

Barndomspedagogikk?

– På leit etter pedagogikkens selvforståelse

Barndomspedagogikk?

– På leit etter pedagogikkens selvforståelse

STINE VIK
SYNNØVE MYKLESTAD

© Oplandske Bokforlag 2022

Barndomspedagogikk?

– På leit etter pedagogikkens selvforståelse

ISBN: 978-82-7518-277-5

Tekst: © Stine Vik og Synnøve Myklestad

Produksjon: Oplandske Bokforlag, 2022

Boken kan bestilles i bokhandler og nettbokhandler

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med Åndsverkloven eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndraging og kan straffes med bøter eller fengsel.

Henvendelser om boken kan rettes til Oplandske Bokforlag AS
post@oplandskebokforlag.no

Innhold

Forord.....	9
-------------	---

DEL I

BARNDOMSPEDAGOGIKK

– en reforhandling av

pedagogikkens selvforståelse	13
------------------------------------	----

Innledning.....	15
-----------------	----

Pedagogikkens fremvekst	18
-------------------------------	----

Bindestrekpedagogikk.....	20
---------------------------	----

Hvem skal beskytte barndommen?	23
--------------------------------------	----

Barndom som tidsoverskridende fenomen.....	25
--	----

Pedagogikkens etiske fordring og trusselen fra akronymene	30
--	----

Tidlig innsats og behovet for kontroll	33
--	----

Den kritiske fordringen	36
-------------------------------	----

Frigjøringen fra prediksjonene	41
--------------------------------------	----

Barndomspedagogikk og elefanten i rommet	42
--	----

Referanser	45
------------------	----

DEL II

PÅ LEIT ETTER NOE ... TAPT

– En barndomspedagogikk? 49

Innledning – Det er nok nå 51

Kamelen, løven og barnet 54

Kamelen 56

Løven 57

Barnet 57

Barndommens verdi 58

Løvebrølet 60

Institusjonalisering, tidlig innsats og risiko.
Egenverdien som forsvant 60

Globalisering, markedsliberalisme,
standardisering – og rasjonalitetskupp 63

Løven brøler og søker barnet . . . i seg? 66

Nietzsches barn og Bubers barn 67

Bubers foredrag til pedagogene 68

Buber om barnet og det nye
– som håp, realitet og mulighet? 69

Det nye og skapende
– en urkraft som menneskehetens nåde 71

Buber barn – begreper for en
grenseutfordrende rasjonalitet? 73

Thinking of Childhood in Dark Times	
– med Julia Kristeva	75
Barnet (og vi andre) som	
subjekter-i-prosess/ subjekter-på-prøve.....	78
Frihetens pris? – Til hvilken verdi?.....	82
Frihet I	83
Frihet II	84
Kampen for og mot det tapte	85
Med barnet som innsats – Nietzsche, Buber,	
Kristeva og min barndoms pedagogikk.	88
Referanser	93

Forord

Denne boka er den første i en serie på fem planlagte bøker som vil undersøke, foreslå og problematisere eksistensen av en *Barndoms-pedagogikk*. Bokserien henvender seg til mennesker som har interesse for barn og barndom – i vid forstand.

Med forankring i Lillehammerpedagogikken,¹ vil bokserien søke å belyse en barndom som overskrider livet i institusjonene. Vi har som utgangspunkt at barndommen er et etisk ansvar som pedagogikken må ivareta. I en tid hvor det er mange interesser knyttet til pedagogisk virksomhet, vil denne bokserien, gjennom ulike tilnærminger, aktualisere *barndommens egenverdi*. Det vil si å skrive fram et pedagogisk domene som anlegger et bredt perspektiv på pedagogikk, som noe mer enn det som foregår i barnehage og skole.

Initiativet er et resultat av mange og lange diskusjoner i forskningsgruppa Barndomspedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer. Når vi har valgt dette formatet – en bokserie heller enn en antologi – handler det om at vi ønsker å skrive frem en barndoms-pedagogikk i dialog med aktuelle faglige og samfunnsmessige kontekster.

1 Vi viser til antologien ved Lillehammer-pedagogikkens 50-årsjubileum: *Pedagogikkens idé og oppdrag* (2022) red: Harald Thuen, Synnøve Myklestad og Stine Vik



BARNDOMS PEDAGOGIKK

En elefant – som fyller et rom – er kjennemerke for bokserien. Dette symboliserer intensjonen om å anvende pedagogikkens innsikter for stadig å oppdage *elefanten i rommet*: Med kritisk oppmerksomhet rettet mot ulike rammebetingelser i kultur og samfunn, fag og forskning, vil kampen for barndommens egenverdi alltid være drivkraft.

Denne første boka inneholder to essays som kan leses som to selvstendige bidrag, men som også med fordel kan leses opp mot hverandre. Med ulike tilnærminger søker disse to essayene inn i samme tematikk: Hva kan en barndomspedagogikk være? Og hvorfor dette initiativet?

Det ene essayet reflekterer rundt barndomspedagogikk som en grenseoverskridende størrelse – et fenomen som ikke bare opptrer som en tilstand i en gitt tidsavgrenset periode hos et barn, men som en kraft som kan spille seg ut gjennom hele livet. Essayet peker på menneskets behov for kontroll og styring over det uforutsigbare i opplæringskontekster og søker å åpne pedagogikkens gjenstandsområde gjennom å omfavne usikkerheten og paradoksene som alltid vil være til stede i pedagogikken.

Det andre essayet søker å skrive frem et tapt rasjonale – som rasjonale for en barndomspedagogikk. Gjennom utdanningspolitiske

føringer de siste tiårene har en markedsorientert logikk vunnet terreng. Essayet identifiserer hvordan et kausalt og kalkulerende rasjonale har tatt grep om pedagogisk tenkning og handling – og barndommens egenverdi synes tapt. Kan vi snakke om et rasjonalitetskupp? I tilfelle er et opprør, for *egenverdien*, på sin plass.

STINE VIK

BARNDOMSPEDAGOGIKK

– en reforhandling av
pedagogikkens selvforståelse

DEL I

Innledning

«Pedagogens oppgave er ikke å frelse barnets sjel, men å gjøre den verdt å frelse».

I en omskriving av et sitat fra poeten James Elroy Flecker har jeg freidig byttet ut poetens rolle med pedagogens. Noen vil kanskje synes det er en overdrivelse og en opphøyelse av pedagogens rolle, men jeg velger å bruke sitatet som startpunkt for mine drøftinger fordi det sier noe om pedagogikkens kjerne og pedagogens rolle. Samtidig sier det noe om frihetsrommet som må være til stede i en pedagogisk situasjon og det forhandlingsrommet som må ivaretas av pedagogen slik at utvikling kan skje. Sitatet over impliserer at pedagogikk har en retning og et mål, men hva målet er eller hvilken retning utviklingen tar veien, er ikke definert. Det legger ikke opp til en reduksjonistisk og predeterminert forståelse av utvikling, men det har likevel en hensikt om selvstendigjøring og myndiggjøring som kjernen i pedagogisk virksomhet.

Gammelt nytt kan man kanskje si, Immanuel Kant (1724–1804), opplysningstidens far, skrev om denne uforutsigbarheten i det han kalte det *det pedagogiske paradoks*. En revitalisering er likevel på sin plass når pedagogikkfaget forhandles og reforhandles i en kontinuerlig prosess som til enhver tid skal speile samfunnet det er en del av. Det pedagogiske paradokset var også en av Jean-Jaques Rousseaus (1712–1778) dilemmaer når han snakker om oppdragelsen av Émile i hovedverket *Émile – eller om oppdragelsen* (1762), for historien om Émile skulle være et prakteksempel på hvordan oppdragelse skulle skape mennesker hvis sjel var

verdt å frelse. Selv om Émile skulle beskyttes fra verden, skulle han også oppdras til å bli et menneske som ble i stand til å forstå og ivareta den verden han en dag skulle ut i og de menneskene som levde i den. Og her møter vi paradokset som overført til dagens pedagogiske kontekst handler om hvordan vi gjennom en målrettet og styrt oppdragelse og opplæring skaper selvstendige og kritisk tenkende mennesker for en verden vi ikke kan predikere på forhånd. Paradokser kan ikke løses, men de må stadig problematiseres fordi vi til enhver tid må leve med å stå i dem.

Det er gjort mange forsøk gjennom pedagogikkens historie på å temme denne usikkerheten som ligger i paradokset. I dag kjenner vi det kanskje best igjen i jakten på metoder for effektiv opplæring, undervisning som virker, gjerne uttrykt gjennom de mange manualer og programmer som hevder å kunne determinere utfallet av pedagogisk aktivitet og opplæring. Dette temaet er stadig oppe i pedagogisk litteratur, og det foregår fortsatt en kamp for barndommens egenverdi, for eksempel knyttet til økt læringstrykk i barnehagen eller instrumentalisering av læring gjennom programorientert pedagogikk.

En kritikk av instrumentalistiske tendenser i pedagogikken er overhodet ikke ny. Den norske filosofen Hans Skjervheims (1926–1999)¹ tydelige kritikk av naturvitenskapelige idealer i samfunnsvitenskapen generelt og pedagogikken spesielt, er fremdeles aktuell, men den må skrives frem og reformuleres i nye pedagogiske kontekster. Den store bølgen av programorientert pedagogikk og behovet for kontroll over resultatet av pedagogikken, virker imidlertid økende i omfang og hastighet². Behovet for predefinerte og kontrollbaserte løsninger i pedagogikken kan være et utslag av det John Dewey kaller menneskets

1 Skjervheim 1995b

2 Løvlie 2013, Østrem 2019, Vik 2018

iboende «quest for certainty»,³ en higen etter det håndfaste og predikerbare og en vei ut av ubehaget med å stå i uløselige paradokser og usikkerhet over hva som vil skje i fremtiden.

Jeg vil i dette løfte fram det usikre, uforutsigbare i pedagogikken og forsøke å gjenåpne eller retenke pedagogikkens situasjon og gjenstandsområde gjennom å utforske det vi har valgt å kalle *Barndomspedagogikk*. Jeg vil argumentere for at barndoms- pedagogikk som fenomen er en grenseoverskridende størrelse – et fenomen som ikke bare opptrer som en tilstand i en gitt, tidsavgrenset periode hos et barn, men som en kraft som spiller seg ut og gir mulighet til å fortolke barndom som et fenomen i et livslangt perspektiv. Målet med dette essayet er å åpne pedagogikkens gjenstandsområde gjennom å gi rom for usikkerheten i den pedagogiske situasjonen og være i stand til å beherske risikoen det innebærer å stå i en pedagogisk situasjon en ikke kan predikere utfallet av. Grenseoverskridende også i betydningen at barndoms- pedagogikk ikke nødvendigvis er knyttet opp til utdanningsinstitusjonene, men er i spill i alle pedagogiske kontekster i vid forstand. Først vil jeg imidlertid berede grunnen for diskusjonene og starte med pedagogikkens fremvekst og pedagogikkens egenart som fagdisiplin. Deretter vil jeg peke på utfordringene ved styringsbehovet i utdanningsinstitusjonene i dag. Avslutningsvis vil jeg trekke veksler på filosofene Theodor W. Adornos (1903) og Max Horkheimers (1895-1973) perspektiver for å se om det finnes et potensial i deres tenkning som kan gi innhold til fenomenet barndoms- pedagogikk. I min reperspektivering av pedagogikken vil jeg gjøre et forsøk på å ta utgangspunkt i fenomenet selv, i barndommen.

3 John Dewey, *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action* (Gifford Lectures 1929)

Pedagogikkens fremvekst

Pedagogikken som selvstendig fagdisiplin har eksistert i om lag 150 år, og allerede fra den spede begynnelsen har den støttet seg på andre fagdisipliner.⁴En av grunnene til at det har vært tilfelle i Norge, er at personer i sentrale posisjoner fikk stor makt til å definere pedagogikkens innhold og gjenstandsområde med utgangspunkt i egen utdanning, psykologien, og egen interesse. En av dem var Helga Eng som hadde en sentral plass i oppbygningen av Pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo (PFI), Men dette er nok ikke den eneste begrunnelsen for at pedagogikk ustanselig blir koblet sammen med andre fagfelt. Bindestrøkspedagogikk kobler utenforliggende fenomener eller fagdisipliner til pedagogikken for å gi retning og innhold. Ulike fagdisipliner som for eksempel sosiologi og medisin, skal fra sitt faglige ståsted si noe om hva som er god pedagogikk.

I følge Biesta ⁵kan pedagogikkens fremvekst deles inn i to ulike kulturhistoriske utviklingslinjer. Han beskriver det som den angloamerikanske Education-tradisjonen og den tyske Pädagogik-tradisjonen. Den angloamerikanske tradisjonen knyttes til begrepet education og tar utgangspunkt i teoriutvikling som er tett koblet til hvordan praktisk opplæring utføres i utdanningsinstitusjonene. Utfordringer i det praktiske feltet beskrives gjennom kunnskap og teorier fra forskjellige fagdisipliner som sosiologi, filosofi, historie og psykologi. I dag ville vi nok også legge til økonomi. Undervisningsteori blir i denne tradisjonen forstått som et tverrfaglig fagfelt hvor hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap om hvordan det pedagogiske arbeidet i utdanningsinstitusjonen bør foregå.

4 Sæverot 2017

5 Biesta 2011

Education-tradisjonen består altså ikke av ett spesifikt fagområde eller én bestemt disiplin som gir teorier om praktisk undervisning og læring autonomi. Den tyske Pädagogik-tradisjonen skiller seg på mange måter fra den angloamerikanske. Kunnskapsfeltet pedagogikk har her en egen autonom plass, og til forskjell fra den angloamerikanske tradisjonen er ikke pedagogisk teori en sammensetning av teori fra ulike kunnskapsfelt⁶. Med utspring i kampen mot naturvitenskapelig objektivering av vår verden, handler ikke den tyske pedagogikktradisjonen om forklaringer basert på observasjoner av mennesket, men et forsøk på å forstå og tolke fra innsiden.⁷ Pedagogikk er i dette perspektivet knyttet til filosofiske spørsmål om hva det vil si å være menneske, "Menschwerdung". Utgangspunktet for pedagogisk praksis er relasjonen mellom barnet og den voksne. Pedagogisk kunnskap konstitueres ut ifra en interesse for barnets selvbestemmelse, og gjennom pedagogisk teoriutvikling søker man gode retningslinjer for praktisk undervisning.⁸ Retningslinjene må bygge på et humanistisk verdigrunnlag og er derfor etisk-normative. Skillet mellom disse to tradisjonene blir spesielt tydelig når man ser på identiteten og hva som legitimerer praksis og teoriutvikling innen de respektive feltene. "Mens identiteten til det angloamerikanske "Education studies" kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt, utdanningspraksisen, kan en si at identiteten til "Pädagogik" er karakterisert som *interessert*, ved at den er knyttet til en bestemt og verdiladet interesse for barnets selvbestemmelse."⁹ Legitimiteten til den angloamerikanske forskningstradisjonen ligger i dens evne til å opprettholde og innfri de rammer

6 Biesta 2011

7 Vik 2015: 2019

8 Vik 2014, s 5

9 Biesta 2013, s 179

og målsetninger som skolen eller barnehagen formulerer. Pedagogikkens oppgave er å utvikle redskaper som kan bidra til å nå målene. I den tyske pedagogikktradisjonen er det kvaliteten på relasjonen mellom den som skal lære (barnet) og den som skal tilrettelegge for og bidra til barnets læring og vekst (den voksne), som gir pedagogisk teori og praksisområde legitimitet. Pedagogikk er derfor i den tyske tradisjonen noe som ikke nødvendigvis trenger å gjennomføres innenfor en konkret institusjonell ramme.¹⁰ Pedagogisk virksomhet handler om å skape vekst og utvikling for den som skal lære og utvikle seg på alle områder. Det er med dette bakteppet jeg skal reflektere videre over pedagogikkens identitet og legitimitet som selvstendig fagdisiplin.

Bindestrekspedagogikk

Et eksempel på en såkalt bindestreksdisiplin som har barndom som gjenstandsområde, er barndomssosiologien. Barndomssosiologien har vært opptatt av barndommens egenverdi siden starten av 1980-tallet¹¹ og har kritisert synet på barndom som en forberedelsesfase hvor barn beskrives som ufullstendige og mangelfulle.¹² Voksne blir forstått ut ifra deres handlinger i nåtid, mens barns handlinger gjerne sees i lys av barn som fremtidige voksne.¹³

Forholdet mellom barndomssosiologien og barndomspedagogikken kan virke uklar, og jeg skal ikke gå inn i et forsøk på å definere de to feltene med et klart skille mellom dem. Men hovedforskjellen ligger etter mitt syn i det normative aspektet ved

10 Vik 2015, s 148

11 Jenks 1982

12 Franck 2020

13 Thorne 1987

pedagogikken. Pedagogikkens oppgave er i en eller annen form påvirkning og på grunn av pedagogikkens normative natur, *god* påvirkning. Pedagogikken har fremtidige mål som god pedagogikk skal legge til rette for å oppfylle, og som er pedagogikkens omdreiningspunkt¹⁴. Sosiologien har som mål å forstå den samfunnskontesten som man til enhver tid befinner seg i. Gjennom samfunnsanalyser av barndommens eksistens i relasjon til det samfunnet barndommen skjer under, ønsker sosiologen å opplyse og skape ny forståelse for fenomenet. Med andre ord: Hvis pedagogikkens mål er å skape gode betingelser for utvikling og læring, kan en si at sosiologiens mål er å analysere og forstå hvilke prosesser som utspiller seg mellom barnet og samfunnet. En av mange anliggender disse to fagfeltene har til felles, er forståelsen av barnet som autonomt og kompetent og barndommens egenverdi. I tillegg er både barndomssosiologi og barndomspedagogikk det en kan kalle bindestreksfag – og kritikken mot bindestreksfagene er virksom med jevne mellomrom. Det er kritikken av pedagogikken som bindestreksdisiplin jeg skal drøfte videre.

Den norske pedagogen Herner Sæverot er tydelig kritisk til å forstå pedagogikk som bindestreksfag.¹⁵ I en artikkel fra 2015 hevder Sæverot og Torgersen at «Pedagogikken er i ferd med å bli usynlig som fag. Altfor mange fagdisipliner har utgitt seg for å være «pedagogikk» og dermed invadert det pedagogiske domenet. Pedagogene har ikke tatt vare på faget sitt, og skolen og elevene står igjen som tapere».¹⁶ Jeg støtter deres kritikk og deler forståelsen for pedagogikk som egen fagdisiplin, men vil likevel argumentere for at vi trenger et annet grep, eller begrep, om pedagogikken. I Sæverot og Torgersens tekst beskrives pedagogikken

14 Biesta 2011

15 Sæverot 2017, Sæverot og Torgersen 2012: 2015

16 Sæverot og Torgersen 2015, s 1

som *skolens* domene. Jeg mener vi også trenger et perspektiv på pedagogikk som rommer andre pedagogiske kontekster enn skole, en pedagogikk som kan overskride de institusjonelle rammene pedagogikken tradisjonelt sett blir forstått innenfor.

Sæverot og Torgersen har rett i at for mange fagfelt har invadert det pedagogiske domenet. Og det er nettopp dette utenfra og inn- perspektivet fra andre fagdisipliner som kjennetegner fenomenet hvor andre fagfelt kommer med sin kunnskap for å styrke pedagogikken, for å tilsynelatende bringe inn noe som pedagogikken mangler. Jeg er enig med dem i at pedagogikken som fagfelt ikke trenger andre fagfelt for å fylle mangler i pedagogikken, for pedagogikken som fagfelt har sin egen legitimitet og autonomi, slik jeg tidligere har pekt på, gjennom den tyske, kontinentale, Pädagogik-tradisjonen. Jeg vil imidlertid introdusere et innenfra-perspektiv, et nytt tilskudd til såkalt bindestrekspedagogikk, det er begrepet *Barndomspedagogikk*. Barndomspedagogikk som bindestrekspedagogikk skiller seg fra andre bindestreksretninger fordi den ikke kobler seg til et annet fagfelt, men går til pedagogikkens egen kjerne, utgangspunkt og opprinnelse – til barndommen. Slik sett vil fenomenet barndomspedagogikk ikke gå veien gjennom fagfelt som psykologi eller sosiologi, men se på hva pedagogikken er når den springer ut av selve omdreiningspunktet og gjenstandsområdet som er barndommen.

Barndommen overskrider det enkelte barnet. Barndommen skjer og virker i alt barn gjør og er, og senere skal jeg argumentere for at barndom også kan overskride den avgrensede tids-epoken vi vanligvis forstår barndom som. En pedagogikk som skal favne barndommen må nødvendigvis overskride et snevert pedagogikkbegrep hvor pedagogikk forstås som noe som foregår i, eller er tilknyttet, utdanningsinstitusjonene. For å komme dit, tar jeg veien om pedagogikkens forhold til institusjonene gjennom

å trekke noen linjer tilbake til den kulturhistoriske konteksten pedagogikken som fagdisiplin vokste fram i og hvordan pedagogikkens domene og anliggende også handlet om å beskytte barnet og barndommen.

Hvem skal beskytte barndommen?

Da pedagogikken vokste fram som en egen fagdisiplin i den tyske kontinentale Pädagogik-tradisjonen, var Wilhelm Dilthey (1833–1911) en sentral skikkelse. Han omtales som «pedagogikkens far» og en av grunnleggerne av denne tradisjonen. I det pedagogiske fagfeltet før Dilthey var det en ide om at pedagogikken måtte formulere universelle allmenngyldige «metoder» som kunne gjelde for all pedagogikk¹⁷. Dilthey utviklet pedagogikken i motsatt retning og argumenterte for pedagogikkens relative autonomi. I hans perspektiv er pedagogikk alltid preget av den kulturelle og historiske samfunnskonteksten pedagogikken til enhver tid befinner seg i. Gjennom Dilthey vokste altså tanken om den *normative* pedagogikken fram, og han hadde meninger om hva som kunne karakteriseres som god pedagogikk.

Dilthey beskrev blant annet at pedagogikkens formål var å beskytte barnet mot kirke og stat.¹⁸ Han anså disse sterke samfunnskreftene som ødeleggende for barnets utvikling og danning. Påvirkning fra stat og kirke understøttet ikke den utviklingen av mennesket som Dilthey mente pedagogikken skulle bidra til, og han var kritisk til at pedagogikken skulle bli et instrument for å utøve makt og kontroll over barnet. Tvert imot var kjernen i

17 Vik 2015 s 56

18 Dilthey i Vik 2015, s 56-57

pedagogikken å utruste barn med motstandskraft og dannelse til å kritisere maktorganer som kirke og stat representerte. Dermed ble pedagogikkens autonomi som akademisk disiplin fundert i en spesiell *interesse* for å beskytte utdanningsfeltet og gjennom det beskytte barndommen generelt mot samfunnskrefter som kirke, stat og økonomi.¹⁹ Utdanningsinstitusjonene ble et redskap for å beskytte barnet mot disse kreftene. Slik ytre påvirkning sto i veien for pedagogikkens oppgave med å bidra til *Menschwerdung* eller menneskeliggjøring slik den kontinentale tradisjonen mente pedagogikken hadde som oppgave. Det lå også en tanke til grunn om at pedagogikken måtte ta utgangspunkt i barnets verdighet og selvbestemmelse. Dilthey mente at samfunnskreftene ville deprivere barnets *Menschwerdungs*-prosess med sin makt og sitt kontrollbehov hvis ikke barndommen ble beskyttet. Det er en tydelig inspirasjon fra Rousseaus perspektiver på oppdragelse. Barnet skal få utvikle seg uten samfunnets påvirkning.

Utdanning som *Menschwerdung* ble sett som fristilt fra disse kreftene, i tråd med Rousseaus tanker om oppdragelse. Men det betyr likevel at institusjonen (skolen) ble svært viktig for pedagogikken som fagdisiplin, fordi gjennom den skulle menneskeliggjøringen foregå. Jeg har tidligere bemerket at pedagogikken i *Pädagogik*- tradisjonen har sitt utspring i relasjonen mellom pedagogen og barnet og satt opp *Education*-tradisjonen som en motsetning hvor utgangspunktet for pedagogisk virksomhet ikke kan fristilles fra institusjonen skole. Den tradisjonelle pedagogikken har nok også i dag en ide om at pedagogikkens domene er institusjonene og at barnet hører til i institusjonene skole/barnehage, men med eksempel i *Pädagogik*-tradisjonen er det tydelig at pedagogikkens fagområde er helt fristilt fra institusjonene.

19 Vik 2015 s 56

I Education-tradisjonene er det imidlertid en klar tanke om at pedagogikk er skolens domene. Institusjonen blir en klar kontrollinstans som skal styre barnet og barndommen.

Det kan være fristende å erklære skolen død for å ta barnet ut av institusjonene, men det finnes ikke noe reelt alternativ som kan gjelde for alle, slik skolen er bygget opp og posisjonert som en del av velferdssamfunnet og slik samfunnet som helhet er organisert i dag. Det finnes selvsagt enkelte alternative løsninger som f.eks. «homeschooling» som gjerne er religiøst begrunnet og stadig vokser i USA, men det er ikke et alternativ. En grunnleggende kritikk av selve skolesystemet i Norge er betimelig, men det er ikke den siden av diskusjonen jeg skal forfølge her. Jeg vil likevel argumentere for at vi trenger en pedagogikk som kan se og forstå barnet og barndom fristilt fra, eller som noe annet enn, institusjonene de er en del av.

I det videre vil jeg også reflektere rundt barndommen som fristilt fra tiden, eller med andre ord argumentere for at barndom ikke nødvendigvis er noe som oppstår i et gitt tidsrom. Med barndom som et tidsoverskridende fenomen kommer tanken om at barndom er noe metafysisk som en kan tre ut og inn av igjennom livet.

Barndom som tidsoverskridende fenomen

Barndom som begrep er et sammensatt ord av *barn* og *dom*. Etymologisk betyr *dom* tilstand eller forhold på norsk. Altså indikerer begrepet barnet som er i et forhold til noe eller forholder seg til noe på ulike måter. Hva dette *noe* er, ligger ikke i selve begrepet, det er ikke definert. Men det indikerer en situasjon eller tilstand hvor barnet selv nødvendigvis ikke er i fokus. Det er rela-

sjonene eller forholdet barnet har til egentlig alt rundt seg, barndom handler om.

En kan altså beskrive fenomenet barndom som noe som tar utgangspunkt i og som angår barnet. Fenomenet barn er definert av et spesifikt aldersspenn, for eksempel er du barn når du mellom 0 og 16 år, noe som ulike samfunn har forhandlet seg frem til gjennom historien. Barndom er den tilstanden barnet deler med alle andre barn, og begrepet barn kan ikke fristilles fra begrepet barndom, for barnet vil alltid befinne seg i barndommen. Hvis man skal forstå barndom på denne måten, må det bety at barndom ikke er det samme som å være barn, men at barndom er en tilstand som kan knyttes til opplevelsen av å være barn og til den samfunnskonteksten barnet befinner seg i. Men er det mulig å snakke om barndom uten at det er knyttet til barnet? Hvis vi anlegger en bred forståelse av selve ordet barndom, ligger det egentlig ingen aldersbegrensning i det, fordi man fokuserer på relasjonene og forholdene mellom barnet og samfunnet og ikke på barnet i seg selv. Jeg vil forsøke å åpne opp for at barndom kan være en tilstand eller et fenomen som ikke defineres av barnet og barnets alder, men se på fenomenet som noe videre og noe man kan tre inn i og ut av uavhengig av alder. Da kan man snakke om barndom som en slags kraft. Et sted å hente noe fra. Men er det slik at man kan snakke om barndom som et fenomen som kan omfavne andre aldre? I forsøket vil jeg først ta for meg de andre periodene vi omtaler som faser i livet; voksen og alderdom – i hovedsak basert på alder, men som likevel skiller seg fra hverandre på distinkt vis.

Voksen som kategori har ikke dette overordnede begrepet som gjelder alle som er voksne i relasjon til sine omgivelser. Det fins ikke et begrep for voksendom. Voksen er kun et begrep som definerer et aldersspenn og har ikke et innhold som omhandler til-

standen *voksen* frigjort fra aldersspennet. Fenomenet voksen har ikke et liknende overordnet begrep som barnet har i barndom, et som beskriver en tilstand eller et relasjonsforhold som voksen som noe annet enn det å være voksen. Her ligger det en tidsavgrensning. Det å være voksen kan bety at man har nådd et visst nivå av f.eks. rasjonalitet. Men det ville også være et feilgrep, for hvis det er definisjonen på voksen, så vil mange grupper mennesker falle utenfor beskrivelsen som voksne. Så la oss holde på at voksen handler om alder. Men det fins altså ikke en voksendom som man kan tre ut og inn av, man er bare voksen fordi man befinner seg innen en viss definert alder. Dette også forhandlet frem gjennom historien i ulike kontekster og setter voksendelen av livet i en særstilling. Dette kommer jeg tilbake til.

Når man nærmer seg en viss alder, kommer begrepet *dom* igjen i det vi beskriver som alderdom. I likhet med barndom beskriver alderdom en tilstand som ikke kun er definert av at man befinner seg i en viss alder. Begrepet alderdom innehar den samme funksjonen som barndom: Begrepet beskriver mennesker i en viss alder, men ikke det alene, det er ikke mennesket som er i fokus, det er den aldrenes relasjoner og forhold til verden rundt seg. Slik sett kan man si at både barndom og alderdom kan forstås som noe mer bevegelig og tvetydig enn begrepet voksen.

Fenomenene barndom og alderdom har mange likhetstrekk, blant dem er institusjonaliseringen. Barndommen og alderdommen er begge innrammet av institusjoner i den vestlige verden. I barndommen har man skoleplikt, og barnehagen og skolen er arenaer barn og unge er tvunget til å oppholde seg i til de er 15–16 år. Slik er det også mer eller mindre i alderdommen. Man institusjonaliseres i sykehjem eller omsorgsboliger, og begrunnelsen som gjelder begge gruppene er den samme: De ville ikke greid seg selv. Det handler altså om det samfunnet mener er barnets,

eller den gamles, beste. Personene som blir institusjonalisert i dem, er der altså ufrivillig.

Mens barndom og alderdom er rammet inn av institusjoner, er ikke voksne underlagt samme typen ufrivillig institusjonalisering. Selvsagt er også voksenlivet institusjonalisert i ordets brede forstand med institusjoner som ekteskap, familie, arbeidsliv osv. Men disse innebærer en stor grad av frivillighet, i hvert fall i den vestlige verden. Det å være voksen har en egen særstilling som periode som både barndommen og alderdommen refererer til når både barndom og alderdom skal defineres og verdivurderes. Et eksempel fra dagliglivet, men også i faglitteraturen, er ofte at i barndommen blir barnet betraktet i kraft av hva det skal komme til å bli, mens i alderdommen defineres den gamle på bakgrunn av den man var.

En annen og mer innlysende grunn til at voksenlivet har denne særstillingen, er at både barn og eldre har mer eller mindre behov for beskyttelse. En finner det selvsagt også igjen når det gjelder behandlingen av voksne mennesker med ulike kognitive, psykiske eller fysiske utfordringer. Samfunnets løsninger for disse har vært isolering og/eller institusjonalisering, og selv om det har endret seg mye gjennom historien, så er mekanismene tydelig gjenkjennelige i dag. Begrunnelsen for institusjonaliseringen handler mye om beskyttelse. Grupper av mennesker skal beskyttes, enten det er mot stat og kirke, mot samfunnskrefter eller mot seg selv og egen manglende dømmekraft, eller kanskje også mot utdanningsinstitusjonene eller andre institusjoner. Spørsmålet må dreie seg om hensikten med denne beskyttelsen. Det finnes gode grunner for at barndommen bør beskyttes. Men hva den skal beskyttes mot eller fra, varierer med hvem man henvender seg til. Det indikerer i alle fall at det er noe med barndommen som er verdifullt og verdt å beskytte.

Et velkjent uttrykk man gjerne benytter for å beskrive eldre som har blitt demente, er «Hun har gått i barndommen igjen». Dette betyr at barndommen ofte fremtrer tydeligere enn voksentiden og nåtiden for denne gruppen. Barndommen får ofte en verdi som en kilde til noe godt og trygt. Kanskje er det derfor det gir mening å snakke om barndom som aldersoverskridende. Når gamle og demente går i barndommen igjen – hva er det de da går tilbake til? Det fins flere ulike svar på det alt ettersom hvilken fagdisiplin man vender seg til. Det kan forklares i psykologien med at tidlige erfaringer i livet «setter» seg hardere enn alt det man opplever senere i livet. Det fins både religiøse og filosofiske svar på dette spørsmålet, men mitt fokus er hvilke svar pedagogikken kan gi. Hvis barndom som begrep ikke nødvendigvis viser til et aldersspenn, men er en tilstand, åpner det opp for at denne tilstanden, er mulig å tre inn i eller få del av uansett hvilken alder. Det gir mulighet for å omtale barndommens essens som en kraft som overskrider både begrepet barn og andre begreper som indikerer alder. Og her mener jeg relevansen for pedagogikken kommer inn gjennom barndomspedagogikken.

Før jeg går inn i det spørsmålet, vil jeg dvele ved at barndommen er verdt å beskytte. For i kjølvannet av et ønske om beskyttelse, følger det mange utfordringer. Jeg vil hevde at sammen med behovet for å beskytte barnet i barndommen og den gamle i alderdommen, kommer også behovet for kontroll og styring. Når noe skal beskyttes, betyr det ofte å eliminere faktorer som innebærer risiko eller det man ikke har kontroll på utfallet av. Jeg vil eksemplifisere det med behovet for kontroll av læring og utvikling i utdanningsinstitusjonene og de etiske utfordringene dette innebærer.

Pedagogikkens etiske fordring og trusselen fra akronymene

De siste 15–20 årene har det vært et jevnt tilsig av programorientert pedagogikk i det norske utdanningsfeltet.²⁰ Stadig flere kommuner tar i bruk predefinerte pedagogiske opplegg med siktemålet å øke kvaliteten på opplæringstilbudet som blir gitt. I doktorgradsavhandlingen fra 2020 skriver Fehn Dahle²¹ at det er få kommuner som ikke har programmer, og der er barnehagene små og gjerne private. Mange av programmene og manualene reklamerer med at de er forskningsbaserte og at systematisk bruk av dem vil øke læringsutbyttet hos dem som programmene omfatter. Flere av programmene som er hyppig i bruk, for eksempel DUÅ (De utrolige årene) som er importert fra USA og omsatt til en norsk utdanningskontekst. Jeg har tidligere pekt på at adopsjon av amerikanske programmer inn i norsk utdanningskontekst har problematiske sider, for eksempel med tanke på at den norske pedagogiske tradisjonen bygger på den kontinentale pedagogikktradisjonen og skiller seg fra den angloamerikanske.²² Det er både etiske, praktiske og ideologiske problemer ved den massive bruken av predefinerte pedagogiske programmer. Jeg vil starte med Løvlie²³ analyse av programmet PALS – positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling som eksempel.

Løvlie definerer oppdragelse som “et moralsk forhold mellom voksne og barn, tuftet på respekt for den andres humanitet, personlighet og verdighet”.²⁴ Løvlies forståelse av oppdragelse er

20 Vik 2014: 2018, Pettersvold & Østrem 2022

21 Fehn Dahle 2020

22 Vik & Haustätter 2014

23 Løvlie 2013:2019

24 Løvlie 2013, s.188

i tråd med den tyske Pädagogik-tradisjonen og vektlegger prosessen mellom barn og voksne, hvor barns medvirkning er en konstituerende del av oppdragelsen. Til grunn for oppdragelse ligger altså moralske vurderinger av hvordan man bør handle for å ivareta barns verdighet. For pedagogisk arbeid må det finnes pedagogiske begrunnelser for det som skjer, og siden pedagogikk i Løvlies perspektiv ansees som en etisk-normativ aktivitet, betyr det at man handler innenfor det moralske området når man arbeider i det pedagogiske feltet²⁵. Løvlie eksemplifiserer dette ved å vise til programmet PALS²⁶ som fins i en versjon for skole og en for barnehage.²⁷ Atferdsmodifiserende program predikerer et problem på bakgrunn av et sett kriterier for hva som er ansett som akseptabel atferd. Løvlie mener at det er grunn til å stille spørsmål ved hva som defineres som uakseptabel atferd, og hvem som definerer og sanksjonerer.²⁸ Det utgjør en vesentlig forskjell om det er programmet som definerer den, eller om det er pedagogene i samarbeid med barna som definerer atferden. Arbeid med å vurdere barns atferd kan ikke vurderes uten referanse til normer av moralsk art, og kan derfor heller ikke kalles verdifri.²⁹ Løvlies hovedpoeng er at prefabrikerte program begrenser rommet for den forhandlingssituasjonen som til enhver tid bør foregå i pedagogisk arbeid. Pedagogisk arbeid konstitueres, i tysk Pädagogik-tradisjon, av kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn, og pedagogisk arbeid kan bare foregå med utgangspunkt i denne relasjonen.³⁰ Programmer og manualbasert kartlegging av for

25 Vik 2018, s 153

26 Løvlie 2013

27 Atferdssenteret 2014ab, Arnesen & Byrkjedal 2011

28 Løvlie 2013

29 Løvlie 2013

30 Biesta 2013

eksempel atferd, er i utgangspunktet ikke avhengig av barnets initiativ og en likeverdig forhandlings situasjon mellom barnet og den voksne, fordi forhandlingene er gjort på forhånd.³¹ Programets funksjon er å beskytte utdanningsinstitusjonen og ikke barnet. Programmet benyttes som en kontrollinstans for å skille ut dem som ikke oppfyller skolens målsetning.

Hvis en skal sammenlikne forholdet mellom utdanningsinstitusjonene og pedagogikken i dag, ser det annerledes ut enn slik Dilthey beskrev samfunnskonteksten som pedagogikken befant seg i på hans tid. Det har selvsagt vært en dreining bort fra at pedagogikken skal beskytte barndommen mot stat og kirke gjennom å institusjonalisere barn i skolen, men mekanismene kan gjenkjennes selv om rollene er snudd. Jeg vil hevde at det er grunn til å beskytte barnet *mot* institusjonen skole og at det er pedagogikkens rolle i dag. Denne kritikken går spesielt på hvordan staten tillater en økende instrumentalisering i skolen gjennom inntoget av programbasert pedagogikk, økt effektivisering og økonomisering og hyppigheten av obligatoriske, standardiserte kartlegginger. Dette har en dobbel negativ effekt. For det første forskyves skolens legitimitet bort fra profesjonsutøverens pedagogiske skjønn og over i prefabrikerte manualer og programmer.³² Det gjør at pedagogikken mister sin funksjon og mulighet til å skape et rom som kan beskytte og frigjøre barnet. Det er fordi det redskapet pedagogikken opprinnelig hadde til å frigjøre barnet fra samfunnskraftene, altså skolen, nå er uvirksomt fordi skolen har tatt opp i seg og representerer den samme instrumentaliseringen som samfunnet. Redskapet, altså skolen, har skiftet hender fra pedagogikken til samfunnet. Skolen blir da en forsterker for de instrumentalistiske kraftene i samfunnet, og barnet står uten

31 Vik 2018, s 152-153

32 Løvlie 2013

beskyttelse mot dem. Gjennom å beskytte barndommen gjennom skolen, beskytter pedagogikken samtidig seg selv som fagdisiplin. Uten skolen som redskap, blir pedagogikken som fagdisiplin satt på sidelinja og tvunget i kne. For å oppfylle pedagogikkens målsetning om å beskytte barnet, og for å beskytte seg selv som fagfelt, er det nødvendig å gjenskape et frihetsrom som overskrider institusjonene. Det handler om å gjenreise pedagogikken som selvstendig fagdisiplin, og det handler om at pedagogikkens oppgave er å ivareta barnets frihet og verdighet. Mitt anliggende er å forsøke å utforske om barndomspedagogikk kan være en vei videre for å gjenreise barndommen og pedagogikken.

Tidlig innsats og behovet for kontroll

Hva er så grunnen til denne veldige troen på prefabrikata i pedagogikken? Jeg vil hevde at det handler om behovet for kontroll og styring og det Dewey, som nevnt tidligere, kaller menneskets iboende behov for «a quest for certainty»³³ Vi lever i en verden som i rasende fart øker i kompleksitet, så behovet for å kunne kontrollere denne kompleksiteten blir også sterkere. Det medfører et ubehag å stå i en situasjon man ikke vet hvordan kommer til å ende, og mennesker har til alle tider forsøkt å unngå det ubehaget. I pedagogikksektoren gir det utslag i et forsøk på å forutbestemme og kontrollere lærings- og utviklingsprosesser. Fokuset de siste 15 årene på tidlig innsats er et tydelig eksempel på det.³⁴ Satsingen på tidlig innsats er fortsatt lite problematisert, og utfordringene

33 Dewey 1980

34 Vik 2015: 2018

blir for sjelden løftet fram.³⁵ Stortingsmeldingen *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* fra 2006–2007 introduserte prinsippet om tidlig innsats i norsk utdanningskontekst, og her anlegges en forståelse som har et klart reduksjonistisk rasjonale. Tidlig innsats har to siktemål: 1) å avdekke vansker så tidlig som mulig, og 2) forebygge at vansker oppstår eller videreutvikles.³⁶ Ved at vansker blir identifisert og definert så tidlig som mulig, blir institusjonen i stand til å iverksette tiltak for å minimere eller eliminere et problem på et tidlig tidspunkt. Dermed øker sjansen for et positivt utfall for individet og for samfunnet.³⁷ Jeg skal ikke gå inn i debatten om tidlig innsats her, men kun peke på mekanismene som ligger til grunn for denne, den kausallogiske forståelsen av at læring og utvikling kan styres og at utfallet kan predefineres. I en studie fra 2015 av barnehagelæreres forståelse av tidlig innsats, peker jeg på hvordan arbeidet med tidlig innsats forstås i lys av diskurser som handler om forebygging, reduksjon av risiko og tidlig identifisering av vansker.³⁸ Tidlig innsats skal i all hovedsak bidra til å predikere et utfall som er slik vi ønsker det skal være. Det betyr at man må redusere risikoen for å mislykkes i skolen og redde barn fra å havne i den situasjonen. Den største faren ved denne determinismen oppstår som et resultat av at man nødvendigvis må finne den rette måten å forstå problemet på og vurdere tiltak man skal bruke for å eliminere det, i forkant av at man egentlig har valgt feil. Det er potensialet som ligger i at man kan velge feil tiltak eller feil retning, som fører til behovet for tidlig innsats. Med andre ord må tidlig innsats baseres på en kausalitetslogikk der tiltak utarbeides på bakgrunn av pedagogens og institusjonens erfarin-

35 Vik 2018

36 Meld St 2006-2007, s 9-11

37 St.meld. nr. 16 (2006-2007), NOU 2009:10

38 Vik 2015

ger, teoretiske perspektiver, politiske føringer, normer og verdier på et gitt tidspunkt, som man skal bruke for å forstå noe som ligger i fremtiden. En konsekvens av denne determinismen er at man ekskluderer muligheten for det kommende, det som er utilsiktet, men likevel ønskelig, det uforutsigbare resultatet av tiltakene som settes inn og som vi ennå ikke kjenner rekkevidden av.³⁹

I teksten fra 2018 peker jeg også på hvordan forebyggingsperspektivet innebærer en implisitt fare for instrumentalisering og objektivisering av mennesket som er utsatt for det. I forebyggende arbeid ligger det alltid en tenkt risiko, en fare (vanske) som kan komme til å oppstå på et senere tidspunkt. Jeg hevder at det legger an et grunnsyn hvor mennesket blir betraktet som et potensielt problem og at det egentlig gjelder alle barn, ikke bare de vi mener oppholder seg i en risikosone.⁴⁰ Jeg ønsker å vise med disse eksemplene at det som går igjen, er redselen for at ting kan gå galt, eller kanskje mer redselen for at vi på forhånd ikke vet om det kommer til å gå galt og det blir driveren for hvordan vi velger å anlegge pedagogisk virksomhet. Med redselen for en usikker fremtid, kommer behovet for å ta kontroll over fremtiden gjennom pedagogikk som kan redusere usikkerheten. Det er denne typen grunnlagstenkning jeg ønsker å problematisere. Jeg ønsker å reforhandle hva målsetningen med pedagogisk virksomhet skal være: en pedagogikk som tåler å stå i paradoksene, som ikke lar seg overmanne av redselen for det ukjente utfallet og må ty til kontroll. Men med kritikk av det eksisterende må det også komme forslag til alternativer. Gjennom å skrive frem barndomspedagogikken som en alternativ måte å forstå pedagogikkens identitet og oppdrag på, og trekke veksler på Theodor Adornos og Max Horkheimers tenkning, vil jeg forsøke å skape mening og innhold

39 Vik 2018 s 149-150

40 Vik 2018

i en reforhandling av hva som må være målet for pedagogikken. Hos Adornos og Horkheimers analyser finner jeg argumenter for hvorfor vi trenger en pedagogikk som ivaretar og legger til rette for det forhandlingsrommet som pedagogikken mister gjennom instrumentaliseringen med for eksempel programmer og manualer. En pedagogikk som ivaretar den kritiske og etiske fordringen.

Den kritiske fordringen

Theodor Adorno (1903–1969) var en av grunnleggerne av kritisk teori. Han bygger flere av sine filosofiske tekster på sine egne erfaringer under 2. verdenskrig. Han var jøde og vokste opp i Tyskland, men emigrerte til USA før han etter en del år igjen dro tilbake til Tyskland. Adorno formidlet et verdensbilde som mildt sagt var lite forhåpningsfullt. Sammen med Max Horkheimer (1895–1973) skrev han boken *Opplysningens dialektikk* i 1944⁴¹ og gjorde med den opp status over den vestlige sivilisasjonens tilstand. Det er en pessimistisk, men treffende visjon. Deres analyse handler om å forsøke å forstå hvorfor opplysningsprosjektets seirende fornuft alltid har en «slagskygge av mørke og barbari». ⁴²De spør hvorfor frigjøringen av mennesket alltid er bundet sammen med det motsatte, altså paradokset som består i at jo mer frihet man oppnår – jo mer tvang og ufrihet blir man gjenstand for. Jeg mener Horkheimers og Adornos kritikk av moderniteten og deres analyse av samfunnet i etterkrigstiden, har kraft til å analysere samfunnsstrukturer i dag, også i pedagogikken.

41 Adorno og Horkheimer 1944/2011

42 Adorno og Horkheimer 2011

I *Opplysningens dialektikk* dreier analysen av *herredømmet* fra forholdet mellom samfunnsklasser til primært å handle om menneskets forhold til naturen.⁴³ Sentralt i deres bidrag er å avdekke en «indre systemtvang» hvor menneskene er fratatt muligheter for å gjøre genuine forandringer. Dagens klimakrise kan sees i lys av deres analyse av hvordan menneskene gjennom sin kontroll av naturen, har skapt en uopprettelig krise som mennesket er dømt til å leve med, hvis vi da overlever. Naturen slår tilbake og tar hevn. Espen Hammer skriver i introduksjonen til boka at: «Samfunnet, som vi trodde vi kunne styre med utgangspunkt i rasjonelle prinsipper, har antatt en form av noe rent skjebnebestemt, det er som om vi har skapt et monster, en Frankenstein, som istedenfor å frigjøre nå knuser oss fullstendig.»⁴⁴

Horkheimer og Adorno peker på kapitalismen og nazismen som den vestlige verdens to store feilgrep. Men det Adorno og Horkheimer kritiserer, er ikke kapitalismen i seg selv, men grunnbetingelsene i sivilisasjonene som gjorde kapitalismen mulig. Kritikken av moderniteten handler for dem om menneskets tro på at man kan ta kontroll over naturen gjennom rasjonalitet og fornuft.⁴⁵ Jeg vil hevde den samme analysen kan anlegges på instrumentaliseringen av pedagogikken gjennom programmer og manualer. Det ligger en tanke til grunn om at man kan ta kontroll over menneskers utvikling og læring gjennom målbare og predefinerte standarder. Pedagogikkens formål og oppgave blir dermed forstått som et verktøy for å tøyلة uvissheten i fremtiden, og denne tenkningen følger samme logikk som Adorno og Horkheimer kritiserte moderniteten for. Vi står i fare for å begå det samme feilgrepet i pedagogikken. Med programmene forskyves det etiske

43 Hammer i Adorno og Horkheimer 2011 s 11

44 Hammer i Adorno og Horkheimer 2011, s 11

45 Adorno og Horkheimer 2011

ansvaret vi har som pedagoger, over på programmene. Den pedagogiske legitimiteten ligger ikke lenger i den enkelte pedagogs faglige og etiske vurderinger, men i hvilken grad programmet er fulgt til punkt og prikke. Med dette skiftet fratras også pedagogen sitt profesjonelle skjønn når det gjelder å vurdere enkeltsituasjoner og konsekvenser, noe et program aldri i tilstrekkelig grad kan erstatte.⁴⁶ I ytterste konsekvens kan dette føre til reproduksjon av mennesker som ikke behøver å tenke selv. Samtidig lukkes forhandlingsrommet mellom barn og voksen fordi det ikke lenger er noe å forhandle om. Reglene er allerede gitt, og de ligger i programmet. Det er imidlertid ikke de enkelte programmene eller manualene i pedagogikken jeg først og fremst er ute etter å kritisere, men det er å løfte frem hvorfor pedagogikken har beveget seg i den retningen som handler om å få kontroll over læring og utvikling. Jeg vil også løfte frem hvilke konsekvenser denne typen grunnlagsproblemer har for hva formålet med pedagogikk skal være i fremtiden og hva slags mennesker pedagogikken skal bidra til å skape.

Horkheimers og Adornos analyse ender likevel ikke i en dystopi, men peker også på løsninger for hvordan sivilisasjonen kan utvikles i en mer bærekraftig retning. I radiotalen «Oppdragelse etter Auschwitz» snakker Adorno om at utdanning og oppdragelse av den kommende generasjon er essensielt for at vestlig sivilisasjon skal kunne overleve og at Auschwitz aldri skal gjenta seg.⁴⁷ I halvdannelsesteorien blir nettopp nazismen og Auschwitz symbolet på kritikken av modernitetens tro på at fremtiden og sivilisasjonen kan styres basert på rasjonaliteten. Adorno legger frem både en forklaring på hvorfor dette kunne skje og hva vi må gjøre for å unngå at det skjer igjen. I talen argumenterer Adorno

46 Løvlie 2013: 2019

47 Adorno 1944

for en vitalisering av den *kritiske tenkningen*. «Oppdragelse kan bare være meningsfull som en oppdragelse til kritisk selvrefleksjon». ⁴⁸ Han hevder at mennesket har sluttet å tenke selv og at samfunnet har utviklet seg uten kritisk tenkning. Under nazismen ble individets egne refleksjoner erstattet med sett med regler og krav om underkastelse. Det var ikke lenger plass til den kritiske refleksjonen. Adorno mente mennesket måtte tilbake til tiden da individet fikk tenke selv. Problemet under nazitiden var at det ikke var plass for å reflektere over egen tenkning og kjenne på egen samvittighet, men bare følge reglene.

Jeg vil hevde at Adornos analyse og forslag til revitalisering av den kritiske tenkningen, overskrider ønsket om å forsikre seg om at Auschwitz ikke skjer igjen. Analysen holder fortsatt vann som en god analyse av tilstanden i den vestlige sivilisasjonen i dag og kan peke på utviklingen av pedagogikken de siste 15–20 årene. Det har vært en økende byråkratisering og instrumentalisering av utdanningsfeltet i Norge over mange år. ⁴⁹ Skjervheims beskrivelser av *Det instrumentalistiske mistaket* ⁵⁰ er fortsatt en høyaktuell diagnose av det norske utdanningsfeltet i dag. I essayet *Deltaker og tilskoder* ⁵¹ løfter han frem forskjellen mellom å utdanne mennesker til passive tilskuere som følger et sett regler, og aktive deltakere som vil delta i forhandlinger om reglene. Skjervheim kjente godt til Adorno og Frankfurterskolen og var den som brakte dette tankegodset til Norge på 1950- og 1960-tallet. Adornos løsning for å unngå Auschwitz og skape et godt samfunn, handler om å lære barn å *tenke* og å *tenke kritisk*. Sivilisasjonens redning går

48 Hammer 1995, s. 3

49 Blant andre Andresen 2012 Pettersvoll og Østrem 2012: 2022
Kaurel 2015 Vik 2015: 2018, Schaanning og Aagre (red) 2022

50 Skjervheim 1995a

51 Skjervheim 1995c

for Adorno gjennom å utdanne kritisk tenkende individer som er i kontakt med sin egen samvittighet. Barn og unge må lære å reflektere kritisk, og det er utdanningen som må stå for denne opplæringen. Det at Adorno fremhever tenkningen som essensiell og en vei mot en løsning, sees også i Skjervheims tekster om pedagogikken⁵². I *Det instrumentalistiske mistaket* peker han på at mistaket ikke nødvendigvis er uttrykt i handlinger eller ord, men er et intellektuelt mistak.⁵³ Skjervheim hevder at det instrumentalistiske mistaket begås når skillet mellom den instrumentelle og den praktisk-etiske fornuft ikke erkjennes, men tilsløres. Han viser at den instrumentelle fornuft har og skal ha sine grenser. Det instrumentalistiske mistaket handler om å overskride disse grensene, og absoluttere en bestemt form for teori eller kunnskap.⁵⁴ Det instrumentalistiske mistaket skjer i tenkningen hos den enkelte i det man absolutterer en bestemt tenkning eller overbevisning, enten den er politisk, religiøs, filosofisk osv. Denne ensrettetheten gjør at mistaket og overgrepet skjer, det er ikke nødvendigvis handlingen som kommer i kjølvannet av et mistak.⁵⁵ Det er når ensrettingen ikke tillater omveier og bakveier i tenkningen og når det ikke er noen muligheter for å snu eller ombestemme seg, at det instrumentalistiske mistaket har størst kraft og faren for skade er mest overhengende.

52 Skjervheim 1995 a,b,c

53 Skjervheim 1995a

54 Skjervheim 1995a

55 Vik 2014, s 6

Frigjøringen fra prediksjonene

Den jødiske filosofen Hannah Arendt peker, i likhet med Adorno og Horkheimer, på faren ved å bruke utdanningsinstitusjonene som verktøy for å skape samfunnsnyttige borgere i instrumentell forstand. Selv om pedagogikk ikke var hennes fagfelt, var hun tydelig på at skolens oppgave er viktig fordi det er der mennesker blir ført inn i samfunnets sosiale orden og blir satt i stand til å ta aktivt del i den politiske verden etterpå. Katrine Giæver gjør i sin doktorgradsavhandling en distinksjon mellom pedagogikk som produksjon og pedagogikk som handling basert på Hannah Arendts begrepspar.⁵⁶ Forholdet mellom disse to handler om «på den ene siden produksjon av det målbare og forhåndsbestemte som reflekterer noen interesser som ikke nødvendigvis ligger i individet som bestemmelsen tas på vegne av, og på den annen side læringsprosesser gjennom gjensidig samhandling.»⁵⁷ I dette perspektivet har pedagogikken en instrumentell side og en prosessuell og uforutsigbar side. Med Skjervheim kan en si at bevisstheten om hva som er hva, kan bidra til å unngå det instrumentalistiske mistaket. Det er denne viktige forskjellen som også Biesta⁵⁸ peker på som skillet mellom en kontinental og angloamerikansk pedagogisk tradisjon. I likhet med Adorno argumenterer Arendt for oppdragelse som legger til rette for kritisk tenkning i et utdanningssystem som omfavner kritikken og selvrefleksjonen. Hun peker hun på hvordan den vestlige verden produserer mennesker til nytte for staten gjennom utdanningssystemet.⁵⁹

56 Giæver 2020, s 22

57 Giæver 2020, s 23

58 Biesta 2011:2013

59 Arendt 1958

Hvis man skal trekke veksler på Adornos og Horkeimers analyser for å belyse det pedagogiske fagfeltet, vil pedagogikkens oppgave være å ivareta og drive opplæring som åpner frihetsrommet og forhandlingsrommet der mennesker lærer å tenke kritisk om seg selv og samfunnet de er en del av. Konsekvensene av både Adornos og Arendts perspektiver er at vi ikke kan forme barn for å tjene staten på en spesiell måte og ikke utdanne barn og unge for vår egen vinning med et bestemt mål. Det betyr ikke at barn ikke skal utdannes, men det betyr at vi ikke kan predikere utfallet av utdanningen til å bli et spesielt resultat. Resultatet kommer, men vi vet ennå ikke hva det er. Barn skapes gjennom sin utdanning, og vår oppgave er å frigjøre barnet fra statens prediksjoner om det «nyttige barnet».

Skillet mellom pedagogikk som produksjon og pedagogikk som handling er teoretiske konstruksjoner og ikke noe en vil finne igjen i rendyrket form som det ene eller det andre i pedagogisk praksis. Å stille opp posisjonene er imidlertid nødvendig og nyttig for å vise hvilket spenn vi står i som pedagoger og hvilke idealposisjoner vi befinner oss mellom. Verden vil ikke kunne fanges i kun det ene eller andre perspektivet, men en av pedagogikkens oppgaver er å bevege seg mellom posisjoner og forholde seg til og reflektere over paradoksene man ikke kommer unna – og ikke minst å lære å leve med dem.

Barndomspedagogikk og elefanten i rommet

Jeg startet dette essayet med et omskrevet sitat: «Pedagogens oppgave er ikke å frelse menneskets sjel, men å gjøre den verdt å frelse». Jeg vil avslutte med et sitat fra Hannah Arendt som kan være svaret på det første sitatet.

«...man's «nature» is only «human» in so far as it opens up to man the possibility of becoming something highly unnatural, that is, a man». ⁶⁰

Slik jeg forstår Arendts sitat, handler dette om å åpne for det ukjente og bekjenne at vi ikke vet utfallet av menneskets utvikling eller kan kontrollere fremtiden. Nettopp gjennom det har vi potensial til å bli menneske! Hvis jeg nå mot slutten skal våge å antyde hva barndomspedagogikk handler om, så må det være dette: en pedagogikk som orker å stå i paradoksene og som velger å tro på og legge til rette for læring og utvikling hvor utfallet ikke kan predikeres på forhånd. Det betyr ikke fravær av rammer, men rammer som ikke er predefinert på forhånd, rammer som forhandles i møter mellom menneskene. Jeg mener barndoms-pedagogikken har et potensial for å gjenopprette pedagogikkens legitimitet gjennom å åpne forhandlingsrommet, som Løvlie skriver om, uten å ty til programmer og manualer som styringsverktøy for å kontrollere om pedagogikken *virker*.⁶¹ Jeg har pekt på at barndomspedagogikk ønsker å overskride institusjonenes grenser fordi institusjonene er bygget på voksenlogikk. Barndomslogikk bør spille en rolle når fremtiden skal forhandles og skapes. Kanskje må vi gå tilbake til Rousseaus tanker om pedagogikk før opplysningstidens ideal om det rasjonelle og predikerbare fikk forrang. Von Oettingen⁶² mener at Rousseau med *Émile* bygger på prinsippet om barnets naturlige rett til sin egen barndom.

Opplæringen skal ifølge Rousseau danne og foredle det mennesket barnet allerede er, ikke tilpasse det til en allerede eksisterende,

60 Arendt i Carnovan 1992, s 25

61 Løvlie 2013: 2019

62 Von Oettingen 2004, s 115

ytre struktur. Von Oettingen mener at det er i Rousseaus formulering «Man kjenner ikke barndommen» at man finner nøkkelen til Émile. Den førmoderne forståelsen av barndom om oppdragelse forutsatte nemlig at man «kjente» barndommen, altså at hva barnet skulle lære og hva det skulle oppdras til, allerede var gitt. Hvis derimot oppdragelsen fristiller seg fra disse forventningene og konvensjonene, er det ikke lenger den eldre generasjonens livserfaringer som definerer barnets fremtid. Da er denne fremtiden åpen – både for oppdrageren og barnet selv. Det er først når barnet har gjennomlevd barndommen at den er kjent, men denne erfaringen gjelder ikke for andre. Dette kan være innholdet i formuleringen «man kjenner ikke barndommen».⁶³

Barndomspedagogikkens innhold er på ingen måte uttømt i dette essayet. Det kan være et mål i seg selv at barndoms pedagogikken ikke skal formulere det rette svaret eller finne de riktige løsningene, men snarere ha som oppgave å reforhandle pedagogikkens selvforståelse og til enhver tid tørre å peke på elefanten i rommet.

63 Vik 2015, s 47

Referanser

- Adorno, T.W. (1944) Oppdragelse etter Auschwitz. https://pedagogiskefenomener.cappelendamm.no/binfil/download2.php?tid=2161081&h=cecdea0251f0cc923eb33eca02facf92&sec_tid=1977977
- Adorno, T.W &M. Horkheimer. (2011). Opplysningens dialektikk. Oslo: Spartacus.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser (s. 101–123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arendt, H.(1958) The Human Condition. Chicago: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 172-183.
- Carnovan, M. (1992) Hannah Arendt: A Reinterpretation of Her Political Thought. Cambridge University Press.
- Dahle, F. H. (2020) Butikk eller pedagogikk? : En studie av store private barnehagekjeder i Norge. (Doktorgradsavhandling.) Høgskolen i Innlandet, Lillehammer
- Dewey, J. (1980). The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action (Gifford Lectures 1929). Capricorn.
- Giæver, K. (2020). Dialogenes vilkår i den flerkulturelle barnehagen : En etnografisk studie av barnehagens pedagogiske praksis. (Doktorgradsavhandling.) Høgskolen i Innlandet, Lillehammer
- Hammer, E. (2002) Theodor W. Adorno. Oslo: Gyldendal.

- Kaurel, J. (2015). Effektstudien som utdanningspolitisk styringsdokument. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem. (Red.), Profesjon og kritikk. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(03), 185–198.
- Oettingen, A. v. (2004). Jean-Jacques Rousseau: den moderne paradoksale oppdragelse. I Steinsholt, K & Løvlie, L. (Red.), Pedagogikkens mange ansikter. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet. Siggerud: Res publica.
- Pettersvold, M. & S.Østrem (2022) Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I Schaanning E.&W.Aagre (red) Skolens mening. 50 år etter Hvis skolen ikke fantes. Oslo: Universitetsforlaget. s. 57-71.
- Rousseau, J.-J., Spangaard, K. D., & Fastrup, A. (1997). Emile- eller om oppdragelsen (2. (forkortede) udg. utg.). København: Borgen.
- Schaanning E.&W.Aagre (2022) Skolens mening. 50 år etter Hvis skolen ikke fantes. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjervheim, H. (1996a). Det instrumentalistiske mistaket. I Hans Skjervheim. Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (1996b). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Hans Skjervheim. Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (1996c). Deltakar og tilskodar. I Hans Skjervheim. Deltakar og tilskodar og andre essays. Oslo: Aschehoug Forlag
- Sæverot, H. (2017) Pedagogikkvitenskap. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. Norsk pedagogisk tidsskrift, 96(1), 70-75.
- Sæverot, H. & G-E. Torgersen. (2015) I pedagogikkens navn. Bedre Skole 2/2015.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. Nordisk barnehageforskning, 8(2), 1–13.
- Vik, S. & Hausstätter, R.S. (2014). Fra Early Intervention til tidlig innsats. Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. Spesialpedagogikk, 6(6), 46–57.
- Vik, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp. (Doktorgradsavhandling.) Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

Vik, S (2018) Tidlig innsats og barnehagen som forebyggingsarena. I Østrem (red.) Barnehagen som samfunnsinstitusjon. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. ISBN 978-82-02-57045-3. s. 143-158.

Offentlige dokumenter:

St. Meld nr 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen igjen ...* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
NOU 2009:10, (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. Vedlegg 2. Oslo: Finansdepartementet.

SYNNØVE MYKLESTAD

PÅ LEIT ETTER NOE ... TAPT

– En barndomspedagogikk?

DEL II

Innledning – Det er nok nå

For å gjøre det klart fra begynnelsen av: Dette handler ikke først og fremst om «den tapte barndom», men kanskje det også. Jeg tenker på et annet tap.

Med opplevelsen av at både pedagogikk og barndom fremstår som stadig mer institusjonaliserte fenomener, er det nødvendig å spørre hva denne institusjonaliseringen innebærer både for pedagogikk som fag – og for fagets forståelse av barndom.

Hva og hvordan vi i fag og samfunn tenker om barn og barndom, og de konkrete uttrykk denne tenkningen får, har vært i stor endring de siste 20–25 årene. I skyggen av at «det politisk konstruerte `PISA-sjokket` [ble] brukt til å skandalisere den norske skolen og dens lærere, og til å legitimere skolereformer»¹ ble også følgerne store for barnet og barndommen. Utdanningspolitiske reformer rullet inn over både barnehage og skole, med økende intensitet, utover i det nye millennium. Noe begynte da seksåringene ved Reform 97 ble skolebarn. Ikke lenge etter årtusenskiftet kom Barnehageforliket med felles politisk innsats for full barnehagedekning fra barnet fylte ett år. Innsatsen ble i 2006 kronet med barnehagens innpass i Kunnskapsdepartementet, og det nye styringsprinsippet ble en realitet:

«Prinsippet om tidlig innsats har vært styrende for den utdanningspolitikken som har blitt ført etter St.meld. nr. 16 (2006-

1 Sjøberg 2022, s 131

2007) blant annet gjennom St.meld. nr. 31 (2007-2008), St. meld. nr. 23 (2007-2008), St.meld. nr. 11 (2008-2009), St.meld. nr. 44 (2008-2009) og St.meld. nr. 41 (2008-2009).»²

Dette styringsprinsippet er også videreført i senere offentlige utredninger og meldinger til Stortinget, og opptrer ofte i kombinasjon med et begrep om forebygging: Tidlige og forebyggende innsatser. Mange har rettet kritisk oppmerksomhet mot både hensiktene med og følgene av dette styringsprinsippet. Flere har stilt spørsmål ved ulike systemer som ser ut til å ha etablert seg, både i pedagogisk tenkning og handling.³ Markedsøkonomiske begreper og logiske modeller har vunnet terreng på urovekkende vis: «Utdanningssystemet er myndighetens viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen.»⁴ Det måles og veies – kalkuleres, beregnes og predikeres: «Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagen og i grunnopplæringen.»⁵ Gjennom tidlig innsats gjør også tanken om økonomiske investering og gevinst seg gjeldende: «Potensialet for å redusere sosial ulikhet gjennom å iverksette tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, er svært høy.»⁶

Pedagogisk forskning har fremstått stadig mer evidensbasert, med konkrete innspill til praksisfeltet. Det letes etter stadig bedre metoder og effektive læringsveier: Økt læringsutbytte handler om økt konkurransekraft – og det pekes på «at dagens skole – med

2 NOU2009: 18, *Rett til læring*, s 156

3 Myklestad 2013: 2015, Vik 2014

4 Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*, s 5

5 Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*, s 5

6 St.Meld.nr 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen.
Tidlig innstas for livslang læring, s 11

sin omfattende mål- og resultatstyring – rammer barns livskvalitet». ⁷ At pedagogisk forskning både kan og må være noe annet og mer enn den som kan fremstille evidensbaserte innspill, kan synes glemt i mange sammenhenger. Løvlie identifiserer en polarisering i dagens pedagogikkfelt: «Det står mellom en ekstrem amerikansk behaviorisme og en tysk-skandinavisk dannelsesstradisjon.» ⁸ Det dominerende rasjonale for pedagogisk tenkning og handling som fremstår – avgrenser, begrenser og innsnevrer pedagogikkens mulighetsbetingelser og også barnets og barndommens mulighetsbetingelser.

Tidlig innsats synes å fremstå som kvalitetsmerket for god pedagogikk. Pedagoger i barnehage og skole skal «fange opp» og «følge opp». ⁹ Ikke vente og se. Tanken om at man noen ganger *må* vente for *virkelig* å kunne se, synes ikke bare fremmed – men illegal. På grensen til pedagogisk kriminalitet.

*Det er nok nå.
Løven reiser seg.*

Utgangspunktet for fortsettelsen er erkjennelsen av at dette gjennomgående styringsprinsippet er et talende uttrykk for hvordan institusjonaliseringens iboende spekter av markedslogikk og standardisering representerer en omfattende reduksjonisme i forståelsen av barn og barndom. Et pedagogisk grunnsyn der et begrep om *egenverdi* stod sentralt, synes fortrent av andre verdiforståelser/verdberegninger. Dette skal jeg komme tilbake til. Mitt anliggende er å bidra til en pedagogikk som leter etter mulige

7 Aagre og Schaanning, 2022 s 20

8 Løvlie 2022, s 116

9 Strategien «Fang opp – følg opp» presenteres i Meld.St.18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*

åpninger for en fornyet og styrket anerkjennelse av *barnets* og *barndommens egenverdi*. En letende pedagogikk – i kamp for noe som stadig står i fare for å gå tapt under ulike reduksjonistiske forhold.

Mest av alt trenger vi kanskje en annen logikk. Et annet rasjonale.

Dette essayet er et forsøk på å skrive frem et alternativ. Å gripe fatt i tenkning, logikk og rasjonalitet kan synes å være en krevende øvelse. For å komme i posisjon, tar jeg veien om Nietzsches metaforer om kamelen, løven og barnet. Metaforene blir i fortsettelsen både en bærende konstruksjon for essayet og for de ulike aspekter eller faser ved det nødvendige opprøret jeg hevder er avgjørende for pedagogisk tenkning – for både barnets og barndommens skyld. Nietzsches metaforer leder frem til barnet som besitter overskridelsens kapasitet. Barnet og overskridelsen utforskes så i fortsettelsen med Bubers begreper om barnet og Kristevas begreper om tenkning og frigjøring.

Fenomener av egenverdi har ingenting å tape.

Kamelen, løven og barnet

Løven har våknet.

Det er i Nietzsches¹⁰ fabelaktige *Slik talte Zarathustra* (1999) vi møter *kamelen, løven* og *barnet* – metaforer for «åndens forvandlinger». Menneskeheten har havnet i en krisesituasjon: Gud er død.¹¹

10 Friedrich Nietzsche (1844-1900), tysk filosof

11 Nietzsche 1999, s 3

Dette faktum innebærer en erkjennelse av at selve omdreiningspunktet for etablert samfunnsorden har brutt sammen. Hva som er rett eller galt, godt eller ondt må gjenfinnes og reformuleres – av mennesket selv. Menneskene er satt fri. Men – til frihet? Dette er dramaets utgangspunkt. Hva vil denne nye situasjonen kreve av mennesket?

Zarathustra er en profetlignende figur som, for å søke innsikt og visdom om menneske og samfunn, i mange år har levd tilbaketrukket i fjellene. Etter år i ensomhet var endelig «hans hjerte forvandlet».¹² I fortellingen vender han tilbake til sivilisasjonenes gater og torg og går i dialog med dem han møter. Gjennom Zarathustras skikkelse avdekker Nietzsche gang på gang innsikter som utfordrer. Hvordan forholder det seg, *egentlig*, når tilværelsens omdreiningspunkt – Gud – ikke lenger finnes? Etablerte maktstrukturer, hierarkier, sannheter og verdier avdekkes, og ikke minst kulturelle og individuelle tenke- og handlemåter. Etablerte sannheter blir satt på hodet. Dette vekker forargelse og reaksjoner. Mye avdekkes og mye vakler. Hvilken sannhet kan gjelde nå?

Jeg går ikke her videre inn i Nietzsches metafysikk, men jeg ser og utfordres av et radikalt frigjøringsstema i fortellingen.¹³ I mitt anliggende her spør jeg: Hvilken «gud» kan identifiseres i institusjonaliseringens rasjonale: Hvilke handlingsrom gis – egentlig – i pedagogisk tenkning og -handling om barn og barndom? I Nietzsches fortelling medfører realiteten der «Gud er død», at selve det eksistensielle fundamentet for menneskets tenkning og handling vakler. En samlende og retningsgivende kraft må gjenfinnes, eller

12 Nietzsche 1999 s 1

13 Radikalt, mer i betydning grunnleggende, fundamentalt – enn ytterliggående.

gjenskapes, andre steder. Menneskene tvinges til ansvar og til selv å skape mening i nye fellesskap: «Feller og fellesskap søker den skapende og ikke lik, og heller ikke hyrder og troende. Medskapere søker den skapende – medskapere som kan risse nye verdier på nye tavler».¹⁴

Å risse nye verdier krever kamp mot noe fundamentalt etablert – og dermed en opprørsånd. Man ser at Zarathustra på sin vei møter mennesker og situasjoner som viser at kampen møter motstand både i menneskenes indre og ute i fellesskapets kanskje ureflekterte, men fastgrodde verdinormer. Å være medskapere i dette nye, å håndtere denne nye friheten og ta det ansvaret det innebærer, krever dyptgripende prosesser. Det er her metaforene om kamelen, løven og barnet trer frem som ulike tilstander ved åndens forvandlinger: Zarathustra viser «hvorledes ånden blir en kamel, og kamelen en løve, og løven til slutt et barn».¹⁵ Disse tre viser til ulike betingelser eller utgangspunkter for handling.

Kamelen

Fremstillingen starter med *kamelen*. Kamelen kneler saktmodig og pålegges tunge byrder. Ikke bare *får* den tunge byrder – den *krever* tunge byrder. Plikten og oppofrelsen dominerer. Egen vilje er ikkeeksisterende. Det ligger i denne saktmodige ånds natur å søke fornedrelse. Frivillig legger den seg ned og spør «Hva er det tyngste? [...] – så jeg kan ta det på meg og gledes over min styrke.»¹⁶ Etter å ha fundert over en rekke eksempler på hva som kan representere det tyngste, oppsummeres det med at «Alt det tunge og tyngste lesser den saktmodige ånd på seg: og tungt lesset

14 Nietzsche 1999, s 11

15 Nietzsche 1999, s 12

16 Nietzsche 1999, s 12

som kamelen når den går ut i ørkenen – slik går den saktmodige ånd ut i sin ørken».¹⁷ Men dette er ikke et blivende sted, verken fysisk eller åndelig. Noe må overvinnnes.

Løven

I denne ensomhetens ørken skjer en forvandling: *Løven* våkner, og med den kampen for frihet og herredømme over egne tanker og eget liv. Det beskrives en kamp som utspiller seg mot den store drage. Bildet av et glitrende reptil manes frem, der hvert skall skinner med: «*Du skall!*». «Men løvens ånd sier: «*Jeg vill!*»».¹⁸ Den mektige dragen bærer skjold der «glansen av tusenårige verdier lyner» og den påstår at «Alt av verdi låner sin glans av meg.» «Alle verdier er allerede skapt, og alle skapte verdier – det er *jeg*».¹⁹ Ånden må bli løve for å stå opp mot denne dragen. Kamelen er ute av stand til å kjempe. Lammet av plikten og oppofrelsen kan ikke egen tenkning og vilje finne uttrykk. «Å ta seg rett til å vurdere – det er det frykteligste rettsbrudd for en saktmodig og ærbødig ånd. Det synes ham et rov og et rovdyr verdig. [...] det trengs en løve til et slikt rov».²⁰

Barnet

Men heller ikke med løvens opprørsånd kan nye verdier risses på nye tavler. Som løve kan man skape seg frihet og «si et hellig *nei* også til plikten». Med dette nei kan løven skape seg et handlingsrom og *frihet* til å skape – men selve det å skape nye verdier er ikke innen rekkevidde for den brølende og rovgriske løve. Løven må til

17 Nietzsche 1999, s 13

18 Nietzsche 1999, s 13

19 Nietzsche 1999, s 13

20 Nietzsche 1999, s 13

slutt bli et barn, uskyldig og ubeskrevet: «... en første begynnelse, et hjul som ruller frem av seg selv, en lek, et hellig *ja*». Dette hellige *ja* utgjør forutsetningen for skapelsen av det nye: «Til skapelsens lek, mine brødre, trenges det hellige *ja*: sin egen vilje vil ånden nu, verdensfornekteren vil skape sin egen verden.»²¹

Slik talte Zarathustra.

Barndommens verdi

Det må letes – og vi trenger kraft og mot i innsatsen: En barndoms-pedagogikk med innsats mot dominerende rasjonaliteter? En innsats mot *tidlig innsats*? En innsats for barndommens egenverdi? I pedagogikkens felt finner vi både kameler og løver. Kamelen lytter saktmodig og følger de retningslinjer som gis. Kanskje representerer kamelen en holdning av lojalitet og underkastelse – mot plikten og makten som viser seg som en drage i Nietzsches fortelling. Dragen representerer definisjonsmakt, beslutningsmakt og administrativ makt: «Du skal» sier dragen. Kamelen har ingen egen vilje og tar på seg alle byrder – samme hvor tyngende de viser seg å være. Kamelen ender i ensomhetens ørken der alternativer fremstår som luftspeilinger og viljen til endring har tørket ut. Men en selvransakende impuls våkner: Hva er det jeg, som kamel, gjør? Hva stiller jeg mine krefter til rådighet for? Hvilken «gud» tjener jeg? Hva er det jeg egentlig vil? Løven våkner og brøler: Jeg vil! Mot alle de skinnende skall på dragen, som viser frem den dominerende og etablerte logikk av «du skal», protesterer løven med et rungende «NEI. Jeg vil – noe annet». Men hva?

21 Nietzsche 1999, s 14

Også barnet i denne fortellingen er en metafor. Den representerer en annen holdning enn kamelen og løven. Et annet utgangspunkt, eller en annen Væren i verden. En Væren som kan representere en kraft og et mot som vil kreves i letingen etter et alternativt rasjonale?

Det er lett å gå seg både vill og fast i vår tids samfunnssystemer av komplekse sammenhenger og kraftfulle mekanismer. Dragen kan fremtre i mange skabeloner. Vi får høre at vi er heldige – som lever i et demokrati med velutviklede velferdsordninger. Kritiske røster blir fort svar skyldig i møte med velformulerte «godhetsargumenter».²² Norge er et rikt land. Vi er heldige. Uten tvil – alt etter hvem vi sammenligner oss med, og hvilke briller vi tar på – og hva vi retter blikket mot. Om ikke dragen brøler «Du skall!», så kan den med underfundige og skulte midler klart instruere hva som kan lønne seg i ulike sammenhenger.

Jeg er ikke alene om å kjenne på uroen for hvordan vi som samfunn forholder oss til de minste. Er vi som samfunn i stand til å ta inn over oss at barndommen ikke lenger har noen egenverdi? Er vi som pedagoger i stand til å ta inn over oss dette: Barnet og barndommen har *ingen* egenverdi – lenger. Det er det unyttige, ulønnsomme og brysomme fenomenet *egenverdi* – som synes tapt. Denne erkjennelsen må på plass – som en forutsetning for å finne kraft og mot for denne leteaksjonen. Kraft til løvens brølen-*de vilje* – og mot til barnets hellige *ja*.

22 Pettersvold og Østrem 2012

Løvebrølet

Institusjonalisering, tidlig innsats og risiko. Egenverdien som forsvant.

Hva skal vi med barn? spurte Simen Tveitereid i 2008. Et konkret spørsmål med et mangefasettert svar. Han er en av flere som har prøvd å dra i gang en debatt om de store endringene i samfunnets håndtering av barn. Han ønsket å undersøke hvorvidt retten til barnehageplass for ettåringen kunne være til barnets beste. Gjennom intervjuer bringes barnehageansatte, foreldre og politikere i tale. Han bringer også inn artikler og debatter fra mediene og et utvalg rapporter. De som står nær de minste, forteller om et hverdagsliv med tidsklemme og dårlig samvittighet, mens politikerne har en annen agenda: Det underliggende samfunnsøkonomiske fremstår konsentrert når Tveitereid siterer daværende finansminister: «Bak hver av de ungene som får plass, står det foreldre vi trenger sårt i arbeidsstyrken.»²³

Torild Skar har vært en klar stemme for at det er noen andre enn samfunnet som sårt kan trenge disse foreldrene. Hun retter kritikk mot myndighetene: «– De snakker ikke om barnets behov for mor.» Hun betegner den tidlige institusjonaliseringen som et sosialt eksperiment – men uante konsekvenser for kommende generasjoner. «Hva er det vi gjør? De minste barna er de mest sårbare vi har. Jeg er virkelig engstelig for dem. Jeg har forsøkt å rope så høyt jeg kan til politikerne, men de hører ikke.»²⁴ Med innsikter om barnets tidlige utvikling peker Skar på at de yngste har

23 Tveitereid 2008, s 13

24 Skar (2019) i Dagsavisen (<https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2019/06/11/barnehagene-har-kommet-altfor-tidlig-inn-i-barnas-liv/>)

egenskaper og behov som er krevende å imøtekomme innenfor institusjonelle rammer.

Men, sier andre, menneskebarnet har også en fabelaktig evne til tilpasning. Det er formbart – og *det* er en uvurderlig verdi. Med Heckmans teori om multiplikatoreffekten, konstruerer våre politikere en potensiell læringsmulighet som bare kan realiseres om man kommer i gang – jo før jo bedre.²⁵ Det økonomiske argumentet holdes varmt: Utbyttet av innsatser er større jo tidligere man kommer på rett spor.

Sporet er rettet mot skolestart. Vi ser at institusjonaliseringen av barndommen ikke bare starter tidligere, men den har også endret karakter. Den norske barnehagetradisjonen – som har vært bærende i vår måte å tenke barn og barndom på – er radikalt endret. Pettersvold og Østrem bruker et begrep om *kolonialisering*: Tradisjonens kontinentale sosialpedagogiske tankegods der det ble sagt at barndommen, barnet og leken hadde egenverdi, fortreges av en angloamerikansk skoleforberedende logikk av *schoolification* der «skolens rasjonale overtar barnehagens»²⁶. Barndommens egenverdi blekner i optimaliserende innsatser for at «barnet bliver i stand til å utfolde sitt fulde potensiale».²⁷

Disse konstruksjonene om institusjonenes nødvendighet, og føringene som gis disse samfunnsinstitusjonene, lammer vår tenkning om barn og barndom. Kritiske innspill lammes ytterligere ved at denne logikken inngår i en stadig økende risikodiskurs.²⁸ Å stille seg tvilende til dette rasjonale av lineære, kausale og

25 Pettersvold og Østrem 2022, s 62

26 Pettersvold og Østrem 2022, s 59

27 Kjær et al. i Pettersvold og Østrem 2022, s 62

28 Ulvik 2019

predikerende virkelighetsbeskrivelser, er risikabelt. Den fremvoksende risikodiskursen holder tvilen i sjakk og lammer ytterligere problematiseringen av denne logikken. Risikodiskursen impliserer et uoverskuelig konstruert ansvar: «Risikokonstruksjoner i barndom impliserer hvem som er ansvarlige parter [...] og hvem som kan anklages ...». ²⁹ Fremtidens formulerte mål gis posisjon og makt. De legger føringer for små og store valg både på individ- i samfunnsnivå. Valg styres av predikerte scenarier og neste skritt mot målet: hva som vil lønne seg – eller ikke. Feil valg øker risikoen for å ikke lykkes i livet. Ungdomsforskere advarer mot *fremtidsdisiplinering* – der øyeblikkets valg og handlinger disiplineres og styres av fremtidens forventninger til prestasjon og produksjon. Dette tapper barns og unges tilværelse for mening – her og nå. ³⁰

Våre verdibegreper står i ledtog med våre logikker, forklaringsmodeller og tenkemåter. Alt etter hvilket *rasjonale* man baserer sin tenkning og forståelse på, så vil et rasjonale legge føringer for vurderinger og prioriteringer i små og store valg. Dette rasjonale forteller oss videre hva som kan ha *relevans* – og ikke. Både i pedagogiske og andre sammenhenger vil for eksempel en målrasjonell ramme (med sine formulerte målsettinger) ha en sorterende funksjon på hva som i ulike situasjoner og sammenhenger har relevans. Med tilmålt og ofte knapp tid, blir betydningen av relevanselementet ytterligere forsterket. Barndommen må optimeres:

«Når det blir en selvfølge at optimering av barndommen er nødvendig, handler det ikke lenger om barns glede over å oppdage noe nytt og mestre nye ferdigheter og gjøre dette

29 Ulvik 2019, s 151

30 Myklestad 2013

mulig for barnas skyld, men om å stille stadig nye krav til barn av hensyn til nasjonens ve og vel.»³¹

En optimering av barndommen skjer på bekostning av barndommens egenverdi. I dette perspektivet har ikke barndommen noe egenverdi. Fenomenet *egenverdi* har ingen verdi.

Globalisering, markedsliberalisme, standardisering – og rasjonalitetskupp

Nasjonens ve og vel angår oss alle. Det gjør også barnas ve og vel. Jeg tror mange barn har det godt i barnehagen. Kanskje til og med noen av ettåringene. Jeg har flere barnebarn som jeg henter i barnehagen fra tid til annen. De blir glad når bestemor kommer – og har mange venner de må ta avskjed med før vi kan gå. Trygge, nærværende voksne er *ikke* en sjeldenhet! Men jeg tror ikke det er nasjonens ve og vel mange av disse først og fremst har i tankene der de plukker en sokk opp fra gulvet, eller løfter toåringen som venter, opp til vinduet mot parkeringsplassen. Som ansatt i høyere utdanning, har jeg i flere år vært ansvarlig for et master- og videreutdanningsemne i spesialpedagogikk og opplever også en annen side: Mange pedagoger, både i barnehage og skole, kjenner på kroppen at livet i utdanningsinstitusjonene har endret seg. Kravene har endret seg. Tenkningen har endret seg. Kartlegging, dokumentasjon og rapportering fungerer som kontroll. Er barnet der det skal være? Har pedagogene vært der de skal være? Det er et uttalt ønske om bedre å fylle rollen for å innfri krav og forventninger. Mange pedagoger opplever at *noe* i den pedagogiske virksomheten ikke strekker til, og altfor mange fester utilstrekke-

31 Pettersvold og Østrem 2022, s 63

ligheten til seg selv. Jeg vil påstå at en kamelmentalitet kan erfares reelt i mange tilfeller.

Styringsprinsippet om tidlig og forebyggende innsatser fremstilles av flere som en direkte følge av PISA-sjokket tidlig på 2000-tallet. Som medlem av OECD ble denne internasjonale organisasjonen fremste premissleverandør til de nasjonale reformene som fulgte.³² Den internasjonale innflytelsen brakte nye standarder inn i norske utdanningssystemer. Hvordan standarder er forankret i OECDs mandat om å «bidra til medlemslandenes økonomiske vekst og utvikling i en global, fri markedsøkonomi», kan blant annet identifiseres i hvordan institusjonenes diskusjoner ikke lenger «primært handler om verdier, mål og mening, men er redusert til `objektive´ tall, statistikk, rangeringer og korrelasjoner».³³

I antologien *Educational Standardisation in a Complex World*³⁴ undersøkes og behandles fenomenet standardisering i utdanning, både historisk, politisk og praktisk pedagogisk. Bidragsyterne representerer forskere fra et bredt spekter av europeiske land. Ulike perspektiver, definisjoner og forholdet mellom begrepene *standard* og *standardisering* presenteres og drøftes. Standarder kan forstås som et nødvendig sosialt samfunnsmessig fenomen, som danner rammer for samhandling og kommunikasjon både i det nære hverdagslige og i mer avanserte fellesskap. Standarder kan på den ene siden oppstå, forhandles og reforhandles av individene som inngår i et fellesskap, men på den andre siden kan de også utformes av utenforliggende aktører og påføres et fellesskap med ulike hensikter. Uansett standarders opphav og hensikt bærer de i seg en fare for dominans og ensretting. «Standards help

32 Sjøberg 2022,

33 Sjøberg 2022, s 137

34 Riese et al. 2022

to coordinate activities but also entails the risk of reducing the repertoire of differences in a field of practice”³⁵ I sin artikkel peker Palle Rasmussen på hvordan standarder i utdanningen som historisk sett har vært nasjonale fenomener foreløpig implementeres nasjonalt men at «transnational business organisations also play a role».³⁶ Flere av bidragene i denne nevnte antologien, problematiserer hvordan den standardiseringen i utdanningsfeltet som er forankret i «the consolidation of a *global comparativism*»³⁷ og «[t]he influence of Neo-liberal rationality»³⁸, har ringvirkninger for både politikk, forskning og pedagogisk praksis. Dessuten medfører anstrengelsene med å utvikle og opprettholde felles standarder en sentralisering av både definisjonsmakt og beslutningsmyndighet.³⁹

Den norske barndommen er institusjonalisert. Etter sitt første år lever barn store deler av livet i utdanningsinstitusjoner. Standardisering av virksomheten finner vi også i institusjonene for de minste – og det har innflytelse på barnets livsverden.

«However, standardisation can do harm to lifeworld for which education is often a source. Policy instruments such as benchmarks may seep down through institutions to education and learning spaces, and together with standardised tests and other accountability mechanisms they may streamline teaching and learning towards objectives. Actors at all levels of education need to be aware of the ambiguities of standardisation.”⁴⁰

35 Landri 2022, s 25

36 Rasmussen 2022, s 44

37 Landri 2002, s 34

38 Riese et al 2022, s 5

39 Rasmussen 2022

40 Rasmussen 2022, s 58

Rasmussen peker på at alle aktører, på alle nivå, må være oppmerksomme på disse virkningene ved standardisering. De siver nedover og utover i institusjonene – og ut i vår felles livsverden. Og i forlengelsen av dette kan man også spørre: Har standardiseringen sneket seg inn i våre tenkemåter? I hvordan vi som pedagoger – både i praksis og teoriutvikling – tenker om barn og barndom? Kan vi snakke om et rasjonalitetskupp?

Løven brøler og søker barnet ... i seg?

Som løve, på leit etter noe tapt, ser jeg at dette rasjonalitetskuppet har brakt fenomenet *egenverdi* ut av syne. I stedet har andre verdistandarder fått status: Verdistandarder som kan leses av begrepsbruken i utdanningspolitiske dokumenter og de kartleggingsredskaper og tiltakspakker som utvikles og tilbys. Normaliteten defineres med statistisk presisjon, med standardavvik og kritiske grenser. Risikodiskursen legger til rette for risikovurderinger som identifiserer både risikofaktorer og risikobarn.

Barnets og barndommens egenverdi befinner seg hinsides dette rasjonale.

Med en pedagogikk okkupert av markedsliberalismens rasjonale, standarder og språk, kan vi tilslutte oss Haalands rop «Varsko her!» Haaland viser til Løvlie og slutter seg til resonnementet om at det er en strid i pedagogikkfaget som kan knyttes til det vokabularet en har til rådighet for tenkningen.⁴¹ Vi må rette oppmerksomhet mot vårt vokabular. «Når det står mellom motstand og tilpasning, er valget av vokabular uttrykk for kulturkamp».⁴² Språket bærer

41 Haaland 2011, s 18-19

42 Haaland 2011, s 21

standardene. Skal man overskride et etablert rasjonale, kan man trenge nye begreper.

Som kamel har pedagogikk – i både teori og praksis – i den dominerende diskurs blitt tildelt, påført og pålagt, en rekke standarder, strategier og rasjonaliteter. Som kameler har pedagoger blitt overrumplet og strukket seg langt for å innfri og gjøre sin plikt. En kausal, kalkulerende logikk har vunnet terreng, med solid forankring langt ut over pedagogikkens domene, både nasjonalt og internasjonalt. Dette rasjonalitetskuppet har nedfelt seg i både tenkning og handling. Ikke minst i våre språkhandlinger. Men også som en dyp, profesjonell uro.⁴³ Den dominerende rasjonalitet kan ta form av denne dragen som løven kjempet mot: Du skal! ropte dragen. Du skal! Fra hvert skjell på kroppen dens lyste et *Du skal!*

Løven brølte: NEI! NEI! NEI! NEI! NEI! NEI! NEI! NEI! NEI! **NEI!**

Nietzsches barn og Bubers barn

Nietzsche knytter sitt håp til barnet. Om enn noe uavklart. Barnet representerer noe som verken kamelen eller løven besitter. I denne prosessen Nietzsche beskriver, handler det om et oppgjør med noe bestående og utfordringen med å kunne erstatte det dominerende etablerte, med noe nytt. Barnet beskrives med ord som uskyldig og ubeskrevet; et hjul som ruller frem av seg selv; en lek; et hellig ja; en verdensfornekter.⁴⁴ Man kan jo undres over hva Nietzsche legger i sitt begrep om *det hellige* siden Gud er erklært død.

43 Myklestad 2015, Pettersvold og Østrem 2018

44 Nietzsche 1999, s 14

Martin Buber (1878–1965), var en østerriksk-israelsk jødisk filosof, inspirert blant annet av Nietzsche. Bubers grunnidé om mennesket og det mellommenneskelige ble fremlagt i hans verk *Ich und Du* (Jeg og Du) i 1923, og *Swiesprache* (Dialogens vesen) i 1930. Pehr Sällström som har oversatt mange av Bubers verker til svensk, viser hvordan denne grunnidéen fulgte hans arbeider videre med «tillämpning inum olika områden: religionsvetenskap, pedagogik, sociologi, psykiatri, [og] estetik.»⁴⁵

Om det var Bubers inspirasjon fra Nietzsche som gjenspeiles i hans utlegninger om barnet i foredraget «Om det pedagogiska», skal være usagt. Men vi ser at også han knyttet et sterkt håp til barnet: «Barnet, och då menar jag förstås inte bara något enskilt barn utan barnet som sådant ...». Barnet representerer hos Buber, som hos Nietzsche, noe som overskrider det konkrete enkelte barn. En slags abstraksjon, et fenomen knyttet til mennesket og dermed menneskeheten. Buber påpeker for eksempel at i det faktum at det hvert øyeblikk fødes en uoverskuelig mengde nye mennesker i verden «som redan har sitt karakteristiska drag [...], har vi visserligen att göra med en myriad realiteter men också *en* realitet. Människosläktet föds ständigt på nytt.»⁴⁶ På let etter et nytt rasjonale vil jeg lete etter denne *realiteten* knyttet til Bubers barn – en realitet som kan ha betydning for å «risse nye verdier på nye tavler»?

Bubers foredrag til pedagogene

Foredraget «Om det pedagogiska» ble holdt ved den tredje Internasjonale pedagogiske konferansen i Heidelberg i 1925. Konferansen hadde satt temaet «Utvecklandet av barnets skapande

45 Sällström, forord i Buber 2011 s 12

46 Buber 1993, s 13

kräkter» på agendaen. Bubers bidrag skapte allerede i hans samtid diskusjoner og ble omtalt som en «*balancing force* som de engelske teorierna om oppfostran var i trängande behov for».47

Buber går hardt ut og griper tak i formuleringen som angir temaet for kongressen: «Jag [kan] inte tillåta mig att ens for et ögonblick förtiga att bara två av de fem orden i rubriken förefaller mig oantastliga.»48 Det er begrepene *barnet* og *skapelsen* han dveler ved i fortsettelsen. Han problematiserer både den etablerte pedagogikkens oppfatning av barnet og av de skapende kreftene og spør: «... `utvecklan av de skapande kräkterna'? Är det pedagogikens verklighet? Måste pedagogiken bli just dette för att bli verklighet?»49 Bubers spørsmål rammer kongressens innretning sentralt. Og uten tvil: Spørsmålene provoserer. Buber griper helt konkret fatt i begrepene som brukes og avleder fra dem den rådende tenkningen. Han er opprørt – som en løve. Kanskje inspirert av Nietzsches tillit til barnets nyskapende potensial, bringer han inn sitt bidrag. Dette angikk, og angår fremdeles, pedagogikkens selvforståelse.

Buber om barnet og det nye – som håp, realitet og mulighet?

«Detta unika, som uppenbarar sig, detta som vida överstiger avlelse och födelse, denna nåd att få börja på nytt, gång på gång och alljämt.»50

47 Buber 1993, s 8

48 Buber 1993, 13

49 Buber 1993, s 16

50 Buber 1993 s 15

Buber løfter frem barnet og gir det posisjon. Barnet, ikke som konkret enkeltbarn, men det også. Hvert øyeblikk fødes mange barn, som hver og en bringer noe nytt inn i verden. Et uoverskuelig mangfold der menneskeslekten, helt konkret, gis en radikal mulighet til stadig å begynne på nytt. Siden pedagoger i hovedsak oftest opptar seg med det som har vært eller det som skal komme, sier Buber, har vi det med å miste dette nye av syne. Buber advarer mot et deterministisk menneskesyn der mennesket sees som et produkt av nedarvede anlegg som formes i møte med samfunnets historiske og kulturelle forutsetninger. Noe radikalt avtegner seg i Bubers utlegning, både i begrepsbruk og i hans dvelende nyansering angående «dette unike» som åpenbarer seg. Dette barnet, som mulighet, er «en strömmande möjlighet, som är ousinlig, hur mycket av den som än föreslösas ...».⁵¹ Karakterisert som en uutømmelig kilde, som aldri vil gå tom uansett hvor mye man enn sløser, betegner Buber denne evige strømmen av nye muligheter som *menneskehetens nåde*. Disse mulighetene introduseres altså gang på gang inn i vår virkelighet, konkret gjennom barnet, men også gjennom det barnet vi alle bærer i oss. Strømmer av muligheter, nye muligheter for nyskaping og for gjenfødelse. Buber kritiserer tidens psykologi som reduksjonistisk, generaliserende og enerådende: «Sådana själsförarmingsdoktriner och dito metoder bör man bemöta genom att *ihärdigt* visa på den ursprungliga polyfoni som kännetecknar människans inre».⁵² Som medansvarlige for menneskeslekten oppfordres pedagogene å se til barnet for å gjenkjenne denne kapasiteten: Å erkjenne potensialet av gjenfødelse som ligger i dette perspektivet, bærer erkjennelsen av et iboende potensial til alltid, igjen og igjen, å bringe inn noe nytt.

51 Buber 1993, s 14

52 Buber 1993, s 22 (*min utheving*)

«Uskyldig er barnet og ubeskrevet: en første begynnelse,
et hjul som ruller frem av seg selv ...»

Det nye og skapende **– en urkraft som menneskehetens nåde**

«Skapende betyr ursprungligen ingenting annat än en gudoms
anropande av et väsen förborgat i icke-varat.»⁵³

Buber kritiserer en lettsindig og overfladisk omgang med selve fenomenet *det skapende*. Han vektlegger begrepets opprinnelige aspekt av å fremkalle noe fra noe ikke-værende. Buber løfter *barnet* opp som menneskeslektens håp fordi det bærer i seg noe som aldri har vist seg i vårt fellesskap før: «E[t] potensial av urkraft.»⁵⁴ Urkraften ligger utenfor vår virkelighet, skult i det ikke-værende – foreløpig. Dette er et potensial som kan og må realiseres. Han understreker at dette er en annen kraft enn psykologiens differensierende teorier om libido eller selvhevdelse. I fortsettelsen gir Buber utfyllende oppmerksomhet til det han kaller «upphovs-mannadriften»⁵⁵ og «människan som opphovsman».⁵⁶ Det handler om en eksisterende selvstendig drift «som inte kan avledas ur någon annan».⁵⁷

Opphav og opphavsmann/-kvinne er kjente begreper. Når vi snakker om opphav, viser vi til hvor noe kommer fra; et utgangspunkt eller en opprinnelse. Begrepet opphavsmann har i *Stor norsk ordbok* mange synonymer: anstifter, autor, far, foregangsmann,

53 Buber 1993, s 17

54 Buber 1993, s 14

55 Buber 1993, s 21

56 Buber 1993, s 26

57 Buber 1993, s 19

gjerningsmann, grunnlegger, hovedmann, initiativtaker, mester, primus motor, skaper, stamfar (-mor), stifter.⁵⁸ Jeg sammenfatter dette til en tolkning av Bubers «opphovsmannadrift» til å være en iboende skapende impuls, som har sin opprinnelse i den «ikke-værende» urkraft.

Dette opprinnelige, utenforliggende, ikke-værende, kan ikke presenteres som noe annet enn et håp – og en nåde. Men med ettertrykk presenteres det som akkurat det: «Kunde någåt vara mera angeläget för oss att avhandla än problemet hur det skulle kunna gå till at i fortsättningen ta bättre vara på denna nåd, hjälpa `nyelsens´makt att skänka förnyelse!»⁵⁹

Elementet av *håp* fremtrer i Bubers bidrag som en motvekt til det deterministiske og reduksjonistiske: Fremtidens historie er ikke skrevet og «dess text påverkas av våra efterkommandes oförutsägbara beslut. Omätbar är varje nu levandes del i den, omöjligt att säga vilken roll i historien som kommer att spelas ...»⁶⁰ Buber perforerer med sitt perspektiv enhver predikerende tendens. Den potensielle urkraft av fornyelse – er radikalt ukjent og kan ikke fanges eller rammes inn av lovmessige konstruksjoner. Hva som vil inngå i historien hviler på våre etterkommeres beslutninger. Hva som blir avgjørende i disse beslutningene er uforutsigbart. Ifølge Buber er hva som spiller inn både uforutsigbart og ikke-målbart. Den iboende nåde for menneskeheten som presenteres ved det nye barnet, *er der* fra starten. Barnet *er* denne nåden, «denna nåd att få börja på nytt, gång på gång och alltjämt».⁶¹

Buber henvender seg direkte til konferansens deltagere og lurert på om hovedtemaet som er formulert, gjenspeiler at peda-

58 ordnett.no

59 Buber, 1993, s15

60 Buber, 1993, s 15

61 Buber, 1993, s 15

gogikken hittil ikke har oppfylt sitt oppdrag. Har pedagogikken opptatt seg med andre ting enn å utvikle det som bor i barnet, eller har pedagogikken prioritert andre utviklingsområder enn disse skapende kreftene?

Når det skapende knyttes an til det nye, som overskridende potensiell urkraft, blir pedagogen og pedagogikkens rolle en annen. Barnets utgangspunkt, med en iboende tilgang til en potensiell urkraft, skal forvaltes mer enn formes.

Buber barn – begreper for en grenseutfordrende rasjonalitet?

Buber bruker store ord og begreper som er fremmede for de fleste pedagoger når han nærmer seg barnet og dette nye. Han bruker ord som urkraft, nåde og håp. Han aktualiserer noe ikke-værende som et mangfold som ennå ikke har eksistert, som bryter inn «just i denna stund» – konkretisert gjennom de mange nyfødte: Et uforutsigbart mangfold, et overskridende potensial for en alltid ny begynnelse. Han etablerer et radikalt rasjonale. Radikalt i betydning grunnleggende. Når pedagogene i Heidelberg i 1925 skulle diskutere hvordan de kunne utvikle barnets skapende krefter, reiste Buber bust. Med hans forståelse av barnet og det skapende blir slike diskusjoner meningsløse. Han insisterer på en fundamental misforståelse. Han redegjør for sitt utgangspunkt og utvikler sitt forslag utførlig gjennom foredraget – men jeg stopper her og stiller følgende spørsmål: Hva kan han tilføre *vår* tenkning om barnet og barndommen med disse presenterte begrepene? Hvordan kan en barndomspedagogikk se ut om vi prøver å se barnet i Bubers perspektiv? Eller hvordan kan en barndomspedagogikk utvikles om vi utforsker dette barnet som en beskrivelse av det barnet

Nietzsche antyder: Barnet som metafor for hva som kan kreves når man skal finne frem til noe nytt, noe ubeskrevet?

Den barndomspedagogikk som søkes i denne teksten, er på jakt etter et annet rasjonale enn det som synes dominerende i eksisterende institusjonelle rammer. Kan Nietzsches barn tre frem gjennom Bubers barn – og representere en motkraft til vår tids dominerende logikk av standardisering og risikovurdering med tidlige og forebyggende innsatser?

Som tidligere nevnt: Den rasjonalitet man praktiserer, fungerer som filter og sortering for hva som har relevans og ikke, og for hva som kan tillegges verdi og ikke. Barnets og barndommens *egenverdi* ble avskrevet som ikke-eksisterende innenfor de dominerende logikker. Jeg ser utfordringen med å benytte Bubers begreper om nåde og urkraft, håp og det ikke-værende når det skal argumenteres logisk og rasjonelt. I et markedsliberalistisk rasjonale, der utdanningen standardiseres på alle nivå og barnets utvikling måles og vurderes, er det ikke mulig å finne innpass. Der er ikke begreper tilgjengelig for å tenke utenfor ... verken boksen eller gitte standarder. Som Buber kan man insistere på at her eksisterer en fundamental misforståelse.

Nietzsche etterlyser barnets *hellige* ja. Det hellige hører en annen sfære til. Det hellige er et fenomen som overskrider den konkrete, håndfaste virkelighet. Men hvordan kan dette tillegges å ha betydning som rasjonale? Her har man vel heller havnet i et spekter av det irrasjonelle? Det suspekte? I alle fall i et grenseland.

Julia Kristeva opptar seg med slike grenseland. I hennes perspektiver vil ulike sorteringsmekanismer være virksom i dette grenselandet: mekanismer som utøver disiplinering både på og i subjek-

tets meningsdannende prosesser. I meningsdannende prosesser søker subjektet helhet og sammenheng, forståelse og samhörighet med verden og medmennesker. Grenselandet avslører seg på ulike måter. I sine arbeider henvender hun seg ikke spesifikt til utdanningsfeltet, men dette gjelder også her. Jeg vil nå nærlese noen av hennes arbeider for ytterligere å lete etter et annet rasjonale der *egenverdi* igjen kan gis relevans.

Thinking of Childhood in Dark Times – med Julia Kristeva

Tyngdepunktet i denne nærlesingen er foredraget «Thinking of Liberty in Dark Times» som Kristeva holdt ved Universitetet i Bergen da hun ble tildelt Holbergprisen i 2004.⁶² Slik overskriften her signaliserer, leser jeg nå foredraget med barnet, barndommen og den problematiske *egenverdien* i tankene. Overskriften for denne delen kunne like gjerne vært «Thinking of *Value* in Dark Times».

Julia Kristeva (1941–) er en fransk-bulgarsk lingvist, semiotiker, psykoanalytiker og forfatter. Hennes ideer og perspektiver om subjekt og samfunn utvikles i et krysningsfelt av lingvistikk og psykoanalyse. Hennes begrep om subjektet, som et subjekt-i-prosess/subjekt-på-prøve, står sentralt i hennes engasjementer og både utforskes og forankres i studier av språk, kunst, kultur og religion. Med et stort samfunnsengasjement anvender hun sine ideer og perspektiver i en rekke aktuelle debatter. Med et særlig blikk for marginaliserte eller undertrykte grupper, identifiseres ulike dimensjoner av makt, disiplinering og usynliggjøring. Språket

62 Foredraget er publisert i boka *Hatred and Forgiveness* fra 2010

og språkets prosesser, både på samfunns- og individnivå, settes sentralt i hennes analyser.

Kristeva kommer stadig tilbake til situasjonen for subjektet i vår tid, og med ulike innganger identifiserer hun et subjekt krise. Som psykoanalytiker erfarer hun i møte med klienter et vidt spekter av tilstander som bekymrer, og i møte med kollegaer og studenter erfarer hun andre. Hun ser ungdom som sliter med psyken og ungdom som blir offer for radikal ekstremisme. Som aktiv intellektuell i samfunnsdebatten er hun engasjert i store temaer som globalisering, generalisering, standardisering, teknologisering, radikalisering og fremmedfrykt. På et personlig plan finner vi arbeider der hun relaterer til erfaringer med «motherhood» og det å være mor til et funksjonshemmet barn. I dette spennet av erfaringer og engasjementer finner vi hennes perspektiver på et subjekt-i-prosess/subjekt-på-prøve både grunnleggende og gjennomgående. Jeg må komme tilbake til det.

I det over nevnte foredraget trekker Kristeva frem fire hovedtemaer fra sine arbeider: Intertekstualitet; distinksjonen mellom det semiotiske og det symbolske; hennes begreper om abjekt og abjeksjon; og hennes tematisering av den fremmede og fremmedhet.⁶³ Etter korte introduksjoner til hver av disse, kommer hennes anliggende i denne anledning: Europas demokratier. Hun viser til den gamle drømmen som bærer idealet om et kosmopolitisk samfunn.⁶⁴ Dette er et verdenssamfunn der ethvert menneske, i sin singularitet, med selvfølgelighet hører til og kan bevege seg fritt omkring – uhindret av politiske, etniske eller religiøse

63 Kristeva 2010, s 10

64 «Kosmopolitisk betyr å høre hjemme i hele verden eller mange deler av verden, eller å ha med store deler av verden å gjøre.» (<https://snl.no/kosmopolitisk>)

stengsler. En gammel drøm som kan synes både urealistisk og utopisk i våre dager – men som har vært et sentralt, grunnleggende ideal for både humanistiske tradisjoner, frigjøringskamper og ulike internasjonale demokratiske initiativer gjennom historien. Hvilke mennesker kan realisere et slikt samfunn? Hvilket samfunn kan fostre slike mennesker? Vi har havnet midt i pedagogikkens grunnleggende oppdrag: Dannelse og oppdragelse til demokrati – samfunnsdeltagelse og samfunnsansvar. Krisen Kristeva snakker om, angår dette oppdraget. Subjektets krise i vår tid, er også barnets krise i vår tid. Denne krisen er vår felles krise. Kristeva tegner et trusselbilde: «I am convinced that [...] the cosmopolitan society [...] will *not* be possible [...] universalized and standardized by the market, the media and the internet».⁶⁵ Jeg tenker at vi her fester oss ved markedskreftenes rolle i generaliseringsprosessen,⁶⁶ som igjen nødvendigvis inngår i enhver standardisering.

Å generalisere er et grunnprinsipp ved standardisering. Man må forhandle frem ulike kriterier for den enkelte standard. Når kriteriene er avklart, kommer sorteringsprosessen: Noe er innenfor «denne standarden» – noe ikke. Vi er tilbake der vi var for litt siden i teksten; det om rasjonale og relevans. Også flere av bidragsyterne i antologien *Educational Standardisation in a Complex World*⁶⁷ trekker frem og problematiserer disse sidene ved standardisering i utdanningskontekster: Med standarder mistes nyanser av syne. Med standardisering, som påførte eller konserverende standarder, mister man både definisjonsmakt og beslutningsmyndighet lokalt. Man står i fare for å bli automatisert og umyndiggjort. Det kan være tid for revolt.

65 Kristeva 2010, s 13-14

66 Min oversettelse av *universalization*

67 Riese, et al 2022

*Rasjonalitetskuppet må avsløres.
Noe må frigjøres. Noe av egenverdi?*

*Kamelen kjenner uro og tvil.
Løven reiser seg og knurrer.*

Barnet (og vi andre) som subjekter-i-prosess/ subjekter-på-prøve

Kristevas begrep om *subjektet-i-prosess/subjektet-på-prøve* er sentralt og angår alle de fire hovedtemaene som trekkes frem i foredraget – og motsatt: Alle de fire temaene angår subjektet og dets prosesser. I fortsettelsen utdypes to av disse fire temaene.

Det første er temaet *intertekstualitet*. Dette utvikler Kristeva fra Bahktins begreper om det polyfone. I et intertekstuelte perspektiv betraktes enhver tekst som sammensatt av mange tekster. Enhver tekst er en møteplass for et mangfold av tekster, og blir en tekst som videre føyer seg inn i nye tekster – igjen og igjen. Hver gang på nye måter. Å lese en tekst handler om fortolkning. I et intertekstuelte perspektiv handler det om å gjenfinne tekster i tekster, og å identifisere hva forfatteren er farget av – ut over oppgitte kilder. (Dette prinsippet finner vi for eksempel i diskursanalyser der en søker å avdekke hvilke ideologier eller dominerende rasjonaliteter som ligger implisitt i et politisk dokument.) I fortolkningsprosessen aktiveres også ens egne «tekster». I dette perspektivet vil en tekst aldri fremstå som «enstemmig». Den bærer i seg en polyfoni av stemmer – og vil tilslutte seg polyfonien av stemmer i verden. Utfordringen vil være å finne *sin* stemme. Å ikke drukne, eller absorberes i dette havet av uttrykk, tekst og bilder. (Jfr. at Kristeva også pekte på media og internett mtp. generalisering og standardisering.) I denne polyfonien lever subjektet. I denne

polyfonien lever vi som pedagoger, forskere – ja, som mennesker. Som språkbruker produserer et subjekt-i-prosess tekst – i form av språkhandlinger og andre handlinger. I denne prosessen har subjektet tilgang på et omfattende og rikt materiale, fra det store kulturelle og historiske felleskap – men også fra sin unike personlige historie. I Kristevas intertekstuelle perspektiver kan man altså i en tekst⁶⁸ tolke og lytte ut en indre dimensjon ved de eksterne diskurser som trer frem. Dette blir en ytterligere dimensjon ved den stadig voksende polyfoni: «The speaking subject is a carnival, a polyphony, forever contradictory and rebellious.»⁶⁹

Alltid motsetningsfylt og opprørsk. Den franske termen «le sujet en procès» har en dobbel betydning. På norsk har vi endt opp med å si at et subjekt-i-prosess alltid også er et *subjekt-på-prøve*. I engelske oversettelser benyttes «a subject on trial». Den juridiske klangen, som både den franske og engelske termen rommer, tas det ikke høyde for i den norske oversettelsen. Antydningen om noe lovløst uteblir. Et «noe» som med større troverdighet kobles mot dette opprørske Kristeva antyder i sitatet over. Jeg vil foreslå en ny term for dette subjektet-på-prøve: et *subjekt-på-kant-med-loven*.

Kristevas neste hovedtema er *det semiotiske* og *det symbolske*. Kort og forenklet kan man si at det symbolske sammenfaller med loven, mens det semiotiske bringer subjektet på kant med denne loven. Kristeva benytter ved flere anledninger et begrep om lov knyttet til språket. Språket, som er vårt dominerende symbolsystem for kommunikasjon og samhandling, bærer i seg visse lovmessigheter. Grammatikk og syntaks er en side av dette – men det frem-

68 Jeg bruker et utvidet tekst-begrep her
– jeg tenker også på språk og andre uttrykk, handlinger

69 Kristeva 2010, s 10

forhandlede system av begreper, ord og mening i språket er en annen side: den symbolske lov. De før omtalte standardene som har inntatt våre pedagogiske praksiser via utdanningspolitikkenes føringer, kan betraktes som et uttrykk for denne loven. Språk, som symbolsystem, kan beskrives som en form for standarder. Hvert symbol bærer i seg en betydning. Symbolet favner noe – men ikke alt. Derfor trenger vi stadig flere. Vi trenger mange. Men uansett hvor mange symboler vi har, vil det etterlates en rest som ikke lar seg symbolisere. Så også med standarder. De kan ikke favne alt. Med det de favner, trer frem og får autoritet foran alt som ikke innbefattes av standardenes kriterier. Tross denne erkjente utilstrekkelighet ved både symbolsystemet og standardene, er vi avhengige av dem. Slik Landri påpeker i sin artikkel: «Standards help to coordinate activities»⁷⁰. Språk er et sentralt fenomen både i menneskets evolusjonshistorie og menneskehetens sivilisasjonshistorie. Mennesket er språkbruker. Subjektet realiseres i språket, sier Kristeva. Men slik jeg tidligere fremholdt faren for at standarder kan stivne og virke konserverende – kan også språket ende opp stivt og konserverende, ifølge Kristeva. Språket som symbolsystem må holdes levende. Symboler og språklige kategorier må forhandles og reforhandles – igjen og igjen. Språk og språkbruk er uløselig knyttet til meningsdannelse og meningsutveksling. Slik meningsdannelsen er en prosess – blir også språket en prosess. Når Kristeva bringer inn distinksjonen mellom det symbolske og det semiotiske, er det «simply an attempt to think `meaning´ not only as `structure´ but also as `process´ or `trial´ in a sense»⁷¹ Som subjekter-i-prosess vil etablerte meningsstrukturer vise seg som midlertidige og vår meningsdannelse blir satt på prøve ... ved å utformes og utfordres i lovløshetens grenseland: der det

70 Landri 2022, s 25

71 Kristeva 2010, s 11

ubevisste, det ukjente, det heterogene og negativiteten gir seg til kjenne som det semiotiske.

Det helliges grenseland?

Det semiotiske aktualiserer Kristevas forankring i psykoanalytisk teori. Dersom mening er det subjektet med viten og vilje, bevisst og til stede, kan uttrykke, så peker Kristeva hen imot en dimensjon ved meningsdannelsen *før* den tok form i bevissthet og ord. Eller som et *aspekt ved* ethvert språklig uttrykk. Psykoanalysens subjekt er et subjekt bundet og beriket av «constraints of biology and the instinctual drives that sustain and influence meaning and signification».⁷² Det psykoanalytiske subjekt er et splittet subjekt. Freud utviklet en tredelt figur. Det bevisste Ego strever med å håndtere impulser og føringer i spennet mellom Id og Superego. Kultur, tradisjon og samfunn representeres via Superego. Subjektets forhistorie av biofysiologiske primærprosesser danner idiosynkratiske inskripsjoner som ikke kan representeres, men som gjør seg gjeldende gjennom Id – det ubevisste. Kristeva betegner dette som «the other logic». Dette ubevisste er en annen logikk, et rasjonale som ikke kan representeres – men som likevel gjør seg gjeldende: «The semiotic [...] articulates other aspects of `meaning´ which are more than mere `significations´, such as rythmical and melodic inflections».⁷³ Den resten som ikke lot seg symbolisere knyttes til det semiotiske.

Jeg kommer tilbake til dette, men synes i et glimt å ane Nietzsches barn – med sitt hellige *Ja!*

72 Kristeva 2010, s 11

73 Kristeva 2010, s 11

Frihetens pris? – Til hvilken verdi?

Vi har nå et subjekt-på-kant-med-loven og en rest som ikke lar seg symbolisere. Er det mulig å finne en vei videre i dette?

Løven sliter. Det er slitsomt å brøle.

Vi har alle sett disse løvene i dyrehagen som vandrer hvileløst i ring og har nesten sluttet å brøle ... Men de er løver er de ikke?

Hva er Løven – i en fanget løve?

Jeg mener å se noen sammenfall i Nietzsches og Kristevas prosjekter. De snakker om frigjøring og frigjøringsbestrebelse. Det er ikke selvsagt at frigjøring medfører frihet. De snakker begge om prosesser. Og om prosessenes, frigjøringsbestrebelsenes, vilkår. Når Nietzsche sier at «Gud er død» og at mennesket dermed har nye/andre muligheter, identifiserer Kristeva nye guder som legger rammer for tenkning og handling. For å skrive frem dette, beskriver hun to ulike kulturer som representerer ulike frihetsidealer. Med det nye Europa⁷⁴ som scene, ble samtalen om demokratiske grunnverdier aktualisert. I denne samtalen befinner ulike begreper om frihet seg. Frihetsbegreper som begge forankres i kontinental filosofi. Men den ene tradisjonen har gjennom vår tids generalisering og standardisering «by the market, the media and the internet» fått dominans.⁷⁵

74 Europa etter Berlin-murens fall i 1989 (Kristeva 2010, s 14)
Dette behandles inngående i hennes essay: «Europe divided: Politics, Ethics, religion» i *Crisis of the European Subject* (2000)

75 Kristeva 2010, s 14

Frihet I

Det ene frihetsidealet forankres i Kants «freedom is not, negatively speaking, an `absence of constraints´, but positively speaking, the possibility of `self-beginning´, *Selbstanfang*”.⁷⁶ Med dette frihetsbegrepet gis det initiativrike og handlingsorienterte individet et positivt dytt. Du er fri til å gjøre som du vil – men ikke helt. Kant underkaster menneskets frigjørende kapasitet, «be it pure or practical», et overordnet prinsipp: «[The] Reason [...] a cause, divine or moral».⁷⁷ En ytre årsak blir avgjørende. I vår sammenheng kan vi for eksempel tenke oss en verdiskala eller noen gitte kriterier. Frihet vil, innenfor dette idealet, handle om å tilpasse seg og utnytte det handlingsrom de ytre årsaker gjør mulig. Faren for å bli beregnende er nærliggende, påpeker Kristeva: «... freedom becomes the freedom to adapt to the logic of cause and effect”.⁷⁸ I en tid der verdiskalaer er i stadig endring, må ytre årsaker avdekkes igjen og igjen. Det er her Kristeva identifiserer globale markedskrefter som vår tids dominerende premissleverandør. For å fremheve kontrastene i de to frihetsidealene, knytter hun denne første varianten til nordamerikansk kultur.

«This kind of freedom culminates in the logic of globalization and the unstrained free-market. The Supreme Cause (God) and the Technical Cause (the Dollar) are its two coexisting variants, which guarantee the functioning of our freedom within this logic of `instrumentalization´”⁷⁹

76 Kristeva 2010, s 14

77 Kristeva 2010, s 15

78 Kristeva 2010, s 15

79 Kristeva 2010, s 15

*Instrumentalisme.
Endelig et kjent begrep fra pedagogikken.*

Et fy-fenomen!

Kristeva advarer mot mekanismene i denne kalkulerende logikken, men samtidig understreker hun at den må erkjennes som tilstedeværende i oss alle og at den dessuten er avgjørende på noen samfunnsområder. Utfordringen ligger i at dette frihetsidealet resulterer i en kausal logikk som Kristeva benevner *Thinking-as-Calculus*. Denne formen for tenkning har erobret terreng, på stadig nye områder, i vår tid. Ikke minst i pedagogikken. Kan vi tillate oss å ikke kalkulere våre anstrengelser for å innfri forventninger og nå definerte mål? Vi skal se på det andre frihetsidealet som Kristeva trakk frem denne dagen i Bergen for snart 20 år siden.

Frihet II

Et alternativt frihetsideal – eller visjon – finnes. Kristeva knytter denne varianten, igjen for å løfte frem noen kontraster, til europeisk kultur. Dette alternativet er eldre enn Kants bidrag, har andre forutsetninger, og utgjør dermed en alternativ logikk. Med røtter i eldre gresk filosofi, fremtrer dette alternativet i nedtegningen av Sokrates´ dialoger. Siden dette idealet altså er forut for Aristoteles´ kategoriserende bidrag, og slik også forut for teknisk og vitenskapelig tenkning, er denne versjonen av frihet ikke underlagt ytre årsaker eller begrensninger. Den har ingen begrunnelse eller årsak ut over å fremtre som et eksistensielt aspekt – i Væren: «This fundamental variety of freedom is in Being and, moreover, in Being of Language Which is Being Delivered// *Etre de la Parole Qui*

se Livre, a Being which delivers, gives, or presents itself to itself and the other, and liberates itself in the process."⁸⁰

Hvordan kan dette forstås? Being of Language – Språklig Væren? ... Which is Being Delivered – som er distribuert/levert/frigitt Væren? ... a Being which delivers, gives og present itself – en Væren som, ja, distribueres, gir og presenterer seg selv? ... to itself and the other – til seg selv og den andre? ... and liberates itself in the process – og frigjør seg selv i prosessen?

Det er noe her som angår språket, språkbrukeren og en mulighet for frigjøring. Det er språkbrukeren, subjektet-i-prosess, som søker frigjøring av sin Væren. Dette er et eksistensielt prosjekt. Kristeva utforsker dette prosjektet i språket – i lys av lingvistik, psykoanalyse og filosofi. Det er i språket, som språkbrukere i ulike språkhandlinger, vi som subjekter har en mulighet for å realisere dette andre frihetsidealet. Som subjekter-i-prosess, på kant med den symbolske lov. I opprør mot en allestedsnærværende kalkulerende logikk blir det krevende å løfte frem noe ikke-kalkulerende. Hvilke argumenter skal man bruke? Alternativet undersøkes videre i det som følger.

Kampen for og mot det tapte

I språkets prosesser skal det symbolske og det semiotiske håndteres. Kristevas splittede språkbruker utfordres og oppfordres til ansvar. Kan et frihetsideal befinne seg i språket? Som en skribent som søker å usynliggjøre seg i teksten, kan man mer eller mindre gå inn i språkets symbolsystemer og kopiere og reproducere det

80 Kristeva 2010, s 15 *l'Être de la Parole Qui se Livre*'

som allerede finnes. Også i verbalspråklige sammenhenger kan man gli ubemerket inn og ut av ulike diskurser: som en kameleon eller papegøye, som et ekko av omgivelsene. I det intertekstuelle perspektivet så vi at om ikke det er umulig, så er det i alle fall uønsket. Mister man sin egen stemme – mister man seg selv. Tap av Væren. Absorbert i den symbolske orden, vil dette andre frigjøringsidealet undergraves.

Det semiotiske angår dette som skal frigis. Kristeva knytter det semiotiske til en eksistensiell dimensjon i ethvert menneske. Med psykoanalytiske, men også filosofiske, tilnærminger utvikles dette begrepet innenfor en ramme av biofysiologiske fenomener knyttet til livets første fase i mors liv. I den individuelle forhistorien, før barnet fødes, foregår primærprosesser av differensiering, fortregning og inskripsjon. Uten å gå nærmere inn i dette her, handler det om de primærinskripsjoner som ethvert menneskebarn har allerede fra fødsel av. Det handler om inskripsjoner som avtegner seg som idiosynkratiske, og som utgjør den unike kvaliteten som Kristeva stadig kommer tilbake til: subjektets singularitet. Det semiotiske er bærer av denne «beholdningen» av idiosynkratisk karakter, som aldri kan symboliseres – men som angår språkets prosesser. I sin forskning har Kristeva empirisk undersøkt disse fenomenene i avantgarde kunstuttrykk, i psykotiske pasienters språk, og i barnet som er på vei inn i språket. I vår sammenheng her er kanskje barnet av særlig interesse, men skal selve fenomenet og effektene av dette semiotiske undersøkes nærmere, vil de andre empiriske feltene være viktige bidrag.

I psykoanalytisk teori omtales barnets inngang til språket som en sekundærprosess. Slik mekanismer av differensiering, fortregning og inskripsjoner foregikk i primærprosessene – innebærer inngangen til språket de samme mekanismer: noe blir fortregnt og noe blir skrevet/uttrykt. Det fortregnte kan gjøre seg gjeldende.

Det *vil* og *må* gjøre seg gjeldende. Her finner vi kjernen i Kristevas bekymring for subjektet i vår tid: Med en massiv symbolsk orden, dominert av en *thinking-as-calculus*, tapes Væren. Muligheten for realisering knyttes til et språklig subjektet-i-prosess, men det krever et subjekt som våger og velger ubehaget med å være et subjekt-på-kant-med-loven.

Gjennom Kristevas perspektiv og redegjørelse kan vi inspireres til å undersøke den før-sokratiske filosofien, der man kan se konturene av en tenkning som motsetter seg kausale forklaringsmodeller og beregninger. Kristeva foreslår at denne formen for tenkning – som befinner seg i det åpne *før* noe fikseres og gis form – kan forstås som en fase i all tenkning. Det er ikke sikkert den motsetter seg alle begrunnelser og årsakssammenhenger, men den går alltid *forut* for disse. Kanskje de til og med overskrider dem. Hun foreslår at slik dette andre frihetsidealet oppstod først, har det også en overordnet posisjon i all tenkning: «This approach inscribes freedom into the very essence of philosophy; as *eternal questioning*, before allowing it to become fixed [...] of causes and effects and the ability to master them». ⁸¹

Evig spørrende. Åpent. Forut for enhver kategori eller standard. Forut for enhver målestokk. Er det her fenomenet *egenverdi* kan finne forankring?

Kristeva finner i dette andre frihetsidealet et alternativt rasjonale som hun kaller *Thinking as disclosure* eller *Liberty-as-thinking*⁸², og spør: Kan denne filosofiens essens sammenfalle med noe essensielt ved det å være menneske: «Can we preserve this

81 Kristeva 2010, s 15-16

82 Kristeva 2010, s 21

understanding of freedom as a general human value? This is by no means certain, since all indications are that we are being carried away by the maelstrom of our calculus thinking and by our consumerism."⁸³

Vi oppfordres og utfordres til å lete etter noe tapt. Dette krever at man tar et skritt tilbake. Ikke for å kapitulere – men for å gjenfinne et fotfeste. For å finne tilbake til stedet der spørsmålene kan stilles – og svarene ennå ikke har tatt form. Å slippe taket i kategoriene og standardene, begrepene og talemåtene. Rette oppmerksomheten utover – og innover – for alltid å lete videre.

Har vi fått et grensesprengende innspill til å kunne antyde et alternativt rasjonale for å befeste betydningen av fenomenet egenverdi? Et åpnende rasjonale?

Med barnet som innsats – Nietzsche, Buber, Kristeva og min barndoms pedagogikk.

Væren og det ikke-værende. Verdensfornekteren og det hellige. Nåde og håp. Hvor har jeg havnet i jakten på et alternativt rasjonale – for å gjenfinne, fornye og styrke anerkjennelsen av barnet og barndommens egenverdi?

På leit etter et annet rasjonale for pedagogisk tenkning og handling, tar jeg min opplevelse av Kristevas uendelig spørrende Væren med videre. Med begrepet Væren beveger jeg meg inn i en symbolsk orden, en teologisk-filosofisk diskurs, der mye allerede er fiksert med begreper og perspektiver der meningsinnhold er fremforhandlet og avklart. Som uvitende og ukjent vil jeg likevel

83 Kristeva 2010, s 17

utforske dette uangripelige spekteret av tilværelsen. Kan jeg stille meg åpen og spørrende som et barn? Barnet i meg – som verdensfornekter – uten annet våpen enn mitt lekende og hellige ja? Med barnet som innsats!

Kristevas semiotiske disposisjon kan på sett og vis tolkes til å være en variant av Nietzsches verdensfornekter. I alle fall som noe som ikke kan befestes sin eksistens med representasjon i språk og virkelighet. Uten representasjon *i* denne verden – kan det semiotiske sies å ikke være *av* denne verden. Det semiotiske er av en annen verden – lik fenomener som betegnes som hellige eller ukrenkelige heller ikke er av denne verden.⁸⁴ Bubers urkraft er heller ikke av denne verden. Urkraften befester seg i opphavsmannadriften – den evige skapende impuls – «en gudoms anropende av et väsen förborgat i icke-varat».

Vi befinner oss i et grenseland. Et rasjonalitetens grenseland. Vil Nietzsches *Hellig ja* peke mot dette grenselandet av Væren og ikke-Væren? Et ja – til noe som ennå ikke *er*? For Buber et endeløst og mangfoldig *ja* – som aktualiseres inn i verden gjennom menneskehetens nykommere?

Det uskyldige barnets posisjon kan kanskje være det eneste utgangspunktet som kan forsvare et slik ja. Alle andre posisjoner kan vanskelig forsvares. Man kan stemples som uforsvarlig.

Buber snur på flisa. Dette handler om noe annet. Gjennom Bubers `barn´ åpenbarer det seg en unik mulighet: en nåde. Nåde er et fenomen som gir mange assosiasjoner. Både teologiske og juridiske. Innen jussen kan man bli benådet. Man blir i tilfelle fritatt, helt eller delvis, fra ilagt straff. Innen kristendommen snakker man om Guds nåde og viser med det til noe av det samme: «Guds

84 Myklestad 2015, s 228-235

godhet og barmhjertighet ved tilgivelse av synd». ⁸⁵ Dette grenselandet synes å være befengt av en lovløshet, der nåden aktualiseres. Er det grenselandet i seg selv som er lovløst? Er det når grenselandet forlates at nåden trer i kraft? Men den uskyldige kan vel ikke dømmes? Nietzsches verdensfornekter er uskyldig.

Kristeva benytter ikke begreper om skyld eller nåde i foredraget jeg har vist til. Men hun snakker om gjestfrihet og menneskeverd – *hospitality* og *human dignity*. Hennes semiotiske disposisjon – iboende i ethvert subjekt – er av denne verden. Kristeva undersøker fenomenet både i filosofi og teologi, men med psykoanalytisk teori utvikles et perspektiv der det semiotiske forankres i biofysiologiske forhold. I kroppen. Kroppen er jo av denne verden, men bærer altså i seg dette semiotiske som vanskelig finner uttrykk. Det symbolske hører inn under bevissthetens rasjonale. Det semiotiske, som det ubevisste, spiller ut et annet rasjonale: et annet rasjonale der språkets eller systemenes kategorier og standarder forstyrres av den før omtalte resten. Det semiotiske vil alltid virke på enhver diskurs eller system av kategorier og standarder – og avsløre at noe ble fortrenget, etterlatt eller glemt da den symbolske lov ble vedtatt. I dette grenselandet identifiserer Kristeva det som for henne kan betegnes som hellig: «I understand the sacred as the desire of humans to think, not in the sense of calculation, but rather in the sense of a need for fundamental questioning». Sett på denne måten kan det hellige *ja* – åpne for det spørrende, undrende.

Med Kristeva knyttes dette evig spørrende til menneskets verdighet. Dets egenverdi. Det menneskelige subjekt er alltid mer enn det som kan uttrykkes gjennom etablerte kategorier og standarder.

85 Norsk Akademisk Ordbok
(https://naob.no/ordbok/n%C3%A5de_1)

Ved den semiotiske disposisjonen blir et subjekt-i-prosess et subjekt som alltid vil søke ut mot (og kanskje over) kategoriene og standardenes grenseområder – og stille seg spørrende på vegne av det forkastede, ekskluderte, fortrengte og glemte. Å gi rom for dette spørrende, både på individ- og samfunnsnivå, angår dette som Kristeva kaller *hospitality*. Hennes forklaring av dette fenomenet tar utgangspunkt i et helt konkret tilfelle der noen mennesker evner å tilby et hjem for dem som en periode måtte trenge det. I overført betydning kaller hun dette «the minimal definition of humanity [...] where foreigners share their lives with other foreigners».⁸⁶ Og fremmede kan vi være for hverandre når vi står i ulike rasjonaliteter – og fremmede er vi for oss selv i erkjennelsen av vårt ubevisste potensial. Denne formen for gjestfrihet er sentral i Kristevas bidrag, der de to frihetsidealene søkes å realiseres side om side – som likeverdige: *Thinking-as-calculus* og *Thinking-as-disclosure*. Likeverdige – og ikke slik at den ene dominerer over den andre: «[H]ospitality is a genuine attempt to understand other kinds of freedom in order to make every `way and being´ more multiple, more complex»⁸⁷

Et subjekt-i-prosess utfordres til *hospitality*. Man må anstrenge seg for å forstå andres idealer. Jeg ser for meg at dette innebærer at man tidvis må innta posisjon som Nietzsches kamel. Men et subjekt-i-prosess vil oppleve seg utilpass med tingenes tilstand og kan ikke i lengre perioder eksistere som kamel. Kamelen representerer en nødvendig – og kanskje tidvis behagelig – tilstand. Å tilegne seg ny forståelse, kjennskap og innsikt i nye sammenhenger, rasjonaliteter og virkelighetskonstruksjoner er nødvendig for å fungere i fellesskap og samfunn. Men med det virksomme

86 Kristeva 2010, s 9

87 Kristeva 2010, s 22

semiotiske, finnes ikke de fullkomne konstruksjoner ... og «gjestfriheten» får nye dimensjoner når løven våkner. For å ivareta egen og andres verdighet, utfordres ethvert subjekt-i-prosess til å lytte, lete og søke inn i «lovens grenseland». Som et subjekt-på-kant-med-loven leter et subjektet-i-prosess alltid etter det ekskluderte – som en rastløs løve.

Å være på kant med loven kan være risikabelt. Man kan selv ende opp med å bli forvist, fortrent, ekskludert. Fratatt verdi. Kanskje må man sette sin lit til nåden likevel? Eller til barnet – uskyldig og ubeskrevet ... til å *gjøre* egenverdi?

Bubers barn representerte et mangfold av muligheter for det alltid nye og skapende. Igjen og igjen. Den evige strøm av et uforutsigbart mangfold – som ble betegnet som menneskehetens håp. Nietzsches verdensfornekter eksisterer som et hjul som ruller, som en lek – rundt og rundt. Igjen og igjen. Kristevas semiotiske lar seg verken symbolisere eller kategorisere – og slår seg aldri til ro.

Alle disse tre bidrar med innspill i et grenseland. I et rasjonalitetens grenseland der hva som fremstår med etablert verdi og relevans, alltid må problematiseres og utvides. På ulike måter vitaliserer og utvider disse tre forståelser både virkeligheter og muligheter. En utvidelse som overskrider og problematiserer enhver kalkulerende og predikerende logikk. En utvidelse som, med rette, utsetter kategorier og standarder for fundamentale spørsmål. Å utforske dette grenselandet kan motvirke reduksjonisme og i praksis realisere hva fenomener av egenverdi kan ha av betydning.

Å utforske og utforme spørsmål i rasjonalitetens grenseland – med enhver hensikt eller relevans satt på pause – kan realisere egenverdi i min barndoms pedagogikk.

Fenomener av egenverdi har ingenting å tape.

Referanser

- Buber, M. (1993). Um Uppforstran. Dualis.
- Buber, M. (2011). Det mellanmänskliga. Dualis.
- Haaland, Ø. (2011). Pedagogikkens pentagon. Mysteriet som vi aldri kan forstå, kan vår forstand aldri være foruten. I Ø. Haaland, Geir Haugsbakk og S. Dobson (red), Pedagogikk for en ny tid. Oplandske Bokforlag.
- Kristeva, J. (2000). Europe Divided: Politic, Ethics, Religion. I J. Kristeva, Crisis of the European Subject. Other Press.
- Kristeva, J. (2010). Thinking about Liberty in Dark Times. I J. Kristeva, Hatred and Forgiveness. Colombia University Press.
- Landri, P. (2022). Waves of Standardisation. I H. Riese, L. T. Hilt og G. E. Søreide (red) Educational Standardisation in a Complex World. ISBN: 978-1-80071-590-5, eISBN: 978-1-80071-589-9
- Løvlie, L. (2022). Hvis teknokratene ikke fantes. I E. Schaanning og W. Aagre (red), Skolens mening. 50 år etter 'Hvis skolen ikke fantes' Av Nils Christie. Universitetsforlaget.
- Myklestad, S. (2013). Zaum, fremtidsdisiplin og pedagogikk – galskap satt i system? Et kalkulerende blikk på pedagogikkens kalkuleringer. I J. Steinnes og S. Dobson (red), Pedagogikk under livets tre. Akademika forlag.
- Myklestad, S. (2015). ZAUM, - En punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft? Doktoravhandling ved NTNU 2015:313
- Nietzsche, F. (1999). Slik talte Zarathustra. Gyldendal.
- Pettersvold M. og Østrem S. (2012). Mestrer – Mesterer ikke. Jakten på det normale barnet. Res Publica.
- Pettersvold M. og Østrem S. (2018). Profesjonell uro; barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand. Fagbokforlaget
- Pettersvold, M. og Østrem S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning og W. Aagre (red), Skolens mening. 50 år etter 'Hvis skolen ikke fantes' Av Nils Christie. Universitetsforlaget.

- Rassmussen, P. (2022). Ambiguities of Standardisation in Education. I H. Riese, L. T. Hilt og G. E. Søreide, Educational Standardisation in a Complex World. ISBN: 978-1-80071-590-5, eISBN: 978-1-80071-589-9
- Riese, H., Hilt, L.T. and Søreide, G.E. (Ed.) Educational Standardisation in a Complex World, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. i-xi. <https://doi.org/10.1108/978-1-80071-589-920221014>
- Sjøberg, S. (2022). Da skolen gikk ad PISA. I E. Schaanning og W. Aagre (red), Skolens mening. 50 år etter 'Hvis skolen ikke fantes' Av Nils Christie. Universitetsforlaget.
- Skar, T. (2019, 11. juni). Barnehagene har kommet altfor tidlig inn i barns liv. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2019/06/11/barnehagene-har-kommet-altfor-tidlig-inn-i-barnas-liv/>
- Tveitereid, S. (2008). Hva skal vi med barn? Kagge forlag.
- Ulvik, O. S. (2019): Matpakker og makt. Risikodiskurser i tidlig barndom. I A. Jansen og A. Andenæs (red), Hverdagsliv, barndom og oppvekst. Teoretiske posisjoner og metodiske grep. Universitetsforlaget.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. I Nordisk barnehageforskning, 2014-11-01, Vol.8

Offentlige dokumenter:

- St. Meld nr 16 (2006-2007) Og ingen stod igjen igjen ... <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/>
- NOU 2009:18 Rett til læring. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Nettressurser:

- Norsk Akademisk Ordbok (<https://noab.no>)
- Ordnett (<https://ordnett.no>)
- Store Norske Leksikon (<https://snl.no>)

