



LIVSDUELIGHED SOM PÆDAGOGISK MÅL

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

Anders Dræby



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

Studier i pædagogikkens idéhistorie nr. 2

København og Aarhus 2016

Copyright © Anders Dræby

The State and University Library – Aarhus University

Aarhus University Scholarly Publishing Services

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

DOI: 10.7146/aul.159.127

Afdeling for Generel pædagogik og Pædagogisk filosofi

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

AARHUS UNIVERSITET



Indhold

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

Forord

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

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

Indledning

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

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

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

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

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

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

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

Kapitel 1. Livsduelighed som optimal egnethed i konkurrencestaten

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

Fra dannelsesideal til udvidet kompetencebegreb

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Konkurrencestaten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uddannelse i konkurrencestaten

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

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

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

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

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

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

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

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Bekendtgørelse af lov om Folkeskoleloven 2014).

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

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

Folkeskolens Formaal er at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber. Kristendomsundervisningen i Folkeskolen skal være i Overensstemmelse med Folkekirkens evangelisk-lutherske Lære (Folkeskoleloven af 18. Maj 1937)

Skolen af 1937 skulle altså både være dannende og kundskabsmeddelende, og samtidig kan vi fremhæve, at dannelsen var knyttet til en bestemt evangelisk-luthersk etik. I 1920 påpeger den tyske sociolog Max Weber netop, at den protestantiske etik udgør grundlaget for udbredelsen af handels- og senere industrikapitalismen i de moderne vestlige samfund (Weber 1920/1995). Kapitalismens ånd udspringer således af en verdslig videreførelse af den metodik og askese, der præger middelalderens munkeliv, og som i forlængelse af puritanismen og calvinismen bliver til afsæt for en forståelse af arbejdet – og senere også af det materielle forbrug – som et mål i sig selv, der samtidig udgør et middel til at tilnærme sig en vished om den egne frelse.

Efterkrigstidens velfærdsstat er imidlertid baseret på en besindelse på den kapitalistiske arbejdsetik. Således er velfærdsstaten et produkt af den tidligere socialdemokratiske blandingsøkonomi, der er baseret på statslige indgreb i den kapitalistiske økonomi med henblik på at opnå nogle mere overordnede mål om demokrati, tryghed og lighed. Denne underordning af kapitalismen afspejler sig i en passage fra Undervisningsministeriets *Blå betænkning* fra 1960, hvori det hedder:

Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker (UVM, 1960, 29).

Med konkurrencestaten får kapitalismen ny vind i sejlene men i en forandret form. Foucault fremhæver, hvordan den senere neoliberale vision om konkurrencestaten nemlig ikke er baseret på en genoplivning af de liberale nationalstaters ukontrollerede og dermed irrationelle kapitalisme på et frit marked men derimod på idéen om en helt igennem rationaliseret konkurrencekapitalisme (Foucault, 2009, 5. forelæsning). Som

sociologerne Luc Boltanski og Eve Chiapello forklarer, så skaber kapitalismens udvikling i senmoderniteten ikke alene det omtalte fokus på at opstille mål og kriterier for effektivitet på ethvert samfundsniveau. Udviklingen får også udvirket en genfødsel af den kapitalistiske ånd i en ny og gennemrationaliseret form (Boltanski & Chiapello, 2007). Individet må således mobilisere sig selv ved at motivere sig selv og forbedre sin employability med henblik på at kunne klare sig i konkurrencen. Samtidig formår denne rationaliserede selvkontrol og arbejdetik både at fremstå som friheds- og autenticitetsskabende og som en betingelse for individets selvrealisering og behovsindfrielse. I konkurrencestaten er uddannelsens formål derfor også at motivere den enkelte til at investere i sig selv i en uendelig kompetenceudvikling på en måde, der iscenesættes som værende synonym med det gode liv. En livsførelse, som i kraft af karriere- og forbrugsmulighederne netop antages at give et eftertragtet investeringsudbytte i form af succes, lykke og velvære. Uddannelse antages derfor stadig at være afgørende for den etiske vision for det gode liv, men nu er det fordi, at uddannelse i en bred forstand er med til at forøge den enkeltes employability.

Som den tyske filosof Herbert Marcuse påpeger i 1960'erne, har industrikapitalismen i hans samtid næsten tilsvarende udviklet en civilisation, hvor det teknologisk højt udviklede produktionsapparat er blevet et formål i sig selv og har reduceret mennesket til et hjul i maskineriet (Marcuse, 1964/2002). Hermed radikaliserer Marcuse netop Webers idéer om den protestantiske arbejdetik og det kapitalistiske samfunds rationalisering, fordi han demonstrerer, hvordan den samfundsmæssige undertrykkelse af menneskets egentlige behov og drifter viser sig ved, at alt i tilværelsen og samfundet bliver effektiviseret og kommer an på at præstere (Marcuse, 1968, 201-226; 1955/1970, 120-1). Det kapitalistiske samfund har således kun én dimension i form af den effektive produktion, der trænger helt ind i borgernes privatliv ud fra forestillingen om, at lykken kan opnås gennem forbrug og præstationer (Marcuse, 1964/2002, 3). Konkurrencestatens kognitive kapitalisme lader så til at trænge endnu længere ind i det enkelte menneskes erkendelse og bevidsthed på en måde, hvor individet ikke alene tror, at dets egen dennesidige frelse er afhængig af dets fortsatte engagement i uddannelse og karriere. Det enkelte menneske forestiller sig også, at det dermed bliver et autentisk individ, selv om den senmoderne kapitalismes individualisme er lige så éndimensional som industrikapitalismen (Sørensen, 2015, 138).

For det tredje er uddannelse i konkurrencestaten karakteriseret ved, at uddannelse på én gang bliver til en teknologi og en industri. De seneste årtier har uddannelsesområdet været præget af den generelle ambition om at modernisere den offentlige sektor gennem implementering af en større markedsorientering med præstationsmålinger og ressourceudnyttelse samt outputfokusering (jf. Mårtensson, 2015). Hermed forskydes det uddannelsespolitiske fokus i stigende grad fra indhold, pædagogik og struktur til dokumentation, ressourceoptimering og evaluering, og uddannelserne skal både standardiseres, så de kan måles indbyrdes, og effektiviseres, så de kan indgå i indbyrdes konkurrence på et uddannelsesmarked med henblik på at skabe økonomisk vækst (jf. Moon, 2002). Desuden forskydes fokus fra skolens, undervisningens eller pædagogikkens 'formål' til uddannelsens 'mål', idet *for*-målet allerede er givet med nødvendighed i konkurrencestaten, hvorfor det afgørende i stedet bliver at fastlægge nogle mål, der kan give mulighed for at evaluere udbyttet.

I forlængelse af den tyske filosof Martin Heidegger kan vi sige, at den teknologiske virkelighedsforståelse gør optimeringen og effektiviseringen af ressourcer til at formål i sig selv, der fremstår uanfægteligt, fordi teknologien lader os tro, at den instrumentelle funktionalisering af virkeligheden er den eneste mulige og gyldige (Heidegger, 1999). Uddannelsesteknologiernes mission er på én gang at udvikle elevernes og de studerendes kompetencer som disponible ressourcer for arbejdsmarkedet, samt at gøre den enkelte elevs og studerendes kompetenceudvikling til en ressource for vedkommendes egen investering i sig selv som menneskelig kapital i konkurrencen med andre. I forlængelse af Heidegger indebærer denne teknologisering et menneskesyn, som indbefatter, at mennesket bliver udlagt som en 'maskine', der ifølge Foucault så lige præcist er en kompetencemaskine.

Den tiltagende funktionalisering og instrumentalisering af uddannelserne afspejler sig i det forøgede fokus på "viden om, hvad der virker" (jf. Korsgaard, 2014, 25). Dette nyttefokus indeholder en særlig normativitet, som umiddelbart er vanskelig at argumentere imod, så længe formålet er givet med nødvendighed. Samtidig skjules denne normativitet, idet uddannelsesteknologien er baseret på en naturvidenskabeligt inspireret ambition om at forstå evaluering og effektivisering som værende baseret på en neutral og objektiv viden (jf. Mårtensson, 2015). Skjultheden afspejler sig blandt andet i måden, hvorpå den sundhedsvidenskabelige evidenstankegang generelt er blevet

implementeret i den offentlige forvaltning og specifikt er blevet adopteret på uddannelsesområdet (jf. Kroghstrup, 2001).

I forlængelse af den tyske filosof Jürgen Habermas kan vi sige, at naturvidenskabernes tekniske erkendelsesinteresse i at finde almene lovmæssigheder og årsagsvirkningssammenhænge, med henblik på at muliggøre forudsigelser og optimeringer, dermed overføres til uddannelsesområdet (jf. Habermas, 2005). Det må ses i forhold dertil, at området for skole og dannelse tidligere har været udspændt imellem det, som Habermas kalder (i) samfundsvidenskabernes frigørende erkendelsesinteresse i at skabe et grundlag for det enkelte menneskes selvstændige myndighed og evne til kritik og selvrefleksion, samt (ii) humanvidenskabernes hermeneutiske og praktiske erkendelsesinteresse i at forstå mennesket og danne det som et kulturskabt og kulturskabende væsen. For det første er konsekvensen, at frigørelsen og dannelsen suspenderes fra uddannelserne med henblik på at skabe beregnelig og kontrollerbar mobilisering og kompetenceudvikling af alle befolkningens ressourcer for den nationale konkurrenceevne (se fx Pahuus, 2013; Nussbaum, 2010; Kemp, 2015; Mårtensson, 2015; Korsgaard, 2014). For det andet bliver det kvantitative og tekniske perspektiv på uddannelse dominerende, hvilket blandt andet afspejler sig i en forskning, der forherliges tests og undersøgelser af de målbare virkninger (Pedersen, 2014)

Pædagogik i konkurrencestaten

Hvilken form for pædagogik skal så underbygge den aktuelle prioritering af uddannelse? Som Pedersen fremhæver, giver konkurrencestaten anledning til et behov for en 'rationel pædagogik', der orienterer sig mod at udstyre den enkelte med kompetencer og motivation til at skabe værdi for den økonomiske vækst (Pedersen, 2015, 25). Pædagogikken bliver med andre ord også omdannet til en éndimensionel teknologi, der først og fremmest er båret af en bestemt målrationalitet i forhold til at optimere mennesket som ressource. Således udgør begrebet pædagogik i stigende grad blot en samlebetegnelse for de forskelligartede tiltag, der tilpasser det enkelte menneske til livet i konkurrencestaten (jf. Mårtensson, 2015, 9). Samtidig bliver pædagogikken samtidig præget af en læringsorientering, der privilegerer den pædagogiske psykologi som disciplin.

Begrebet om livslang læring introduceres i Danmark i 1971, men det bliver først for alvor udbredt i 1990'erne som en betegnelse for "vedvarende, frivillig og selv-motiveret efterstræbelse af viden" (jf. DES, 2000). Denne udbredelse medfører, at læring ikke længere forstås som et skolastisk men derimod som et livslangt processuelt fænomen, der knyttes snævert til begreberne om kompetenceudvikling, motivation og vækst. Hermed udgør læring heller ikke blot et særligt fokus i folkeskolen men er derimod blevet et nøglebegreb til at skabe ressourceoptimering på mange organisationsniveauer i førskolesystemet, hele uddannelsessystemet, den offentlige forvaltning og det private erhvervsliv (fx Senge, 1990; Qvortrup, 2001). Derfor har visse forskere også foretrukket at bruge begrebet 'læringsøkonomi' frem for vidensøkonomi til at beskrive den aktuelle samfundsøkonomiske udvikling (jf. Lundval & Johnsen, 1994).

Den aktuelle prioritering af læring er baseret på en teknologisk tilgang til læring, hvor det væsentlige ikke er indholdet men derimod målet og metoden i forhold til at optimere læring af bestemte kompetencer (jf. Kemp, 2015). Det er afgørende at kunne måle og vurdere læringens effektivitet i forhold til det opstillede læringsmål, og det sker ved at evaluere læringen ud fra et begreb om 'læringsudbytte' (jf. Moon, 2002). I de senere år har uddannelsespolitik og -forskning derfor også haft et forøget fokus på undersøgelse af de mest effektive metoder og faktorer for kvaliteten af læringsudbyttet (jf. Pedersen, 2014). Dette fokus på læringsmål og læringsudbytte indebærer en prioritering af læringsmetoderne, som afspejler sig i en forskydning af fokus fra undervisningens indhold til undervisningens mål og metode (jf. Korsgaard, 2014). Derfor vinder læringsmålstyret undervisning og didaktik også frem, mens indholdsstyret didaktik til gengæld nedprioriteres. Læring og undervisning bliver således en bestemt form for teknologi, der har fokus på at optimere eleven som en læringsmaskine, og derfor bliver selve kompetencen til at "lære at lære" også særligt central.

Hvem er så agent for konkurrencestatens pædagogik? Det neoliberale afsæt for moderniseringen af den danske offentlige sektor indebærer iscenesættelsen af et behov for resultatansvarlig ledelse på alle niveauer med involvering af den aktive borger (Newman, 2011; Rennisson, 2011; Mandag Morgen, 2010). Denne ledelsesrationalitet sætter sig også igennem i forhold til folkeskolen, hvor begrebet om klasseledelse er kommet på den uddannelsespolitiske og pædagogiske dagsorden (jf. Plauborg, 2010, 1). En udvikling, der samtidig er en udløber af iscenesættelsen af et behov for en skarpere rammesætning af elevernes adfærds- og læringsprocesser, som kan

erstatte reformpædagogikkens betoning af lyst og selvregulering. I overensstemmelse med moderne ledelsesteori skal klasseledelsen derfor også involvere eleven – og for den sags skyld den studerende – som en aktiv part i læring og undervisning, der kan lede sig selv ved at tage ansvar for egen læring ud fra institutionens opstillede læringsmål og den kulturelle idealisering af kompetenceudvikling. I den forbindelse omfatter klasseledelse heller ikke blot 'management', i form af drifts- og ordensstyring i klassen – men også 'lederskab', der handler om at inspirere og føre eleverne og de studerende ud fra en bestemt vision, hvilket peger på den centrale betydning, som motivation gives (fx Poulsen, 2010; Sørensen, 2013). Denne udvikling indebærer ikke en genoplivning af lærerens oprindelige professionsautoritet, der var knyttet til opfattelsen af lærergerningen som et kald (Bach, 2004), men derimod en indsættelse af både læreren og eleverne som agenter for konkurrencestatens samlede styring.

Som et led i denne udvikling begribes klassen nu som et praksisfællesskab, der iscenesættes som den varige sociale kontekst for fasciliteringen af elevernes læringsudbytte med læreren som sit centrale omdrejningspunkt (jf. Egelund, 2011, 53). Det aktuelle fokus på klasseledelse er snævert forbundet med et rationale om, at der gives kvalitative sammenhænge mellem lærerens udøvelse af klasseledelse og elevernes læringsudbytte (Nordenbo, 2008). De senere år har vi derfor også set et forøget fokus på, hvordan lærerens kompetencer er den vigtigste enkeltfaktor for kvaliteten af elevernes læringsudbytte (Plauborg, 2010, 60; Egelund, 2011, 61). I den forbindelse antages det, at lærerens kompetencer ikke alene har en central betydning for elevernes faglige læringsudbytte men også for kvaliteten af elevernes personlige kompetenceudvikling. Hermed peges der også på, hvordan det aktuelle lærings- og kompetencefokus ikke alene består i en snæver orientering mod faglige og professionelle kompetencer men også mod personlige kompetencer som en betegnelse for individets evner til at relatere sig til sig selv og andre (fx Council of Europe, 2001; 2007). Herunder har Europakommissionen fremhævet, hvordan de personlige kompetencer ligefrem har en overordnet status, idet individets intellektuelle og professionelle kompetenceudvikling nødvendigvis må være forankret i deres personlige kompetenceudvikling (Europakommissionen, 2000, 7). Med andre ord orienterer konkurrencestatens uddannelse og pædagogik sig ikke blot imod livslang læring og udvikling af snævre arbejds- og uddannelseskompetencer men mod at

kompetenceudvikle hele personens ressourcer på en måde, der er optimalt nyttig for arbejdsmarkedsfællesskabets økonomiske vækst.

Udgangspunktet for denne artikel er så ikke at levere en kritik af det forhold, at uddannelse og pædagogik omfatter den personlige udvikling. Ambitionen er derimod at fremstille en bekymring for, at de aspekter af menneskets personlige, og dermed også eksistentielle og sociale, liv, som ikke kan kompetenceudvikles og ressourceoptimeres i et nytteperspektiv, bliver ekskluderet fra det pædagogiske felt. Nemlig fordi en sådan udvikling kan have den konsekvens, at livslang læring ikke bliver læring for hele livet men derimod kun for markeds- og konkurrencelivet.

Resiliens i konkurrencestaten

De senere år er livsduelighed så lige præcist blevet præsenteret som et udvidet personligt kompetencebegreb. I forlængelse af det forudgående kan denne kompetenceforståelse af livsduelighed siges underbygge det tiltagende fokus på det opportunistiske individs personlige ressourcer til at fungere optimalt i konkurrencestaten. I den forbindelse er det stigende fokus på livsduelighed altså kun rent begrebsligt forankret i en fornyelse af en særlig danske tradition fra Løgstrup og Grundtvig som et fundament for skole og dannelse. Mere substantielt har den tiltagende brug af begrebet livsduelighed snarere relation til den internationale forskning, som interesserer sig for resiliensforståelse. Således synes en stor del af den aktuelle danske interesse for livsduelighed netop at være knyttet til en særlig fordanskning af det engelske udtryk 'resilience' (jf. Linder, 2014, 2015; Cefai, 2009).

Resiliensbegrebet er nået frem til dansk pædagogik og psykologi fra den internationale forskning i resiliens, som dels har sit udspring inden for biologien og psykologien. Selve begrebet 'resilience' bliver introduceret i det engelske sprog i det 17. århundrede som en betegnelse for 'at give rekyl', mens begrebets nutidige betydning stammer fra den engelske flåde i det 19. århundrede, hvor det blev anvendt til at vurdere træmaterialers duelighed i bygning af krigsskibe (McAslan, 2010).

Den biologiske forståelse af resiliens trækker spor tilbage til Charles Darwins forståelse fra *Arternes oprindelse* fra 1859 af, hvordan enhver levende organisme må kæmpe for overlevelse (Darwin, 1859/2009). Darwin indfører i sin femteudgave Herbert Spencers udtryk om, at de bedst tilpassede overlever, og i et darwinistisk perspektiv er

livsegnethed således synonym med organismens evne til at tilpasse sig miljøet og livsomstændighederne. Selve begrebet resiliens får imidlertid først sin egentlige anvendelse gennem Crawford Buzz Holling. Med afsæt i den økologiske systemteori publicerer Holling i 1973 artiklen *Resilience and Stability of Ecological Systems*, hvor han definerer resiliens som:

... et mål for systemers vedvarende og deres evne til at absorbere forandring og forstyrrelse og stadig opretholde det samme forhold mellem populationer eller tilstandsvariable (Holling, 1973, 14, min oversættelse)

I en artikel fra 1986 redefinerer Hollings så begrebet resiliens som

... et systems evne til at opretholde dets struktur og adfærdsmønstre i mødet med forstyrrelser (Holling, 1986, 296, min oversættelse)

Nogenlunde samtidig bliver psykologisk og psykiatrisk forskning interesseret i at vurdere, hvor godt individer er i stand til at håndtere traumatiske situationer. Hos Norman Garmezy og Michael Rutter er denne tidlige interesse koncentreret om børn og er snævert forbundet med en psykologisk interesse i det beslægtede fænomen 'sårbarhed' (Garmezy, 1974; Rutter, 1979). Senere bliver interessen udvidet til at omfatte voksne individers evne til at håndtere abnorme situationer, og i 2004 kan George Bonanno derfor definere resiliens som:

... evnen blandt voksne individer, der ellers er i normal tilstand, og som udsættes for en isoleret og potentielt højt forstyrrende begivenhed som en nær relations død eller en voldsomt livstruende situation, til at opretholde et relativt stabilt sundhedsniveau og være psykosocialt og fysisk velfungerende med positive følelser... (Bonanno, 2004, 20).

Inden for psykologien og psykiatrien introduceres begrebet resiliens med andre ord som en betegnelse for den psykiske evne til at tilpasse sig ekstremt stressfulde eller traumatiske situationer, og det er således forbundet med den biologiske fokus på organismens evne til at tilpasse sig miljø og livsomstændighederne. Den mest udbredte

psykologiske forståelse af resiliens er Suniya Luthers definition af fænomenet som positiv tilpasning på trods af modgang (Luther, 2006). I denne form udgør begrebet resiliens en betegnelse for normal psykisk udvikling under svære livsomstændigheder (jf. Fonagy, 1994; Masten, 2001).

Efter årtusindeskiftet har resiliensforskningen fået et gennemslag inden for psykoterapien, og resiliensbegrebet er især blevet adopteret af de kognitive-behavioristiske tilgange og den positive psykologi, som i forvejen har et fokus på copingstrategier. Med begrebet om kognitiv og adfærdsmæssig resiliens bliver begrebet tættere knyttet til normalitetsbegrebet og omfatter en kapacitet til at overkomme de negative kognitive effekter af stress og tilbageslag, som manifesterer sig i forstærket velfungerende adfærd (fx Padesky & Mooney, 2000; 2012; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Hermed forskydes fokus næsten helt fra psykisk sårbarhed til psykisk styrke, modstandsdygtighed og tilpasning (jf. Oestrich, 2008).

De kognitive-behavioristiske tilgange er relateret til det pædagogiske felt, efter som teori og praksis er baseret på kognitive og behavioristiske læringsmodeller, og terapien har en pædagogisk form. Resiliens bliver derfor også udlagt som et resultat af en bestemt læringsproces, der kan fremmes pædagogisk (fx Brown, 2009), og allerede fra 1990'erne finder begrebet vej til uddannelse og pædagogik i den engelsktalende verden (fx Benard, 1991; Wang & Gordon, 1994; Caterall, 1998). Her ser vi en glidning fra et primært fokus på udsatte børn og studerende til et fokus der også omfatter almindelige børn og unge, der er parallel med udviklingen fra det traumepsykologiske til det positive psykologiske fokus på resiliens inden for den kliniske psykologi og psykoterapi. Således ser vi en tiltagende pædagogisk og uddannelsesmæssig interesse for at styrke alle børns og unges resiliens for at gøre dem i stand til at tilpasse sig udfordrende omstændigheder (jf. Cahill, 2014; Powers, 2010; Henderson, 2012). Der antages dermed også at være en kausal sammenhæng imellem børns og unges mentale velvære, resiliens og performativitet i skole og på uddannelse, og resiliens er derfor en væsentlig faktor for læringsudbyttet. Samtidig fremhæver forskning, hvordan lærerens kompetencer og velbefindende er afgørende for elevernes og de studerendes læring af resiliens som en udvidet kompetence til at overkomme og tilpasse sig forandring (jf. Johnson, 2008).

Parallelt med denne udvikling adopterer Gary Hamel og Liisa Välikangas (2003), med artiklen *The Quest for Resilience* fra 2003, resiliensbegrebet inden for organisationsteori

som et redskab til at forklare, hvorfor det er nødvendigt, at virksomheders har en evne til at tilpasse sig deres omgivelser under kriser. Desuden finder resiliensbegrebet at anvendelse inden for det politiske og økonomiske område som betegnelse for sociale systemers evne til at trives og tilpasse i mødet med udfordringer (Edwards, 2009). Som Jonathan Joseph pointerer, bliver resiliensbegrebet især adopteret af de neoliberale regeringsformer, der opfatter borgerne som reflekterende forbrugere og selvledende producenter, der selv er ansvarlige for at tilpasse sig markedssamfundets og konkurrencestatens risikofyldte vilkår (Joseph, 2013). Den neoliberale regering virker således ved at styrke de individer, som regeres, til selv at kunne tage ansvar for deres økonomiske velfærd og sociale velvære, og resiliensbegrebet passer netop til en forståelse af, hvordan denne strategi indebærer en optimering af individets bevidsthed om sikkerhed og parathed over for risici (jf. McFalls & Pandolfi, 2014). Som kritikere påpeger, faciliterer neoliberalismen dermed et slags neodarwinistisk scenarie, hvor fokus netop er det egennyttige individ, der indgår i en konkurrence med andre for overlevelse og kun reguleres af et moralsk ansvar for arbejdsmarkedsfællesskabets økonomiske vækst (fx Verhaeghe, 2014).

I en dansk sammenhæng bliver begrebet resiliens især gjort synonymt med begrebet livsduelighed med Dansk Psykologisk Forlags udgivelse af en dansk oversættelse af Carmel Cefais bog *Promoting Resilience in the Classroom - A Guide to Developing Pupils Emotional and Cognitive Skills* fra 2008. På dansk kommer bogen til at hedde *Frem elevens livsduelighed*, og hermed bliver grunden lagt til at skabe fokus på livsduelighed forstået som resiliens hos alle elever. I kølvandet på folkeskolereformen fra 2014 og den uddannelsespolitiske vision Ny Nordisk Skole fra 2012 bliver der så knyttet en direkte forbindelse imellem konkurrencestatens regeringsform og fordanskningen af resiliensbegrebet (Linder, 2014; 2015).

Normalitet i konkurrencestaten

Udbredelsen af resiliens- og dermed livsduelighedsbegrebet afspejler endelig, at neoliberalismen og konkurrencestaten er forankret i en ændret forståelse af den samfundsmæssige og den individuelle normalitet.

Nationalstaternes etablering i det 19. århundrede er tæt forbundet en bestræbelse på at skabe social orden, hvilket netop afspejler sig i Auguste Comtes (1830-42) fokus på

fremme af det normale samfund, der er præget af harmoni og konsensus. Samt i Emil Durkheims (1893;1895) interesse for at forøge samfundsnormaliteten, som består i det gennemsnitlige eller solidariske. Som George Canguilhem pointerer, er disse normalitetsopfattelser i høj grad inspireret af datidens to forskellige medicinske begrebsliggørelser af den individuelle normalitet som henholdsvis den ikke-fejlagtige og den gennemsnitlige funktionsmåde (Canguilhem, 1943/1966). Nationalstatens politiske strategi er så lige præcist baseret på en bestræbelse på at kontrollere, ekskludere eller eksterminere trusler imod den sociale normalitetsorden, der knytter an til institutionelle og teknologiske forsøg på at identificere og normalisere afvigende og dysfunktionelle individer (jf. Ball, 2013; Foucault, 1976). På den baggrund kommer det normale i stigende grad både til at fremstå som et politisk og etisk ideal, og med velfærdsstaten bliver dette normalitetssamfund så konsolideret ud fra et princip om omsorg og beskyttelse.

I velfærdsstaten bliver normaliteten imidlertid også udfordret. Således afspejler demokratiseringen af samfundet sig sideløbende i et kritisk fokus på de negative aspekter ved normaliteten som norm og rationalitet, og denne kritik er især udbredt i Frankfurterskolen. I *Negative Dialektik* fra 1966 knytter Theodor W. Adorno normalitetsbegrebet til den vestlige rationalitets tendens til at oprette identitetssammenhænge (Adorno, 1966/2000, 268). I den forbindelse udgør normaliteten det normative grundlag for udbredelsen af et herredømme i de vestlige samfund, der er baseret fremmedgørelse over for alt det ikke-identiske, som truer det normales identitet. Socialiseringen i de moderne samfund er således forankret i en form for tvang, hvorigennem mennesket gøres identisk med samfundets herskende normalitetsnormer og på den måde får en identitet som normal. Efter som normaliteten eliminerer det enkelte menneskes frihed og selvstændige tankevirksomhed, hævder Adorno i *Minima Moralia*, at normaliteten er lig med eksistentiel død (Adorno, 1951/2005, 56).

Marcuse fastslår, at den sociale ensretning i det kapitalistiske samfunds normale funktionsmåde belaster individets psyke (Marcuse, 1968b). I den forbindelse indkredser Marcuse et paradoks i det kapitalistiske industrisamfunds normativitet, som består i, at det netop ikke er individets forstyrrelser men derimod den sociale normalitet, der skaber den stress og de belastninger, som individet lider under (Marcuse, 1968a, 269). På tilsvarende vis fremhæver Erich Fromm, hvordan normaliteten i de kapitalistiske

industriamfund er undertrykkende, efter som der normale mennesker afgiver deres frihed og selvstændige initiativ (Fromm, 2010, 9). Desuden er normalsamfundet patologisk, efter som de normale underlægger sig social ensretning og kulturelle forestillinger om, at deres værd afhænger af deres markedsværdi, at forbrug er afgørende for glæde, og at livet handler om at opnå sikkerhed og lykke, mens de samtidig bedøver sig med den vestlige kulturs tv, presse og sport (Fromm, 2010, 19). Hermed bliver de normale både fremmedgjort over for sig selv, andre mennesker og livets alvor, hvilket viser sig i mangel på livsfølelse og udbredelse af kedsomhed og depression (ibid. 40-63).

Med konkurrencestaten bliver denne normalitet på én gang udvidet og skærpet på én måde, så selve normalitetsbegrebet samtidig kommer i miskredit (Morken, 2013, 17). På den ene side indebærer idéen om inklusion, at normaliseringsbestræbelsen udvides til at inkludere alle, og dermed får vi en totaliserende ambition om, at alle individers ressourcer skal kompetenceudvikles som grundlag for det økonomiske markedsfællesskab. På den anden side er denne inklusion forbundet med en intensiv identifikation og kontrol af de afvigende elever, de psykisk syge, de arbejdsløse osv. for at skabe social normalitet. Dette afspejler sig blandt andet i udbredelsen af psykiatriske diagnoser og specialpædagogik samt pædagogisk psykologisk rådgivning (jf. Ball, 2013).

I samme ombæring skærpes normalitetsidealet fra at omfatte det gennemsnitlige og velfungerende til at omfatte det optimale og konkurrencedygtige. Det hypernormale er netop at være lykkelig, have succes og føle velvære som forbruger og producent i et konkurrencebaseret markedssamfund. Efter som resiliensbegrebet i stigende grad udtrykker en udvidet kompetence til positiv tilpasning til forandringer og håndtering af udfordringer, tenderer resiliens og dermed livsduelighed også mod at blive et hypernormalitetsbegreb. Resiliens bliver således den personlige kompetence til at kunne fungere optimalt som opportunistisk individ i konkurrencestaten uden at bukke under for stress, angst og depression. Som hypernormalitetsbegreb er det imidlertid forbundet med en reduktion af menneskets eksistentielle frihed og selvstændige stillingtagen samt dets kreative skabelse og kærlighed

2. Livsduelighed i pædagogik som filosofisk livskunst

Som afslutning vil jeg skitsere en filosofisk tilgang til fænomenet livsduelighed, der kan fungere som et radikalt alternativ til den skitserede brug af resiliensbegrebet. Næmlig den brug af begrebet som middel i en politisk individualisering, der retter sig mod det enkelte menneskes tilpasning til nogle bestemte politisk og økonomisk legitimerede samfundsnormer. Denne alternative tilgang er så ikke udtryk for en genoplivning af den danske dannelsestradition fra Løgstrup og Grundtvig, der var knyttet til ambitionen om at tilpasse den enkelte til national- og velfærdsstaten. Tværtimod vil jeg skitsere en filosofisk pædagogik, der har en helt anderledes politisk og etisk dagsorden ved at rette sig mod et mål om at lære mennesket at være uafhængigt ved at danne det til en form for *social atilpassethed*. Denne tilgang tager så sit udgangspunkt i den hellenistiske og romerske forståelse af filosofien som en praktisk livskunst, der er baseret på en særlig forestilling om livsduelighed og er forankret i en særlig filosofisk pædagogik.

Filosofien som livskunst

Over en periode på 600 år fra år 300 fvt. til år 300 udvikler den toneangivende filosofi sig som en praktisk livskunst (jf. Hadot, 1995). Kynismen, epikuræismen, stoicismen og skepticisismen betragtes almindeligvis som de fire hovedskoler inden for denne livskunst, og de forsøger hver især at levere et praktisk bud på, hvordan mennesket kan leve et godt liv i et multikulturelt massesamfund præget af kompleksitet og fremmedgørelse (fx Nussbaum, 1994). I den forbindelse udgør de fire skoler nogle nært beslægtede livsformer, som består i at leve hverdagslivet ud fra en erfaringsnær livsvisdom med henblik på at opnå et mål om uforstyrret mental sindsro (ataraxia) (fx Epicurus, 2012, 26-27). Denne tilstand af frihed fra frygt og mentale forstyrrelser knyttes gerne til begrebet eudaimonia, der betyder at leve det gode liv med éns gode skytsånd – og som peger på en ideel livstilstand, der opnås gennem en spirituel udvikling, som er båret af en hengivenhed til visdom, philosophia. I modsætning til vismanden er filosofen netop helt igennem menneskelig, og vedkommende besidder derfor ikke visdommen men kan kun tilnærme sig denne igennem en levevis, der er vedvarende båret af logos forstået som en appel til den sunde fornuft. Livskunsten er således en særlig form for kultivering

af menneskelivet, der opnås igennem et liv, som leves i forpligtigelse på sandheden og retfærdigheden (jf. Aurelius, 2011, IX:1-2).

Livsduelighed vil hermed sige evnen til at leve efter og opfylde en norm for livet, som på én gang er individuel og universel. Således er livskunsten en spirituel praksis, hvis ambition er at gøre den enkelte i stand til at blive sig selv men på en måde, som er i overensstemmelse med en sandhed og en retfærdighed, der er universel og derfor rækker ud over den enkelte og indplacerer ham eller hende i en mere overordnet sammenhæng (jf. Seneca, 2014). Dette handler imidlertid ikke om, at den enkelte skal underkaste sig en politisk eller økonomisk dagsorden og tilpasse sig samfundet. Tværtimod er den filosofiske livskunst inspireret af buddhismen, hvilket blandt andet viser sig ved, at den sigter med at frigøre den enkelte fra slaveri af lidenskaber og ydre faktorer og dermed gøre ham eller hende helt uafhængig af samfundets normer og værdier omkring præstationer, anerkendelse, social status og materiel velfærd – hvilket får sit mest radikale udtryk hos kynikeren Diogenes (Diogenes, 2012). Dette indebærer ikke en anbefaling af social isolation eller utilpassethed til samfundet – men derimod en evne til at leve med afsæt i sit eget indre eksil og dermed være sig selv i samfundet på en måde, hvor man ikke er til *nytte* som middel for en politisk og økonomisk dagsorden men til *gavn* for andre mennesker (Seneca, 2014; Aurelius, 2011).

Ved at gøre sig uafhængig kan mennesket udvikle en 'livsparathed' over for livets udfordringer (jf. Foucault, 2005, 320). Denne livsparathed kan umiddelbart ligne det fænomen, som den moderne psykologi og pædagogik beskriver ved hjælp af begrebet resiliens. Den væsentlige forskel er, at resiliens er udtryk for en mental kompetence til at tilpasse sig trods modgang mens livsparathed udtrykker en eksistentiel livsevne til at håndtere både modgang og medgang uden at tilpasse sig men også uden at være utilpasset.

Samtidig sigter livskunsten ikke på at gøre mennesket fuldt i stand til at kontrollere sit eget liv, men den spirituelle dimension viser sig i et fokus på at give mennesket en evne til at overgive sig til de faktorer i livet, som det ikke kan kontrollere, gennem brug af meditation (jf. Epictetus, 2014, 287; se også Epicurus, 2012, 155, 183). Samt give mennesket en evne til at fokusere på at opøve en maksimal selvkontrol over de faktorer i livet, som det faktisk kan kontrollere, hvilket i sidste ende vil sige dets moralske karakter og retfærdige handlinger samt modet til at være ærlig over for sig selv og andre. I den hellenistiske og romerske livskunst indebærer livsduelighed altså ikke alene en mental

kompetence til at håndtere modgang ved at kontrollere sine egne reaktioner – men derimod også en spirituel bevidsthed om at kunne lægge en del af sin kontrol over til en form for højere magt og en konstant ransagelse af den egne bevidsthed for at kunne blive et så godt menneske som muligt og gøre gavn over for andre (jf. Hadot, 2015, 59). I forhold til samfundet skal livsdueligheden således ikke sætte den enkelte i stand til at indgå i en konkurrence med andre ud fra en forpligtelse over for et arbejdsmarkedsfællesskab. Livsdueligheden sætter derimod den enkelte i stand til at være til størst mulig gavn i et moralsk fællesskab med andre uden at underkaste sig bestemte samfundsnormer (jf. Seneca, 2014; Aurelius, 2011).

Pædagogik som filosofisk livskunst

Livskunst er så en filosofisk livsform, som den enkelte opøver igennem en særlig form for pædagogik, der både involverer læring og dannelse. Nærmere bestemt involverer livskunst en psykisk 'træning' af den enkelte, askesis, og den ligner derfor atletens fysiske træning. Samtidig hænger disse to former for træning snævert sammen, idet den psykiske træning forudsætter en fysisk sund levevis (jf. Diogenes, 2012, 29). Som Hadot påpeger, opøves den filosofiske livsform derfor heller ikke primært ved rent intellektuelle aktiviteter men derimod igennem spirituelle øvelser (Hadot, 1995).

1. Dette indbefatter for det første træning af et reflekteret forhold til egne behov og lidenskaber, sådan at den enkelte ikke bliver mister kontrollen til dem. Denne træningsform bliver udviklet til det yderste hos stoikerne, hvor mennesket ideelt set har bevidsthed om sine egne følelsesmæssige reaktioner men er uafhængig af dem på den måde, at de aldrig bliver til affekter (jf. Seneca, 2012).
2. For det andet må den enkelte undergå en træning til døden, idet det er igennem en vedvarende konfrontation med døden, at mennesket slipper sin mest grundlæggende frygt og opnår en egentlig duelighed til at leve livet fuldt ud (fx. Lukrets, 2012, 113-130; Cicero, 2012, 7-56; Aurelius, 2011, 15). Træning af livsduelighed omfatter derfor også en spirituel træning af dødsduelighed, som giver en evne til at prioritere det væsentlige i livet (Seneca, 2014, 110-134).
3. For det tredje må den enkelte altså træne sig i en vedvarende selvransagelse, sådan at forstyrrende elementer ikke trænger ind i bevidstheden (jf. Aurelius, 2011, 65). I modsætning til Immanuel Kants deontologiske pligtetik handler det

med andre ord ikke først og fremmest om at have de rigtige motiver men derimod om at handle i overensstemmelse med sandheden og retfærdigheden. Således må den enkelte på én gang fungere som sin egen dommer og anklager ved at gøre status over sine egne handlinger og om nødvendigt rette op på den skade, som han eller hun har forvoldt over for andre.

Disse pædagogiske metoder kan endvidere udøves igennem en række forskellige pædagogiske praksisser:

1. Den første praksis består i undervisningen. Denne form for pædagogik forudsætter samtidig, at den enkelte lærer evnen til at lytte (jf. Foucault, 2005, 134). Således er det kun ved at tie, at man allerførst bliver åbnet for at høre sandheden, og dermed er livskunsten altså også baseret på en form for underkastelse, nemlig under en mester (jf. Epictetus, 2014). Således består opøvelsen af livskunsten til dels i en form for mesterlære, men det afgørende er, at denne underkastelse kun er midlertidig og alene handler om midlertidig tilkendelse af autoritet til et andet menneske, som er talerør for livsvisdommen men ikke selv ER fornuften.
2. Den anden pædagogiske praksis er vejledningen eller mentorskabet, hvor den enkelte guides på vej af en erfaren mentor udi livskunsten, som har gået vejen selv (jf. Epictetus, 2014). Målet er igen kun at sætte den enkelte i stand til at varetage sig eget liv selvstændigt og aldrig at bevare en magtrelation.
3. Den tredje pædagogiske praksis er selvpædagogikken, hvor den enkelte forsøger at påvirke sin indre dialog med sig selv gennem brug af filosofiske principper (jf. Aurelius, 2011). Denne selvpædagogik bruger skrivningen som middel, og det er således ved at nedskrive tanker og refleksioner til sig selv, at man træner sig selv til livsduelighed (jf. Seddon, 2006). Den fjerde og nært beslægtede pædagogiske praksis er brevskrivningen, hvor man gennem skriftlige henvendelser til specifikke andre med behov for hjælp, både får trænet sin egen og deres bevidsthed til større livsduelighed (jf. Seneca, 2014).

Som filosofisk livskunst bliver pædagogikkens mål om livsduelighed således ikke til en ambition om at gøre den enkelte elev eller studerende mest muligt egnet til at tilpasse sig livet i konkurrencestaten – men derimod om at gøre ham eller hende i stand til at leve bedst muligt som sig selv uafhængigt af konkurrencestatens strategiske dagsorden. Implementering af en sådan pædagogik i skolen og uddannelsessystemet vil enten

kræve en form for løsrivelse af skolen og uddannelsen fra den politisk-økonomiske dagsorden (jf. Korsgaard, 2014). Eller en oprettelse af uafhængige pædagogiske instanser, der har mulighed for at give en form for parallel eller korrigerende træning. Oprindeligt blev den filosofiske livskunst netop praktiseret i sådanne uafhængige filosofiskoler, der i reglen tog imod mennesker, som ikke evnede tilpasningen til samfundets normer.

Referencer

- Adorno, Theodor (1951/2005). *Minima Moralia*. London & NY: Verso
- (1966/2000). *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Arendt, Hannah (1961/2006). *Between Past and Future*. London: Penguin
- Aurelius, Marcus (2011). *Meditations*. Oxford: OUP
- Bach, Dorthe (2004). *Lærerenes rolle gennem tiderne*. Nyhedsmagasinet Danske Kommuner, 35 (2)
- Ball, Stephen (2013). *Foucault, Power, and Education*. London: Routledge
- Becker, Gary (1964/1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press
- (1978). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press
- Bekendtgørelse af Lov om Folkeskolen (LBK nr. 665 af 20/06/2014)*. Retsinformation
- Benard, Bonnie (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Birkelund, Regner (2008). *Frihed til fælles bedste*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Boltanski, Luc & Chiapello, Eve (2007). *The New Spirit of Capitalism*. London & New York: Verso
- Bonanno, George (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Brown, Joel & D'Emidio-Caston, Marianne & Benard, Bonnie (2009). *Resilience Education*. London & Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) (2012). *Mål, manifest og dogmer for Ny Nordisk Skole*. Kbh.: BUVM
- Cahill, Helen et al (2014). *Building resilience in children and young people*. Melbourne: University of Melbourne

- Canguilhem, Georges (1943/1966/2007). *The Normal and the Pathological*. NY: Zone
- Caterall, James (1998). Risk and Resilience in Student Transitions to High School. *American Journal of Education*, 106, 2, 302-333
- Cecchin, Daniela (2013). *Rum til at udvikle livsduelighed*. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø
- Cefai, Carmel (2008). *Frem elevens livsduelighed*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Cicero, Marcus (2012). *On living and dying well*. London: Penguin
- Clement of Alexandria (2014). *Miscellanies (Stromata)*. US. Beloved Publishing
- Comte, Auguste (1930-42). *Cours de philosophie positive*. Paris: Rouen Frères
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Reference of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- (2007). *The common European framework. Activities, competencies, levels*. EC
- Danmarks Lærerforening (DLF) (2012). *Kongresvedtagelse*. DLF
- Darwin, Charles (1858/2009). *Arternes oprindelse*. Kbh.: Statens Naturhistoriske Museum
- Department of Education and Science (DES) (2000). *Learning for Life: White Paper on Adult Education*. Dublin: Stationery Office
- Diogenes the Cynic (2012). *Sayings and Anecdotes*. Oxford: Oxford University Press
- Durkheim, Emil (1895/2008). *Den sociologiske metodes regler*. Kbh.: HRF
- *Om den sociale arbejdsdeling*. Kbh.: HRF
- Edwards, Charlie (2009). *Resilient Nation*. London: Demos
- Egelund, Niels (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: OUP
- Epicurus (2012). *The Art of Happiness*. London: Penguin
- Eucken, Walter (1940/1989). *Die Grundlagen der Nationalökonomie*. Berlin: Springer Verlag
- Europakommissionen (2000). *Memorandum om livslang læring*. EU

- European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Bologna: EU
- Folkeskoleloven af 18. Maj 1937*. Kbh. 1941
- Fonagy, Peter et al (1004). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1992 — The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 231–257.
- Fromm, Erich (2010). *The Pathology of Normalcy*. NY: AMF
- Foucault, Michel (1976/1994). *Viljen til viden*. Kbh.: DLF
- (1979/2009). *Biopolitikkens fødsel*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
 - (1982/2005). *Hermeneutics of the Subject*. NY: Palgrave
- Friedman, Milton (1960). *Capitalism and Freedom*. Chicago: Chicago University Press
- Friedman, Milton & Schwartz, Anna (1963/1971). *A Monetary History of the United States, 1867-1960*. US: Princeton University Press
- Garmezzy, Norman (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116
- Ghoshal, Sumantra & Bartlett, Christopher (2004). *The individualized corporation: a fundamentally new approach to management; great companies are defined by purpose, process, and people (6. ed.)*. New York: HarperBusiness
- Grundtvig, N. F. S. (1839/2006). *Er lyset for de lærde blot*. In: Højskolesangbogen, nr. 92, Kbh.: Fdf
- (1856). *Livsoplysning*. Ved Højskoleindvielse i Sjolte
 - (1968). *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast, 1-2*. Kbh: Gads Forlag
- Habermas, Jürgen (1968/2005). *Teknik og videnskab som 'ideologi'*. Kbh: Det lille Forlag
- Hadot, Pierre (1995). *Philosophy as a Way of Life*. Oxford: Blackwell
- Hamel, Gary & Välikangas, Liisa (2003). The Quest for Resilience. *Harvard Business Review*, September 2003.
- Hayek, Frederick (1960/2006). *The Constitution of Liberty*. London: Routledge
- Heidegger, Martin (1999). *Spørgsmålet om teknikken og andre skrifter*. Kbh: Gyldendal

- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. In Ungar, M. (Ed.) *The Social Ecology of Resilience*. New York: Springer.
- Hermann, Stefan (2007). *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Kbh.: Unge Pædagoger
- Hill, Dave (2008). *Contesting neoliberal education*. London & NY: Routledge
- Holling, C. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- (1986). The Resilience of Terrestrial Ecosystems: Local Surprise and Global Change. In: Clark & Munn (ed.) *Sustainable Development of the Biosphere*. Cambridge: Cambridge University Press
- Holm, Claus (2010). Skolen skaber 'soldater' i nationernes konkurrence. *Asterisk*, 55, 10-12
- Hood, Christopher (1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19
- Johnson, B. (2008) Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Joseph, Jonathan (2013). Resilience as embedded neoliberalism. A governmentality approach. *Resilience*, 1(1), 38-52
- Jørgensen, Per Schultz (2015). Livsduelighed handler om karakterdannelse. *Kognition og pædagogik*, 25(95), 36-46
- Kant, Immanuel (1991). *Oplysning, historie, fremskridt*. Aarhus: Slagmark
- (2012). *Om pædagogik*. Aarhus: Klim
- Kemp, Peter (2015). *Løgnen om dannelse. Opgør med halvdannelsen*. Kbh.: Tiderne Skifter
- Keynes, John (1936/2013). *The General Theory of Employment, Interest, and Money*. UK: CreateSpace Independent Publishing Platform
- Korsgaard, Morten Timmermann (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

- Kristensen, Jens Erik (2009). Kognitiv kapitalisme, vidensøkonomi og videnspolitik. *Turbulens – Forum for Samtidsrefleksion*, 1.5.
- Krogstrup, Hanne (2001). *Kampen om evidens*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Lee, P.C., & Stewart, D.E. (2013). Does a Socio-Ecological School Model Promote Resilience in Primary Schools? *Journal of School Health*, 83(11), 795-804.
- Lemke, Thomas (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft*. Hamburg: Argument
- Linder, Anne & Ledertoug, Mette Marie (2014). *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Linder, Anne (red.) (2015). *Livsduelighedens pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo
- Lov om Folkeskolen af 26. juni 1975*. Finn Suenson Forlag 1975
- Lukrets (2012). *Om verdens natur*. Kbh.: Det lille Forlag
- Lundval, Bengt-Åke & Johnson, Björn (1994). The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, 1 (2)
- Luthar Suniya (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti & Cohen (eds.) *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*. New York: Wiley
- Løgstrup, K. E. (1981). *Skolens formål*. Foredrag ved Danmarks Lærerhøjskole 21. september
- Mandag Morgen (2012). *Den aktive borger*. København: Mandagmorgen
- Marcuse, Herbert (1955/1970). *Eros og civilisationen*. Kbh: Gyldendal
- (1968a). *Negations – essays in critical theory*. London: Penguin
 - (1968b). *Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft*. Frankfurt a.M.
 - (1964/2002). *One-dimensional Man*. London: Routledge
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238
- McAslan, Alastair (2010). *The Concept of Resilience*. Torrens Resilience Institute, Adelaide, Australia

- McFalls, Laurence & Pandolfi, Mariella (2014). Parrhesia and Therapeusis. Foucault on and in the world of contemporary neoliberalism. In: Faubion, James (ed.) *Foucault now*. Cambridge: Polity
- Moon, Jennifer (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan
- Morken, Ivar (2013). *Normalitet og afvigelse – specialpædagogiske udfordringer*. Kbh.: Akademisk Forlag
- Müller-Armack, Alfred & Erhard, Ludwig (1982). *Soziale Marktwirtschaft. Ordnung der Zukunft. Manifest '72*. Berlin: Ullstein Taschenbuchvlg.
- Mårtensson, Brian Degn (2015). *Konkurrencestatens pædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Newman, Janet (2011). The involving public sector. *Distinktion – Scandinavian journal of social theory*, 12 (3)
- Nielsen, Vagn Ove (2003). Folkeskolen i 100 år – kampen om struktur og indhold. *Uddannelse*, 09/2003
- Nordenbo, Svend Erik et al (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Kbh.: Dansk Clearinghouse
- Nussbaum, Martha (1994). *Therapy of Desire*. Princeton: Princeton University Press
- (2010). *Not for profit*. Princeton: Princeton University Press
- Oestrich, Irene (2008). *Livskundskab og modstandskraft*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag
- Padesky, Christine & Mooney, K.A. (2000). Applying client creativity to recurrent problems: Constructing possibilities and tolerating doubt. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(2), 149-161
- (2012). Strengths-based cognitive-behavioural therapy: a four-step model to build resilience. *Clin Psychol Psychother.*, 19(4), 283-90.
- Pahuus, Mogens (red.) (2010). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Pedersen, Ove K. (2011/2014). *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

- (2014/2015). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder. In: Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten*. Roskilde: Samfundslitteratur
- Pedersen, Poul Anders Aarøe (2014). *Tænk på et tal – dansk uddannelsespolitik på afveje*. Kbh.: Tiderne Skifter
- Plauborg, Helle et al (2010). *Læreren som leder*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Poulsen, Camilla (2010). *Klasserumsledelse*. Greve: Center for Skoler, Greve Kommune
- Powers, J. D. (2010). Ecological risk and resilience perspective: a theoretical framework supporting evidence-based practice in schools. *Journal of Evidence Based Social Work*, 7(5), 443-451.
- Qvortrup, Lars (2001). *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. Kbh.: Gyldendal
- Regeringen (2007). *Mulighedernes samfund*. Kbh.: Statsministeriet
- (2010). *Danmark 2020 Viden > vækst > velstand > velfærd*. Kbh.: Statsministeriet
- (2011). *Et Danmark der står sammen*. Kbh.: Statsministeriet
- (2015). *Sammen for fremtiden*. Kbh.: Statsministeriet
- Rennisson, Betina (2011). *Ledelsens genalogi*. Roskilde: Samfundslitteratur
- Röpke, Wilhelm (1942). *Die Gesellschaftskrisis der Gegenwart*. Erlenbach: Rentsch
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. In: M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary Prevention of Psychopathology, Vol. 3. Social Competence in Children*. Hanover, NH: University Press of New England
- Schmidt, Lars-Henrik (2002). Livsduelighed. In: Schmidt & Madsen et al (red) *Kristendomskundskab/livsoplysning*. Kbh.: Gyldendal
- Schultz, Theodor (1975). *Economics of the Family: Marriage, Children and Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press
- Seddon, Kieth (2006). *Stoic Serenity*. UK: Lulu
- Seneca, Lucius (2012). *Anger, Mercy, Revenge*. Chicago: CUP
- (2014). *Hardship & Happiness*. Chicago: CUP

- Senge, Peter (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Smith, Adam (1776/2013). *Nationernes velstand*. Kbh.: Informations Forlag
- Socialdemokratiet (1945). *Fremtidens Danmark*. Kbh.: Socialdemokratiet
- Sørensen, Anders (2015). Angst – når hverdagslivet bliver hjemløst. In: Bo & Jacobsen (red.) *Hverdagslivets følelser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Sørensen, Niels Ulrik et al (2013). *Unge motivation og læring*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag
- Undervisningsministeriet (UVM) (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Betænkning nr. 253, 1960*. København: UVM
- Verhaeghe, Paul (2014). *What about Me? The Struggle for Identity in a Market-Based Society*. London: Scribe
- Wang, Margaret & Gordon, Edmund (1994). *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*. New York & London: Routledge
- Weber, Max (1920/1995). *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Kbh.: Nansensgade Antikvariat
- World Resources Institute (WRI) (2008). *Roots of Resilience – Growing the Wealth of the Poor*. Washington, DC: World Resources Institute
- Yorke, Mantz (2004). *Employability in Higher Education: what it is - what it is not*. UK: Higher Education Academy/ESECT