

Ingerid S. Straume

Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag

Abstract

The thesis explored in this essay is that contemporary educational thought has suffered a loss of significance, manifested when our language and concepts fail to be experienced as signifiers of commitment. A certain reluctance can be observed, among academics and others, against the notion of defending any cause or idea – with notable exceptions such as “respect for difference”. One may of course contest that a special kind of commitment is needed in education; but problems emerge when the educational values in place are no longer experienced as very significant for education itself, because the lack of investment in turn reduces the need to criticize and question these values. The problem concerns the lack of reflexive creativity, not the lack of ideals per se. The idea of a loss of signification is elaborated in two examples: “dannelse” and “kritikk”. In a further step, the loss of signification is discussed in relation to the lack of a larger, social (or societal) project, where the discussion of the Anthropocene is one example of how such a project might be formulated today.

Keywords

Insignificance, education, depoliticization, self-reflection, reflexivity, social movements, utopia, anthropocene i

As a teacher I had given very little attention to the “philosophy of education”. Teaching was a job to be done without benefit of perspective or program. I knew, as all teachers know, that education was inadequately supported. That was perhaps not its fault, but its outdated techniques certainly were. Furthermore, education was completely bewildered as to its place in the world of the future. It could inspire no sense of belonging to a movement, no esprit de corps.

B.F. Skinner's karakter Frazier, i *Walden Two*

Innledning

Grunnlaget for denne teksten er en observasjon av at visse pedagogiske begreper, begreper som var helt sentrale for en generasjon tilbake, har blitt vanskelige, ja nesten umulige å definere i dag.¹ Dannelse (eller danning) er et klart eksempel. For et par generasjoner var *dannelse* ett av de mest sentrale målene for utdanningen i skole, universitet og en rekke andre virksomheter; i dag, derimot, er det knapt mulig å forklare hva det er. Toneangi-

1 Takk til mine to anonyme fagfeller for deres oppmerksomme og interessante lesninger.

Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge og Rudolf Steinerhøyskolen, Norge
E-mail: ingerids2@yahoo.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 1 | 2016 | side 3-17

vende skandinaviske tenkere har beskrevet dannelse som noe udefinerbart og «ullent»: et fenomen og begrep som unndrar seg definisjoner og som for alltid vil være flyktig.² Like fullt – vel vitende om disse manglene – er mange studenter og fagfolk opptatt av ideen om dannelse, slik det relativt store antallet utgivelser om temaet viser.

En lignende, men ikke identisk endring kan sies å gjelde for *kritikk*. Også dette var et helt sentralt begrep i pedagogikken inntil ganske nylig. På 1980-tallet, for eksempel, var ordet trolig like vanlig i oppgavetitler som ordet *læring* i dag. Under tidens regime, derimot, har studenter blitt frarådet å bruke ordet *kritikk/kritisk* når de skal skrive masteroppgave ved universitetet. I tillegg er det langt fra opplagt hva *kritikk* er for noe, og hva vi eventuelt skal med den. Begrepet har heller ikke gjennomgått den renessanse – eller mystifikasjon – som har blitt dannelse til del.

I det følgende skal jeg diskutere disse endringene i lys av en språk- og samfunnsteoretisk idé som kan kalles "investert betydning", inspirert av Cornelius Castoriadis og Charles Taylor. Ideen går ut på at et samfunn orienterer seg, reflekterer over og fornyer seg selv i henhold til et sett av instituerte, sosiale betydninger (kalt *social imaginaries*, eller *social imaginary significations*) som gir mening, orientering og "driv" til dette samfunnet.³ Disse betydningene er språklige, men også psykologiske og sosiale.

Diskusjonens utgangspunkt, eller problem, er påstanden om at det pedagogisk-teoretiske feltet, i løpet av generasjons tid, har blitt gjenstand for det jeg vil kalle *betydningstap*. Hva som ligger i dette, skal utdypes og utforskes etter hvert. En interessant konsekvens er at pedagogikken, som inntil ganske nylig har blitt beskrevet som uunngåelig normativ, i dag har vansker med å beskrive denne normativiteten i *normative* termer – med visse unntak, særlig når det gjelder mystisisme og religiøsitet. Den *kritiske* delen av pedagogikken er i dag i stor grad orientert omkring forskjeller, mangfold og marginalisering – knyttet til kjønn, identitet, kultur m.v. – noe som ikke er uviktig, men heller ikke helt tilfredsstillende overfor diagnosen *betydningstap*, som jeg skal forsøke å vise.

Artikkelen har fire deler. I første del gjør jeg rede for problemet, tendensen til *betydningstap*, med utgangspunkt i to eksempler (dannelse og *kritikk*). Deretter går jeg inn på det som kan betraktes som unntak fra tendensen: *kritisk pedagogisk forskning* på forskjeller, ulikhet og marginalisering. Etter å ha redegjort for hvorfor dette likevel ikke er tilstrekkelig som motvekt mot *betydningstap*, vender jeg blikket mot ideen som nevnes i det innledende sitatet fra B.F. Skinner, nemlig at pedagogikken, for å være samfunnsmessig virksom, må være knyttet til et større, samfunnsmessig *prosjekt*. I tekstens siste del argumenteres det for at en slik tilknytning – eller samfunnsmessig betydning – er det som muliggjør forpliktelse, selvkritikk, selvrefleksivitet og skaping av fornyet(e) betydning(er). Et eksempel fra i

2 Se for eksempel Kjetil Steinsholt og Stephen Dobson (red), *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (Trondheim: Tapir, 2011).

3 Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, overs. Kathleen Blamey (Cambridge Mass: MIT press, 1987).

dag vil være den store, tverrfaglige aktiviteten omkring antropocen og klimaendringer, der pedagogikken har et stort, men uforløst potensial til å gjøre seg selv vesentlig.

Hva menes med betydningstap?

Ideen om betydningstap, illustrert av eksemplene «dannelse» og «kritikk/kritisk», viser til at begreper eller ideer som man tidligere i stor grad kunne ta for gitt – selv om innholdsbestemmelsen kunne variere noe – ikke lenger fungerer som noe kjent, anvendelig eller handlingsmobiliserende (det som i talehandlingsteorien kalles performativitet). Problemet – for jeg beskriver dette som et problem – er ikke at begreper kan være tvetydige eller mange-tydige, men snarere at de mangler evnen til å være *vesentlige* for oss. I så måte er «kritikk» et bedre eksempel enn «dannelse»: Der «dannelse» fortsatt er gjenstand for interesse, og fungerer som dét Reinhart Koselleck kaller en selvrefleksiv norm,⁴ er kritikk et kjent ord som har mistet en stor del av sine interessevekkende (positive) konnotasjoner, og som – i den grad det er i stand til å mobilisere – framstår som mer eller mindre ren negativitet. For mange av dagens studenter vil nok en kritisk analyse forbindes med en analyse av de negative – i betydningen uønskede – sidene ved et fenomen. Det som har med konstruktivitet å gjøre, viljen til å handle på bakgrunn av en god, relevant, *kritisk engasjert* analyse vil ikke like lett bli «lest inn i» prosjektet. Men kategoriene positiv/negativ er egentlig et sidespor. Det sentrale her er at analyser som tidligere var meningsfulle og sentrale for feltets egen selvforståelse, er blitt mer eller mindre likegyldige eller meningsløse. Mange av disse analysene angår det vi kan kalle vesentlighet, betydningsfullhet, altså normativitet i en forstand som går ut over klassifikasjoner av typen positiv eller negativ, god eller dårlig, ja eller nei, og som er knyttet seg til en impuls til å handle/agere (jf. ideen om samfunnets orientering og *driv*).

Betydningsendringer kan noen ganger være resultat av en villet politikk, for eksempel når urett eller maktbruk blir omtalt i fordreide vendinger fra autoritetshold. Eksempler på dette vil være krigshandlinger definert som «fredsbevarende operasjoner» eller overlagte drap som å «ta ut» personer. Dagens biopolitiske maktregimer (Foucault) fungerer i stor grad gjennom språket, der positivt ladete ord som *frihet* og *selvbestemmelse* brukes til å fremme den type mikromakt som ligger i selvevaluering og selvovervåkning. Makten flyttes dermed fra ytre trusler om straff til indre *selvkontroll*. Enkelte ord fungerer også som det Jørgensen og Phillips (fra Laclau og Mouffe) har kalt *flytende betegner*.⁵ Dette er flertydige ord som det foregår definisjonskamp omkring. Et formål kan være å hvitvaske – eller grøntvaske – belastede praksiser, som når uttrykk med en bestemt politisk ladning blir omdefinert og således utvannet. Et velkjent eksempel er «bærekraftig utvikling», som har vært

4 Reinhart Koselleck, *The Practice of Conceptual History* (Stanford University Press, 2002).

5 Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode* (Roskilde: Samfundslitteratur, 1999).

brukt om nesten hva som helst, blant annet norsk oljeutvinning.⁶ Her er det snakk om en ønsket *tvetydighet* som etter hvert kan *utvides* inntil ordet blir i stand til å innta nærmest enhver betydning, også den motsatte av opprinnelsen, dersom det skulle bli nødvendig. Slike ord blir gjerne ubrukelige i kritiske analyser. Men det er ikke primært slike fenomener jeg er ute etter å si noe om med betegnelsen betydningstap.

Andre ganger er det mindre sikkert om det ligger tydelige interesser bak når ord eller uttrykk taper sin kraft. Snarere kan det være snakk om en mental slapphet, at ordet/begrepet ikke blir brukt på en skarp nok måte, og derfor mister sin kritiske funksjon – som evnen til å skape meningsfylte distinksjoner. I så måte kan det være snakk om det Foros og Vetlesen karakteriserer som en motvilje mot å ta stilling, å stå for noe,⁷ eller det Castoriadis har omtalt som generalisert konformisme eller kynisme.⁸ Med disse karakteristikkene nærmer vi oss det jeg vil fram til. Betydningstap, slik jeg bruker ordet, dreier seg om at språket, eller rettere sagt, bruken av språket mister sin karakter av å være forpliktende. For å se nærmere på fenomenet vil jeg ta den omvendte veien – via negativa – og se på noen trekk ved dagens pedagogiske tenkning som *har* noe av det jeg etterspør: en forpliktende, analytisk-normativ funksjon. Ved å undersøke hva som preger denne forskningen – i svært generelle vendinger – vil jeg også kunne si noe om hva som mangler, og kanskje forstå hva det er som preger dagens betydningstap i pedagogisk tenkning. En del nyanser vil gå tapt på veien – dette er prisen for å ta for seg en generell tendens.

Kritikk eller forskjell?

Når jeg gjør et søk på *kritisk pedagogikk* på internett, er det første treffet en artikkel med tittelen «Jakten på kritisk pedagogikk». Den åpner slik: «Hvor ble det av den kritiske pedagogikken? Dagens pedagogikk er blitt byråkratisk og instrumentell».⁹ Treff nummer to er hjemmesiden til det nystartede tidsskriftet *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, der spørsmålet stilles: «Hva er kritikk?».¹⁰ Treff nummer tre er en wiki der begrepene dannelse og kritisk pedagogikk – interessant nok – settes opp mot hverandre, mens nummer fire er en artikkel på norsk Wikipedia om pedagogisk filosofi. Her omtales kritisk pedagogikk som en retning som «sto sterkt innen alle skoler på andre halvdel av 1900-tallet», altså i fortid. Så, i treff nummer fem kommer en kommentar på nettstedet Utdanningsnytt.no med tittelen «Kritisk pedagogikk er ikke død!».¹¹ Den handler om en kronikkserie av amerikaneren Michael W. Apple (som for øvrig også har en framtreddende plass i det omtalte tidsskriftet,

6 William Lafferty og Oluf Langhelle, *Bærekraftig utvikling: om utviklingens mål og bærekraftens betingelser* (Oslo: Gyldendal, 1995); Ingerid Straume "Depoliticizing environmental politics: Sustainable development in Norway", i: *Managing Leviathan: Environmental Politics and the Administrative State*, red. Douglas Torgerson og Robert Paehlke (Peterborough Ontario: Broadview press, 2005), 191-207.

7 Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen, *Angsten for oppdragelse* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012).

8 Cornelius Castoriadis, *Postscript on insignificance* (London: Continuum, 2011).

9 Christian W. Beck, "Jakten på kritisk pedagogikk", *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4-5 (2013): 304.

10 <http://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk>

11 <http://utdanningsnytt.no/debatt/2003/mai/kritisk-pedagogikk-er-ikke-dod/>

med en bekymret artikkel om kritikkens rolle).¹² Av dette kan vi lese at kritisk pedagogikk for så vidt eksisterer i en skandinavisk offentlighet, men at det mest handler om en mangel, et savn eller et spørsmål.

Rett skal være rett: Kritisk pedagogikk eksisterer fremdeles som fagbegrep og praksis, men perspektivet er tilsynelatende mer virksomt på det amerikanske kontinentet enn i Europa. I tillegg til Apple kan vi trekke fram kanadieren Henry Giroux,¹³ som i likhet med mange andre er inspirert av den store, brasilianske pedagogen Paulo Freire. Når vi ser på den kritiske pedagogikken i Nord-Europa, er det ikke tradisjonen fra Freire som utpeker seg, ei heller (lenger) kritisk teori à la Frankfurterskolen eller pedagogikk med en frigjørende interesse (Habermas), men en poststrukturalistisk orientert forskning som er konsentrert omkring visse temaer, spesielt makt og subjektivering, forskjellsbehandling, eksklusjon og marginalisering. Dette er fenomener som har med strukturering, mikromakt og demarkasjon å gjøre, inspirert av poststrukturalisme, identitetspolitikk og postkolonialisme. I et slikt perspektiv blir skole og utdanningspolitikk gjerne lest inn i større, diskursive regimer som nyliberalisme, eller kanskje mer autoritære strømninger.

Forskning på den sosiale konstruksjonen av dikotomier, oss/dem og utenforskap (*otherness*) berører grunnleggende spørsmål i pedagogikk og utdanningspolitikk. Dersom man overser sosiale konstruksjoner av forskjeller – innside og utside – står man i fare for å legitimere diskriminerende og undertrykkende praksiser. Samtidig er forskjeller uunngåelig blant mennesker, og et pedagogisk ideal kan være å anerkjenne det unike ved et menneske (et barn). Mye av den pedagogiske og sosialpedagogiske litteraturens anbefalinger går ut på å anerkjenne at det fins forskjeller, eller mangfold, for eksempel når det gjelder kjønn, etnisitet, religion og individuelle (personlige) forskjeller.¹⁴ Men dette kan ikke være hele bildet for en kritisk orientert pedagogikk. Dersom en pedagogikk for forskjeller og mangfold kun er basert på et argument om å respektere annerledeshet, mangler vi en begrunnelse for hvorfor de ulike «forskjellene» skal respekteres. Forskjell er jo ikke *i seg selv* et normativt anliggende som ikke trenger ytterligere begrunnelse. Som Castoriadis argumenterer:

I do not respect the difference of the sadist, of Eichmann, of Beria – any more than those that cut off people's heads, or even their hands, even if they are not threatening me directly. Nothing ... commits me to 'respect differences' for the sake of respecting differences.¹⁵

Både nynazister og fremmedkrigere er forskjellige fra meg, men jeg har ingen god grunn til å «respektere» disse forskjellene. Vi må gå dypere til verks, og se på *hva* det er som eventuelt skal respekteres. Det må altså være noe, som ikke fanges opp av uttrykk som

12 Michael Apple, "Reflections on the educational crisis and the task of the critical scholar/activist", *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 1 (2015), doi:10.17585/ntpk.v1.90.

13 Se http://eepat.net/doku.php?id=cultural_studies_and_public_pedagogy

14 Se for eksempel Harriet Bjerrum-Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. (Oslo: Universitetsforlaget, 2014).

15 Cornelius Castoriadis, "Done and to be done", i idem. *The Castoriadis Reader*, red. David Ames Curtis (Oxford: Blackwell, 1997), 398.

forskjell, annerledeshet (otherness) og lignende, som vi eventuelt må forsøke å forstå. Hvordan stiller et slikt perspektiv seg med hensyn til betydningsfullhet/betydningsstap? Dette vil selvsagt variere, men en poststrukturalistisk tilnærming, inspirert for eksempel av Foucault eller Rancière, vil typisk ikke gå inn på substansielle spørsmål om innhold eller betydning. Produksjon av forskjeller er det sentrale, ikke hva de måtte bestå i. Dette er selvsagt både forståelig og legitimt. Men det blir problematisk dersom man samtidig behandler forskjeller som et gode som er verd å forsvare og omfavne, uten å se på hvilke betydninger det faktisk er snakk om.

Kritikk som selvkritikk

Bruno Latour, i en artikkel kalt "Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern", bærer fram noen interessante betraktninger om hva dekonstruksjon og hans gren av vitenskapssosiologi, science studies har gjort med muligheten til å bedrive skarp, virksom kritikk. Det kan, ifølge Latour, se ut som om skepsisen mot vitenskapenes sannhetsproduksjon er overtatt av folk som ikke selv søker sannhet, som konspirasjonsteoretikere og klimafornektere.¹⁶ Latour spør seg blant annet om hans egen forskning kan ha bidratt til å nære dem som ser seg tjent med å så tvil om at det er en sammenheng mellom global oppvarming og forbrenning av fossilt brennstoff. Representanter for denne gruppen bruker nemlig omtrent de samme argumentene som han selv har gjort, med den hensikt å opprettholde vitenskapelig usikkerhet – så lenge som overhode mulig – for å slippe å gi fra seg økonomisk makt. Latour bekjenner, med henvisning til utsagn fra en kjent republikansk strateg, sin bekymring og tvil som følger:

Do you see why I am worried? I myself have spent some time in the past trying to show 'the lack of scientific certainty' inherent in the construction of facts. I too made it a 'primary issue'. But I did not exactly aim at fooling the public by obscuring the certainty of a closed argument – or did I? After all, I have been accused of just that sin. Still, I'd like to believe that, on the contrary I intended to *emancipate* the public from prematurely naturalized objectified facts. Was I foolishly mistaken? Have things changed so fast?¹⁷

Latours frykt er at (især franske) akademikere, med sin sosialkonstruktivisme, dekonstruksjonisme og postmodernisme har gitt fra seg alle kortene til den gale siden – til folk som ikke er opptatt av å nærme seg sannheten, men heller ønsker å dekke den til.

Takket være forskere som ham selv, er situasjonen at:

« ... good American kids are learning ... that facts are made up, that there is no such thing as natural, unmediated, unbiased access to truth, that we are always prisoners of language, that we always speak from a particular standpoint, and so on, while dangerous extremists

16 Bruno Latour, "Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern", *Critical Inquiry* 30 (2004), doi:10.1086/421123.

17 Latour, "Why has critique run out of steam," 227.

are using the very same argument of social construction to destroy hard-won evidence that could save our lives.”¹⁸

Hva gjør akademikere når deres egne redskaper – makt- og vitenskapskritikk – blir brukt av en motpart, i en annen, ja, motsatt hensikt? Har man i det hele tatt noe «kritikk» tilbake til å slåss og argumentere med?¹⁹ Latours eget svar er å dreie diskusjonen, fra «matters of fact» til «matters of concern», altså fra ontologi til politikk, og å utvide heller enn å snevre inn kritikkens område. Hvordan han lykkes med dette, ligger utenfor denne diskusjonen; det som er viktig, er hans bekymring. Jeg vil langt på vei gi Latour rett i at dersom det ikke er mulig å snakke om sannhet uten anførselstegn, risikerer man å spille ballen rett i hendene på konspirasjonsteoretikere, religiøse fantasier og mystikere.

Når det gjelder dette siste, fins det jo også en sterk interesse for det mystiske – omtalt som det uutsigelige, det uutgrunnelige, og noen ganger rett ut kalt Gud²⁰ – i dagens nord-europeiske pedagogiske filosofi. Også denne litteraturen er kritisk til tidens utdanningsregimer, og argumenterer for at pedagogikk og undervisning må legge til rette for at en eksistensialistisk eller guddommelig dimensjon kan gjøre seg gjeldende i menneskelivet.²¹ Begrunnelsene er ofte mer eller mindre uttalt religiøse, selv om de formuleres som pedagogiske argumenter til forsvar for lærerens og undervisningens betydning. Kritikken av en skole som i altfor stor grad styres av målinger og evidensbasert praksis, møtes her med appeller til det som ikke kan planlegges for.²² Litteraturen har gitt mange innsikter, og inspirert studenter og lærere, som gjenkjenner, for eksempel hos Biesta og Todd, en ekte *humanisme* som savnes i den offentlige utdanningspolitikken. Men man kan likevel spørre seg hvor virksom den er *qua samfunnskritikk*. Med fare for overdreven generalisering, kan oppsettet her minne om det som Jon Elster i en annen sammenheng har kalt den «harde» og «bløte» obskurantisme, det vil si mystifisering av to slag med det samme utfall, nemlig at man gjør seg selv uangripelig. Det er, for å sette det hele på spissen, liten grunn til å tro at de som ønsker å begrense offentlig pengebruk til tiltak som man vet har effekt – med alle de problemer som følger med dette synet – vil la seg påvirke av appeller til guds uutgrunnelighet. I så måte snakker den bløte og den harde obskurantismen forbi hverandre. Det som savnes – eller behøves i tillegg – er en pedagogisk tenkning som er mer samfunnsrettet. Dette blir tema for resten av teksten.

18 Latour, “Why has critique run out of steam,” 227.

19 I en annen sammenheng har Magnus Engen Marsdal og Bendik Wold kalt postmodernismen for «nyliberalismens glidemiddel» (Magnus Engen Marsdal og Bendik Wold, *Tredje venstre: for en radikal individualisme* (Oslo: Oktober, 2004).

20 Herner Sæverot, “Revitalizing *Bildsamkeit*?,” *Studies in Philosophy and Education*, 35 (2016), doi:10.1007/s11217-015-9461-8.

21 Gert Biesta, David Lewin, Paul Standish, Herner Sæverot og Sharon Todd er noen eksempler.

22 Se Gert J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement*, (London: Routledge, 2015).

Pedagogikk og samfunnsmessige bevegelser

Sitatet som åpnet denne teksten er hentet fra B.F. Skinners roman *Walden Two*, skrevet i 1945 og utgitt tre år senere. Boken har sin tittel fra David Henry Thoreaus *Walden* fra 1854. Thoreaus bok er en blanding av selvbergingslitteratur, sosialt eksperiment og personlig utforskning av en alternativ livsform. *Walden Two*, på sin side, er en slags samfunnsutopi basert på Skinners psykologiske teorier, motivert av hans samfunnskritikk.²³ Boken handler om et fiktivt samfunn (Walden Two) med nærmere tusen medlemmer, basert på kommunalisme, sosiale eksperimenter og det som vekselvis kalles behavioral og cultural engineering. Burrhus F Skinner, atferdsmodifikasjonens og den operante betingingens far, hadde nemlig det vi i dag vil kalle en *grønn visjon* om en samfunnsmodell som ikke belaster naturen, ei heller den menneskelige naturen, i motsetning til samtidens materialisme og meningsfattige samfunn. I forordet, «Walden Two Revisited» fra 1976, formulerer Skinner sågar noe som er slående likt definisjonen av en bærekraftig utvikling i *Vår Felles Framtid*, elleve år senere:

«The choice is clear: either we do nothing and allow a miserable and probably catastrophic future to overtake us, or we use our knowledge about human behavior to create a social environment in which we shall live productive and creative lives and do so without jeopardizing the chances that those who follow us will be able to do the same»²⁴

Walden Two er et fellesskap som dyrker sin egen mat, og har minst mulig interaksjon med omverdenen. Kollektivet respekterer landets lover, men har en instrumentell, nesten kynisk holdning til politikk og demokratiske prosesser. Den grunnleggende visjonen for Walden Two er å ha en *eksperimenterende* holdning til sine egne prinsipper, noe som innebærer aldri å la samfunnsstrukturen stivne i uhensiktsmessige mønstre, men å møte problemer med forsøk og eksperimenter med sikte på å forme samfunnsmedlemmenes psykologiske disposisjoner til alles beste. Noen av de tingene man har kommet fram til, er å avskaffe eiendomsrett, personlig takknemlighet og kjernefamilien, samt å innføre fire timers arbeidsdag, med god anledning til å dyrke kunst og andre uttrykksformer. Arkitekten bak det hele, Frazier, forteller: “The main thing is, we encourage our people to view every habit and custom with an eye to possible improvement. A constantly experimental attitude toward everything—that’s all we need. Solutions to problems of every sort follow almost miraculously.”²⁵

Det har faktisk vært flere forsøk på å skape et samfunn etter Skinners modell, og noen av disse eksisterer fortsatt. Det som er mest interessant i denne sammenheng, er imidlertid synet på pedagogikkens betydning som ble hevdet i åpningssitatet. Når Skinner skriver at datidens pedagogikk (i USA på 1940-tallet) ikke hadde noen *støtte* som del av et større

23 Skinner skal ha sammenlignet sitt verk med Huxleys *Vidunderlige nye verden* og Orwells *1984*, uten å la seg merke med at disse to var dystopier (Wikipedia).

24 Burrhus F. Skinner, *Walden Two*, andre utgave. (Indianapolis: Hackett, 1976), xvi.

25 Skinner, *Walden Two*, 25.

prosjekt, altså en samfunnsmessig bevegelse,²⁶ gjenspeiler dette to tendenser som trolig var sterkere på Skinners tid enn i dag. Den ene er å se på pedagogikken som vesentlig, altså betydningsfull i seg selv, som en samfunnsskapende og samfunnsendrende kraft, slik John Dewey tenkte seg det, og den andre at utdanning ses som et middel til de fleste visjoner og mål man kunne forestille seg, fra religiøse til politiske. Det er ikke uten grunn at utdanning og pedagogikk er omtalt i de aller fleste, kanskje alle politiske og ideologiske utopier fra Platons *Politeia* til FNs bærekraftsmål.²⁷ Et annet eksempel på at utdanning ses som del av en større bevegelse – eller en «impuls», som Rudolf Steiner kanskje ville ha sagt – er selvsagt Waldorfbevegelsen (Steinerskolene). Den støtten som denne pedagogikken har i form av en filosofi – og en kosmologi – med det som må kunne kalles ganske omfattende betydninger, er en grunn til at bevegelsen har eksistert i nærmere hundre år, med egne institusjoner innen alt fra bank til jordbruk, kunst og medisin.

Pedagogikkens rolle i samfunnsmessige bevegelser er et stort tema – altfor stort til å kunne behandles grundig her – og det er viktig å avverge noen misforståelser. Mitt poeng er ikke å argumentere for at skole og utdanning bør innføres i et bestemt prosjekt der elevene "bør" formes på bestemte måter. Betydningen av ordet "prosjekt" dreier seg først og fremst om en spesiell innstilling til sitt eget samfunns institusjoner, en autonom og ansvarlig innstilling der samfunnsmedlemmene er opptatt av å reflektere over, og gjenskape samfunnets ulike normer og institusjoner. For Cornelius Castoriadis er det nettopp en slik innstilling, *the project of autonomy*, som kjennetegner demokratiets fødsel i antikken. Når jeg snakker om politikk og politisering, er det også i denne klassiske betydningen, for eksempel når jeg hevder at pedagogikken bør politiseres for å holde den politiske diskusjonen om hva vi vil med samfunnet vårt, levende og åpen.

Det problematiske ved fenomener som betydningstap og avpolitisering stilles skarpt når vi erkjenner at samfunnsmedlemmene formes *også der de sosiale betydningene er utilgjengelige for bevisst refleksjon*, eller det jeg har kalt investert betydning. Et samfunn kan nemlig ikke eksistere uten at individene formes på måter som er karakteristiske for dette samfunnet.²⁸ Men når betydningene ikke er tilgjengelige for refleksjon, kan de heller ikke gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv problematisering, altså for politikk i klassisk forstand.²⁹

26 Se Alain Touraine, *Can we live together?: Equality and difference*. Overs. David Macey (Stanford University Press, 2000).

27 <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>

28 Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*.

29 I fransk politisk filosofi trekkes det gjerne et skille mellom politikk og det politiske som er relevant, men ikke kan utdypes her. Se Ingerid S. Straume, "Democracy, education and the need for politics," *Studies in Philosophy and Education* 35.1 (2016), 29-45, doi:10.1007/s11217-015-9465-4.

Mangelen av et prosjekt

Når R.S. Peters i «Education as Initiation» diskuterer hva som skiller utdanning (eller dannelse) fra smalere fenomener som opptrening eller instruksjon, peker han på at utdanning innebærer å sette elementer inn i en større sammenheng.³⁰ Her er de tre høyst ulike tenkerne, Skinner, Steiner og Peters altså på linje. For selv om Skinners interesse for utdanning og pedagogikk var instrumentell – det skulle bare mangle for en behaviorist – var den også i en viss forstand grunnleggende. Med dette mener jeg at pedagogikken, i åpningsstatet, settes inn i en større samfunnsmessig helhet, en sosialteori eller utopi, eller sagt på en annen måte, en *politisert* kontekst. I en slik sammenheng blir pedagogikk og samfunnsvisjon ett og det samme, dels fordi samfunnsvisjonen bare lar seg realisere gjennom pedagogikken og dels fordi pedagogikken også er politisk. Selv om jeg vil betakke meg for å leve i en samfunnsvisjon som den Skinner tegner (uten helt å vite hvorfor), setter jeg pris på at han tok seg bryet med å tegne opp sin antikapitalistiske visjon som alternativ til *business as usual*.

Når det gjelder "dagens situasjon" finnes selvsagt store ulikheter, mellom verdensdeler, mellom privat og offentlig skoleverk og mellom utdanningspolitiske trender og pedagogisk-filosofisk forskning. Mye pedagogisk-filosofisk forskning er, som nevnt, ren kritikk av den nyliberale og til dels autoritære utdanningspolitikken som etter manges mening uthuler pedagogikkens domene og læreres mulighet til å utøve skjønn.³¹ I dag er det vel først og fremst OECDs performativitet og konkurranse mellom nasjoner som utgjør konteksten for policymakere og utdanningspolitikere. Er det dette Peters mener når han snakker om å sette utdanningen inn i en større sammenheng? Dette er åpenbart en sammenheng, og den kan også være visjonær i den forstand at det er et mål å gi alle elever (eller *learners*, som det gjerne heter) muligheter til å realisere sine evner gjennom utdanning. Men når det pedagogisk «innholdet» skal spesifiseres, ser vi hvor fattig det er som visjon betraktet. Stort sett går det i læring.³² For eksempel har den norske kunnskapsministeren, Torbjørn Røe Isaksen, neppe holdt en tale eller uttalt seg om den norske skolen uten henvisning til læring: *mer* og *bedre* læring. Læring er som kjent et biologisk fenomen som gjelder organismer som sådan, inkludert bakterier, og nå også for dataprogrammer og roboter. Som tilsvar til denne reduksjonismen har, som nevnt, tenkere som Biesta, Sæverot og Todd vært opptatt av å holde fram pedagogikkens egenart. Deres arbeider har vært inspirerende for lærere og pedagoger, bygget på en humanistisk impuls, noen ganger med religiøse overtoner (noe som selvsagt også gjelder for Waldorfbevegelsen). Men Europa har ingen Freire: en tenker som har vært i stand til å politisere pedagogikken og sette den inn i en revolusjonær sammenheng der spørsmålet stilles om hvor vi vil med samfunnsutviklingen som sådan.

Castle, diskusjonspartner for Skinners alter ego i *Walden Two*, Professor Burris, tar til orde for at beboerne i Walden Two trenger et grundig kurs i humaniora for å forstå hva

30 Richard S. Peters, "Education as initiation", i *Philosophy of education: an anthology*, red. Randall Curren (Oxford: Blackwell, 2007).

31 Ian Munday, "Improvisation in the disorders of desire: Performativity, passion and moral education", *Ethics and Education* no. 3 (2010), 281-297, doi:10.1080/17449642.2010.533469.

32 Jf. Gert Biestas begrep *learnification*.

som er galt med samfunnet som er skapt gjennom atferdsmodifikasjon (*cultural engineering*). De trenger å lese Platon, Rousseau og andre klassikere for å forstå betydningen av begreper som frihet, slik Castle er opptatt av. Ikke noe kunne vært dårligere råd for Burris: Humaniora, historie og demokratiteori hjelper ikke på noen ting, etter hans mening, det som gjelder (altså *virker*) er en eksperimenterende, vitenskapelig holdning og et mål om å eksperimentere seg fram til det felles beste i et samfunn som fremmer dette. Visjonen er logisk, men virker likevel fantastisk, ja, utopisk for dagens lesere. Den troen på vitenskapen (scientismen) som Skinner tilkjenner, har nemlig også lidd et betydelig betydningstap.

I dagens Europa pågår en rekke diskusjoner om humanioras rolle. Spørsmålet som stilles er: Hva skal vi med humaniora?³³ Det snakkes om humanioras egenverdi, og eventuelle nytteverdi. Men den større sammenhengen forblir uberørt av disse spørsmålene. Det som mangler, for humaniora som for pedagogikken, er kanskje et *prosjekt*?

I den senere tid har en rekke humanister og kunstnere, etter hvert også samfunnsvitere (men foreløpige få pedagoger) interessert seg for begrepet "antropocen". Dette er først og fremst betegnelsen på en ny geologisk periode, kjennetegnet av at mennesket har satt varige spor i geologiske lag: spor som ikke lar seg utslette selv om vi skulle forsvinne fra jordens overflate. Med antropocen og klimaendringenes stadig sterkere konsekvenser stilles nye spørsmål til samfunnsvitenskapene, som historie og sosialantropologi, men også til filosofi og pedagogikk. For pedagogikkens vedkommende betyr det at spørsmål om forholdet mellom generasjoner, ansvar, skyld og sårbarhet, både med tanke på mennesket, natur og ikke-menneskelige dyr, trenger seg på. I tekstens siste del skal jeg gå litt nærmere inn på hva det vil si å være del av et prosjekt av denne typen, selv om dette er et stort spørsmål som ikke kan uttømmes her.

Normativitet og selvrefleksivitet

I gjennomgangen ovenfor viste jeg til noen unntak fra motviljen for å stå for noe (Vetlesen), nemlig 1) mangfoldspedagogikk, med interesse for forskjeller og 2) interessen for / forsvar av religion eller religiøsitet. Jeg har også antydnet at den første har et underutviklet forhold til sitt innhold, mens den andre nærmer seg det esoteriske og politisk unnvikende. Hva er så problemet med dette, kan man spørre? Er det nødvendig å stå for noe bestemt i pedagogikken? Nei, dette er ikke det egentlige problemet. Det jeg er kritisk til, er en pedagogikk som ikke kan stille spørsmål til sine egne verdier, fordi den ikke klarer å formulere dem på måter som oppleves som vesentlige i et samfunnsmessig perspektiv. Mangel på muligheten for refleksivitet, mer enn mangel på idealer, er problemet.

For å belyse denne påstanden vil jeg videreutvikle en idé som finnes hos Charles Taylor og Cornelius Castoriadis. Taylor lager et skille mellom svake og sterke vurderinger, weak

33 Se utredningen *Hva skal vi med humaniora?*, redigert av Helge Jordheim og Tore Rem (Oslo: Fritt ord, 2013).

and strong evaluations.³⁴ Svake vurderinger gjelder preferanser eller ønsker som vi måtte ha. Sterke vurderinger, på sin side, stiller spørsmål til disse preferansene og ønskene, og spør om de ønskene vi *har*, også er de ønskene som vi *ønsker å ha*? Den samme ideen finnes i mer utviklet form hos Castoriadis, men da på samfunnsnivå, knyttet til demokratiets og filosofiens fødsel i antikkens Hellas. Der Taylor snakker om ønsker og preferanser, setter Castoriadis lys på normer og lover. Det som knytter sammen demokratiet og filosofien i en «tvillingfødsel» er for Castoriadis et spørsmål, nemlig følgende: er de lovene som gjelder i vårt samfunn, også de lovene vi burde ha? Grekerne skjønnte, for første gang i historien ifølge Castoriadis, at samfunnets lover var skapt av dem selv, og ikke av noen utenomsosial kilde, som en hellig tekst eller forfedrene.³⁵ Denne innsikten ledet i sin tur til et skred av spørsmål. For med erkjennelsen av at verken samfunnsordenen, normene eller lovene har noen grunn (fr. *fondation*) eller et ytterste prinsipp, av filosofisk eller vitenskapelig art – som Naturen, Fornuften, Historien – følger det dypere sett av spørsmål, genuine og filosofiske spørsmål, som «... hva er en rettferdig lov? Hva er rettferdighet?». Dette, ifølge Castoriadis, er «autentiske» spørsmål, det vil si *evige* spørsmål som aldri vil kunne gis noe endelig svar.³⁶

I likhet med Taylor, tilføyer Castoriadis med dette et nytt nivå, et selvrefleksivt nivå til det første, umiddelbare. Det samme resonnementet kan overføres til utdanningens og pedagogikkens stilling i et samfunn, som jeg skal prøve å vise. Utgangspunktet er følgende premisser:

- Ethvert samfunn har en eller annen form for utdanning, enten formell eller uformell. Utdanning er selve måten et samfunn reproducerer seg selv. Det betyr at alle samfunn – som ikke er i krise – har en idé om hva som *er* deres utdanning.
- Enkelte samfunn spør også seg selv hva utdanningen *bør* være: hva bør den virkeliggjøre, og hvordan bør den utføres. Disse samfunnene spør seg om den utdanningen de har, også er den de *bør* ha.
- Videre er det mulig å spørre seg selv hva disse spørsmålene egentlig *betyr*. Hva vil det si at en utdanning er god eller ønskelig, og hva mener vi egentlig med de verdiene vi ønsker å virkeliggjøre (for eksempel autonomi, selvrealisering, legitimitet, solidaritet, frihet osv?).

Disse momentene gjenspeiler det vi kan kalle nivåer av tiltakende refleksivitet. Eller retter sagt, det første nivået er ikke egentlig et selvrefleksivt nivå, men viser til det som Castoriadis kaller gyldighet *de facto*. Denne type gyldighet er instituert i alle samfunn i form av de verdiene og normene som *gjelder* (de er instituerte). Men det at en norm gjelder, betyr jo ikke at den *bør* gjelde (jf. Taylor). Det å stille spørsmål til om en instituert norm eller verdi

34 Charles Taylor, "What is Human Agency?", i idem., *Human Agency and Language, Philosophical Papers 1* (Cambridge University Press, 1985), 15-44.

35 Dette representerer for Castoriadis skillet mellom autonomi og heteronomi, som han gir en spesiell, samfunnsmessig betydning. Se Cornelius Castoriadis, "Det grekiska polis och skapandet av demokratin," i idem., *Filosofi, politik, autonomi*, red. Mats Olin, overs. Gustaf Gindal og Stefan Jordebrant, (Stockholm: Brutus Östling, 1995).

36 Castoriadis, "Det grekiska polis och skapandet av demokratin", 62.

bør gjelde, aktiverer det mer avanserte (refleksive) spørsmålet om gyldighet *de jure*, ifølge Castoriadis. Han skriver:

There is social-historically created *de facto* or *positive* validity, which is the validity of each society's institutions for itself ... The stoning of adulterers is a valid rule for Judaic and its validity is unquestionable (it is prescribed by Yahweh). But *we question* this validity. We raise the question of the *de jure* validity of this rule. We ask ourselves: What *ought we* to think of this rule, and *what ought we to make of it?* We acknowledge the indefinite variety of historical *nomoi*, and we pose the question: Do all of these *nomoi* have the same *value*, and what *nomos* ought we to want for ourselves?³⁷

Når et samfunn stiller seg spørsmål om den utdanningen det har, også er den det bør ha, stiller den spørsmål ved gyldighet i mer allmenn forstand – vi kunne kanskje si ordningens universaliserbarhet: «er dette noe jeg kan ønske for alle?». I stedet for hvordan-spørsmålet, for eksempel hva virker, hvordan kan vi få til mer og bedre læring, vil man spørre seg hva slags læring, og hva skal den være godt for? Og videre, hvorfor skal vi ha denne typen utdanning i stedet for en annen? Vi kan også gjenkjenne formelen i spørsmålet om forskjeller: er disse forskjellene som jeg forventes å respektere, også forskjeller som fortjener min respekt? Et samfunn som stiller seg denne type spørsmål, er selvrefleksivt og «autonomt» i den betydning Castoriadis gir begrepet.³⁸ Dette er også kjennemerket på et demokrati: ikke bare i navnet, men i gavn. I et selvrefleksivt samfunn, som et politisk demokrati, er utdanningens mål og innhold alltid gjenstand for problematisering, og vi kan aldri si oss fornøyd, en gang for alle, med begrunnelsene som gis. Tilsvarende kan vi ikke finne utdanningens definitive mål i noe ytre, som en hellig tekst, markedet eller nevrobiologiske data – utdanningens mål er knyttet til samfunnets *mening*, og noe som vi stadig må reflektere over, diskutere og spørre oss selv om.³⁹ I et samfunn som har sin egen institusjon som prosjekt, blir pedagogiske idealer ikke bare framsatt, men de blir også problematisert ved at man stiller spørsmål som: hva bør være utdanningens mål – i dag, for oss? Hva bør samfunnsinstitusjonen, utdanningen, virkeliggjøre? Er den utdanningen vi har, også den vi bør ha? Og er det virkelig dette vi mener med utdanning, dannelse, kritikk osv? Og ikke minst, hva betyr egentlig alt dette? Problematiseringen og spørsmålene stopper i prinsippet aldri.

Hvis vi nå vender tilbake til spørsmålet om betydningstap, er driften mot «learnification» (Biesta) først og fremst en mangel på spørsmål om begrunnelser. Når læring settes fram som et mål i seg selv, uten krav om ytterligere begrunnelser – for eksempel læring av hva; og hvorfor nettopp dette? – er dette en måte å svekke samfunnets selvrefleksjon på. Noe lignende kan sies å gjelde for forskjeller. Hva slags forskjell skal jeg respektere? Hvorfor det? Hva betyr det egentlig å respektere en forskjell? Som Biesta og andre har påpekt, kommer mål og formål egentlig ikke på dagsordenen i “the regime of learning”.⁴⁰ Dermed

37 Castoriadis, “Done and to be done”, 388.

38 Se Castoriadis, “Det grekiska polis och skapandet av demokratin”.

39 Se for eksempel Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*.

40 Gert JJ Biesta, *Beyond Learning: Democratic learning for a human future* (Boulder: Paradigm, 2006).

svekkes selvrefleksiviteten i vestlige utdanningssystemer. Når jeg hevder at pedagogikken frasier seg muligheten til å være samfunnsmessig relevant, og knytter dette til mangelen av et prosjekt, er det også en oppfordring om gjøre seg selv til gjenstand for refleksjon (selvrefleksjon). Religiøse bevegelser gjør dette gjennom teologi, demokratiet gjennom en politisk offentlighet, og pedagogikken trenger også et slikt mer eller mindre offentlig «rom» der spørsmål om vesentlighet og betydning kan stilles.

Det finnes selvsagt flere slike forsøk, for eksempel i litteraturen om kritikkens rolle så vel som i litteraturen om dannelse, der begrepet fungerer som det Koselleck har kalt en "selvrefleksiv norm".⁴¹ Jeg har hevdet at en kritisk, selvrefleksiv holdning betyr å stille spørsmål til sin egen praksis og til enhver begrunnelse. Dette er også en dannende holdning, i en bestemt betydning av ordet dannelse.⁴² Som vi har sett, fins det altså fortsatt impulser i akademiske diskusjoner til å stille spørsmål ved egne praksiser, slik Bruno Latour demonstrerte i sin selvkritiske tekst, som munnet ut i en reformulering av begrepet kritikk. Der svak tenkning, som konspirasjonsteorier, er utrykk for likegyldighet, er Latours vilje til å se på sine egne bidrag – og gjentenke dem – et eksempel på at kritikken opprettholder seg selv ved å gjentenke sin *form*. Noe slikt kan konspirasjonstenkningen aldri gjøre: den er alltid rettet utover, mot andre, og aldri mot seg selv, som selvrefleksjon.

Det relativt nye begrepet antropocen kan stå som eksempel på nytenkning av et litt annet slag. Ved å ta i bruk denne geologiske betegnelsen, blir samfunnet tvunget til å gjentenke sine grunnleggende betydninger, først og fremst forholdet mellom natur og kultur.⁴³ Antropocen tvinger fram nødvendigheten av å gjentenke forholdet mellom det som er av naturen (te fysis) og det som er skapt av mennesker (to nomos), og forkludrer en rekke andre etablerte skiller, for eksempel mellom etikk, politikk og vitenskap. Men det er ikke gitt, på noe vis, hva som blir den riktige fortellingen om antropocen. På den ene siden kan det brukes til en karnivalesk, kunstnerisk frigjøring fra tidligere tiders vitenskategorier, men det kan også være fortellingen om slutten på menneskeheten. Antropocen kan således bringe et alvor av hittil ukjente dimensjoner i fortellingen om jorden og oss selv, med betydninger som forplikter på nye og radikalt gjennomgripende måter i menneskers tidligere så private liv. I disse brytningene kan også den pedagogiske filosofien finne sitt virke, og gjøre seg vesentlig på nye måter.

Pedagogikkfaget har, i forhold til de fleste andre fag, vært lite opptatt av å vokte sine faggrenser. Dets tilknytning til *praxis* – området for det som kunne vært annerledes – har gjort pedagogikk til en fleksibel virksomhet, men også, slik jeg har forsøkt å vise, til åsted for et betydningstap som også gjelder for det vestlige samfunnet generelt. Men pedagogikken har også sine egne ressurser som etter mitt syn kan mobiliseres, blant annet i form av

41 Koselleck, *The Practice of Conceptual History*.

42 Ingerid S. Straume, "Cornelius Castoriadis: dannning som ansvar", i *Danningens filosofihistorie*, red. Ingerid S. Straume (Oslo: Gyldendal, 2013).

43 Dipesh Chakrabarty, "The climate of history: Four theses," *Critical Inquiry* 35.2 (2009), 197-222; doi:10.1086/596640. Ingerid Straume, "Challenges of the Anthropocene: Between Critique and Creation" *Social Imagine* 2.2 (2016), 53

teoretisk kreativitet i en tid der en del vitenskapelige skillelinjer ikke lenger lar seg forsvare. Perspektivet i denne undersøkelsen har dreid seg om det jeg har kalt investert betydning. Det har først og fremst dreid seg om sosiale imaginære betydninger som tilbyr *mening*, *orientering* og *driv* på samfunnsnivå. Dagens pedagogikk er imidlertid først og fremst opp-tatt av individer, og her snakker man gjerne om følelser, kognisjon og vilje (eller lignende inndelinger). I dette essayet har jeg argumentert for at pedagogikken trenger å forholde seg til samfunnet like mye som individet, for å motvirke avpolitisering og det jeg har kalt betydningstap. På den annen side, når det samfunnsmessige og det individuelle perspektivet tenkes *sammen*, gjennom teoretisk og praktisk kreativitet, har pedagogikken etter mitt syn et betydelig potensial til å gjøre seg vesentlig – i samfunnsmessig så vel som i filosofisk forstand – slik jeg har forsøkt å vise. Pedagogikken, som en av de umulige kunster (Freud), vil alltid kunne finne sin berettigelse i møte tidens utfordringer, noe som i dag blant annet betyr klimaendringer, konspirasjonsteorier og betydningstap.