

UTDANNINGENS VIDUNDERLIGE RISIKO

GERT J.J. BIESTA

FAGBOKFORLAGET

Utdanningens vidunderlige risiko

Gert J.J. Biesta

Utdanningens vidunderlige risiko

FAGBOKFORLAGET

Originaltittel: *The Beautiful Risk of Education*
Copyright © originalutgave by Paradigm Publishers 2014
First published in the United States by Paradigm Publishers,
5589 Arapahoe Avenue, Boulder, CO 80303 USA

Copyright norsk utgave © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2014 / 2. opplag 2016

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Forsideillustrasjon: © Getty Images/Johner Images/Johner

Oversatt fra engelsk av Ane Sjøbu

ISBN: 978-82-450-2809-6
ISBN (trykt): 978-82-450-1601-7

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Man må akseptere at «det» [ça] (det andre, eller hva nå enn «det» måtte være) er sterkere enn en selv, for at noe skal skje. Jeg må mangle en viss styrke, jeg må mangle den i tilstrekkelig grad, for at noe skal skje. Hvis jeg var sterkere enn det andre eller sterkere enn det som skjer, ville ingenting skje. Der må være svakhet …

Jacques Derrida (2001:64)

Takk

Da jeg i 2006 ga ut boken *Beyond Learning: Democratic education for a human future*, følte det som å komme i havn etter en lang reise. *Beyond learning* luftet tanker som jeg hadde jobbet med siden slutten av 1990-tallet, og var mitt første forsøk på å samle dem i en bok. Dette var nyttig for meg, ikke minst fordi det synliggjorde problemstillinger og sammenhenger som jeg ikke hadde tenkt over før. Det var også derfor jeg antydet at ideene jeg presenterte i boken, kanskje kunne kalles en pedagogisk teori. Det var det også andre som mente, ut fra responsen fra kritikere, kolleger, studenter og ikke minst lærere og lærerutdannere som jobbet i mange forskjellige kontekster og sammenhenger rundt omkring i verden. Ideene i boken traff tydeligvis noe hos dem. Leserne likte allsidigheten i tanken om en *forstyrrelsens pedagogikk*, og de to forestillingene om å *komme til verden* og *enestående*, som jeg brukte i et forsøk på å etablere et pedagogisk vokabular, gjorde det mulig å respondere på utfordringen ved å skulle tenke og «gjøre» utdanning uten å være i besittelse av noen form for sannhet om hva mennesket som subjekt er eller bør være. Leserne responderte også positivt på min utforskning av en mulig iboende sammenheng mellom utdanning og demokrati, og mine kritiske tanker om hvordan et *nytt læringsspråk* påvirker utdanningen.

I boken som fulgte i 2010, *Good education in an age of measurement*, hentet jeg inn flere ting i diskusjonen. Det viktigste var kanskje at jeg introduserte et rammeverk som gjorde det mulig å plassere ideene i *Beyond learning* innenfor en bredere diskusjon om utdanningens funksjon og formål. I *Good education* fremsatte jeg at pedagogiske prosesser og praksis alltid foregår på tre overlappende områder

som jeg kalte *kvalifisering, sosialisering* og *subjektivering*. På den ene siden gjorde skillet mellom disse områdene at jeg kunne argumentere for at spørsmålet om hva som er god utdanning, alltid må ses i lys av hva det er man ønsker å oppnå – pedagogiske prosesser og praksis er aldri gode eller ønskelige i seg selv, og jeg kunne også understreke at utdanning aldri er endimensjonal når det gjelder intensjoner og ambisjoner, men alltid innebærer vanskelige avveininger. Dette rammeverket gjorde det også mulig for meg å få klarere frem at *Beyond learning* først og fremst la vekt på utdanningens subjektiveringsdimensjon, altså hvordan utdanningen bidrar til at nykommere kommer til verden som enestående, enestående vesener – slik det er formulert i *Beyond learning*. Dermed kunne jeg slå fast at subjektivering ikke er utdanningens være eller ikke være, selv om jeg vil påstå at en utdanning uten interesse for denne dimensjonen fort vil kunne bli nok et verktøy for sosial reproduksjon. Kapitlene i *Good education* var da delvis ment å forklare hvorfor spørsmålet om formål, spørsmålet om hva utdanning er *til for*, nesten har forsvunnet fra diskusjonen om pedagogikk og utdanning – noe jeg satte i sammenheng med debattene om evidens og etterrettelighet i utdanning og en bredere «lærifisering» av pedagogiske diskurser – og delvis et forsøk på å gi dem som deler mitt engasjement for god pedagogikk i bred forstand, et språk som gjør det mulig (igjen) å ta opp spørsmålet om formål på en mer uttrykkelig og veloverveid måte. Dette gjorde jeg ved å jobbe videre med begrepet forstyrrelsens pedagogikk, spørsmålet om demokratisk utdanning og ideen om inkludering i utdanning.

Den boken du holder i hånden nå, markerer på et vis min avslutning på ferden som startet med *Beyond Learning*. Boken tar opp et tema som var implisitt i de to andre bøkene, men som etter min mening fortjener en mer eksplisitt behandling, ikke minst fordi den har stor betydning for hvordan man kanskje vil ønske å trekke inn mine tanker i praktiske sammenhenger, som grunnskole, høyskole og universitet, eller i relasjon til voksenopplæring og uformelle utdanningstilbud. Bokens formål er å utforske ulike dimensjoner av det jeg kaller utdanningens *svakhet*. Utdanningens svakhet viser til det faktum at pedagogiske prosesser og praksis ikke er mekaniske. Min påstand i denne boken er at utdanningens svakhet *ikke* må betraktes som et problem som skal løses, men heller som den dimensjonen som gjør pedagogiske prosesser og praksis nettopp *pedagogiske*. Det er derfor ethvert forsøk på å utrydde utdanningens svakhet, ethvert forsøk på å gjøre utdanning til et velsmurt maskineri – noe som ikke er helt umulig, selv om jeg vil påstå at vi som regel vil måtte betale en altfor høy

pris for dette – til sjuende og sist vil gjøre utdanningen til en trussel mot seg selv. Utdanningens svakhet er en påminnelse om at enhver befatning med utdanning, både for den som utdanner, og for den som utdannes, alltid innebærer en *risiko*. Bokens hovedpremiss er at dette er en risiko vi bør ta imot med åpne armer og anse som en positiv side ved all utdanning som er denne merkelappen verdig.

Selv om jeg ikke planla å skrive noen trilogi da jeg jobbet med manuskriptet til *Beyond Learning*, er de tre bøkene jeg etter hvert har skrevet, så tett forbundet med hverandre at jeg i dag vil hevde med en viss overbevisning at de til sammen utgjør en pedagogisk teori. (Vedlegget mot slutten av boken inneholder et intervju fra 2011. Det gir en liten oversikt over de viktigste ideene i denne pedagogiske teorien.) Ideene i disse bøkene er imidlertid ikke noe annet enn *begynnelser* i Arendts forståelse av ordet. For at de skal kunne virkeliggjøres, må de plukkes opp av andre på måter som nødvendigvis ligger utenfor min kontroll og mine intensjoner. For at de skal kunne virkeliggjøres, må de med andre ord risikeres. I den forstand må det som presenteres i denne og de to foregående bøkene, først og fremst betraktes som en invitasjon til videre teoretisk og praktisk innsats. Jeg er ikke så bekymret for hvor tett denne innsatsen vil legge seg opp til det jeg har skrevet, men jeg håper at den vil være drevet av samme ånd.

Arbeidet med boken har vært interessant. Prosessen har vært vanskeligere enn jeg hadde ventet, og vanskeligere enn tidligere skriveprosjekter. Ambisjonen var å skape en bok som var enhetlig og konsekvent og preget av en sterk logikk, men jeg innså underveis i skrivearbeidet at materialet jeg jobbet med – ideene, tekstene, setningene og språket – ikke alltid ville la meg gå dit jeg ville. I den forstand har arbeidet med boken lært meg nettopp det som den handler om: at enhver skapelsesprosess (også den pedagogiske) i beste fall er en dialog mellom egne intensjoner og materialet man jobber med, og dermed en prosess der begge har sin stemme og spiller sin rolle. Logikken bak argumentene som fremsettes i denne boken, er derfor, som jeg også kommer inn på i forordet, mer kaleidoskopisk enn lineær. Den gir flere perspektiver på bokens hovedtema i stedet for å følge en argumentasjonsrekke. Jeg håper likevel at det jeg har skapt på disse sidene, gir noen nyttige begynnelser.

Jeg har hatt anledning til å eksperimentere med bokens ideer i flere forskjellige kontekster og sammenhenger. Jeg vil gjerne takke Herner Sæverot for muligheten til å prøve ut bokens overordnede påstand, og for hans oppfordring til å uttrykke de eksistensielle temaene knyttet til disse ideene tydeligere. Jeg vil også vise min respekt for John D. Ca-

putos arbeid – han har vært en kilde til inspirasjon og oppmuntring i mitt arbeid med argumentet om utdanningens svakhet. Det var også han som inspirerte til bokens tittel. Arbeidet jeg gjorde sammen med Denise Egéa-Kuehne om Derrida og utdanning, har hatt varig innvirkning på min tenkning. Jeg er også takknemlig for muligheten hun ga meg til å reflektere over Levinas og utdanning. Jeg ønsker å takke Jim Garrison for våre samtaler om pragmatisme, også de samtalene som fikk meg til å innse pragmatismens grenser og begrensninger, og Sam Rocha for viktige innspill på mine betraktninger rundt undervisning og transcendens. Samarbeidet med Charles Bingham har gitt meg en langt dypere innsikt i Jacques Rancières arbeid og innvirkning på pedagogikken, spesielt problemstillinger knyttet til frigjøring. Chris Higgins ga meg mulighet til å utforske Hannah Arendts arbeid mer inngående. Jeg vil gjerne takke ham, Wouter Pols og Joop Berding for kommentarer som gjorde at jeg kunne videreutvikle mine tanker om utdanning og politisk eksistens. Wouter Pols, Carlo Willman og Janet Orchard har gjort det mulig for meg å videreutvikle mine ideer om undervisning og lærerutdanning. Mange av ideene i boken har jeg også drøftet med studenter og kolleger ved University of Stirling og Örebro universitet og Mälardalens högskola. Tomas Englund har vært en fantastisk vert under mine opphold som gjesteforeleser ved Örebro universitet, mens Carl Anders Säfström har sørget for svært stimulerende omgivelser i forbindelse med mine opphold som gjesteforeleser ved Mälardalens högskola. Til slutt vil jeg gjerne få takke Jason Barry og Dean Birkenkamp i forlaget Paradigm Publishers for tilliten de har vist prosjektet, og for solid støtte. For denne norske utgivelsen ønsker jeg også å takke oversetter Ane Sjøbu, som har gitt meg stemme på norsk.

Denne boken tilegnes alle dem som har undervist meg.

Gert J.J. Biesta

Fagbokforlaget takker Nina Johannesen og Jon Kaurel for faglige råd i oversettelsesprosessen.

Innhold

Pedagogikk på agendaen 15

Forord til den norske oversettelsen

Fra pedagogisk filosofi til pedagogisk teori 15
Subjektivering, ikke danning 16
Undervisning versus læring 17
Mening i sosial praksis 17
Dømmekraft 19
Det dobbelte pedagogiske ansvaret: barnet og verden 20

Om utdanningens svakhet 23

Kapittel 1

Kreativitet 33

Skapelsens vidunderlige risiko 35
Svakhet, skapelse og det gode 37
Utdanningens subjekt 40
En subjektivitetens etikk 41
En tomhendt pedagogikk 44
Konklusjoner 46

Kapittel 2

Kommunikasjon 47

Pragmatisme som kommunikasjonsfilosofi 48
Utdanning som kommunikasjon 50
En sosial teori om mening 53
Utdanning, kommunikasjon og deltakelse 53
En tilstedeværelsens metafysikk? 57

Å bevitne dekonstruksjon ... 60
Dekonstruksjon i pragmatisme, pragmatisme i dekonstruksjon ... 62
Konklusjoner ... 64

Kapittel 3
Undervisning ... 67
Konstruktivismen og undervisningens endelikt ... 68
Konstruktivistisk pedagogikk, immanens og læringens paradoks ... 71
Tenke transcendens, transcendent tenkning ... 74
Å motta undervisningens gave ... 77
Konklusjoner ... 80

Kapittel 4
Læring ... 83
Læring, læring, læring ... 84
Problemet med læring ... 86
Læringspolitikken ... 89
Å unaturliggjøre læring er å repolitisere læring, å repolitisere læring er å unaturliggjøre læring ... 93
Frigjøring uten læring? ... 94
Eksempel: Foucault og praktiseringen av overskridelse ... 96
Konklusjoner ... 100

Kapittel 5
Frigjøring ... 103
Frigjøringens logikk ... 104
Frigjøringen og dens problem ... 105
Frigjøring, politikk og demokrati ... 110
Frigjøring i praksis ... 116
Utdanning og frigjøring ... 119
Frigjøring og skolen som institusjon ... 122
Konklusjoner ... 124

Kapittel 6
Demokrati ... 127
Demokratisk utdanning og problemet med utviklingstankegangen ... 128
Handling, frihet og mangfold ... 130
Utdanningens krise ... 134
Arendts utviklingstankegang ... 136
Politisk eksistens ... 139
Konklusjoner ... 143

Kapittel 7
Virtuositet ... 147
Frykten for å bli akterutseilt ... 148
Utdanningens «lærifisering» ... 152
Hvorfor utdanning? ... 155
Pedagogisk dømmekraft og klokskap ... 158
Å bli pedagogisk klok ... 163
Konklusjoner ... 165

Etterord
For en hendelsens pedagogikk ... 167

Vedlegg
«Komme til verden», enestående og utdanningens vidunderlige risiko ... 169
Et intervju med Gert J.J. Biesta av Philip Winter

Litteratur ... 177

Kilder ... 185

Stikkordregister ... 187

Om forfatteren ... 193

Pedagogikk på agendaen

Forord til den norske oversettelsen

Fra pedagogisk filosofi til pedagogisk teori

Siden etableringen av norsk pedagogikk tidlig på 1900-tallet utviklet pedagogikken seg til et «bindestreksfag», med filosofi, historie, psykologi og sosiologi som organiserende disipliner. Filosofifaget tok seg av pedagogikkens grunnlagsspørsmål. Fag som psykologi, sosiologi og historie skulle ta seg av den empiriske forskningen som den praktiske pedagogikken hadde behov for.

Gert J.J. Biestas bok, *Utdanningens vidunderlige risiko*, utfordrer denne tatt-for-gitt-arbeidsdelingen i pedagogikkfaget. Biesta utvikler en pedagogisk tenkning og teori særegen for pedagogikk. Dette skjer gjennom sju perspektiver og kapitler, som alle opparbeider unike konsepter og begreper, med ambisjoner om å gi både komplekse og direkte tilganger til oppdragelses-, dannings- og utdanningstenkning.

Biesta utfordrer ikke bare tradisjonene, men også de aller nyeste utviklingstrekkene i den skandinaviske modellen. Under begrepet utdanningsvitenskap har «bindestrekspedagogikken» fått enda flere bindestreker. Teorier, metoder og begreper fra fag som bedriftsøkonomi, sosialøkonomi og statsvitenskap har kommet til. Utdanningsvitenskap har blitt multidisiplinær i sin karakter. Utviklingen ligner på den angloamerikanske, der begrepet education blir utforsket fra disipliner som filosofi, psykologi, sosiologi og historie.

Målstyring, New Public Management, moderne ledelsesteori, kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttetenkning er eksempler på moderne multidisiplinære hybrider i utdanningsvitenskapen. Samtidig har slike ideologier motivert til å etablere nettopp en utdanningsvitenskap

for å få mer og sikrere styringsdata og bedre politisk kontroll med utdanning. Bakteppet for dette er at pedagogikkfaget kom i politisk diskreditt hos myndighetene gjennom 1980- og 1990-tallet. Siden den gang har det vært forsøkt politisk og faglig å marginalisere pedagogikk gjennom etablering av blant annet utdanningsvitenskap som felt.

Konsekvensene av utdanningsvitenskap er at pedagogikk på sikt ikke lenger blir å regne som en selvstendig vitenskapsdisiplin. Fordelen er imidlertid at nye perspektiver bringes inn i utdanningsforskningen. Men det er også farer. Disipliner som økonomi og statsvitenskap har kort historie, få begreper og ofte lav kompetanse på forskning på pedagogiske problemstillinger. Like mye som å bidra med nye perspektiver gjentar de gjerne bråmodent og uvitende feil og tabber pedagogikkfaget la bak seg i sin barndom eller overmodige faser. Økonomifaget og statsvitenskapens tradisjon for å være vitenskaper som leverer styringsdata til politiske beslutningstakere, innebærer en stor fare for at forenklede konsepter og fremmedgjørende begreper får organisere oppdragelsen, danningen og utdanningen.

Utdanningens vidunderlige risiko utfordrer den tradisjonelle arbeidsdelingen i «bindestrekspedagogikken» og de multidisiplinære utviklingstrekkene i utdanningsvitenskapen. Biesta utfordrer de moderne forenklingene og skråsikkerheten. Det gjør han ved å skape rom for usikkerhet, uforutsigbarhet og kritikk som tvinger frem refleksjonen. Gjennom å nylese pedagogiske problemstillinger og utforske et særegent pedagogisk begrepsapparat overleverer Biesta et rikt reservoar til å nærme seg pedagogikk, ikke som svar, men som spørsmål som bringer oss nærmere pedagogikken.

Subjektivering, ikke danning

Et konkret eksempel på et slikt spørsmål finner vi i første kapittel, der Biesta skriver om subjektivitetens rolle i pedagogikk. I spørsmålet om subjektivitetens etikk oppstår nye og kritiske spørsmål til klassiske og moderne teorier om danning. Reduseres ikke danning til sosialisering? Danningsteorier angir gjerne utviklingslinjer som strekker seg fra barn til voksen, fra umyndig til myndig eller fra egosentrisk til demokratisk, og så videre. Hovedspørsmålet i denne form for danning som sosialisering lyder: Hvordan oppdra til moden tilstand?

Biestas spørsmål bringer oss ikke over i et blikk på mennesket der pedagogisk handling skal bringe den andre fra umoden til moden tilstand. Det handler ikke om å legge til rette for at barn, elever og stu-

denter skal bli bedre mennesker, som om de en gang i fremtiden kan handle både moralsk og demokratisk. Spørsmålet bringer oss nærmere den pedagogiske situasjonen som det å ta ansvar, her og nå, i en gitt undervisningssituasjon med blikk for annerledeshet som styrende pedagogisk prinsipp for undervisningen.

Undervisning versus læring

De nye omstruktureringene av pedagogikk, sammen med innflytelsen fra angloamerikansk hold, har dessuten ført til at pedagogikk nærmer seg disiplinene psykologi og sosiologi, idet moderne pedagogisk forskning og praksis legger stor vekt på læring og sosiokulturell teori. Med læring i fokus får vi en pedagogikk som tar form av tilpasning, først og fremst til samfunnets og demokratiets ønsker. Men hvem er det som setter rammene for dette samfunnet? Spørsmålet er svært viktig for pedagogikken sin del, da det er mange faktorer som må diskuteres, blant annet det faktum at PISA-testen styres av den økonomiske organisasjonen OECD. Formålet til OECD er å fremme økonomisk vekst og fri handel. Det er også nærliggende å trekke inn humankapitalteorien, som anser arbeidstakere, inkludert barn i barnehagen, elever i skolen og studenter innen høyere utdanning, som ressurser som kan sikre opprettholdelsen og veksten av samfunnets økonomi. Bak her lurer troen på at læring skal sikre at utdanningsinstitusjonenes målsettinger nås, som et ledd i å heve både PISA-skåren og samfunnsøkonomien.

Biesta setter spørsmålstegn ved læring, som anses som mer psykologisk innrettet enn pedagogisk. Derfor settes fokus på undervisning, som ikke tilstreber tilpasning, men som snarere tilbyr motstand, ved å forstyrre og utfordre. Denne ideen knyttes dessuten til det eksistensielle området, der man i pedagogisk perspektiv etterspør hvorvidt det som begjæres, virkelig er verdt å begjære. I motsetning til læring handler undervisning i stor grad om å utfordre elevene slik at de kan frakobles sine egosentriske begjær og samtidig kobles på verden gjennom ansvarshandlinger. Lærerens oppgave består altså i å få barnet og verden til å møtes, gjerne i etisk-politisk forstand der spørsmål om ansvar er sentralt.

Mening i sosial praksis

Biesta utfordrer forestillingen om pedagogikk som ren overføring, og dermed at vellykket pedagogikk skulle innebære en situasjon der

informasjon forflyttes uten omdanning. Kommunikasjon mellom levende mennesker dreier seg derimot om en meningsgenererende prosess. Med Dewey og Derrida som samtalepartnere beskriver Biesta pedagogiske prosesser som praktiske, åpne og ubestemte. Kommunikasjon innebærer dermed risiko. Derfor kan man aldri garantere utfallet av utdanning.

Utdanning er ikke noe man gjør mot barn og elever, men noe pedagogen og barnet gjør sammen. At kommunikasjon ses som en meningsskapende handling i sosiale situasjoner, følger av at kommunikasjon forutsetter deltakelse. Biestas pedagogikk følger Deweys også ved å poengtere betydningen av kvaliteten på deltakelsen. Den formen for deltakelse som har betydning for utdanning, er den vi alle har interesse i, og der noe står på spill for oss. Det er ikke et mål å fremme konsensus i kommunikasjonen. Identisk perspektiv bør ikke være utdanningens mål, snarere bør alle kunne delta på sin måte.

At pedagogikk i sitt prinsipp er en kommunikativ deltakende prosess, innebærer at mening eksisterer i sosial praksis. Dette får betydning for hvordan lærere forholder seg til barnehagens rammeplan og skolens læreplaner, og ikke minst hvordan lærerutdannere forholder seg til de nasjonale forskriftene for lærerutdanningene. Følger man Biestas pedagogiske resonnementer, må lærere og lærerutdannere arbeide med undervisning som praksis, en praksis som forutsetter felles deltakelse. Mening (re)presenteres i og gjennom sosial praksis. Dette utfordrer forestillinger om at det er nok å være i et sosialt miljø. En lærers aktiviteter må være forbundet med barnas, elevens og studentens.

Biesta peker på faren for at dette resonnementet fører til en bestemt undervisningsform som er ment å passe til alle, noe han mener vil kunne redusere og snevre inn heller enn å åpne opp. Det er her Biesta lar Derrida komme til orde. Biesta lanserer en dekonstruktiv pragmatisme når han spør om Deweys kommunikasjonsfilosofi i tilstrekkelig grad åpner for kommunikasjon på tvers av forskjeller, eller om den bare kan legge til rette for kommunikasjon blant dem som deler et naturalistisk og sekulært verdensbilde. Å trekke risikoen ut av kommunikasjon ville føre til at kommunikasjonen ville miste sitt dialogiske potensial. Av dette følger argumentet om at undervisning må innebære transcendens. Det er tanker om mangfold, uenigheter og at læreren bringer noe nytt i den sosiale situasjonen som her er i spill.

Dømmekraft

Spørsmålet om hva slags verdi vi tillegger utdanning, kan sies å ha stor aktualitet. En lærer kan aldri fullt ut være herre over utfallet av de aktivitetene som bringes inn i de pedagogiske institusjonene. Biesta appellerer til lærernes pedagogiske mandat ved å peke på skillet mellom hva som er ønsket, og hva som er ønskelig å drive med. Mer enn at dette handler om barns eller læreres individuelle ønsker og valg, knyttes det an til lærerens offentlige rolle. I Biestas pedagogikk vil det ha stor verdi å knytte frigjøring til det å gjenopprette relasjonen mellom menneskene og verden. Det dreier seg her ikke nødvendigvis om å avsløre makten eller om at målet er å gå fra en minoritetsgruppe til majoriteten. Det dreier seg heller om å endre på vilkårene for makt, «et brudd med tingenes orden». Stedet der folk kommer til syne, er stedet der der føres en disputt, heter det her. Frigjøringens kraft kan altså ligge i opposisjonen, i det uventede som oppstår i den pedagogiske situasjonen.

Dette kan ses i forbindelse med kommunikasjon som en deltakende handling. Det lille barnets gråt eller sinne når læreren forventet stillhet eller lydighet, forrykker undervisningens orden. Gråten og sinneutbruddet kan likevel møtes som ytringer og kommunikasjon, altså som noe læreren må forstå og svare på.

Slik får vi en helt annen tilnærming til pedagogikk enn de mer læringspsykologiske svar, for eksempel atferdsmodifikasjon der læreren har det rette svaret og lukker for meningsdanning som bryter med en forventet orden. Biesta argumenter mot at et gjennomorganisert utdanningssystem fundert på instruksjon er svaret på samfunnets utfordringer. Det er nemlig ikke slik at mennesker kan deles inn i de to kategoriene vitende og uvitende. Ikke forholder det seg slik at barn må gjennomgå utdanning før de kan mene og delta. Det er heller slik at barn er og fortsetter å bli subjekter når de deltar. Derfor blir det irrelevant for utdanning å vente på barnets modenhet som forutsetning for meningsdannelse og deltakelse.

Pedagogiske situasjoner som forutsetter menneskelig likeverd, vil alltid være uforutsigbare, de vil åpne for andres bidrag i situasjonen. Biestas svar er pedagogisk klokskap, dømmekraften.

Følger man hans relevante resonnementer, er lærerutdanningens fremste oppgave å gjøre lærere pedagogisk kloke. I en tid med krav om stadig mer stringens og avklaring i kompetansemål og krav om hva en lærer bør kunne, aktualiserer Biesta en pedagogikk på den pedagogiske teori og praksis sin egen grunn. Det pedagogiske språket er