

DET HYPOTETISKE SUBJEKT

- uddannelsesledelse til en åben fremtid

Publiceret i Volume 9, 4. September 2025

Af: Hanne Knudsen og Niels Åkerstrøm Andersen

Abstract

Artiklen analyserer, hvordan uddannelse italesættes, når fremtiden anskues som radikalt åben og usikker. Med udgangspunkt i systemteori og begrebet *potentialisering* undersøges to cases – First Lego League og diskursen om karrierelæring – som eksempler på, hvordan børn og unge forventes at udvikle sig som formbare subjekter med ansvar for egne fremtidsmuligheder. Forfatterne argumenterer for, at børn og unge i stigende grad interPELLERES som *hypotetiske subjekter*, der konstant skal holde fremtiden åben og sig selv i bevægelse. Dette indebærer en forskydning væk fra realisering af potentialer til en forventning om potentialisering af potentialer. Artiklen diskuterer de konsekvenser, dette kan have for unges trivsel og dannelse samt for ledelsesopgaven i uddannelsesinstitutioner.

Indledning

Uddannelse handler om at forme mennesker med henblik på fremtiden (Luhmann, 2004). I disse år beskrives fremtiden som både ukendt og radikalt usikker. Det gør den både i uddannelsespolicy (fx OECD, 2018, Opitz & Tellmann, 2014), i pædagogiske koncepter (Knudsen, Andersen & Sandager, 2023) og af de unge selv (Pors & Kishik 2023). Usikkerhed har selvfølgelig altid været en præmis for uddannelsesledelse. Det har fx altid være forbundet med usikkerhed at vælge ud i mulighederne for undervisning af børnene. Hvad ville de få brug for, når de kom ud? Hvilket fagligt stof er langtidsholdbart, og hvilket er ikke? Hvilke børn har hvilke anlæg for bestemte jobs og uddannelsesretninger? Det har typisk været uddannelsesinstitutionerne, der har taget sådanne beslutninger på børnene og de unges vegne. Man har så at sige aflastet børnene fra en kompleksitet og lagt eventuelle risici ved valg og fokus over på skolen og uddannelsesinstitutionens skuldre. Det som interesserer os i denne artikel er, hvordan usikkerhed om fremtidsmuligheder iagttages på en sådan måde, at skolen og uddannelsesinstitutionen ikke længere ser sig i stand til bære risikoen alene. Fremtidsusikkerhed deles nu med børnene og de unge selv. Skolen finder det fx for risikabelt og for uetisk at give entydige råd og vejledning om, hvad den enkelte har af fremtidsmuligheder, og hvilken sti vedkommende bør gå ned ad. I stedet skal børn og unge selv gøres i stand til at navigere i forhold til en ukendt fremtid og gives redskaber til at åbne deres fremtid, herunder træffe valg, der åbner døre i stedet for at lukke dem. Det kommunikeres til børn og unge, at de i princippet kan blive til alt, og at der ikke er andre grænser end dem, de selv laver.

Justine Grønbæk Pors og Sharon Kishik analyserer i artiklen "Future-making in an uncertain world" (Pors & Kishik, 2023), hvor meget arbejde og energi, gymnasieelever lægger i at holde fremtiden åben. Elevernes arbejde med at skabe en fremtid for sig selv består ikke i at udpege en destination og følge vejen frem mod den – men i at skabe og beskytte et rum af muligheder. Det er fx her vigtigt at vælge gymnasiefag, som giver adgang til mange forskellige uddannelser,

ligesom høje karakterer bliver vigtige; ikke fordi de er tegn på, at man er dygtig eller har lært stoffet, men fordi de giver adgang til mange uddannelser – og derved holder muligheder åbne.

Vi interesserer os for aktuelle skift i forventningerne til, hvordan børn og unge kan danne forventninger til deres egen fremtid. Det er et skift, der kan have trivselseffekter. Anne Görlich, Noemi Katznelson og Mette Pless har for nylig publiceret bogen ”Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering” (Katznelson et al., 2022) og artiklen “Not well enough: acceleration, performance and psychologization in young people’s lives” (Görlich et al., 2024). De knytter an til samtidsdiagnoser udviklet af Hartmut Rosa om samfundets acceleration, af Andreas Reckwitz om tendensen til performance og singularitet samt til Nikolas Rose’ arbejder omkring psykologisering (Rosa, 2013; Reckwitz, 2020; Rose, 1998). Analyserne er baseret på en række interviews med unge gentaget over en længere periode. Vi får gennem interviewene blik for, hvordan unge oplever deres verden, og i analysen forbindes de unges oplevelser til trends som acceleration, præstation og selv-psykologisering. Det konkluderes blandt andet, at der er en udbredt *performance* logik, hvor de unge ”constantly tries to self-optimize, performing just a little more and a little better in all areas of life” (Görlich et al., 2024 s. 8). Det handler alt sammen om, hvordan børn og unge sætter høje forventninger til sig selv i forsøget på at tage ansvar for egen fremtid i en verden, hvor fremtiden er ukendt og under konstant forandring. Som en af de unge interviewede siger det: ”When you’re going at a fast pace and as individuals with our own histories, there’s just no room to be an individual, because you have to fit into that pace.” (Görlich et al., 2024 s. 5).

Vores analyse lægger sig på mange måde i forlængelse af Anne Görlich, Noemi Katznelson og Mette Pless. Vores iagttagelsespunkt er dog ikke de unges oplevelser af verden, men nogle af de nye pædagogiske diskurser og praksisformer, som for tiden introduceres og i stigende grad præger vores uddannelsesinstitutioner. Vi har to empiriske nedslag, som giver os mulighed for at analysere aktuelle diskursiveringer af, hvordan børn og unge skal tage ansvar for egne fremtidsmuligheder. Det ene eksempel er First Lego League, som er et af Lego’s tidlige projekter i deres satsning på at blive en central spiller, når det gælder legende læring (se Knudsen & Rasmussen (2023) for analyse af det senere program Playful Learning). Det andet eksempel er den diskursive vending inden for uddannelsesvejledning, der ofte præsenterer sig selv med begrebet ”karrierelæring”. Begge adresserer børn og unge og deres forventningsdannelser om fremtid. Vi påstår ikke, at disse to eksempler er repræsentative. Vi påstår heller ikke, at de er ens eller enige. Vi påstår alene, at de begge er diskursive monumenter i en aktuel meningsdannelse, om hvordan børn og unge skal danne forventninger til deres fremtid. Og som sådan mener vi, de skal tages alvorligt. Og så må læseren selv tænke videre og overveje, hvorvidt de diskursive figurer, vi vasker frem, også er genkendelige i egen virkelighed.

Hvor Anne Görlich, Noemi Katznelson og Mette Pless iagttagelse med begreberne acceleration, præstation og psykologisering, introducerer vi en skelnen i mellem på den ene side uddannelse, der lægger vægt på at *selekttere og realisere muligheder* i barnet og den unge, og på den anden side uddannelse, der lægger vægt på at *potentialisere muligheder* (Andersen & Pors, 2024, 2021; Andersen & Stenner, 2020; Knudsen, Andersen & Sandager, 2023). Vi vil i artiklen undersøge:

Hvordan forventninger til børn og unges forventninger til fremtiden i casene ”First Lego League” og ”karrierelæring” italesættes ud fra potentialiseringens form og logik, sådan at det enkelte barn og den enkelte unge snarere forventes at skabe sig selv som muligheder end som et subjekt, der vælger imellem muligheder.

Vi undersøger, hvordan det bliver vigtigt at fastholde mulighederne som åbne og endda udvide dem frem for at realisere dem. Vi vil vise, at forventningerne tager form af potentialisering, og vi mener hermed, at forventningerne rettes imod en jagt på muligheder i en ukendt og ubestemt fremtid. Potentialisering kan på den måde også ses som en strategi for at formulere forventninger ud fra forventningen om konstant skiftende og forvitrende forventninger (Andersen, 2008). Det handler for børn og unge således ikke om at realisere muligheder, herunder opfylde forventninger, men om at skabe muligheder, herunder skabe forventninger i en sammenhæng, der fortsat underminerer disse.

Vi mener, at dette har effekter på børn og unges muligheder for at gestalte sig selv som formfaste individer jævnfør den unge interviewedes udtalelse om, at der er "no room to be an individual". Ved hjælp af begrebsparret form/medie vil vi vise, hvordan potentialisering fordrer en subjektivering, der forhindrer den unge i at blive et individ. Den unge interPELLERES som et hypotetisk subjekt, der skal leve på kanten af det ukendte, der kommer. Potentialisering indebærer, at man i en vis forstand tømmer sig selv, så man er parat til at tage en ny form, hvis nye forventninger til fremtidens fremtid skulle komme til syne. I dette blik er det ikke underligt, hvis unge mistrives, for hvordan kan man trives, hvis man ikke får lov til at blive et individ med kerne og identitet? Vi slutter artiklen med en diskussion af, hvordan potentialiseringens logik kan få den effekt, at børn og unge fanges i en art permanent liminalitet (Stenner, 2017).

At være skole- og uddannelsesleder er ikke blot at få uddannelsesinstitutionen som organisation til at fungere. Man må som leder spørge, hvad det velfærdspolitiske er i den måde, vi driver skole på, herunder i den måde vi skaber forventninger på til børnene og de unges forventninger. Det går ikke at skelne det formelt organisatoriske fra det diskurspolitiske. Det går ikke at eksternalisere ansvaret for forventningsdannelsen til omgivelserne og den politiske kontekst. Det er en skole- og uddannelsesledelsesopgave at identificere det politiske i hverdagens selektion af pædagogikker, didaktikker mv. Det er en ledelsesmæssig opgave at spørge: når nu vi hjælper børnene med at holde deres fremtid åben, hvad risikerer vi da mere at gøre? Er der en pris, der skal betales for de nye praksisser? Og hvem kommer til at betale den? Skiftet i forestillinger er ikke kommet dumpende ned fra himlen. Det er et ledelsesansvar, hvilke diskurser, der præger vores uddannelsesinstitutioner!



Teori og analysestrategi

I det følgende fremlægger vi vores teoretiske præmisser og analysestrategi. Vi begynder med at introducere forholdet mellem uddannelse og potentialer, herunder hvordan uddannelse altid

har involveret et blik på børn som potentiale. Derefter uddyber vi denne indsigt ved hjælp af psykologen Fritz Heider og Sociologen Niklas Luhmann. Vi introducerer i denne sammenhæng den analysestrategiske ledeforskel form/medie, som vi bruger til senere at analysere vores cases og deres forestillinger om barnet som potentiale.

Potentiale og uddannelse

Det er ikke overraskende, at uddannelsessystemet er interesseret i barnets potentiale. At betragte børn som et potentiale, der bør realiseres gennem uddannelse, er sandsynligvis en idé, der stammer fra den aristoteliske opfattelse af barndom, som blev gentænkt i det 17. århundrede med en ny sondring mellem barn og voksen. Aristoteles skelnede mellem det aktuelle og det potentielle samt mellem form og stof og så stof som noget fyldt med potentiale, der stræber efter en form. Som Collingwood udtrykker det:

"Frøet vokser kun, fordi det arbejder mod at blive en plante; derfor er planteformen ikke alene årsagen til, at det vokser på den måde, men også årsagen til, at det overhovedet vokser, og er derfor både den effektive og den endelige årsag til dets vækst. Frøet vokser kun, fordi det ønsker at blive en plante." (Collingwood, 1960 s. 84–85, e.o.)

"I DAG ER DET EN INTEGRERET DEL AF AL UDDANNELSE AT BETRAGTE BARNET SOM ET ENDNU IKKE REALISERET POTENTIALE, DER SKAL FRIGØRES."



I dag er det en integreret del af al uddannelse at betragte barnet som et endnu ikke realiseret potentiale, der skal frigøres. Som Baraldi og Corsi forklarer:

"Paradoksalt som det måske lyder, mens barnet er, hvad det er, er det for uddannelsessystemet, hvad det ikke er (endnu). Lærere betragter elever som et potentiale, der skal udvikles." (Baraldi & Corsi, 2017 s. 55, e.o.)

Tyson Lewis udtrykker følgende i sine refleksioner over paradokset med at realisere potentiale:

"De tilfældigheder, der ligger i potentialet, er, hvad der må ofres, for at barnet kan lære x færdigheder til x formål, der på forhånd er fastsat af de sociale normer, traditioner og værdier, der informerer uddannelsespraksis. (...) Med andre ord er logikken i uddannelse som socialisering forankret i en ontologi om generisk potentialitet som et 'endnu ikke', der 'må' gøres til virkelighed i måleligt bestemte, socialt nyttige og økonomisk håndterbare færdighedssæt." (Lewis, 2014 s. 277, e.o.)

Lewis formulerer altså en bekymring og en kritik, der handler om, at uddannelsessystemet ikke kun realiserer et potentiale i barnet, men også destruerer potentialitet ved at målrette og vælge

ud. Vi får hos Lewis det paradoks, at barnets potentiale svinder ind, efterhånden som det realiseres. Når noget potentiale frigøres, visner andre muligheder bort.

De aktuelle pædagogiske diskurser synes at dele Lewis bekymringer om, hvordan man risikerer at tabe muligheder, alt imens man gennem uddannelse forsøger at realisere muligheder. Vi er interesseret i, hvad der sker med uddannelse, når målet ikke længere er at realisere en mulighed, der ligger inden i barnet, men derimod at potentialisere barnet, så han/hun forstår, at alt er muligt, selv det, det endnu ikke har forestillet sig. Hvilke forventninger forventer vi, at eleverne har til sig selv, når vi kræver, at de skal jage muligheder uden at tabe muligheder? Denne logik indebærer ikke blot at betragte børn som en given ressource, men at konstruere dem som en ubestemt ressource og kræve, at de betragter og tager vare på sig selv som sådan. Altså, at de udvikler sig selv som ressource og konstant har blik for at forøge deres muligheder, snarere end at gøre brug af dem. Denne potentialiseringens form ser vi som tidens svar på, hvordan man leder børn og unges forventninger, når fremtiden er ukendt og usikker, og hvor det eneste, der meningsfuldt kan forventes, er skiftende forventninger. Denne form kommer, som vi skal se, med en pris.

Form og medium som analysestrategi

For at uddybe og operationalisere forskellen mellem at realisere og potentialisere barnet introducerer vi begrebsparret form/medie. Begreberne er oprindeligt introduceret af psykologen Fritz Heider i hans teori om perception fra 1920'erne. Fritz Heider viste, hvordan vi altid perciperer noget igennem noget andet, og hvordan dette kun er muligt, fordi der er en forskel i tætheden af koblingen mellem elementer. Det, vi perciperer, er altid tættere koblet end det medie, vi ser igennem (Heider, 2019; Andersen, 2019). Heiders pointe er, at perceptionsmedier bestemmer de latente muligheder for perception.

Niklas Luhmann trækker begrebet ind i en teori om sociale kommunikationssystemer. Ifølge Luhmann kræver enhver iagttagelse og kommunikation en relation mellem form og medie (Krämer, 1998; Luhmann 2012, 1992). Når vi kommunikerer i form af skrift, formes alfabetet som et medie. Når vi kommunikerer i form af betaling, formes penge som mediet. Når vi læser en e-mail, hæfter vi os ved meddelelsen, men vi lægger i almindelighed ikke mærke til det medie af løst koblede ord, meddelelsen er printet ind i.

Niklas Luhmann definerer form som en fast kobling af elementer og medie som løse koblinger af elementer (Luhmann, 1987; Krönig, 2018). Et medie er derfor altid kun et medie for en form og omvendt. Hvad der er stramt og løst, er altid relativt til kommunikationsoperationen. Bogstaverne er et medie, som formes til ord, og ordene er et medie, som formes til sætninger. Medier er således ikke "kanaler", som man ofte tænker, men potentiale i form af elementer, som kan kobles.

Forholdet mellem form og medie er endvidere et forhold imellem aktualitet og potentialitet. Enhver kommunikation må selekttere. Alle muligheder kan ikke aktualiseres på én gang. Det aktuelle står således altid frem på en horisont af potentialitet, der ikke kunne aktualiseres samtidigt, men som alligevel er til stede som meningshorisont (Luhmann, 1985). Former er aktuelle gestalter. Et medie er et potentiale for gestalter. Michael Schiltz forklarer det sådan:

"Former er fast koblede elementer og er altid til stede og aktuelle. (...) Mediet, som et substrat af løst koblede elementer, repræsenterer forbindelsespotentiale, herunder motivationen for at konstruere nye former. " (Schiltz, 2014 s. 5, e.o.).

Enhver kommunikativ operation, er en selektion, der aktualiserer en mulig operation på en horisont af muligheder. Når en operation aktualiserer en mulighed, så negeres samtidigt en masse muligheder, der over tid forsvinder fra kommunikationens mulighedshorisont. Vi kender temaet fra krimiserierne. Lægger en efterforsker sig tidligt fast på en bestemt mistænkt negeres andre potentielt mistænkte. Negerede spor bliver over tid kolde. Måske kan de end ikke genbesøges i gamle rapporter, der var for smalle i deres registreringer af spor, samtaler osv. Over tid fører kommunikationsstrømmenes fortsatte selektioner til negering og dermed tab af muligheder. Mulighederne forsvinder simpelthen fra kommunikationens forventningshorisont og er derfor ikke længere tilgængelige. Det kan ikke være anderledes.

Potentialisering svarer på denne udfordring. Begrebet potentialisering er oprindeligt udviklet af den franske systemteoretiker Barel (1979). Han bruger begrebet potentialisering for genskabelse af muligheder, der er blevet midlertidigt udelukket af forventningsstrukturen. Ved at folde forskellen aktualitet/potentialitet ind i sig selv, skabes en aktualisering, der undersøger potentialer. Potentialisering er et forsøg på at negere negerede muligheder.

En sådan fold gøres samtidigt på forholdet form/medie. Potentialisering viser sig her som en opløsning af de faste former, som en opskæring i formen, så den igen får løshedens mediekvalitet. Potentialisering er med andre ord en aktualisering af en form, der fastholder løshed (Stäheli, 2018).

Form og medium og uddannelse

Lad os prøve at applicere begreberne form/medie og aktualisering/potentiale på uddannelsessystemet. At forme mennesker gennem uddannelse kræver et medie (Baraldi & Corsi, 2017 s. 54–60; Corsi, 2021; Luhmann, 2002 s. 771–772, 2021). Uddannelsessystemet har udviklet sig i takt med forskellen mellem barn og voksen, hvilket betyder, at uddannelsessystemet ikke længere betragter barnet som et lille menneske men som et ufærdigt menneske (Ariés, 1965). Med udviklingen af voksen/barn-distinktionen bliver "barnet" gjort til et kommunikationsmedie, hvor det symboliserer et potentiale for dannelse. Ifølge Luhmann observeres barnet derfor af uddannelsessystemet som et endnu ikke realiseret potentiale (Luhmann, 2002; Luhmann & Schorr, 2000). Gennem uddannelse, som inkluderer instruktion, undervisning og eksamination, forsøger uddannelsen at forme barnet. At uddanne er at påtrykke former ind i barnet som et medie af potentialitet (Corsi 2021 s. 741). Forskellige uddannelser er forskellige programmer til at forme mediet.

Luhmann foreslår, at uddannelsessystemets mest generelle medie ikke længere er barnet, men livsforløbet, som i modsætning til biografien "stadig har en blank side" (Luhmann, 2021 s. 722). Mediet består altså af alle de mulighedsskabende hændelser, der former en persons livsforløb. Luhmann betragtede livsforløbet som sammensat af "vendepunkter, hvor der sker noget, som ikke nødvendigvis behøvede at ske" (Luhmann, 2021 s. 722, e.o.). Fra et undervisningsperspektiv bliver disse hændelser iagttaget som løst koblede elementer, der kan formes af viden. Læreren skal kontinuerligt konstruere og se disse elementer i klasseværelset. Elementerne her kan være børnenes holdninger, deres lektievaner, deres indbyrdes sociale relationer, deres interesser, deres livsstil, deres tidligere testresultater og eksamener, deres

religiøse praksisser, måden de udøver køn på, osv. I undervisningen udvælges disse elementer, og der gøres forsøg på at forme dem. I livslang læring kan de også omfatte elevernes joberfaringer, deres tidligere uddannelse, de bøger, de taler om, deres ambitioner, de udfordringer, de kæmper med på arbejdet osv. (Andersen, 2007). Med andre ord udgør alt, hvad der på en eller anden måde kan betragtes som en mental disposition, latente vendepunkter og bliver derfor relevant i undervisningen. Livsforløbets medie og dets elementer bestemmer uddannelsens latente muligheder. Som Mangez og Vanden Broeck opsummerer det: "Intentionen om at ændre folks livsforløb ved at uddanne dem og dermed adskille deres fortid fra deres fremtid, er det, der gør uddannelse genkendelig som en aktivitet, der er forskellig fra alle andre" (Mangez & Vanden Broeck, 2021 s. 710, e.o.).

Tese

Det er vores tese, at i det øjeblik uddannelse ikke kun handler om at realisere et potentiale hos børn og unge, men også at potentialisere, vedligeholde og udvikle et potentiale, så anstreges forholdet mellem form og medie på en sådan måde, at det genindføres i sig selv og skaber en slags *løshedens form*. Det har konsekvenser i form af radikalt dobbeltbundne forventninger til børn og unge. Den unge skal blive en form, der stræber efter at bevare og udvikle kvaliteten af mediet som løst koblede muligheder. Det er forventninger, som, hvis de efterleves, forhindrer børn og unge i at blive til egentlige subjekter. På den måde spændes der ben for dannelse. Hvordan dette sker, vil vi folde ud i det følgende.



Vi siger altså, at uddannelsessystemet er kendetegnet ved at se barnet (og den unge og den voksne under uddannelse) som et formbart medie. Et medie består af løst koblede elementer, som kan formes til forskellige former. Uddannelse handler således om at forme eleven eller den studerende, for eksempel til at blive kompetent inden for et fag, at kunne et sprog, at lære noget om ledelse eller noget fjerde. Med potentialisering bliver idealet at undgå fastlåsnings, at fastholde det løse og udvikle potentialer frem for at realisere dem. Med skellet mellem form og medie, kan vi undersøge, hvilken form en uddannelsesindsats retter sig mod at forme barnet (den studerende) i. Vi analyserer to empiriske eksempler og spørger:

Hvordan udtrykker First Lego League og diskursen om karrierelæring på forskelligvis et ideal om at holde formen åben og uddanne barnet til at forblive et formbart medie?

Vores ambition er ikke at sige noget om, hvor udbredt tendensen til potentialisering af potentialer er, og vi påstår slet ikke, at traditionel uddannelse er på vej ud, eller at det er en

dominerende form for uddannelse. Vi argumenterer for, at potentialiseringens figur findes, og at børn og unge sættes i en svær situation, når de bliver ramt af denne figur. Det bliver svært at gestalte sig som individ.

Første caseanalyse: First LEGO League: You can be anything, so just do it!

Vores første case er First Lego League. Vi har fundet denne case interessant, fordi den forsøger at håndtere spørgsmålet om, hvordan man kan skabe forventninger til børn og unge under den forudsætning, at alle forventninger forvirrer i en verden præget af radikal usikkerhed og konstant transformation. Vi skal se, at Lego forsøger at skabe det barn, der forventer, at alt er muligt og derfor ikke låser sig fast. Barnet skal med andre ord tage form af løst koblede forventninger. Hvis noget overhovedet lægges fast, så er det, at barnet skal forme sig selv til at blive en forandringskraft i en verden med konstant transformation.

Først lidt introducerende fakta. First Lego League (FLL) er et årligt uddannelsesorienteret lege-event, der løber over en periode på 8 uger og er rettet mod skoleelever fra 4 til 16 år. Det er forankret i et partnerskab mellem det amerikanske firma FIRST og LEGO Group (First Lego League, 2021). First Lego League bygger på kerneværdier som opdagelse, innovation, effekt, inkludering, teamwork og sjov (First Scandinavia, 2021). Programmet skal engagere børn "in playful and meaningful learning while helping them discover the fun in science and technology" (First Lego League, 2021). FIRST LEGO League Challenge integrerer en række aktiviteter under legens ramme, heriblandt innovationsprojekter, robotkonkurrencer, heppekor og dans. Eventen finder sted i mange lande og er opbygget som en turnering, hvor de vindende hold fra forskellige skoler, regioner, lande mødes og konkurrerer. I de forskellige led af turneringen fremlægges elevernes innovationsprojekter for dommerpaneler, ligesom holdene konkurrerer mod hinanden om, hvis robot som får flest point på den bane, de kører på.

Det empiriske materiale, vi refererer til her, er primært LEGO Leagues sang "Teamwork makes the Dream Work" (First Lego League, 2019b) og deres informationsmateriale fra 2019. I en tidligere analyse tog vi også afsæt i observationer på en folkeskole i 2019. Observationer, som også kvalificerer analyserne af videomaterialet (for en mere omfattende analyse af materialet: Knudsen, Andersen og Sandager, 2023).

First Lego Leagues kickoff video for 2019 hedder "City Shaper" (First Lego League, 2019a). Videoen er ni minutter lang. Dens intro begynder med billeder af forskellige spektakulære byer fra det gamle Ægyptens pyramider over moderne storbyer til forestillede fremtidsbyer. Mens disse forskellige byer vises, er der en voice-over, som siger:

"Historien har altid vist os en vej frem. Fra tidernes morgen og til i dag har verden set tusinder af byer vokse frem, trives og forandres. Mens civilisationen har givet os en plan for, hvordan vi skaber vores byer og omgivelser, er det op til os at tage skæbnen i egen hånd" (First Lego League 2019a: 2.24, e.o.).

Vi slutter på dette billede:



Figur 1: Det er op til os at tage skæbnen i egen hånd

Det, der symboliseres i ord og billeder, er en intention om at forme en "byskaber" (city shaper). De forskellige historiske billeder af byer viser formningens historie, og fremtidsbyen viser, at formningen fortsætter. Barnet udpeges som den, der formgiver fremtidens byer. Fremtiden er åben; den er op til os. Den uddannelsesmæssige ambition i "city shaper" er at forme barnet til at forme sig selv og verden i en fremtid, der er åben, og som børnene selv kan afgøre.

Man siger hermed, at fremtiden er børnenes ansvar. Børnene skal forme en by og en verden, der kan vare 1000 generationer. Videoen fortsætter med billeder fra Star Wars universet, hvorefter det klipper til en First Lego League session med glade, engagerede børn, der former en by. Voice-overen siger:

"I Star Wars er der en tro på, at et enkelt menneske kan gøre en afgørende forskel for hele galaxen." (First Lego League 2019a: 0.34, e.o.).

Budskabet er: Det kan godt være, du som barn ikke føler dig særlig mægtig, men du kender endnu ikke dit fulde potentiale, og First Lego League kan hjælpe dig med at undersøge og udvikle det. Barnets skæbne er at redde galaxen. Videoen accepterer ikke et nej, og barnet har således ikke et valg. Voice-overen siger så:

"Nu er det din tur til at skabe og forbedre vores voksende FIRST by. Lad os udforske historiske byers udvikling og se, hvad vi kan lære fra dem. Når FIRST byer blomstrer og møder udfordringer for deres fremtidige eksistens, er det din opgave at være den forandringskraft, der skaber løsninger angående transport, miljø og nye bygninger, der kan vare i mere end tusind generationer." (First Lego League 2019a: 0.50, e.o.)



Mens dette siges, kommer der legoklodser på billedsiden. Man kan se, hvad brikkerne kan bruges til og hvad der sker, hvis man ikke gør sit bedste, fx at huse falder sammen. Tilskuerne adresseres som formskabere af byer (cityshapers), og legoklodserne symboliserer det medie af løst koblede elementer, som fremtidige byer kan bygges af. Referencen skifter til nutiden. Barnet skal lære om fortidens former for at påtage sig rollen som skaber og formgiver. Barnets ansvar er på niveau med Luke Skywalkers, Prinsesse Leias eller Anakins. Barnet er ikke bare et lille tandhjul men ansvarlig for fremtiden i "tusinder af generationer". Barnets rolle er være en forandringskraft (force for change), der skal potentialisere og udfolde sit fulde potentiale. Som forandringskraft skal du være en form, der samtidig er formbar som et medie for en ubestemt fremtid, der endnu skal komme. Forandringskraft er en form, der vil være medie for potentialisering. Kraft er ubegrænset potentialitet. Der er udfordringer på vejen mod den ukendte fremtid, men ikke begrænsninger. En ny billedramme toner frem med en Star Wars reference:



Figur 2: The force is building

Voice-overen siger:

"Din mission er at være en forandringskraft. Sammen rejser vi os." (First Lego League 2019a: 9.08, e.o.).

“Together we rise” refererer til modstandsbevægelsen i Star Wars, som alt håb i galaxen afhænger af. Udtrykket bruges i dag også i kvindebevægelser og i Black Lives matter, ligesom enkelte amerikanske velfærdsinstitutioner bruger det som deres ”mission statement”. I udsagnet “Together we rise” bliver individernes kraft samlet i en kollektiv bevægelse. De er ikke bare individuelle børn; de er det nye kollektive håb.

I en anden video fra 2019 “Teamwork Makes the Dream Work”, synger børnene:

“You can be anything, so just do it! An astronaut, a scientist, an engineer, archaeologist. See it, believe it, and we will build it.” ([First Lego League 2019b](#): 1.36).

Sangen fanger potentialiseringen af det potentielle ret godt. Fokus er ikke, at børnene skal beslutte, hvad de gerne vil være. De skal drømme om alt det, de kan blive. Sanglinjen får barnet til at sige til sig selv: Jeg skal hæfte mig ved mit ubegrænsede potentiale – ikke ved een bestemt mulighed. Jeg kan blive astronaut eller arkæolog; det er ikke så vigtigt. Det vigtige er, at jeg drømmer, og at jeg bliver ved med at drømme. Her beskrives børnene ikke som nogen, der endnu ikke har lært noget bestemt som at læse eller regne. Børnene beskrives som nogen, der endnu ikke har opdaget deres sande og ubegrænsede potentiale. Alt er muligt. Budskabet er: Find og frigør dit sande potentiale. Potentialet beskrives som ubegrænset. Potentialets form er et åbent medie. De synger:

“We are: Builders, designers, mistake-makers, risk takers, innovators, educators, coders, thinkers, friends and tinkers” ([First Lego League 2019b](#): 1.34).

Børnene er formskabere. De skaber verden og sig selv. Men formerne skal ikke være for solide. Børnene skal også være ‘tinkers’ som kan oversættes med noget i retning af ‘omarrangører’; nogen som på en eksperimenterende og legende måde skiller og samler ting igen og igen. Lidt som når man bygger med lego for så at skille det ad igen og samle det på nye måder. Formen er løshed (looseness) (Stäheli, 2018; Knudsen, 2021). Bliv en, som kan blive hvad som helst: bliv en omarrangerende skaber. Tag form af fortsat transformation. Bliv en bunke selvtransformerende glade legoklodser.

Hvad kan konsekvenserne være, hvis den form, børnene skal formes i, er fortsat transformation? Vores bud er, at det bliver svært at forfølge faglige mål, fordi faglig viden risikerer at dukke op som begrænsninger for en ukendt fremtid. For eleven bliver det desuden svært at fortælle sig selv som et menneske med en historie, for enhver fortælling synes ikke bare at angå, hvordan man er kommet hertil, men også hvilke stier, det er oplagt at betræde i fremtiden. Eleven fordres at vælge på en måde, hvor ethvert valg åbner for nye muligheder uden at det lukker for alternativer. Endelig er den stemning, der sættes, positiv. Der er dårlig plads til negativitet, for det negative lukker muligheder.

Anden case: vejledning – fra valg til læring

Vores anden case er den diskursive vending inden for vejledning. Det er en vending som diskursen selv beskriver med ordene ”fra valg til karrierelæring”. Vi finder den case relevant at analysere præcist, fordi den reflekterer over, hvordan det er blevet umuligt at sætte en nutidsfremtid, hvorfra man kan komme med gode råd. Der opstår i stedet et spørgsmål om, hvordan man overhovedet kan hjælpe børn og unge i deres forventningsorientering, når vi kun kan forvente det uforventede, og fremtiden er blevet en ubestemt fremtidens fremtid.

Problematikken, om hvordan vi vejleder børn og unge bedst muligt på vej ind i voksentilværelsen, har eksisteret længe. Allerede i 1920'erne ser vi en begyndende tendens til professionalisering af vejledning byggende på, hvad man dengang kaldte "Psykoteknik" (Andersen & Born 2001 s. 44-57). Kontorchef i Københavns Kommunes arbejdsanvisning K. Vedel-Petersen redegør i en artikel fra 1924 for, hvordan man der arbejder med vejledning af unge:

Valget af Lærefag er af afgørende Betydning for hele Livet, og hverken den Unge selv eller hans Forældre har Forudsætninger for at afveje mod hinanden de mangeartede Hensyn, der bør tages i betragtning. Blandt de mange særlige spørgsmål, som bør have indflydelse på Valget af Erhverv, skal her kun nævnes det ene, om den Unge nu ogsaa er i Besiddelse af de sjælelige og legemlige Evner og Egenskaber, der er de nødvendige Betingelser for at blive en dygtig Arbejder i Faget eller om individet Besidder Evner eller Egenskaber, der netop diskvalificerer til Indtræden i Faget. (Vedel-Petersen, 1924 s. 138)

Udgangspunktet er her, at ikke alle egner sig til at udfylde alle stillinger. Det handler om at hjælpe den unge til at realisere sit potentiale bedst muligt. En er, som Vedel-Petersen siger det, "dygtig i et fag, men helt umulig i andre" (Vedel-Petersen, 1924 s. 143). I Vedel-Petersens blik er den unge en menneskelig ressource, som skal anvendes bedst muligt. Vejledningens opgave er gennem psykotekniske metoder og test af både fysik, psykologi og intelligens at hjælpe "den enkelte til at finde netop sin plads" (Vedel-Petersen, 1924 s. 143).

Uddannelsesvejledere og lærere på alle klassetrin i folkeskolen arbejder med vejledning i det obligatoriske emne "uddannelse og job". Som vi skal se, er både spørge- og svarhorisonten i dag en radikalt anden end i 1920'erne. I en række publikationer og projekter fra perioden 2014 og frem argumenteres for nødvendigheden af et fokusskift inden for vejledning fra valg til læring (Skovhus, 2014; Skovhus, 2017; Poulsen et al., 2016; Thomsen et al., 2024). Publikationen "Udsyn i udskolingen" (Poulsen et al., 2016) er udsendt til alle landets folkeskoler, og på Kommunernes Landsforenings hjemmeside "Viden på tværs" finder man under overskriften "Udsyn i udskolingen" den samme publikation samt diverse inspirationsmateriale rettet mod lærere, vejledere, forvaltninger, forældre. Det gennemgående budskab i materialet er, at vejledningsarbejdet ikke længere bør fokusere på at hjælpe de unge med at træffe et valg om uddannelse. I stedet skal fokus være på læring og på, at de unge får viden om at lære samt om egne interesser og muligheder.

Med fokusskiftet fra valg til læring bliver målet, at "eleverne får udsyn mod livet, som udvider deres perspektiver på uddannelse, og som giver dem mulighed for at udforske arbejdslivet og vigtigst af alt sig selv i de forskellige situationer." (Poulsen et al., 2016 s. 8) Den vejledning, som direkte tager ansvar for barnet og den unges valg ved at sige "jeg tror, xx kunne være noget for dig" markeres nu som problematisk.

Det betones, at vejledning handler om at hjælpe mennesker til at leve de liv, de ønsker. Der skrives op imod en forestilling om fremtiden som noget, der kan beskrives med mål og planer, som kan og bør realiseres. Fokus flyttes væk fra valget mellem givne kategorier og i stedet betones værdien af at have blik for de muligheder, som øjeblikket skaber. Med skiftet til læring skal barnet og den unges potentiale ikke kun realiseres, men også potentialiseres. Børn og unge skal ikke kun vejledes og blive kompetente til at træffe valg. De skal også lære at udforske muligheder, herunder holde muligheder åbne og undgå fravalg. Med dette perspektiv kan vi

overveje, om diskursen om karrierelæring afspejler et ideal om at holde formen åben, at uddanne barnet til at forblive formbart.



På hjemmesiden *Viden på tværs* kan man se tre videoer om karrierelæring. De henvender sig til hhv. forældre, lærere og forvaltninger og starter alle tre med denne speak:

”Mange elever i 9. og 10. klasse oplever udfordringer, når de skal vælge ungdomsuddannelse. Forskningen viser, at nogen kæmper med forvirring og stress. En af grundene er det store fokus på valget. De unge føler sig pressede til at vælge at følge med vennerne. Til at følge forældrenes forventninger om valg. Og til samtidig at følge samfundets normer om, at valget skal være rigtigt, første gang.”
(Viden på Tværs, video: Sådan kan forældrene hjælpe. (Kommunernes Landsforening, 2016))

Her udpeges det store fokus på valget som det, der forvirrer og stresser de unge. De står i et pres mellem venner, forældre og samfundets normer. Når man ser på billedsiden i videoen, er det tydeligt, at de mange forventninger fra forældre, venner og det offentlige tilsammen udsletter valget. Forventninger ses i bogstavelig forstand som bindinger, der er så stramme, at valget nivelleres.



Figur 3: Illustration fra videoen ”Sådan kan forældre hjælpe”

Speaken fortsætter:

”Problemet med kun at fokusere på valget er, at mange ender med at føle sig presset til at vælge noget, der ikke giver mening for dem selv. Mange falder fra og vælger i bedste fald om, fordi de ikke har truffet et selvstændigt valg. Et valg, de kan se sig selv i.”
(Kommunernes Landsforening, 2016: 0.29)

Valget bliver alene et fremmedrefererende valg – ikke et selv-refererende valg. Det er simpelthen ikke et valg, de unge selv har truffet, og derfor kan de ifølge videoen heller ikke tage ansvar for valget.

I en anden video, som henvender sig til forvaltningen illustreres de kompetencer, barnet/den unge skal opøve for at kunne træffe et egentligt valg på denne måde:



Figur 4: Karrierelæring

Jeg opdager, jeg ordner, jeg fokuserer, jeg forstår. Med disse temaer har karrierelæringsaktiviteterne til formål at få barnet/ den unge til at oparbejde en metaviden om læring. Den viden, som er i centrum, er således ikke viden om de konkrete arbejdspladser, der besøges, men om hvordan den unge lærer om arbejdspladserne.

”Sådan kan de lære sig selv bedre at kende uden at blive afkrævet et valg.” (video til forvaltningen 1:55) ”Vi motiverer eleverne til at gå på opdagelse i muligheder, de ellers ikke ville have mødt. Vi udvider deres perspektiver på arbejdsliv og giver dem indblik i forskellige arbejdsliv. Og vi giver dem erfaring, der styrker deres evne til at opdage, ordne, fokusere og forstå, både nu og i fremtiden.” (ibid: 2:30)

Den unge skal formes til at se sig selv som løst koblede muligheder. Det er et mål i sig selv at opdage nye muligheder. Det handler om at åbne fremtiden og om at lære at blive ved med at åbne den. De skal have indsigt i forskellige arbejdsliv for at få forskellige udsigter til fremtidens mulige muligheder. For at bidrage til dette, er det vigtigt, at der ikke spørges med fokus på at vælge, for dermed afkræves de en konklusion og en lukning inden en refleksion og en radikal åbning:

”Med undersøgende, udvidende, afprøvende og handlingsorienterede spørgsmål åbner vi for elevens nysgerrighed, understøtter læring og udvider perspektivet.” (ibid. 3:23)

Læreren eller andre voksne ved ikke bedre end eleven, vejledningen består derfor i at understøtte læring med det mål at motivere eleverne til at gå på opdagelse i muligheder, de ellers ikke ville have mødt. Der er ikke en rigtig eller sand viden. ”Man kan se karrierelæring som et puslespil, hvor ingen kender motivet endnu.” (Ibid. 3:51). Den unge er under dannelse, uden at denne fikses i en fast form.



Figur 5: ”Man kan se karrierelæring som et puslespil, hvor ingen kender motivet endnu.”

Det er her interessant, hvordan konkrete jobmuligheder som gartner, glarmester, jordemoder, mediegrafiker, arkitekt og soldat viskes bort til fordel et hvidt lærred. De unge skal lære at se deres fremtid som et hvidt lærred, hvor mulighederne ikke er givne og intet er forudbestemt. Fremtiden er altså ikke et opsat mål, der skal nås, eller givne kategorier, man kan vælge imellem, men en ukendt fremtid, som man skal byde velkommen. Det hvide lærred symboliserer, at den unge er ubundet såvel af fremtiden, der endnu ikke har meldt sig, som af fortidens erfaringer. Det hvide lærred er løst koblete elementer. Den unge gives selv tilsen til henad vejen at tegne sig selv og sin vej.

Også forældrene bør være opmærksomme på at understøtte børnene i at gå på opdagelse i muligheder frem for at hjælpe med at træffe valg:

”Som forældre har man stor indflydelse på sine børn. (...) Ved at lytte kan man få indsigt til at lytte og spørge åbent og interesseret, fx: ”hvad oplevede du på besøget i dag? Var der noget, der gjorde stort indtryk? Og fik du lyst til at vide mere?” Spørgsmål som hjælper de unge med at lære om sig selv, om omverdenen og om hvordan det er at være en del af den. Spørgsmål der understøtter og motiverer til at gå på opdagelse i alle de muligheder, de møder.” (Kommunernes Landsforening, 2016: 2.13)

Det handler hele tiden om at åbne for nye muligheder og om at holde horisonten åben. Det som er forkert, er at lukke, slutte, vælge og beslutte, i det hele tage at binde sig til noget bestemt.

I det diskursive skift fra valg til læring rettes forventningerne således ikke kun mod ukendt fremtid og ubestemte muligheder. Der arbejdes aktivt med at holde fremtid og muligheder åbne. "Horisontudvidende" er kodeordet (Thomsen et al., 2024). Det horisontudvidende arbejde sker blandt andet ved at have en sociologisk og normkritisk tilgang. Med en sådan tilgang rettes opmærksomheden mod, hvordan kontekster, strukturer og normer skaber bestemte forventninger til børn og unge. Det kan handle om, hvordan familiens sociale og kulturelle baggrund og kapital gør nogle valg mere oplagte og legitime end andre. Hvis mor er advokat, bliver det en mulig vej for barnet, og hvis hun er frisør, bliver det en mere oplagt vej. Det kan også være forventninger, som formes af skolens geografiske og sociokulturelle placering, hvad enten det er i udsatte boligområder eller et område med høj socioøkonomisk baggrund. Hvis mulighederne for alvor skal undersøges, skal man aktivt imødegå tendensen til at gå i forældrenes fodspor: "det er meget vanskeligt at se et uddannelsesvalg og et arbejdsliv for sig, som ingen i familien tidligere har foretaget." (Thomsen et al., 2024 s. 71) Det normkritiske kan også rettes imod lærerens forventninger og fordomme:

***"Kommer man for eksempel som lærer til over for eleverne at begrunde arbejdet med et fagligt stof med, at 'det skal I bruge, når I kommer i gymnasiet', viser det måske noget om lærerens uerkendte forestillinger om relevante ungdomsuddannelser, eller en manglende horisont for, hvordan fagligt stof kan relateres til erhvervsuddannelser. Det kunne også handle om lærerens forståelse af det miljø, eleven kommer fra, som er med til at klassificere, hvad der er muligt og ønskværdigt for eleven i lærerens perspektiv."* (Thomsen et al., 2024 s. 75)**

Det er en interessant figur, fordi vi jo i almindelighed tænker uddannelse som progression, altså at man skal lære noget før noget andet. Dette undervisningstrin er forudsætningen for det næste trin. Men hvis det næste trin skal være et åbent, blankt og umarkeret trin, hvordan motiverer man da for det eksisterende trin? Det gør man ved at kommunikere forventninger om, at dette trin kan åbne for mange *mulige* trin. Så det kommer til at handle om at score muligheder – ikke om at nå noget bestemt.



**"NORMKRITIK BLIVER I KARRIERELÆRING
TIL EN MÅDE AT LØSNE ALLEREDE
OPTEGNEDE STIER, OG DERVED ÅBNE FOR
POTENTIALISERING AF NYE OG UKENDTE."**

Normkritik bliver i denne sammenhæng til en slags potentialiseringsteknologi, der virker ved at opløse de for bindende og uhensigtsmæssige forventninger, som udspringer af kontekster og strukturer. Normkritik bliver i karrierelæring til en måde at løsne allerede optegnede stier, og derved åbne for potentialisering af nye og ukendte. Ved at forholde sig kritisk til hvordan social og kulturel baggrund lægger nogle selvfølgelige spor og stier ud til de unge, kan karrierelæringen bidrage til mønsterbrydning. Det gælder både for "elever i skoler i udsatte boligområder med beboere uden erfaringer fra det danske arbejdsmarked", ligesom "elever i skoler i boligområder

med meget høj socioøkonomisk baggrund typisk vil blive eksponeret for afgrænsede uddannelses- og jobperspektiver knyttet til akademisk uddannelse og høj løn.” (ibid. s. 75) Det normkritiske kan også handle om køn og valg af uddannelse; hvordan nogle jobs konnoteres med et bestemt køn.

Med normkritiske tilgange er der ”fokus på, hvordan lærer og vejleder kan arbejde systematisk med, at eleven får et bredere og mere nuanceret blik på sin verden og sine muligheder. Altså at eleven får udvidet sin horisont af muligheder.” (Thomsen et al., 2024 s. 69)

Fra realisering af potentiale til potentialisering af potentiale

Lewis var bekymret for, at undervisningen over tid førte til tabte muligheder. De eksempler, vi her har analyseret, viser nærmest en besættelse af konstant at åbne og jage nye potentialer for formning.

Vi har skelnet imellem at *realisere* potentiale og at *potentialisere* potentiale (Andersen & Pors, 2016; Andersen, 2020; Knudsen et al., 2023). Vi vil nu uddybe denne skelnen lidt for at pege på nogle af de mulige konsekvenser ved potentialiseringsblikket i forhold til børn og unge.

Potentialisering handler som sagt om at skabe og genopretholde muligheder, som foreløbigt er blevet udelukket af strukturen. Enhver operation, det være sig en beslutning, undervisning, en retsafgørelse, et styringsforsøg eller en medicinsk behandling er en selektion, der aktualiserer en mulig operation på en horisont af muligheder. Når vi underviser, aktualiserer vi visse muligheder, der opstår i klasserummet. Undervisning gives mening ikke kun som tilvalg, men også som fravalg, der samtidig kaster en skygge af usikkerhed på den. Hvad missede man af muligheder for at lære børnene noget? Generelt kan man sige, at operationer af enhver art altid emergerer som en aktualisering i forhold til det potentielle, forstået som den horisont af muligheder, der byder sig til for operationen. Når en operation aktualiserer en mulighed, så negeres samtidig en masse muligheder, og over tid bliver de negerede spor kolde.

Potentialisering svarer på denne udfordring ved at folde forskellen aktualitet/potentialitet ind i sig selv, sådan at det, der aktualiseres, er en undersøgelse af potentialer. Potentialisering definerer vi således som operationer, der undersøger potentialer i nye muligheder i modsætning til en aktualisering, der realiserer en mulighed ud af mange inden for en given horisont og potentialitet.

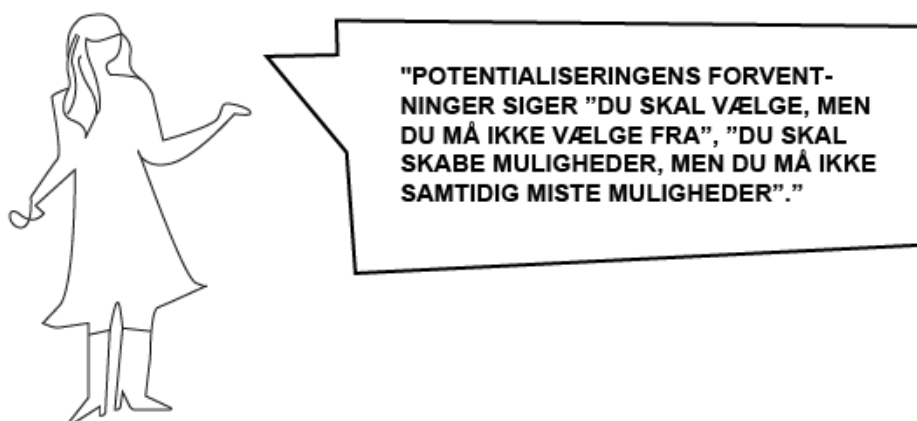
Med sondringen form/medie kan vi uddybe vores beskrivelse af potentialiseringens logik. Form svarer til aktualitet og medie til potentialitet. En form er en selektion og fiksering af det potentiale, der ligger i mediet af løst koblede elementer.

Potentialisering indebærer en særlig reentry af form og medium, der har til hensigt at bevare og endda udvikle løshedens kvalitet i formningen. Potentialisering betyder at søge en form med kvaliteterne af et medie. Idealet er således ikke at realisere elevens potentiale, men at potentialisere dette potentiale. I en tid, hvor fremtiden er ukendt og usikker, anses det for alt for risikabelt at forme børn og unge til noget bestemt, for det eneste, man kan være sikker på, er, at dette bestemte nok ikke er så relevant i fremtiden. I stedet for at se eleven som et medie, der skal formes til en bestemt form, for eksempel en jurist eller en snedker, ses eleven paradoksalt nok som et medie, der skal formes til at forblive formbar; som en, der kontinuerligt skal være klar til at modtage en form fra en ukendt fremtid.

I forhold hertil handler potentialisering om at løsne faste former op, så det potentielle genskabes og fornys.

Du kan blive til *alt*, synges der i Lego-sangen – ikke til noget bestemt. Du skal først og fremmest blive til en forandrings*kraft* – ikke til en professionel af en eller anden art. Som kraft har du ingen klar form, men er primært et medie for anden formdannelse. Når Lego vælger at nævne astronaut og skuespiller som mulige muligheder, så er det pga. af deres virtuelle kvaliteter, der sætter barnets drømme og fantasier i sving – ikke fordi de alle sammen skal blive astronauter. Det skal kommunikere, at hvis du kan blive astronaut og skuespiller, så kan du blive til alt, selv det der endnu ikke findes. Tilsvarende med moderne vejledning, hvor den ukendte fremtid markeres som et blankt lærred, man kan tegne på henad vejen efterhånden som nye muligheder og nye motiver dukker op. Normkritik bliver her en teknik til at løsne forventningerne i de for sikre stier for formdannelse. Normkritik virker ved at hugge gamle stier i stykker, herunder normfastlagte forventninger, så de bliver løst koblede elementer, der igen er åbne for at modtage nye gestalter.

Potentialiseringens logik installerer et paradoksalt imperativ i barnet og den unge: Uddan dig, men tab ikke muligheder! Vælg, men husk at stien skabes bagud! Det handler ikke så meget om perfektion, om at være perfekt til noget f.eks. en perfekt gymnasieelev eller en perfekt sygeplejerske. For perfektion forudsætter jo, at der faktisk er klare forventninger om noget, som kan opfyldes. Potentialiseringens forventninger siger ”du skal vælge, men du må ikke vælge fra”, ”du skal skabe muligheder, men du må ikke samtidig miste muligheder”.



Vi kan se tegn på potentialisering i begge de to cases, selvom casene er ganske forskellige. First Lego League fremsætter idealet om, at barnet skal formes til fortsat transformation frem for at blive subjektiveret, socialiseret og kvalificeret (Biesta, 2013). Det konkrete faglige indhold og eventuelle dilemmaer og mulige pædagogiske udfordringer er ikke til diskussion i materialet. Der diskuteres ikke med afsæt i eller op imod andre forståelser af uddannelse, dannelse eller skole.

I vejledningsmaterialet diskuteres og reflekteres over hvilken vejledning, som er mest meningsfuld, og som giver børn /unge den mest værdifulde hjælp til overvejelserne over uddannelse og job i en situation, hvor fremtiden ses som radikalt usikker, og hvor livsforløb opfattes som meget mere uforudsigelige og omskiftelige end tidligere. Der er blik for, at der er mange veje at gå, og at en ”karriere” ofte, set bagud, bliver til som en række af tilfældigheder, muligheder, udviklinger, og at en åbenhed over for at gribe dem, kan være værdifuld. Det kan åbne for en solidarisk samtale med den unge om, at et valg ikke behøver at udelukke alle andre muligheder. En understøttelse af de unges egne refleksioner ud fra en åben fremtidshorisont er

et reflekteret bud på aktuel vejledningspraksis. Et bud på, hvordan man undgår at guide de unge mod uddannelser og jobmuligheder, som enten er stereotype, fordi de ”passer” til den unges køn eller sociale baggrund, eller fordi de lever op til almene klicheer om for eksempel status. Samtidig kommer denne åbne tilgang, som vi har prøvet at vise, med en mulig pris. Vi ved fra Michel Foucault (1988), at selvom man prøver at skabe en frigørende subjektivering, er der også altid magt involveret i subjektivering. Selv når man søger at frigøre, bliver friheden et imperativ. Idealet om potentialisering vil have forskellig effekt på forskellige mennesker, og for nogen og i nogle sammenhænge, kan invitationen til nysgerrige refleksioner over egen viden og muligheder virke åbnende. For andre kan det samme ideal risikere at være handlingslammende, fordi budskabet er, at man - for at holde mulighederne åbne - ikke bør træffe nogen valg.

Fange i en zone af permanent liminalitet

Kører vi konsekvensen helt ud, bliver den, at børnene og de unge ikke må tage form! De må være under dannelse, men aldrig danne form. Det kan vi præcisere med begrebet liminalitet. Begrebet liminalitet kender vi fra antropologien introduceret af Arnold van Gennep som begreb for en transitorisk overgang, f.eks. overgangen mellem barn og voksen, mellem arbejdsliv og pensionisttilværelsen eller mellem liv og død (Gennep, 2019). Liminalitet er den periode, hvor nogen gennemgår en forvandling fra noget til noget andet, og en sådan periode er typisk forbundet med ritualer af en eller anden art, f.eks. barnets dåb, barnets konfirmation, fejringen af afsluttet uddannelse, bryllup eller begravelsen som overgangsritual fra liv til død. En væren i en liminal fase betyder, at man befinder sig i et tomrum mellem sin gamle og sin nye status, i en flydende eller blød tilstand, hvor alt er muligt. I uddannelsessystemet har vi også forskellige ritualer for overgange som fx ”barnets første skoledag”, ”sidste skoledag” og ”dimissionsfesten” i gymnasiet. Liminalitet betyder normalt, at der er et før og et efter den overgangsmæssige transformation. Men hvad er det for en slags overgang, potentialiseringen sætter børn og unge i? Her forhindres de jo i at have en for præcis ide om ”efter”.

Paul Stenner og Monica Greco har udviklet et begreb om en *zone af permanent liminalitet*, som giver rigtig god mening i denne sammenhæng (Stenner, 2021; Greco & Stenner, 2017). Det er en beskrivelse af sammenhænge, hvor liminalitet er endeløs. Potentialisering er, set med Stenner og Grecos begreb, et forsøg på at skabe og fastholde en permanent tilstand af transition og transformation, altså en zone af permanent liminalitet. Det handler om at skabe en permanent åbenhed for det ukendte, der endnu ikke har meldt sin ankomst (Kishik, 2021). Potentialisering er at gå ind i en forvandlingens zone, uden nogensinde at komme ud på den anden side. Er det ikke præcis forestillingen i de overstående cases, at børn og unge beskyttes imod for entydige valg ved at fastholde dem i en forvandlingstilstand? En tilstand af løshed, hvor man er forandringskraft uden form.

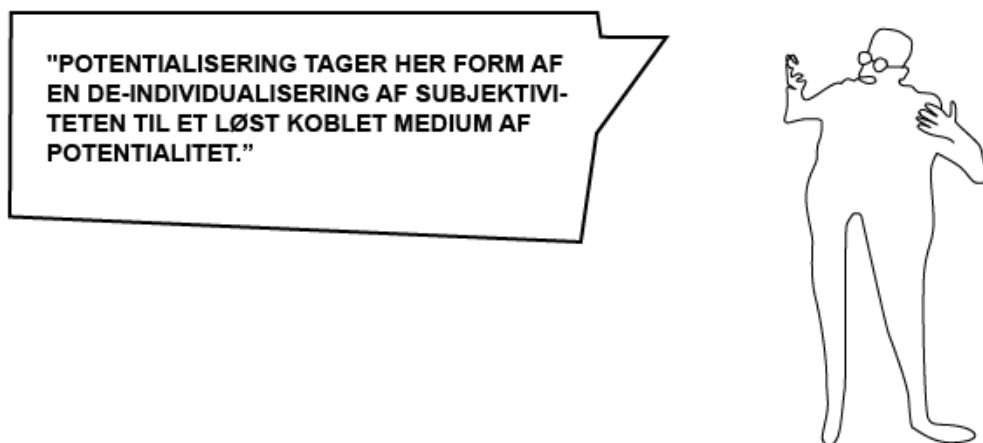
Hypotetisk subjektivitet

Potentialisering af børn og unge handler endelig ikke kun om, at de skal potentialiseres som ressource og medie for konstant transformation. Det handler også om at gøre dem til subjekt på en særlig måde. Når børn og unges potentiale potentialiseres, skal de lære at leve mindre i det, der er, fordi det var, og mere i hypotetiske udsagn om, hvad der *kunne være*, hvad der *er i færd med at blive*, og hvad der måske er *ved at opstå* på horisontens kant. Og den ”opstående

subjektivitet” der fremkommer på kanten af disse forandringer, må lære at bo stadig mere permanent i sådanne flygtige tilstande.

Det handler ikke om at forme eller individualisere individet, i det mindste ikke på en striks måde. Det handler snarere om at genvinde tabt kompleksitet ved at de-individualisere subjektiviteten til et løst koblet medium af potentialitet. Det som tegnes, er en 'vital subjektivitet', hvor børn og unge sættes i en liminal tilstand af hypotetiskhed (Stenner, 2017b, Turner, 2017).

Man skal være et subjekt, der aldrig tager form, altid er både/og, aldrig siger nej, vil det hele og vedligeholder sin løshed og plasticitet, så man konstant er åben for at kunne modtage en ny form og en ny gestalt. Man skal være en ”opstående subjektivitet”, der skal bo på kanten af det ukendte, der kommer. Man skal være et subjekt med permanent bopæl i den liminale zone. Potentialisering tager her form af en de-individualisering af subjektiviteten til et løst koblet medium af potentialitet. Der tegnes en ”vital subjektivitet”, hvor subjektet sættes i en liminal tilstand af hypotetiskhed, alt bliver til ”hvad nu hvis”.



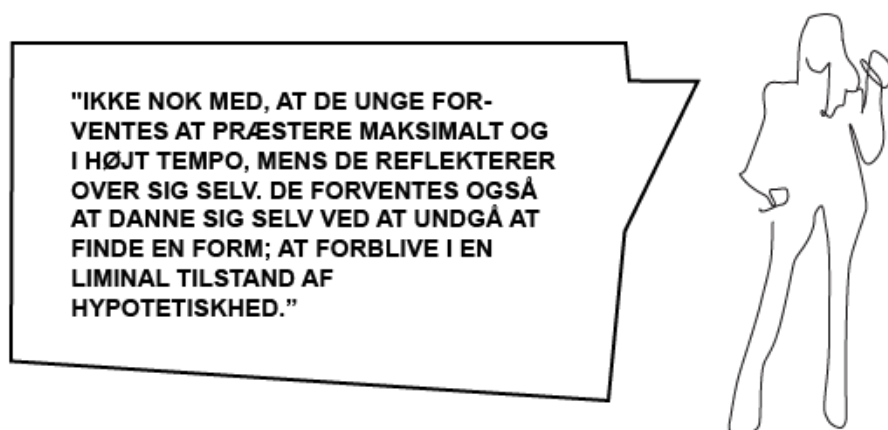
Konklusion: Ledelsen må gå meta og gøre dannelsen af forventninger til ledelsesgenstand

Vi uddannere står aktuelt med den udfordring, at vi uddanner til en åben, ukendt og usikker fremtid. Vi forsøger at forme børnene, men vi får svært ved at tage ansvar for den form, når vi anser fremtiden for radikalt usikker. I den situation er First Lego League og den nye vejledningspædagogik kvalificerede, relevante og aktuelle bud på pædagogiske former. Den nye vejledningspædagogik, der tilbyder læring frem for valg, er et svar på, hvordan man kan hjælpe børn og unge, når nutidens jobkategorier risikerer at være stereotype og at være forældede inden de unge er færdiguddannede. Der er tale om et reflekteret og nuanceret bud, der også medtænker, hvordan specifikke råd og vejledninger om fremtiden risikerer at være uhensigtsmæssige stemmer fra fortiden. Samtidig er der den risiko, at barnet/den unge kommer til at stå med en forventning til sig selv om at forsøge at holde alle muligheder åbne.

Også First Lego League hjælper børn og unge med at forestille sig deres fremtid, når denne hverken kan forudses, planlægges eller gøres til en konkret drøm eller ambition. De prøver at fastholde, at man kan drømme om fremtiden uden at lægge bindinger på sig selv. De prøver at skabe en sammenhæng, hvor børnene kan forme sig selv uden at lade sig binde af hverken fortiden, deres køn, klasse eller hidtidige (selv)vurderinger eller af fremtiden i form af realiserbare muligheder og givne professioner. Problemet er så, at den form, børnene kan forme

sig i, bliver en form af løshed, der, hvis man tager den på sig, udvirker, at man aldrig rigtigt må blive, at man aldrig rigtigt må binde sig. Løsheden er en forandringskraft, der skal udvikles, potentialiseres og potenteres, så mulighederne bliver flere og ikke færre.

Vi refererede i indledningen til Görlich, Katznelson og Pless' analyser af unges mistrivsel som noget, man kan forstå i lyset af acceleration, præstation og psykologisering. Vi foreslår med denne analyse, at potentialiseringsformen kan bidrage til at forstå mistrivsel ved at fokusere på den implicitte subjektiveringsform. Ikke nok med, at de unge forventes at præstere maksimalt og i højt tempo, mens de reflekterer over sig selv. De forventes også at danne sig selv ved at undgå at finde en form; at forblive i en liminal tilstand af hypotetiskhed.



Vi håber, at denne artikel gør det muligt at få øje på "potentialisering af potentialer" hhv. "realisering af potentialer" som to aktuelle diskurser inden for uddannelse. Og vi håber, at have peget på det stressende i at blive hindret i at danne sig som individ. Med potentialisering af potentialer rettes forventningerne imod en jagt på muligheder i en ukendt og ubestemt fremtid. Potentialisering kan på den måde også ses som en strategi for at formulere forventninger ud fra forventningen om konstant skiftende og forvitrende forventninger. Det handler for børn og unge således ikke om at realisere muligheder, herunder opfylde forventninger, men at skabe muligheder, herunder skabe forventninger i en sammenhæng, der fortsat underminerer disse.

Hvis vi har ret i denne analyse, hvordan kan skole- og uddannelsesledere så lede på det? Det er ikke umiddelbart en mulighed at lade, som om fremtiden er forudsigelig. Det er heller ikke frugtbart at gå tilbage til stereotype kategorier og normer. Men vi kan måske forsøge at gå meta og gøre dannelsen af forventninger til ledelsesgenstand.

Vi vil opfordre uddannelsesledere til at analysere, hvilke forventningspakker, som bæres frem, for eksempel af konceptbårne pædagogikker og didaktikker. I forlængelse af analysen bliver det muligt at lede på den form, man søger at forme børnene og de unge i. Ledelsesgenstanden er derfor de diskurser, socialteknologier, pædagogikker og praksisformer, der former forventningerne til de forventninger, der gør sig gældende i og omkring skole og uddannelse.

Skoler og andre uddannelsesinstitutioner er i stigende grad åbne for nye pædagogikker og didaktikker. Nogle gange pådannes de enkelte institutioner bestemte pædagogikker og didaktiske pakker, som når kommunerne laver pædagogiske policies måske for at forbedre deres rate i en pisa-måling, eller måske bare fordi de er blevet begejstrede for nogle ideer (og pengegaver) serveret af fx Lego, Google eller Novo Nordisk. Da iagttages pædagogikker og didaktikker som styringskoncepter, og disse får for skolerne karakter af imperativer, der skal implementeres. Den pædagogiske refleksivitet bundet til undervisningsinteraktionen sættes på

den måde delvist ud af kraft, når pædagogikker bliver organisatoriske og ledelsesmæssige koncepter.

Pædagogikker og didaktikker er alt for vigtige til at blive overdeterminerede som koncepter. Det er nødvendigt, vil vi hævde, at skole- og uddannelsesledere forholder sig til det forventningspolitiske i det pædagogiske og didaktiske. De bliver nødt til at spørge til hvilke forventningspakker, de importerer med forskellige pædagogikker og praksisser, og til hvilke muligheder, børnene har for at forholde sig til disse, og ikke mindst forholde sig til sig selv igennem disse. Herunder må de spørge til de risici, der er, for at børnene fanges i dobbeltbinds og umulige forventninger.

Litteratur:

Andersen, N. Å. (2008). *Partnerships: Machines of possibility*, Policy Press, Bristol.

Andersen, N. Å. (2019). *Form og medie*, Nyt Fra Samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.

Andersen, N. Å. og Pors, J. G. (2021). From self-evident norms to contingent couplings: A systems-theoretical analysis of changes in the relationship between schools and the function systems in Denmark, *European Educational Research Journal*, 20(6), 821-840. DOI: 10.1177/1474904121109742

Andersen, N. Å. og Pors, J. G. (2024). *Velfærdsledelse mellem styring og potentialisering*, 2. udgave, Hans Reitzels Forlag, København.

Andersen, N. Å. and Stenner, P. (2020). Social Immune Mechanisms: Luhmann and Potentialization Technologies, *Theory, Culture & Society*, 37(2), 79-103.

Andersen, N. Å. og Born, A. (2001). *Kærlighed og omstilling*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, Frederiksberg.

Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken*. Klim, Aarhus.

Ariés, P. (1965). *Centuries of Childhood*. New York, NY: Vintage Books.

Baraldi C. and Corsi G. (2017). *Niklas Luhmann: Education as a Social System*. Springer. Cham.

Barel Y. (1979). *Le Paradoxe et Le Systeme: Essai Sure Le Fantastique Social*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. Routledge, London.

Collingwood R. G. (1960). *The Idea of Nature*. Oxford University Press, Oxford.

Corsi, G. (2017). Legitimizing reason or self-created uncertainty? Public opinion as an observer of modern politics, *Thesis Eleven*, Vol. 143(1) 44–55

Corsi G. (2021). Whose life is it anyway? The life course as an observational medium in the education system. *European Educational Research Journal* 20(6), 740–757.

Dewey J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

First Lego League (2019a). *CITY SHAPER Kickoff* video. https://www.youtube.com/watch?v=y_mTQZQ8Kzc Tilgået 1. april 2021.

- First Lego League (2019b). 'Teamwork Makes the Dream Work' with FIRST LEGO League. <https://www.youtube.com/watch?v=9XtUIQLRvA&t=3s> Tilgået 1. april 2021.
- First Lego League (2021). What is FIRST® LEGO® League? <https://www.firstlegoleague.org/about> Tilgået 1. april 2021.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry* 8(4), 777-795.
- Gennep, A. van (2019). *The rites of passage*, second edition, The University of Chicago Press, Chicago.
- Greco, Monica and Stenner, Paul (2017): "From paradox to pattern shift: Conceptualising liminal hotspots and their affective dynamics", *Theory and Psychology*, 27(2): 147-166.
- Görlich, A., Katznelson, N., & Pless, M. (2024). Not well enough: acceleration, performance and psychologization in young people's lives. *Journal of Youth Studies*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2388322>
- Heider F. (1959). Thing and Medium. *Psychological Issues* 1(3), 1–34.
- Heider F. (2019). "Ting og medie", i Andersen, N. Å. (red): *Form og medie*, Nyt Fra Samfundsvidenskaberne, Frederiksberg, s. 27-66.
- Katznelson, N., Pless, M. Görlich, A. (2022): *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Kishik, S. (2021). *To leave an empty place for the arrival of the 'to come': Educational practice and the potentializing of potential*, Master's Thesis, MSocSc in Political Communication and Management, Copenhagen Business School, København.
- Kishik, S. (2024). Aspirationer i klimakrisens tid: Om afbrydelser og åbninger for alternative fremtider. *LEDERLIV-inspiration til livet som leder*, 6.
- Knudsen, H. (2021). The worry conversation: A loosening technology. *European Educational Research Journal*, 20(6), 841-859. <https://doi.org/10.1177/14749041211020591>
- Knudsen, H., Andersen, N. Å., & Sandager, J. (2023). Du bør drømme om alt, hvad du kan blive. Og blive alt, hvad du drømmer om. In J. E. Kristensen, H. Knudsen, & J. B. Nielsen (Eds.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 121-144). Akademisk Forlag, København.
- Knudsen, H., & Rasmussen, L. R. (2023). Et didaktisk paradigmeskift? Utopien om legende læring. In H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (Eds.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 213-230). Akademisk Forlag, København.
- Kommunernes Landsforening (2016). *Viden på tværs. Udsyn i udskolingen*. Videoer om karrierelæring. <https://vpt.dk/born-og-unge/se-videoer-om-karrierelaering>. Tilgået 5.12. 2024.
- Krämer, S. (1998). Form als Vollzug oder: Was gewinnen wir mit Niklas Luhmanns Unterscheidung von Medium und Form. *Rechtshistorisches Journal* 17: 558–573.
- Krönig, F. K. (2018). Difference-theoretical analysis of aesthetic media and forms. *IAFOR Journal of Cultural Studies* 3(1): 35f.
- Lewis T. E. (2014). The potentiality of study: Giorgio Agamben on the politics of educational exceptionality. *Symploke*, 22, 275–292.

- Luhmann N. (1985). Complexity and meaning. In I. Prigogine, M. Zeleny and E. Morin (eds) *The Science and praxis of complexity*, United Nations University, Tokyo.
- Luhmann N. (1992). The form of writing. *Stanford Literature Review* 9(1), 25–42.
- Luhmann N. (1993). *Gesellschaftsstruktur Und Semantik, Band 1*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem Der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (2012). *Theory of Society, Volume 1 (Cultural Memory in the Present)*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- Luhmann N. (2021). Education: Forming the life course. *European Educational Research Journal* 20(6), 719–728.
- Luhmann N. and Roberts D. (1987). The medium of art. *Thesis Eleven* 18–19(1), 101–113.
- Luhmann N. and Schorr K.-E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education* Waxmann, New York, NY.
- Luhmann, N. (2004). *Erziehung Als Formung Des Lebenslauf*, in Lenzen, D. (ed.) Niklas Luhmann. Schriften Zur Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt am Main, s. 260–277.
- Maccarini A. M. (2016). On character education: Self-formation and forms of life in a morphogenic society. *Italian Journal of Sociology of Education* 8(1), 31–55.
- Mangez E. and Vanden Broeck P. (2021). Worlds apart? On Niklas Luhmann and the sociology of education. *European Educational Research Journal* 20(6), 705–718.
- OECD (2018) The future of education and skills: Education 2030. Available at: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (accessed April 2021).
- Opitz S and Tellmann U (2014) Future emergencies: Temporal politics in law and economy. *Theory, Culture & Society* 32(2): 107–129.
- Pors, J. G., & Kishik, S. (2023). Future-making in an Uncertain World: The Presence of an Open Future in Danish Young Women's Lives. *Sociology*, 57(2), 398-414.
- Poulsen, B. K. (2024). Vejledningens fødsel: En undersøgelse af uddannelsesvejledningen i skolen som styringspraksis. *LEDERLIV-inspiration til livet som leder*, (6).
- Poulsen, B. K., Thomsen, R., Buhl, R., & Hagmayer, I. A. (2016). Udsyn i udskolingen. Kommunernes Landsorganisation og Danmarks Lærerforening.
- Reckwitz, A. (2020). *Society of Singularities*. Polity Press, Cambridge.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*. Columbia University Press, New York.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schiltz, M. (2003). Form and medium: A mathematical reconstruction. *Image & Narrative* 6: 1–16.

Skovhus, R. B. (2014). At udnytte potentialerne i de aktiviteter der foregår.
<http://ungepaatvaers.dk/category/broen/teori/>

Skovhus, R. B. (2017). Vejledning: valg og læring. DPU, Aarhus Universitet.

Stenner, P. (2017a). Being in the zone and vital subjectivity: On the liminal sources of sport and art. In: Jordan T, McClure B and Woodward K (eds) *Culture, Identity and Intense Performativity: Being in the Zone*. London: Routledge, pp.10–31.

Stenner, P. (2017b). *Liminality and Experience: A Transdisciplinarity Approach to the Psychosocial*. London: Palgrave.

Stäheli, U. (2018). The Mediality of Looseness. *Cybernetics and Human Knowing*, 25(4), 15-24.

Thomsen, R., Skovhus, R. B., Poulsen, B. K., & Buhl, R. (2024). Uddannelse og job: karrierelæring i skolen. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/20880/uddannelse-og-job_open-access.pdf

Vedel-Petersen, K. (1924). Om anvendelsen af Psykoteknik. Forsøg indenfor Københavns Kommune. *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, Femte Aargang, s. 138-143.