles heri henholdsvis en afsender, en modtager og et sagsforhold. Disse tre momenter er ikke givet på forhånd, som i traditionel kommunikationsteori, men er positioner, der fordeles i og med at sproget spilles. Det er i denne forbindelse at 'trækkene', 'modtrækkene' og forskydninger i positionerne finder sted, og hver gang der trækkes, så fordeles de tre grundpositioner på ny. Positionerne, for eksempel afsender, er altså ikke hjemsted for en særlig bevidsthed, men fordeles i sprogbrugen. Det er altså sprogbrugen snarere end bevidstheden eller verden, vi bør studere i de humanistiske videnskaber.

Hermed bevæger vi os over i, hvad vi kunne kalde for den kritiske del. Når Lyotard nemlig kaster blikket på, hvorledes viden er blevet legitimeret, så nævner han to metafortællinger, som har spillet en særlig stor rolle i de videnskabelige legitimeringssprogspil. For det første forskellige versioner af ideen om, at videnskaben er et humanistisk projekt, der skal komme alle til gode og forbedre verden i et uendeligt fremskridt. Alle skal have fornøjelse af viden. Alle har ret til den. Videnskaben bliver på denne måde et 'retfærdighedsprojekt', der løfter det refleksive og kritiske niveau i en befolkning. Den gør alle rationelle og autonome; det er videnskab for folket i et tæt samarbejde mellem offentlighed, politik og uddannelse, hvor masseuddannelse og praktisk udvikling bliver central. Her er viden til for at gøre nytte, for noget andet end for videnskaben selv, hvad enten det er for sundheden, partiet eller staten. For det andet nævner han arven fra von Humboldt og den tyske idealisme, hvor viden betegner en særlig indsigt, der kan opnås og udvikles ganske uafhængigt af sam-

fundet i øvrigt, og som kan forenes i forskellige former for filosofisk totalitet. Dette er videnskaben i sit elfenbenstårn, viden som noget særligt og uantasteligt. Her er det viden for videns egen skyld, der produceres; det platoniske projekt om at nå fra hulens dansende men uvirkelige skygger ud til solens lys uden for hulen, hvor uddannelsesprojektet her bliver til formidling af de virkelige indsigter uafhængig af offentlighed og lægmand. Her er viden noget for sig selv, universitetet er en eksklusiv institution, hvor sprogpillene bliver til, udvikles og legitimeres i en lukket verden af ren spekulativ ånd.<sup>9</sup>

Begge disse narrativer har ifølge Lyotard problemer. Sidstnævnte, altså ideen om spekulativ enhed, undermineres af denne ides eget krav om at kunne legitimere sig selv. Uanset om dette gives en hegeliansk eller en positivistisk version, så peger det meste af det 20'ende århundredes videnskabsteori på både logikkens og verifikationsprincippet manglende evne til at tilvejebringe den indre konsistens i erkendelsens fundament, som er nødvendig for et effektivt rationalistisk videnskabeligt metanarrativ. Videnskaben eksploderer. Anerkendes kritikken af tesen om spekulativ enhed, så får vi i stedet følgende billede af videnskaben.

The classical dividing lines between the various fields of science are thus called into question – disciplines disappear, overlappings occur at the borders between sciences, and from these new territories are born. The speculative hierarchy of learning gives way to an immanent and, as it were, "flat" network of areas of inquiry, the respective frontiers of which are in constant flux (Lyotard 1979, s 39).

Det førstnævnte narrativ, humanismen, får for Lyotard også problemer, blandt andet fordi videnskaben ikke kan overkomme kløften mellem denotative og præskriptive udsagn, eller mellem 'er' og 'bør' som det også hedder. Denne manglende sammenhæng mellem det teoretiske og det praktiske er naturligvis et stort problem for en metafortælling, der netop har denne forbindelse som sin bærende ide. Videnskaben kan ikke længere begrunde politikken. Den er ikke over praksis. Kritikken af det humanistiske projekt fører derfor frem til, at oplysning og viden og politik hænger sammen på langt mere mærkelige, subtile og interessante måder, end det fremgår af den simple sammenhæng mellem videnskab og oplyst politik, som det første narrativ hævder.

I denne kaotiske situation efterlades vi med to muligheder. Den første mulighed er at udvikle viden ud fra et effektivitets- eller et performancehensyn. Det vil sige, at den decentralt producerede videns

rimelighed afgøres af dens evne til at optimere forholdet mellem input og output i allehånde sociale eller tekniske systemer. Viden bruges altså til at gøre verden mere effektiv. Effektivitets-, eller performativitetshensynet opstår for det første, fordi de store narrativer er væk, og videnskaben derfor er til falds. For det andet melder performativiteten sig, fordi sammenblandingen af kapitalisme og store verifikationsomkostninger gør viden til en vare, der må betales for. Derfor må indsatserne vælges ud fra, om de kan forbedre forholdet mellem et givent systems input og output, og vi vil iagttage en veluddannet klasse af administratorer, som bliver særligt magtfulde, og som kan afgøre hvilke sprogspil, der skal tildeles hvilken rolle og status i det samlede system.<sup>10</sup> Den anden mulighed, og dermed er vi ovre i Lyotards moralske projekt, er at spørge til, hvordan man ansporer og modtager de ny træk; det der kaldes "new moves", i de mere eller mindre lokale sprogspil, "local determinisms" eller små narrativer, som Lyotard også kalder dem. Hvor performativitetskriterierne tenderede mod lukninger begrundet udenfor den videnskabelige aktivitet selv (nemlig i økonomiske og administrative kalkyler), så hævdes her den videnskabelige aktivitet som grundlæggende åben. Hvis der derfor iagttages et nyt træk eller tendenser hertil, så er svaret "må jeg høre?" snarere end "det koster for meget". I modsætning til performancesystemerne er videnskaben et åbent system, hvor sætninger anerkendes for at gøre forskelle til, hvad vi allerede ved, og hvor disse sætningers kvalitet afgøres af, hvorvidt de er i stand til at generere nye sætninger og nye sprogspil.<sup>11</sup> Dermed iscenesættes et opgør med Habermas' forestilling om konsensus som ledetråden i diskussioner. I stedet hævdes det modsatte nemlig 'paralogi' eller nye træk, undergravning, forskel og modsætning, der altså inspirerer til nye sætninger og sprogspil som kriteriet for, om et givent træk kan anerkendes. Det moralfilosofiske kodeord for det postmoderne er derfor ikke konsensus, men retfærdighed. Ikke den store retfærdighed, som i alles lige ret til uddannelse, men den lokale og lille retfærdighed, altså den fair behandling af nye træk i sprogspillene. Lyotard beskriver to momenter i udviklingen af en sådan postmoderne ide om retfærdighed. For det første at den må afvise terror, hvor terror her forstås som afvisning af udsagn ikke på baggrund af argumenter og beviser men ved trusler om udslættelse eller fratagelse af retten til at deltage i sprogspillene. For det andet må en postmoderne retfærdighedside indeholde en anerkendelse af, at enhver konsensus er lokal, og at trækkene derfor også er lokale (det vil sige man kan ikke afvise udsagn med henvisning til regler udenfor sprogspillet selv). Dette tillader og sikrer en opmærksomhed på og interesse for udviklingen af en pluralitet af sprogspil og lokale narrativer.

Efter denne tour de force igennem nogle af de almene ideer hos Lyotard vender jeg mig nu imod mine to spørgsmål, altså for det første, hvorledes vi kan identificere forholdet mellem læring og objektivitet hos Lyotard, og for det andet, hvad der kan siges indenfor og udenfor sprogs spillene. Lad mig diskutere dette via et ræsonnement over Lyotards begrebsliggørelse af, hvad 'the new move' eller paralogien egentlig skal udfordre, altså forholdet mellem det ny og det gamle træk.

Det ser nemlig ud til, at Lyotard arbejder med en ambivalens i forhold til, hvad det er, 'det ny træk' skal sættes i forhold til. På den ene side skal paralogibestræbelsen udfordre, undergrave og bevæge en samfundsmæssig tilbøjelighed til at forstå forholdet mellem videnskab og samfund under kategorier som performativt eller effektivitet. I dette synspunkt stilles performativitet og paralogi op overfor hinanden som konkurrerende forsøg på at indfange videnskabelig aktivitet. Her ser vi altså følgende figur

Paralogi  $\longleftrightarrow$  Performativitet

På den anden side anslås et tema, som kan identificeres som et rent postmoderne træk. Dette peger på en situation, hvor performancehensynet ikke er så dominerende; for eksempel i et citat som følgende:

The truth of the statement and the competence of its sender are thus subject to the collective approval of a group of persons who are competent on an equal basis (Lyotard 1979, s 24).

Her får argumentationen en drejning, så vi bliver bedt om at se på forholdet mellem det eksisterende og det nye; ikke som et forhold mellem to almene logikker, men som et forhold mellem den ny tekst og den gruppe, der skal anerkende den, altså et vurderingsforhold. Noget lignende kan vi se i

The game of science thus implies a diachronic temporality, that is, a memory and a project. The current sender of a scientific statement is supposed to be acquainted with previous statements concerning its referent (bibliography) and only proposes a new statement on the subject if it differs from the previous one (Lyotard 1979, s 26).

Den eksisterende 'lokale objektivitet' beskrives i citatet med ord som 'hukommelse' og 'previous statements' og 'det nye træk' svarer i citatet til 'project' og 'new statement'. På *den ene side* har vi altså 'det nye træk'. Udover i de allermest simple formidlingsammenhænge



må det imidlertid også tilstræbes, at sætningerne indeholder nye træk, nye spørgsmål og nye og interessante bud på, hvordan sætninger kan sættes sammen. Det er vel dette moment, der i særlig grad opfattes som det postmoderne, altså denne konstante spørgen og afsløring af lukningernes kontingens, og der er ingen tvivl om, at dette er et centralt moment, men det kan altså ikke universaliseres eller gøres til det eneste, fordi man i så fald ikke vil kunne anerkende det lokale narrativ ("the memory"). Alting kan ikke være spørgen. Eksistensen af de lokale sprogspil og sandheder er en betingelse for, at der kan spørges overhovedet. På *den anden side* rettes som sagt også fokus imod, hvordan fællesskabet reagerer overfor disse nye tekster, altså evaluering med udgangspunkt i objektivitet og vurdering. Det er i forsøget på at svare herpå at hele retfærdighedsdiskussionen og terrormetaforen oprulles; nu blot ikke som et forhold mellem systemer, men som et lokalt forhold; mellem tekst og gruppe, og her kommer postmodernitetens stærke moralske drejning til syne for eksempel i følgende citater:

In principle, he (Videnskabsmanden, TR) does not prejudge that a case has already been closed or that the power of "science" will suffer if it is reopened. In fact, the opposite is true (Lyotard 1979, s 63).

is it an impossible ideal of an open society? (Lyotard 1979, s 64).

Postmoderne fællesskaber er altid på jagt efter interessante forskelle og ny måder at beskrive tingene på, som både er lidt det samme og lidt forskelligt fra, hvad man hidtil har kendt. Koden til afgørelse af en uddannelsesteksts (et speciale, en ytring, en handling med videre) kvalitet er derfor ikke 'det samme', men 'hvordan noget andet', og dette bør altså undersøges med udgangspunkt i det lokale og med accept af alles ret til at ytre sig, kort sagt: Den retfærdige og fair behandling af det nye træk i uddannelsernes og videnskabernes sprogspil.

Forholdet mellem det ny og det gamle kan derfor også tegnes således:

Paralogi  $\longleftrightarrow$  Kompetent gruppe

Der er altså to mulige scenarier for et postmoderne uddannelsesperspektiv. For det første en undersøgelse af forholdet mellem vidensfællesskab og de ny træk i sprogspillet, mellem tradition og forandring, objektivitet og læring eller hvordan vi nu vil udtrykke det. For det andet en undersøgelse af, hvorledes uddannelser kan bidrage til at

undergrave vidensformernes fangeskab i kapitalistiske logikker, eller hvordan senkapitalismen kan bemægtige sig uddannelsessystemet via rene performancediskurser.<sup>12</sup> Hvilket af disse to scenarier, vi ønsker at abonnere på, har stor betydning. Hvis vi hælder til den første position, vil vores syn på uddannelse og evaluering være præget af at opbygge netop det, som Lyotard egentlig foreslår, nemlig en uddannelsesteori med udgangspunkt i lokale narrativer, interessante forslag og ikke-terroristiske relationer mellem narrativer og forslag. Hvis vi derimod vælger det andet alternativ, så vil man være tilbøjelig til at mene, at videnskaben og studenterne bør bringes til indsigt i, hvordan kapitalismens lukninger af diskurserne udelukker, marginaliserer og undertrykker nogle sprogspil. Dermed bliver postmoderniteten en slags mangedobling af den kritiske teori.

Vi har derfor to alternative bud på objektivitetens natur, performativitet og gruppen, der kan benytte sig af enten terror eller ej. Spørgsmålet er for mig at se, om den første fortolkning forudsætter muligheden for at sætte sig ud over sprogsplene? I hvert fald lægger den op til en modernistisk figur, der lyder som følger: På den ene side har vi et undertrykkende paradigme af økonomisk mål-middel-rationalitet og cost-benefit-analyser, der bemægtiger sig videnskaben i et funktionalistisk og kausalt pres, og på den anden side har vi den virkelige videnskabelige rationalitet, det åbne samfund af bevisførere. Der er kun kort vej herfra til en direkte modstilling mellem kausalitet og frihed, en typisk moderne figur, som i hvert fald ikke hos Lyotard kan blive begrundet i det postmoderne selv. Men her bevæger Lyotard sig langt væk fra sin forpligtelse på sprogsplene som det sociale bånd, fordi kausaliteten og friheden jo fremlægges som virkelige størrelser med fundament i tingenes natur. Min pointe er altså, at skal der bedrives uddannelsesteori på et postmoderne grundlag, så må et sådant grundlag ikke a priori indeholde postulater om samfundets essens. Postuleres nemlig dette, så begrundes uddannelserne udenfor sprogsplskategorien, og i stedet i en virkelighedskategori, altså et universelt sted, som det så må forudsættes, man kan finde udenfor sproget selv. Brugen af Lyotards performativitet- og kapitalismekritik til at lave uddannelsesteori med er et eksempel herpå. Selvom evidensen for det ene eller det andet hos Lyotard selv er tvetydig, så er der et afgørende argument her; nemlig at formålet er at diskutere uddannelsesteori på et postmoderne grundlag, og en alt for entydig sociologisering af dette felt vil afstedkomme, at man må forlade sprogsplstankegangen som den bærende.<sup>13</sup> Dette sker, fordi der installeres en ny sociologisk universalitet, en samfundsmæssig essens, som uddannelsesteorien må underordne sig. Denne essens opfattes imidlertid

som virkelig, det vil sige som eksisterende i en bestemt form uafhængig af sprogs spillene, og bryder derfor som sagt med en af grundreglerne for det postmoderne, nemlig at insistere på, at det sociale er træk i sproget, og at det er lokalt.

Et eksempel på manglende opmærksomhed på disse fortolkningsmuligheder ser vi i en ellers glimrende artikel af Gerda Kraft. Her kan vi læse følgende:

Uddannelsessystemets kundskabsformidling kan hermed ikke legitimeres med henvisning til kundskabernes gyldighed. Følger man Lyotards fortolkning af udviklingen, bliver det nye legitimeringskriterium for vidensformidling dets funktionalitet. Overgangen fra det ene kriterium til det andet betegner ifølge Lyotard overgangen fra den moderne til den postmoderne æra (Kraft 1998, s 473).

Her er det Lyotards sociologi, altså spørgsmål angående uddannelsessystemets funktionalitet og performativitet, der præger billedet, hvori forholdet mellem gruppe og 'new move' ikke noteres. Ved ikke at notere sig den anden tolkning mister Kraft imidlertid muligheden for at opdage endnu et vigtigt postmoderne moment, nemlig en afklaring af forholdet mellem studentens tekst, forstået som et nyt træk i de accepterede sprogs spil, og vidensfællesskabets modtagelse heraf.

Konkluderende kan vi sige, at man hos Lyotard kan iagttage forskellige måder at begrebsliggøre forholdet mellem det ny og det eksisterende på. Skal vi imidlertid fastholde sprogs pilskategorien som grundvilkår for uddannelsesteorien, så må vi forlade den sociologiske diskurs til fordel for et studie af forholdet mellem objektivitet og læring i lokale uddannelseskontekster. Gør man det, så står to spørgsmål klar til videre bearbejdning. For det første spørgsmålet om postmoderne læring, altså bevægelsen i retning af et nyt træk i sprogs pillet og for det andet om postmoderne vurdering, altså fællesskabets retfærdige modtagelse af det pågældende træk.

## Kenneth Gergen

### – det postmoderne som relationer

Hvor Lyotard er rundet af en filosofisk tradition, kommer Kenneth Gergen fra psykologien. Denne forskel er mærkbar i deres referencer, men i øvrigt er deres temaer beslægtede, selvom de ikke refererer til hinanden i større stil. Begge er dog fælles om en stærk inspiration fra den sene Wittgenstein, og dermed en generel socialkonstruktivistisk

drift, hvor både bevidsthed og verden er konstruktioner og positioner, der fordeles af sprogs spillene og altså ikke har nogen a priori eksistens. Gergens forfatterskab er efterhånden stort og spænder over en række emner. Lad mig her følge strategien fra diskussionen af Lyotard, nemlig at diskutere uddannelse ud fra to temaer. For det første tematiseringen af forholdet mellem læring og objektivitet og for det andet muligheden for at udtale sig udenfor sprogs spillene, altså forskellige faldgruber i forbindelse med forståelsen af objektivitet-læringsforholdet som et lokalt forhold.

Vi kan starte med at slå fast, nærmest trivielt, at vores beskrivelser ikke er bestemt hverken af en ekstern verden eller af en egen bevidsthed. Der er overvejende tale om, hvad Finn Collin har kaldt ontologisk konstruktivism, det vil sige at ikke blot kan vi have forskellige begreber om verden, men verden som sådan skabes simpelthen af begreberne.<sup>14</sup> I al fald er der absolut ingen sammenhæng mellem verden og begreber her. Derfor kan Gergen sige følgende:

There is nothing about “what there is” that demands these particularly accounts; we could use our language to construct alternative worlds in which here is no gravity or cancer, or in which persons and birds are equivalent, and punishment adored (Gergen 1999, s 47).

Det er citater som disse, der i populære kredse forbinder Gergen med ’playful-versionen’ af det postmoderne. Verden er nærmest det, vi finder på. Dette tvinger imidlertid Gergen til at svare på spørgsmålet om, hvad der i så fald forlener vores sætninger med gyldighed og accept. Gergens svar på dette spørgsmål er introduktionen af hans ’relationsbegreb’.

Nothing exists for us – as an intelligible world of objects and persons – until there are relationships (Gergen 1999, s 48).

Dette relationskoncept kombineres med en kritisk accept af det traditionelle socialkonstruktivistiske synspunkt indenfor videnssociologien, altså at viden konstrueres af videnskabelige samfund (Thomas Kuhn), særlige sociale interesser (Marxisme) eller kulturer (Peter Winch). Accepten er kritisk, fordi disse traditionelle positioner kritiseres for en mangel på dynamik og en ontologisering af særlige former for fællesskab. Opgaven bliver for Gergen derfor at forstå for eksempel et paradigme som et relationelt fænomen snarere end en på forhånd givet og fasttømret identitet, som det i det mindste fremstilles i nogle Kuhn-tolkninger.<sup>15</sup> Gergens alternativ præsenteres under

overskriften ”scientific fact as emerging from relationships”. Her fastholdes betydningen af ’det fælles’, men det udstyres samtidig med en dynamik, hvilket allerede antydes i brugen af ordet ”born” i følgende erklæring.<sup>16</sup>

Meanings are born of coordinations among persons – agreements, negotiations, affirmations (Gergen 1999, s 48).

Synspunktet udfoldes yderligere med direkte reference til Bruno Latours laboratoriestudier, hvor sidstnævnte har undersøgt, hvordan ”facts are brought forth from chaos”. Verden er altså ikke ordnet på forhånd. Vi ordner den. Spørgsmålet er derfor: Hvorledes finder denne ordening sted? Gergens og Latours svar er socialt og mikrosociologisk. Processen indledes med, at en videnskabsmand foreslår en ’sandhedskandidat’, men som udsagn slet og ret er dette intet værd. Processen kunne allerede dø her og almindelig konservatisme råde, hvis ikke videnskaben var i besiddelse af teknikker til at bringe sandhedskandidaten i spil. Dette sker via en proces, der kaldes for ”conscription” (medskrivning), der igen kan underopdeles i forskellige teknikker. For det første ’allianceopbygning’, altså en angivelse af, hvem man skriver op imod, og hvem der er ens venner i det, der fremhæves. Dette er ven/fjende metaforen overført fra den politiske teori til videnskaben som ”the politics of the scientific sentence”, som Foucault har udtrykt det.<sup>17</sup> For det andet nævnes sandhedskandidatens indskrivning i referencesystemer. Det betyder, at kandidaten må indskrive sig i et sæt af allerede etablerede tekster og sandhedskandidater (som måske er blevet til sandheder). For det tredje retoriske kneb af forskellig art, som er med til at betone visse sætningers karakter af fakta og endelig brug af dyre og sofistikerede teknologier. Alle disse forhold medvirker til at afgøre en sandhedskandidats mulighed for at begå sig i et videnssystem, og dermed om kandidaten kan komme til at producere en ny ontologi.

Derved får vi et billede af viden, som noget der opstår i forbindelse med grundlæggende politiske spil mellem aktører i multiple og overlappende netværk af relationer (venner/fjender, referencesystemer, tidsskrifter, foreninger med videre), og Gergen kan definere viden som

From this perspective, what we call “scientific knowledge” can be viewed as a by-product of a cluster of inter-related and mutually supportive actants (Gergen 1999, s 57).

Det interrelaterede skal forstås sådan, at hvis man ønsker at forstå et givent videnskabeligt udsagn, så vil man på intet tidspunktet støde

på virkeligheden eller på bevidstheden, men derimod hele tiden på ny tekster, ny referencer, ny alliancer, der igen refererer videre til nye tekster og så videre. Viden knyttes derfor til interrelaterede netværk, hvis indhold er socialt konstitueret. Dette netværk er også, hvad vi ifølge Gergen bør forstå ved en videnskabelig tradition.

Bemærk hvorledes tyngden er flyttet helt væk fra det strukturelle, som Gergen mente prægede den mere traditionelle socialkonstruktivisme. For eksempel er 'paradigme' her ikke at forstå som et nærmest metafysisk overbegreb, der angiver bestemte metoder og teorier og evalueringskriterier, men i stedet som netop denne dynamik af sandhedskandidaternes kommunikation med andre aktører og tekster. Derfor også citatets brug af begrebet "actant", der henviser både til, at sandheder altid formuleres aktivt, og at dette sker ind i et dynamisk og bevægeligt system af relationer, som jeg netop har beskrevet det.

Dermed er vi rustet til at diskutere forholdet mellem objektivitet og læring, som dette tematiseres hos Gergen. Han siger herom betydeligt mindre end Lyotard, men lad mig nævne konturerne af to positioner. På den ene side en position der vægter objektiviteten, og på den anden side en position der vægter lærings-, og forandringsaspektet. Objektivitetspositionen følger af den styrke, hvormed traditionen kan markere sig, altså som allerede eksisterende systemer af relationer, referencer, ressourcer og teknologier. Selvom der finder overlapninger sted mellem forskellige traditioner, og at vi i den forstand kan tale om en vis åbenhed, så ser vi også en magtfuld og stærkt etableret tradition, hvis beskrivelser af verden ikke kan væltes via simple gendrivelsler af traditionens resultater, men hvor traditionen altid vil kunne ty til magtfulde konskriptioner i arbejdet med at eliminere nyheder. Traditionen i denne socialkonstruktivistiske variant er endnu stærkere end der, hvor en tradition måtte henvise noget i retning af et Kuhnsk paradigme, som Gergen fortolker disse. I sidstnævnte er det metoder, world-views og teorier, der skal vælges, men hos Gergen er det meget mere der skal korrigeres – nemlig et helt sæt af relationer eller, med Wittgensteins ord, en hel livsform. Lad os se på nogle flere eksempler på steder, hvor traditionens og objektivitetens tyngde tematiseres:

Det er faktisk fællesskabet, der skaber tekstens mening ved at annektere den ind i sit tegnsystem (Gergen 1994, s 262).

At kommunikere vil således sige at blive bevilget mening som et privilegium fra andre (Gergen 1994, s 263).

Her er enhver forandring afhængig af systemets eller fællesskabets anerkendelse. Fællesskabet er ontologisk primært i den forstand, at

ethvert forslags levedygtighed er afhængig af fællesskabets afgørelse og af fællesskabets eksistens. Her tales ikke om nogen poetisk virksomhed eller legende omgang med beskrivelser. I fald dette indrulleres i teorien, må det så at sige ske for anden hånd, altså med traditionen og objektiviteten som den primære ontologiske instans. Man bør også bemærke betegnelsen 'annektere' i det første citat, der er en metafor fra krigssammenhænge, for eksempel i "dette landområde blev annekteret". Udtrykket refererer netop til, at den annekterede del fuldstændig fralægger sig sin oprindelige identitet og i al fald juridisk overtager den andens. Her er ingen interesse i den annekteredes egenart eller forslag. Denne relation mellem objektivitet og læring kalder jeg derfor for Gergens konservative side.

På den anden side postuleres også en næsten poetisk lethed og et næsten legende let forhold til forandrings-, og læringssiden. Dette ser vi for eksempel i diskussionen af det, som Gergen kalder generativ teori, som er

accounts of our world that challenge the taken-for-granted conventions of understanding, and simultaneously invite us into new worlds of meaning and action (1999, s 116).<sup>18</sup>

Denne type teoretisk aktivitet kaldes også for "poetisk aktivisme". Her opfattes ny sætninger, ny betydninger eller ny bevægelser som "performances", altså poetiske udtryk i relationer.<sup>19</sup> I disse afsnit formuleres der ingen systematik om traditionens betydning og eventuelle positive eller negative varianter heraf. Performativiteten knyttes heller ikke til den politiske diskurs, vi så udfoldet i forbindelse med bestemmelsen af en videnskabelig traditions egenart. Her er det ikke performativitet i form af politiske strategier, men som poetisk aktivitet, der er tale om.

Forskellen mellem disse to fortolkninger, den objektivitets- og den performancebaserede, genfinder vi som en ambivalens i Gergens uddannelsestænkning. Traditionsmomentet fremhæves for eksempel i en diskussion af kritisk teori, hvor vi gøres bekendt med følgende to momenter: For det første har kritisk teori en tilbøjelighed til at erstatte fagmonopoler med ideologiske monopoler, så der er bestemte typer subjekter, der skal realiseres og frigøres, og disse bestemte typer er typisk moderne demokratiske arbejdere. Her spørger Gergen retorisk, med rette, hvorfor netop arbejdere har en særlig status, hvorfor ikke udemokratiske religiøse mindretal? For det andet hævdes følgende:

Most liberation curricula emphasize critique of the dominant traditions, but do little to help students appreciate positive aspects of existing traditions (Gergen 1999, s 182).

I dette citat hævder Gergen, at den kritiske teori kendetegnes ved en mangelfuld afklaring af dens forhold til de faglige traditioner, en given uddannelse befinder sig indenfor, altså en betoning af traditionens og objektivitetens betydning. Her beskrives det som et problem, hvis den studerende ikke er i stand til at adressere relevante og positive aspekter af det eksisterende. På den anden side kan vi finde performancetænkningen kraftigt repræsenteret i stort set resten af uddannelsesovervejelserne. Her tales for eksempel om en poyvokal pædagogik, om at offentliggøre stemmer både i sig selv og andre og om at udtrykke sig rigt og varieret. I overvejelser som disse betones elevens evne til at udtrykke sig, men dette diskuteres ikke som at udtrykke sig i forhold til en tradition, hvilket vi ellers kunne forledes til at tro i lyset af ovenstående citat. Der er ingen henvisning til hermeneutikken eller andre ting, der kunne gøre ud for det samme. Den tidligere bestemmelse af videnskabelig viden (som konskriptioner) inddrages ikke engang.

Vi står derfor tilbage med en indre splid i denne måde at tænke uddannelse på. På den ene side et traditionsorienteret aspekt, hvor næsten ingen bevægelse er mulig og på den anden side en forandringsbaseret side, hvor faglige traditioner og objektiviteten glimrer ved sit fravær til fordel for en splintrende frihed af ny og poetiske udtryk. Forholdet mellem læring og objektivitet er derfor i bedste fald uafklaret.

Det andet tema, spørgsmålet om hvor meget man kan sige henholdsvis indenfor og udenfor sprogspillene, viser sig lidt anderledes for Gergen, end vi så det hos Lyotard. Lyotard, og nogle af hans fortolkere, var i visse passager tilbøjelig til at hævde det postmoderne som en position, der kunne gennemskue andre sprogspil som magt, og ordne dem på ny i en mere rationel og decentreret form, hvilket førte til at uddannelse blev til frigørelse af ekskluderede subjektpositioner. Synspunkter af denne karakter forudsatte dog en essentialistisk og universel forskel mellem den fri videnskab og en kausalt determinerende kapitalistisk logik. Gergen har også et problem angående, hvor meget man kan tillade sig at sige udenfor ethvert sprogspil, men her viser problemet sig i en epistemologisk snarere end i en sociologisk variant. Lad mig illustrere dette med henvisning til Gergens brug af sandhedsbegrebet. I nogle formuleringer afviser han brugen af begrebet, mens vi i andre situationer nærmest opfordres til hyppig brug af begrebet. Et par eksempler på afvisning af brugen af ”sandhed” ser vi i følgende:

Recall that we have now left the game of truth at the door  
(Gergen 1999, s 57).



It would be highly desirable to abandon the prefix “is true” typically attached to or implied by empirical research (Gergen 1999, s 93).

Her opfordres vi til at undlade at bruge ord som sandhed overhovedet, fordi der ikke findes nogen virkelighed, som de videnskabelige sætninger kan korrespondere med, hvorved vi lades alene tilbage med det politiske alliancespil, når vi skal afgøre, hvad der bør gælde som viden. Viden gives da en ren politisk bestemmelse. Det traditionelle antiskeptiske svar til denne slags ytringer er at spørge til det sprogspil, hvori denne almene afvisning af 'sandhed' formuleres. Hvorfor har det sådan en gyldighed, at det kan bruges til en eliminering af en række sprogbrug? Det kan ikke være mere sandt end de andre sprogspil (sandheden er jo elimineret), men så må det jo være mere magtfuldt, men det kan vel næppe anses for at være en validering (dette er som sagt almindelige anti-relativistiske argumenter, som først får rigtig kraft når det kombineres med næste skridt).

På den anden side kan vi identificere en position, hvor vi ikke kan få sandhed nok. For eksempel i følgende:

We may say that there is truth, but always within the rules of a specific and circumscribed game (Gergen 1999, s 36).

For konstruktionisten er manglen på et ontologisk grundlag for sproget ikke noget argument mod at bruge det (Gergen 1994, s 61).

Disse argumenter vil ikke føre til den farlige konklusion, at den traditionelle metodologi er irrelevant i forhold til videnskabelig beskrivelse (Gergen 1994, s 61).

Den tolkning, der affødes af citater som disse, er helt modsat. Her inviteres vi til at bruge sandhedsbegrebet på alle mulige måder, der kan godkendes af relevante deltagere i sprogspillene. Det midterste citat er det mest grundlæggende, fordi det her hævdes, at Gergens konstruktionisme ikke kan anses for at være et argument mod at bruge eller ikke at bruge et begreb, hvilket naturligvis er i direkte modstrid med den første tolkning, hvor vi opfordredes til at slippe sandhedsbegrebet helt.<sup>20</sup>

Lad mig prøve at sætte disse overvejelser lidt i system. Det, der leder os, er et forsøg på at identificere et objekt for en postmoderne uddannelsesteori. Man kan identificere to niveauer, som det er nødvendigt at holde adskilt. Det første er et universelt niveau, hvor man forsøger at ytre sig om ethvert sprogspil, det er med andre ord den

metateori, som man uundgåelig må hævde. Den postmoderne meta-teori har som udgangspunkt opfattelsen af verden som bestående af et mangefold af sprogspil, der interagerer på forskellig vis. Det er på dette niveau, det bestemmes, at vi må se på uddannelse med kategorien sprogspil og beslægtede begreber, og på dette niveau kan vi godt tillade os at tale om, at der ikke findes sandhed, kausalitet eller identitet. Til gengæld finder der heller intet indhold, ingen læring og ingen bedømmelse sted.

På det andet niveau findes der imidlertid masser af ontologi, samfund, essens, tradition og så videre. Det er her forholdet mellem 'new move' og 'den godkendende gruppe' eller videnskabsmandens arbejden sig ind i et net af relationer befinder sig. Her er der ingen relativisme i ovennævnte forstand. På det første niveau kan vi godt sige, at der ingen sandhed findes, men at der findes mange forskellige måder at udtrykke sig på. På det andet niveau er der imidlertid masser af sandheder, men de er bestemt af forhold ved bedømmelsesfællesskabet. Gergen har derfor ret i på det ene niveau, at man kan lade sandheden ligge, og at forbindelsen mellem verden og ordet må slippes, men bevæger vi os først ned på det andet niveau, på uddannelsesniveauet, så kan han ikke mere sige det, for så er uddannelsesrelationen mættet med indhold, sandheder og metoder, som han netop fremhæver det i hans mere konservative side (det er jo altid nogle bestemte man skal overtale eller som er 'fjenden'). Den poetiske relativisme kan altså kun forsvares på det universelle niveau, men prisen herfor er, at den ikke kan yde et bidrag til videnskabelige eller praktiske uddannelsesdiskussioner. Konservatismen kan på den anden side kun forsvares på det andet niveau, men prisen herfor er et næsten reaktionært syn på kreativitet og nyheder. På samme måde med sandhedsbegrebet. Dette kan kun afvises på det ene niveau, men ikke på det niveau som handler om uddannelse, altså forholdet mellem objektivitet og læring.

## Konklusion

I denne artikel har jeg forsøgt at identificere objektet for en uddannelsesteori, der kan begå sig i den postmoderne tilstand. Jeg har lokaliseret uddannelse som en lokal udveksling mellem læring og objektivitet. Denne lokalisering foretog jeg først via en analyse af Lyotard, hvor det blev vist, hvordan man kunne finde læring som en del af det at foretage en nyt træk i sprogsillet, men hvor objektiviteten kunne findes enten i uddannelsesbureaukratiske effektivitetssystemer eller i lokale grupper med bestemte sprogspil. Jeg argumenterede i den for-

bindelse for, at for så vidt vores ærinde er uddannelsesteoretisk snarere end uddannelsessociologisk, så er det forholdet mellem gruppe og nyt træk der bør studeres.

En lignende analyse foretog jeg af Kenneth Gergen. Jeg identificerede forholdet mellem læring og objektivitet som en lokal udveksling mellem magtfulde videnskabelige traditioners forhandlinger med nye sandhedskandidater. Man kunne imidlertid hos Gergen finde et ureflekteret universelt niveau for kontekstafhængige udtryksformer, der førte til forskellige former for misforståelser af, hvad en postmoderne uddannelsesteori bør præstere.

Objektet for en postmoderne uddannelsesteori og uddannelsespraksis er derfor ikke den fri leg med repræsentationer, det er heller ikke produktionen af nye og ekskluderede sociale identiteter, det er slet ikke nogen simpel relativisme eller en særlig ophøjet social indsigt. Det er slet og ret 'back to basics'. Hvad siger folk heromkring (den lokale objektivitet)? Hvordan kan disse ord forbedres (lokal læring)? Og hvordan kan disse forbedringer bedømmes? Hvordan disse processer nærmere bør beskrives uden at forfalde til tribalisme, altså den form for lokale relationer mellem objektivitet og læring, som lukker sig om sig selv, er vor tids store uddannelsesteoretiske spørgsmål.<sup>21</sup>

#### Noter

1. Se Burbules (1995) for en definition af det postmoderne med udgangspunkt i dette citat.
2. Se Edwards & Usher (1994, kap 1) og Pinar (1995, s 475) for inspirationen til distinktionen mellem det kritiske og det legende.
3. Objektivitet henviser slet og ret til den sprogbrug eller praksis, som man indenfor en given uddannelsessammenhæng mener, at en elev bør mestre. Læring angår bevægelsen hen imod en sådan mestring. Hvordan objektiviteten nærmere ser ud, og hvordan læringen nærmere bør forstås, afhænger af, hvilken teori man abonnerer på. At relationen mellem objektivitet og læring er lokal henviser til, at uddannelseskonteksten ikke kan spændes ud i en universel objektivitet, hvad enten en sådan måtte beskrives som "Samfundsmæssige nøgleproblemer" (Klafki 2001, s 176), eller faglige kerneområder (Hirst & Peters 1970, s 60ff) eller abstrakte og generaliserede kompetencer, som man ser det indenfor diverse sociologiske approaches (for eksempel Bryderup 2003).
4. Se Peters & Wain (2003, s 58).
5. Se også Rømer (2004) for et eksempel på en postmoderne analyse af magtbeholdet ud fra denne forestilling af det postmoderne som en dobbelthed af væren og tilblivelse.
6. Se for eksempel Edwards & Usher (1994), Pinar (1995), Blake med flere (1998), Peters (1995), Alba (2000), Dhillon & Standish (2000) Peters & Wain (2003).

7. For en introduktion til Wittgenstein i uddannelsesteoretisk sammenhæng, se Rømer (2003).
8. Se for eksempel Glasersfeld (1995).
9. Ofte blandes disse to narrativer i pædagogisk og politisk teori. Lyotard nævner selv, hvorledes marxismen kan forstås på begge måder. I pædagogisk teori ses ideen om spekulativ enhed tydeligst i den tyske dannelsestradition, hvor von Humboldt tilsættes lidt politisk økonomi hos Wolfgang Klafki, og hvor vi derved får et dannelsesbegreb knyttet til et enhedssubjekts myndiggørelse i arbejdet med helt specifikke samfundsmæssige nøgleproblemer. Inden for konstruktivismen, i mange Piaget-, og Deweyinspirerede positioner (for eksempel hos Ernst von Glasersfeld og Donald Schön) ser vi på den anden side en kraftig tilbøjelighed til kun at interessere sig for den type viden, som er nyttig, og som kan berige vores omgang med problematiske og forstyrrende situationer.
10. Dette kan man kalde for en degenerering af oplysningsprojektet. Viden som den rene nytte, men hvor folket, staten eller partiet egentlig er ligegyldig. Det er videnskapskapitalismen og vidensbureaukratiet, der afgør sagerne her.
11. Denne betragtning ligger derfor, så vidt jeg kan bedømme det, tættere på det spekulative alternativ, blot med opgivelse af enhedsideen. Videnskaben præsenteres som en selvstændig aktivitet, hvor det interessante frem for det nyttige er i højsædet.
12. Se for eksempel Alba (2000) for refleksioner i forlængelse af performancekritikken og se Dhillon (2000) for overvejende fokus på det andet perspektiv, altså forholdet mellem tekst og gruppe. Det første perspektiv peger i retning af det postmoderne som en del af den kritiske teori, altså sociologien, og det andet perspektiv i retning af en mere sammensat diskussion af æstetiske, politiske og erkendelsesteoretiske ideer, altså filosofien.
13. Hermed ikke sagt, at det sociologiske perspektiv er uinteressant, men det hører altså til under en disciplin, som vi kan kalde 'uddannelsessociologi', og ikke 'uddannelsesteori' som sådan. Diskussionen af Lyotard kan derfor opfattes som et forsøg på at putte indhold i en distinktion mellem postmoderne uddannelsessociologi og postmoderne uddannelsesteori.
14. Se Collin (1999) for denne distinktion.
15. Se Bernstein (1983) for en diskussion af Kuhn i denne henseende.
16. Og i ordet "emergent" i hans almene meningsforståelse. For eksempel "meaning is an emergent property of coordinated action" (Gergen 1999, s 145).
17. Se Foucault (1980, s 112).
18. Jævnfør også citatet ovenfor om at man sagtens kan forestille sig verdener, hvor "birds and persons are equivalent".
19. Lidt læservejledning. Begrebet "performance" betyder her nærmest det stik modsatte end hos Lyotard. Hos sidstnævnte refererede begrebet til forholdet mellem input og output i et system. Her henviser begrebet rent til lærings-siden, altså til studentens udtryk.
20. Gergen opfordrer også til, at vi opgiver at tale om individer, skyld, og ansvar.
21. For en indledende analyse heraf med udgangspunkt i en analyse af sprogs-piltsbegrebet og af Hannah Arendts teori om dømmekraft og det hun kalder natalitet, se Rømer (2003b).

## Referenser

- Alba, Alicia (2000): *Curriculum in the Postmodern Condition*. New York: Peter Lang.
- Bernstein, Richard (1983): *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blake, Nigel med flere, red (2003): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Bryderup, Inge M (2003): Pædagogisk sociologi – forholdet mellem individ og samfund. I Inge M Bryderup: *Pædagogisk sociologi – en antologi*, s 79–98. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Burbules, Nicholas C (1995): *Postmodern Doubt and Philosophy of Education*. [www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95)
- Collin, Finn (1999): Socialkonstruktivisme – et erkendelsesteoretisk og ontologisk standpunkt. *Kvan*, 19(54), s 7–18.
- Dhillon, Pradeep & Standish, Poul (2000): *Lyotard – Just Education*. London: Routledge.
- Edwards, Robin & Usher, Richard (1994): *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Gergen, Kenneth (1997): *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, Kenneth (1999): *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Glaserfeld, Ernst von (1995): *Radical Constructivism – a Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Hirst, Paul H & Peters Richard S (1970): *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Kraft, Gerda (1998): Didaktik mellem etik og psykologi. *Psyke og Logos*, 19, s 471–483.
- Lyotard, Jean-Francois (1979): *The Postmodern Condition – a Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Peters, Michael, red (1995): *Education and the Postmodern Condition*. London: Bergin & Garway.
- Peters, Michael & Wain, Kenneth (2003): Postmodernism/post-structuralism I Nigel Blake med flere, red: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, s 57–72. Oxford: Blackwell.

- Pinar, William med flere (1995): *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rømer, Thomas Aastrup (2003a): Læring og evaluering i sprogspl. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), s 33–48.
- Rømer, Thomas Aastrup (2003b): Learning and assessment in postmodern education. *Educational Theory*, 53(3), s 313–327.
- Rømer, Thomas Aastrup (2004): Magt og uddannelse i det postmoderne. *Nordisk Pedagogik*, 24(2), s 130–146.