

Artikel

Dannelse, dannelsestænkning og demokrati

Af Birthe Lund, lektor, Institut for Læring og Filosofi (HUM), Aalborg Universitet

Dannelse refererer til at være dannet: resultatet af en proces, selve processen, at blive dannet. Hvorfor er det interessant i et demokrati perspektiv? Dybest set fordi det at være et (ud)dannet menneske forbindes med at være et indsigtfuldt menneske, der med tilstrækkelig myndighed vil være i stand til at kunne lede sig selv og andre henimod at kunne træffe og tage værdifulde og kloge beslutninger. For at kunne realisere dette ideal, må skole og uddannelsessystem derfor historisk tildeles en særlig rolle i denne dannelsesproces.

Dannelse kan opfattes på to måder: som en overvejende fri, uendelig proces, og som en målrettet proces med klare forbilleder og klart udstukne mål (B. Gustavson). Når det drejer sig om menneskets dannelse i forhold til sig selv, kan man tale om selv-dannelse, aktiv frembringelse af egen personlighed, samt dannelse efter forbillede. Med reference til det tyske 'Bildung', kommer man tæt på begrebet "for"billede – at dannes i et eksisterende billede, (tidligere: i Guds billede). Med et forbillede kan man opfatte dannelse som en målrettet proces, rettet mod en skabelse/dannelse af mennesket efter et givet ideal.

Det er således en gammel uddannelsesmæssig intention at udvikle myndige og autonome individer, der er opdraget til at respektere og kunne indgå i et demokrati. Og hermed optræder et "pædagogisk paradoks", som Kant knyttede til begrebet "myndighed", idet han i "Om pædagogik"(1803) spørger, hvordan man kan videregive og nære en frihedens kultur gennem tvang? Han spørger retorisk: Kan man opdrage til myndighed ved at behandle nogen som umyndige? Kan man lære selv ved at bliver underlagt fremmedbestemmelse? Og for Kant er svaret ja. Det myndige menneske formår ikke blot at tilpasse sig gældende regler, men også at sætte sig selv mål for ansvarlig handling.

Skolen og uddannelsessystemet står således over for en række valg og dilemmaer, hvis det centralt defineres hvilken viden og vidensformer, hvilke forbilleder og hvilke handlemåder, der skal fremmes. Dermed vender vi tilbage til reminiscenser af Kant kritiske dannelsestænkning om dannelse til myndighed og en genvækkelse af dannelsens kritiske potentiale. Mennesket betragtes her som et mål i sig selv og kan aldrig blot blive til et middel. I et sådant perspektiv må skolen og uddannelsessystemet forkaste metoder, der reducerer udvikling af autonomi, så som indoktrinering eller betingning, der underminerer evnen til at bruge både sin fornuft og forestillingsevne.

Det er Folketinget, der igennem uddannelsespolitiske tiltag indskrifter formålsbeskrivelser og bekendtgørelser og indikerer den aktuelle retning. Stadig hyppigere uddannelsesregulativer indikerer, at skole og uddannelsespolitik er et centralt politisk område, der skal løse en række samfundsmæssige opgaver.

Selve dannelsestanken kan således overordnet ses som et alternativ til et snævert teknisk, instrumentelt syn på kundskab, da dannelsestænkning tjener til begrundelse af de valg, der træffes og indikerer, hvad vi vil

tage ansvar for og kan betegnes som centrerede, overordnede orienterings og bedømmelseskriterier for pædagogiske enkeltaktiviteter.

Der sættes ofte lighedstegn mellem indsigt og dannelse, ligesom indsigt og viden er det dannede menneskes fundament, kulturkampe indikerer, at vurderingen af, hvilken viden og indsigt der virker dannende, ikke er entydig. Historisk set er viden og dannelse tæt koblet, og kan bruges som en social afgrænsningsstrategi til at skelne de dannede fra de "ud-dannede", og historisk er der i Danmark tradition for, at denne skelnen ikke fortages på baggrund af uddannelse og ikke-uddannelse, i kraft af vores dannelsestraditioner.

Dannelsesteorier opererer således både på det individuelle plan og på det samfundsmæssige plan. Da Danmark som nation er et udpræget pluralistisk samfund, kendetegnet ved en mangfoldighed af forskellige opfattelser af det gode liv – og af dannelsesprocessens endemål – kan det i sidste instans også påvirke skolens grundlæggende opgave, nemlig opdragelse til demokrati.

Det rejser derfor spørgsmål som: Hvilken dannelse forudsætter dette? Hvordan skal denne dannelsesproces foregå, hvilken viden er væsentlig og hvilke kompetencer skal udvikles for at kunne deltage i og udvikle et demokratisk samfund?

Dannelsestænkning

Frem til det 19. århundrede var pædagogik en overvejende filosofisk disciplin. I de klassiske dannelsesteorier spillede fænomener, som ret til udtrædelse af selvforskyldt umyndiggørelse, ret til udfoldelse af alle muligheder og selvbestemmelsesevne og fornuftig tænkning sammen en humanisering af fælles livsbetingelser, en væsentlig rolle. Ifølge filosofen og didaktikeren Klafki har dannelsesteoriene ændret sig i det 19. århundrede, ved at det klassiske dannelsesbegrebs progressive elementer blev programmatisk udskilt til fordel for en formentlig upolitisk opfattelse af, hvad dannelse er.

Dannelse blev de velhavendes privilegium – et afgrænsningskriterium – og ændrede karakter fra individualisering og indholdsmæssig orientering til alene at omfatte en omfangsrig kanon af generelt forpligtende indhold. Men selv om pædagogisk teori og pædagogisk praksis samt dannelsesteori og dannelsespraksis betegnes som størrelser, der er afhængige af den samfundsmæssige udvikling, ses pædagogisk praksis og teori ikke som udelukkende afhængige af samfundet. Det moderne samfund er modsætningsfuldt, og der opstår fortolknings- og handlingsspillerum, politiske muligheder og demokratiske rettigheder. Dannelsesteori og dannelsespraksis skal i Klafkis perspektiv vurdere og være med til at forme disse som et pædagogisk ansvar for nutidens og fremtidens leve- og udviklingsmuligheder.

Klafki definerer en dannelsesteoretisk treenighed:

- a. Dannelsesteorier siger noget om menneskets forhold til sig selv (Selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, fornuft og selvaktivering)
- b. Menneskets forhold til verden (humanitet, menneskehed og menneskelighed, verden objektivitet)
- c. Menneskets forhold til samfundet (i verden som verdensborgere og i staten som statsborgere) (Kant)

Den store pædagogiske (og samfundsmæssige) udfordring er derfor at finde en passende samklang mellem disse niveauer i formulering af dannelsesidealer. Dannelses teorier opererer således både på det individuelle plan og på det samfundsmæssige plan og det ene kan næppe tænkes uafhængigt af det andet og i sidste instans er det skolens grundlæggende opgave¹.

Dannelsesbegrebet beskrives af B. Gustavson i bogen: "Dannelsens forvandling", som sammensat af en subjektiv og en objektiv del – der som magnetpoler trækker hver sin vej. I visse perioder gøres dannelse, kundskab og læring til noget ensidigt subjektivt, mens dannelse i andre perioder bliver noget ensidigt objektivt, hvor vægten lægges på alt det ydre: målet, pensum, rammerne, kanon med blåstemplet kulturgods eller samfundsmæssig nytte. Denne skelnen opfatter imidlertid ikke den dannelsesproces, som vi er vidne til nu, hvor man for at opnå alt det ydre, må arbejde aktivt med det indre, subjektiviteten, som vil blive uddybet efterfølgende.

Grundtvig

I en traditionel Grundtvigsk dannelsætænkning blev folket forstået som de sande kulturbærere, og den sande kulturarv havde rødder i nordisk mytologi og historie. Dengang var der tale om en orientering indadtil, men globalisering og internationalisering udfordrer en sådan dansk selvforståelse, der i sig selv måske er pluralistisk. Grundtvig udfordrede dengang sin tids dominerende syn på dannelse, uddannelse og kultur gennem kampen mod "den sorte skole" og "den døde kundskab". Ind skulle "det levende ord", og "skolen skulle være for livet, ikke for skolen selv". Grundtvigs mål var, at skolen skulle forberede eleverne til "et jævnt og muntert, virksomt liv på jorden", gøre dem til selvstændigt tænkende og oplyste mennesker. I den forstand kan man hævde, at Grundtvig taler for en skole, hvor det ikke handler om kundskaber for kundskabernes egen skyld (en ydre dannelse), men også har øje for både den praktiske kundskab og udvikling af livskundskab.

Folkehøjskolebevægelsen er således rodfæstet i en forestilling om, at man i et socialt fællesskab udvikler en række sociale kompetencer og vil udvikle en almendannelse med udspring i den fælles folkelige kultur (kanontænkningen kan ses som et politisk forsøg på definere og tydeliggøre hvori den fælles kultur skal bestå og på hvilket grundlag kulturen skal udvikle sig ud fra). I den nuværende uddannelsespolitik lægges der med B. Gustavsons skelnen vægt på det ydre: pensum, blåstemplet kultur og samtidig på samfundsmæssig nytte, ikke det ene eller det andet. Der sker en yderligere fokusering på den lærendes indre (det subjektive)² samtidig med, at stof og boglig viden tillægges stor betydning.

Den nuværende uddannelsesmæssige dannelsætænkning er forskelligt fra et klassisk dannelsesideal, der efterstræber viden for erkendelsens skyld, og nærmer sig en dannelsætænkning, der søges tilpasset til erhvervmæssige- eller nyttige formål. Yderpolen til nyttætænkningen finder vi i en platonisk græsk tænkning, hvor idealet var at søge viden "for erkendelsens skyld", hvilket var særlig værdsat, fordi man mente, at viden af praktisk karakter nødvendigvis måtte indblande elementer af mere jordbunden art, og således forringe menneskets sjæl eller essens, det netop udgøres af dets fornuft og udfolder sig i teoretiske beskæftigelser. Platon betragtede uddannelsen som en proces, der udruster og tilskynder et menneske til at udvikle sig til et menneske i egentlig forstand, netop ved at bruge fornuften til det yderste,

¹ Det er folkettinget, der igennem uddannelsespolitiske tiltag indskriver formålsbeskrivelser og bekendtgørelser og indikerer den aktuelle retning. Stadig hyppigere uddannelsesregulativer, indikerer at skole og uddannelsespolitik er centralt politisk område, præget af interessekonflikter, og man bevæger sig i stigende grad fra styring gennem lovgivning til præciseringer i form af målsætninger og indikatorer som tegn på målopfyldelse.

² Som udfoldes senere.

mens praktiske formål blev anset for at lægge bånd på eller begrænse tankens udvikling (R. S. Peters: Om almindelsesbegrebets flertydighed og problemet om dets indhold).

Ud fra Platons definition var det frie menneske det menneske, hvis fornuft var under passende kontrol, og som ikke var underlagt uregelmæssige lidenskaber, og på den måde viser, at der er en skarp skelnen mellem kropslige og bevidsthedsmæssige udfoldelser. Men distinktioner mellem "viden for erkendelsens skyld" og "viden af hensyn til praktiske formål" er, jf. den pædagogiske filosof R.S. Peters, for grove kategorier at arbejde med, da det rummer en tendens til at forveksle "viden af hensyn til praktiske formål" med "viden, der er rent instrumentel", hvilket ikke behøver at være sammenfaldende.

Peters anser det for u hensigtsmæssigt at skelne mellem "en motivation for erkendelsens skyld" og "motivations for et praktisk formåls skyld", fordi man dermed kommer til at operere med et dannelsesbegreb, der ikke omfatter en viden, som giver begreber og almen indsigt, og er med til at bestemme holdninger, værdier og reaktioner på menneskelivets universelle betingelser – nemlig almindelse. Derfor kan det, ifølge Peters, retfærdiggøres, at det vi underviser i *udelukkende* begrundes i eller retfærdiggøres ved at det er nyttigt for noget andet, at det har instrumentel værdi. Instrumentelle begrundelser er ufuldstændige i og med, at noget kun kan tillægges instrumentel værdi, hvis det fører til noget, der har værdi i sig selv.

En værdifuld opgave for skolen er derfor at indvie den lærende i forskellige erkendelsesformer. Skolen har en væsentlig rolle i at udvikle *autonomi*, at opfordre til kritik, så individet efterhånden bliver i stand til at forkaste det sete, hørte eller meddelte ud fra fornuftsgrunde. Derfor forkaster Peters metoder, som f.eks. *indoktrinering* eller *betingning*, fordi det hæmmer eller underminerer evnen til at bruge sin fornuft.

Indfrielse og udvikling af autonomi forudsætter, at individet er i besiddelse af relevante informationer for at kunne foretage valg og få stimuleret sin fantasi, så det kan forestille sig andre muligheder. Autonomiudvikling kræver åbenhed over for meninger og antagelser, og villighed til at revidere dem, når man stilles over for situationer, der udfordrer dem (men man kan ikke tvivle på alt).

Målet for almindelsen er således højere end at sætte mennesker i stand til at forstå og være velinformerede, "men den kræver ikke den anden yderlighed, originalitet og kreativitet" (s177). I den forstand udgør R.S. Peters dannelses tanker et alternativ til et snævert teknisk og instrumentel syn på kundskab. Han søger at tilgodese både den traditionelle (stofcentrerede) og den progressive (elevcentrerede) dannelsesopfattelse i en tredje vej: hverken "stoffet" eller "erfaring med metodik og tilgangen til stoffet" er tilstrækkeligt dannende i sig selv.

Peters ligger dermed på linje med det af Klafki formulerede ideal om *kategorisdannelse*, der er en syntese af den *materiale dannelse*, som refererer til karakteren af det stof, der udvælges, og *den formale dannelse*, som refererer til de kvaliteter eller færdigheder hos eleven, der fremmes. Klafkis eget bidrag er *den kategorisdannelse*, der rummer de materielle teoriens fordringer om respekt for den kulturelle, videnskabelige og samfundsmæssige verdens krav og de formelle teoriens fordring om respekt for personens individuelle udvikling. Dannelse er for Klafki ensbetydende med at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det objektive eller materielle aspekt – men samtidig må dette menneske have åbnet sig for sin virkelighed. Det er det subjektive eller formelle aspekt i såvel "funktionel" som "metodisk" forstand. I dannelsesprocessen åbner indholdet af en fysisk og åndelig virksomhed sig, hvilket er det samme, som at et menneske åbner sig eller bliver åbnet for dette indhold og dets

sammenhæng som virkelighed: “*Dannelse er kategorial dannelse i den dobbelt betydning at en virkelighed “kategorialt” har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop derfor selv er blevet åbnet for denne virkelighed - takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af “kategorial art” som dette menneske selv har fuldbyrdet*” s. 62 i *Kategorial dannelse, Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning af den moderne didaktik*, W. Klafki, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1983, op. 1959).

Sammenfattende fremstår et dannelsesmæssigt ideal – der værdsætter det autonome og myndige menneske, der ikke blot har lært sig fakta – det kan skelne mellem væsentligt og mindre væsentligt, det har god dømmekraft og den dannende kundskab er en personligt integreret kundskab. Idealet er et menneske, der både er ført ind i en kultur og selv formår at udvikle den i kraft af forestillinger om hvordan livet kunne være.

Udfordringen til en moderne dannelsesestænkning er, at den må rumme både det individuelle og det fælles.

Skolens og uddannelsessystemets opgaver er at uddanne og danne den kommende generation til at videreføre og udvikle det samfund og den kultur, som individet er født ind i. Udvikling af fx initiativ, selvstændighed, virkelyst og risikovillighed kan imidlertid ikke udvikles alene gennem en stofcentreret undervisning, hvorfor elevaktiverende arbejdsformer, som projektarbejde med virkelighedsnære problemstillinger og i tæt kontakt med rollemodeller fra erhvervslivet, betones. Den uddannelsespolitiske vision handler således ikke blot om at give de studerende viden *om* fænomener, men om at eleverne kan se *sig selv* som fx foretagsomme og kreative individer, der formår at agere ud fra en sådan (selv-)bevidsthed. Eleverne skal udvikle kreativitet og selvstændighed, men selvstændigheden skal, lige som kreativiteten, gives en retning og en motivation for at handle og for at være dannende.

Motivation for at handle

Det kræver en særlig form for pædagogisk fokus at udvikle handlingsorienterede og initiativrige demokratiske personer, og det er ikke tilstrækkeligt kun at fokusere på den faglige indlæring. Man må vælge undervisningsformer, der kan videreudvikle personlige kompetencer. Uddannelsespolitisk er man således opmærksom på, at skolen ikke blot skal sikre et vist vidensniveau, men også evne til at handle og få ideer. Dermed aktualiseres også relevante læringsmæssige og pædagogiske grundforestillinger om, hvad der motiverer til handling og hvad der udvikler forudsætninger og motiver for *at handle*.

Et samfundsmæssigt motiveret ønske om en bestemt handling er ikke nødvendigvis det, der motiverer et individ for at handle på den ønskede måde. Handlinger er tæt forbundet med *motivation* for at handle: hensigter, behov og ønsker. Handlinger er sociale, i den forstand at de er samfundsmæssigt forankrede, men handlinger er også forankret i et subjekt, en aktør, der har intentioner og tilskriver fænomener mening. Motivation refererer til hensigter, ønsker og behov, som måtte ligge bag en handlings eksplicite og implicite formål. Motivation danner et mødested mellem samfund og subjektivitet, mellem symbolske mønstre og subjektiv intention, og er et indre meningsforhold (Frønes 2001, s.12). Sammenhængen mellem kulturelle mønstre og individernes handlinger er således sociologiens kernepunkt, men det er også et filosofisk/pædagogisk kernepunkt.

Individet har forskellige roller (som elev, som lærer) og rollebegrebet peger på, at adfærd kan være styret af kulturelle forventninger til positionen – elever og lærer kan indbyrdes og hver for sig have forskellige

forventninger til rollen om hvem der har ansvaret, hvem der skal være aktiv og afsøgende, m.m., hvilket har afgørende betydning for hvorledes en læreproces tilrettelægges og modtages af de lærende.

Mennesket både skabes gennem tilegnelse af sprog og kultur og skaber sprog og kultur i samme proces. I dette perspektiv er subjektet med-bestemmende i forhold til udvikling af samfundsmæssige forandringer og til sin egen dannelse, og kan derfor ikke på en gang ses som et objekt, der kan dirigeres i en bestemt retning og med en programmeret motivering for handling, og samtidig ses som et subjekt, der besidder virkelyst, selvstændighed, innovationsevne og kreativitet. Et kendetegn ved det myndige menneske er netop, at det kan drages til ansvar for egne handlinger, og det er derfor en fælles samfundsmæssig forventning, at elever gennem opdragelse og uddannelse udvikler forudsætningerne for at kunne udfolde rollen som myndige statsborgere, der kan fungere efter fælles definerede demokratiske spilleregler, og agere hensigtsmæssigt både i socialssfæren og i arbejdslivet, hvorimellem der hersker ret forskellige præmisser og logikker.³

I en "materiel" dannelsesforestilling, er udgangspunktet, at det er nødvendigt at beherske en bestemt viden, at der findes "dannelsesgoder" som i sig selve beriger og dygtiggør mennesker. I en "formel dannelsesforestilling", drejer det sig om udvikling af generelle færdigheder, som lader sig overføre, at eleverne skal dannes ved genstand, ved "at lære at lære" (Schleirmacher).

Men dannelse kan også forstås som udfoldelse af den enkeltes anlæg og kræfter, for, som Dewey formulerer det – at give alle den samme chance for at blive "en person", ligesom dannelse kan være orienteret mod udvikling af "menneskehedens fremadskriden mod humanitet" (J.G. Herder). (Hartmut von Hentig (1996).

Dannelsesidealer opererer derfor både på det individuelle plan og på det samfundsmæssige plan og det ene kan næppe tænkes uafhængigt af det andet.

Dannelsesidealer og selvudvikling

Det myndige menneske er karakteriseret ved at kunne sætte sig selv mål for ansvarlige handlinger, men ifølge Kasten Schnack, har den pædagogiske "videnskab" i høj grad forsømt at undersøge mulighederne og vilkårene for at lade skolen i bred forstand være et sted, hvor eleverne selv kan gøre erfaring med målsætning. ("Mål" i Pædagogisk opslagsbog Christian Ejlers forlag 1996)

I Hegels forstand handler selv og selvrealisering ikke om noget isoleret og privat hos den enkelte, men som et fænomen, der er uløseligt knyttet til et etisk fællesskab, som socialt konstitueret. I modsætning hertil står Rousseau, der med romanen "Bekendelser" fremstod med en ny selvbiografisk genre, der ifølge Brinkmann, var ny, da der først i det 18. århundrede opstod erfaringen af at være et unikt væsen, løsrevet fra sine omgivelser. Både humanistiske psykologer, som f.eks. Carl Rogers og Rousseau deler således den opfattelse, at individets udvikling går fra en sund naturlig udvikling i barndommen dikteret af et indre selv, der også dikterer hvad der er godt og ondt, frem mod udviklingen af et falsk selv, der opstår pga. kulturen og andre menneskers depraverende indflydelse. For at vende tilbage til den vi var, må man derfor vende sig indad og lytte til den indre oprindelige stemme. I modsætning hertil står Foucault og hans

³ I grove træk svarende til skelen mellem livsverdenen, som den umiddelbare hverdagsvirkelighed, der er baseret på en ikke-formålsrettet interaktion, i modsætning til systemverdenen, der er baseret på formålsorienteret og strategisk handlen

interesse for, hvad der gør mennesker til subjekter, betragtet som en kultiveringsproces, og her spillere begrebet *selvteknologi* en væsentlig rolle.

At arbejde med elevernes personlige udvikling som led i en karakterdannelsesproces, er således ikke et nyt fænomen og eller alene knyttet til udvikling af "foretagsomhed". I folkeskolens formålsparagraf stod der således tidligere, at folkeskolens formål bl.a. var at udvikle den "den enkelte elevs alsidige personlige udvikling". I folkeskoleloven står at "*folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*"

Ønske om udvikling af evnen til at handle, se muligheder og tænke nyt, bryder på afgørende måde med en pædagogisk praksis, hvor muligheder og handlinger sammen med mål, midler og metoder er udlagt af underviser, stof og pensum, hvilket ud fra en undervisningsteknologisk tilgang til undervisning betragtes som det mest effektive og hensigtsmæssige, for at indfri prædefinerede mål.

Det fremgår eksempelvis af undervisningsvejledningen til faget innovation, at elevernes faglige nysgerrighed skal fremmes, så der bliver gjort op med vanetænkning, rutiner og automatikløsninger, eleverne skal i stedet motiveres til at stille spørgsmål, undres og bruge deres intuition og kreativitet:

"Der skal således gennem hele forløbet være fokus på at skabe rammer for, at eleverne kan arbejde med at udvikle selvstændighed og kreativitet. Dette kan bl.a. ske ved at bryde med de sædvanlige undervisningsmetoder og situationer, da vanter omgivelser kan blokere for nytænkning. Det er vigtigt at være opmærksom på det faktum, at kreativitet og det at stille spørgsmål til det bestående er en meget anderledes opfattelse af læreprocessen end den gængse, hvor eleven er vant til at stille spørgsmål, som underviseren har de rigtige svar på".

I den forstand ligger udvikling af innovationsevne og kreativitet op til et brud med en skoletradition, hvor kundskabsindholdet er det centrale og foreligger som en pakke, der skal formidles til de lærende – hvor kundskaben – *stoffet* – ligger parat til at blive indpræget i bevidstheden. Man er metodisk inspireret af reformpædagogikken, hvor den lærendes subjektivitet spiller en væsentlig rolle som indgang til læring, og undren, nysgerrighed og spørgelyst ses som drivende faktorer i en læreprocessen, hvor viden forbindes med inddragelse af egne erfaringer og praksis, men betoning af faglighed, kanontænkning og indførelse af nationale test vidner om, at stoffet fortsat tillægges en afgørende betydning i den nationale uddannelsespolitik.

Det bliver undervisernes ansvar at skabe de pædagogiske rammer for, at en sådan bevidsthed kan manifestere sig. Men det at have ansvar forudsætter en form for frihed. Den, der har ansvar, må stå frit i valget af midler, mål og metoder. Men samtidig forudsætter ansvar bundethed, at man har ansvar for nogen eller noget, at der findes et kriterium for valg af mål, midler og metoder, der ligger ud over det blot tekniske, og effektive, det pragmatiske og nyttige (Bent Nabe Nielsen).

Det er den opfattelse af ansvar, der er knyttet til lærernes metodefrihed, at læreren føler sig bundet til – f.eks. et formål, hvilket giver ham frihed til at træffe beslutning om mål, midler og metoder i skolen. Man kan hævde, at når elever pålægges den identitetsskabende opgave at se sig selv som demokratiske, innovative og kreative og med kommerciel handlekraft, må også *eleverne* gives frihed til at kunne foretage valg og træffe beslutning om mål, midler og metoder. Men også at de må bibringes en erkendelse af, at

deres ansvarstagen implicerer at de har ansvar for noget eller nogen, og ikke blot for sig selv, herunder at deres virkelyst ikke indskrænker andres virkelyst og livskvalitet på afgørende måde .

Eleverne må føle et kollektivt ansvar for arbejdet, hvis der skal komme noget frugtbart ud af det, og der støder man ofte på vanskeligheder, da kollektivitet og fælles ansvar er "tidrøvende" at udvikle.

Bent Nabe Nielsen skriver således i Praksis og kritik (Bent Nabe-Nielsen: Undervisning og dannelse. NK-Forlaget/Ny Kompetence 1987): *"I en dannelse ligger der, udover indsigt i et vidensområde også, at man har etableret et kriterium for anvendelse af denne viden, at man har accepteret et ansvar for hvordan, hvornår og til hvad man vil anvende denne viden."*