Marionetteskolen

Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm (red.)

MARIONETTESKOLEN

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2021

ISBN 978-82-02-62804-8
1. utgave, 1. versjon 2021
E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave,
978-82-02-56951-8, Cappelen Damm Akademisk 2018

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslagsdesign: Lucas design, Marte Fæhn
Omslagsillustrasjon og illustrasjon kapittelstart: Ninni Anita Rotmo Olsen
Sats og ombrekking: Bøk Oslo AS
Elektronisk tilrettelegging: Bøk Oslo AS

Dette er en fagfellevurdert, vitenskapelig antologi.

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Cappelen Damm AS er sertifisert iht. FSC®, PEFC og Miljøfyrtårn.

Innhold

Innledning 11

Kapittel 1
Marionettepedagogikk 15
Opplæringslovens formål betinger frihet og en indrestyrt utvikling av skolekulturen
Endre Kanestrøm og Eldar Taraldsen
Opplæringslovens retningsgivende mandat 16
Opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes evner og interesser 17
Styrt produksjon eller frihet til å skape 20
Et rop om frihet! 22
Pedagogisk vekkelse til frihet 23
Ekspertenes inntog i skolen 25
Skolens autonomi forvitrer 26
Et varsel om uår i skolen 27

Kapittel 2
«En lærer påvirker evigheten» 31
Tanker om lærergjerningens tradisjoner, innhold og betydning
Inge Eidsvåg
Innledning 31
De første lærerne 32
«Oplysningens Ledere» 34
Lærerinnene rykker inn 35
«Skolefolkets storhetstid» 37
«Dere lærere har ødelagt alt for meg» 38
Hva er en lærer? 44
Den gode lærer 48

1) En god lærer har store kunnskaper og elsker sine fag 48
2) En god lærer er engasjert – og skaper engasjement 49
3) En god lærer ser sine elever og er glad i dem 50
4) En god lærer gir sine elever håp 51
Gleden 52
En lærer påvirker evigheten 54

Kapittel 3
Når skolen bliver en forretning 57
Lejf Moos
Indledning 57
Et eksempel: Læringsmålstyringen i Danmark 58
Styringskonteksten 60
Den neoliberale markedsgørelse 60
Ny New Public Management 62
Sociale teknologier 63
Soft Governance 64
Evidens 65
Kontraktstyring 66
Sammenligninger 67
Styring gennem tal 68
Teknokratisering og homogenisering 69
Læringsplatformene 69
Kommodificeringen 71
eduBusiness 71
Digital uddannelse 74
Digital stordrift 75
Diskussion 77

Kapittel 4
Forførelsens former 83
Om at møde den anden dér, hvor hun står, og føre hende med
Pia Søltoft
Jordmoderkunsten 84
Hjælpecitatet 85
At vælge sig selv 86
At stå ene 88
Den indirekte meddelelse 90

Den firdelte meddelelse 91
At bedrage ind i det sande 93
Don Juan 94
Faust 96
Johannes Forfører 97

Kapittel 5
Kunsten å gå sine egne pedagogiske veier 99
Gadamer, sannhet, metode og praktisk klokskap
Kjetil Steinsholt
Uskarp isolasjon? Autoritet uten myndighet? 100
Evidensbasert kunnskap og praksis erstatter «vente og se»-holdningen 103
Muligheten til å finne sin egen vei 106
Ekspertene har erstattet det kloke mennesket 107
Epistêmê, technê og phronêsis – tilbake til Aristoteles 111
Phronêsis' moralske aspekt 115
Phronêsis som det lille, store ekstra 119

Kapittel 6
Vov at ville livet – også i skolen! 125
Opfordring til glædes-strategier i et trist skolepolitisk landskab
John Benedicto Krejsler
Et dødvande: Er der en vej ud? 125
Del 1: En diagnose af et trist dannelseslandskab 126
Den videnskonomiske forestilling ... og dens dannelsesmæssige konsekvenser 126
Konsekvenser for dansk skolepolitik og pædagogisk forskning 130
Den almenpædagogiske dannelse ... og faren ved en længselsfuld forfaldsdiskurs 132
Opsummering 134
Del 2: Skitser til en glædes-affirmativ dannelsesaktivisme 136
Dannelsesaktivisten: om vovemod og hybride kompromisser 136
At bygge en glædesaffirmativ hybridfremmende dannelsesmaskine ... 137
Dannelsesmaskinen på arbejde for en viden der virker lidt bedre 140
Husk pladsen til at sætte speederen i bund og lade tanken tænke og kroppen mærke! 146
Og hvad så! 148

Kapittel 7
Barnas interesser som drivkraft i pedagogisk arbeid 153
Willy Aagre
Innledning 153
Sagene-forsøkenes ideologiske grunnlag 156
Litt om Thyra Andrén og hennes pedagogiske arbeid 158
Arbeidet med klasseavisa *Sagbla'* 1934–1936 161
Thyra Andréns samarbeid med Deichmanske bibliotek 165
John Veiglums og Arne Storøs videre liv 166
Oppsummering og refleksjoner 167

Kapittel 8
Å sette avtrykk 169
Om lærere som har hatt betydning, og om elever som får lov til å bety noe
Marit Ulvik
Min egen historie 170
En lærerstudents fortelling 171
Hode, hånd og hjerte – teoretisk perspektiv 172
Elevenes fortellinger 175
Engasjement 176
Å variere undervisningen 177
Å bli sett 178
Elevenes fortellinger – en avsluttende kommentar 178
Hva jeg har lært 179

Kapittel 9
Venskabelse i pædagogik 187
Grundlagt på etik og fænomenologi
Søren Dupont
Artiklens sigte 188
Venskab og venskabelse – de første overvejelser 188
Montaigne og venskab – «Fordi det var ham, fordi det var mig» 190
Venskabelse – den etiske dimension 192
Venskabelse – det gode liv 195
Venskabelse – ind i fænomenologien 198
Horisont, dannelse, nærvær og bevægelse 201
Pædagogik og pædagogiske virke – *Man vil noget med nogen/nogle* 203

Dengang i 1960'erne og 1970'erne – «Vi har godt nyt i dag» 206
Tid og samvær – Vi skynder os, derfor kommer vi for sent 208
Hverdagsliv og hverdagsbevidsthed 210

Kapittel 10
Ytrestyrt eller indrestyrt pedagogisk praksis 217
Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm
En indrestyrt skole 218
Elever og lærere som betrodde aktører 219
Fragmenteringen av skolen 220
Om å miste seg selv 222

Forfatterne 225

Innledning

Vi har vært vitne til en skoleutvikling der den enkelte skoles lærere er i ferd med å miste sin autoritet. Gjennom flere studier og årelang erfaring fra norske skoler, barnehager og fra ulike lærerutdanninger ser vi at utdanningspolitikken trekker skolens praksis bort fra det lovmessige mandatet gitt av opplæringsloven. Utdanningspolitikken har gitt oss en *marionetteskole* der innholdet i økende grad detaljreguleres av en finmasket målkultur der elevenes prestasjoner innen utvalgte fag blir politikernes referanse i framvisningen av nasjonens dugelighet eller udugelighet. Økonomisk vekst har blitt den vestlige verdens viktigste parameter til å uttrykke om en utvikling er god eller dårlig. De som lever og arbeider innenfor skolekulturen, blir i økende grad marionetter for sentral politisk ledelse og noen betrodde eksperter tilknyttet et universitet. De nye skolepolitiske makthaverne framstår som et omforent utviklingsregime med opsjon på fornuften. Den ene nasjonale reformen etter den andre pådyttes skolene, og de selvoppnevnte reformatorene tillater seg å trekke i styringstrådene uten å være i dialog med de som utgjør skolen – lærerne og elevene. Opplæringslovens formål er åpenbart satt til side, og den lokale skolen har begrenset mulighet til å skape sitt innhold og utvikle sin kultur basert på de lokale muligheter som måtte finnes.

Dagens ytrestyrte skole preges av en slags *marionettepedagogikk* og finner sin legitimitet innenfor et kvalitetsbegrep som er hektet av både elevers og læreres opplevelser av skolen. Når gjennomsnittsresultater på utvalgte kunnskaps- og ferdighetsmål blir vurderingsgrunnlaget til å beskrive skolens kvalitet, vitner det om en forenklet og vilkårlig måte å bedømme om skolen er god eller dårlig. Når skolene fortsetter med å arrangere like prøver for hele klassen, og der oppgaven er å resitere faktakunnskap og stan-

dardiserte læresetninger, må det bli en dårlig, for ikke å si en krenkende opplevelse for flere elever.

Frie, tilstedeværende lærere som inviterer *sine* elever inn i *sine* temaer og prosjekter og på måter som forløser disse elevenes entusiasme og engasjement, er vår visjon. Det forutsetter at læreren har tillit til å fritt velge arbeidsmåter som fremmer *sine* elevers lærelyst. Vi har alle erfart slike lærere. Når elevene får prøve og feile, oppdage alternative løsninger, for så å treffe valg og prøve ut sine hypoteser og løsninger i meningsskapende sammenhenger – ja, da kan skolen dokumentere prosesser som opplæringsloven betoner som formål. Alle elever må gis plass til å lykkes med noe, erfare å ha en verdi som enkeltmenneske og aktør i fellesskapet. Dette kan være avgjørende for om skolen blir et godt sted å oppholde seg eller ei. Når elevenes lærelyst, utforskertrang og evner blir verdsatt og gis aktelse, vil skolen med større sannsynlighet kunne armere elevenes fundament til å bære tilkomsten av ny kunnskap – enten den er teoretisk eller praktisk.

I denne antologien løfter vi fram betydningen av skolens måter å omgås elevenes opplevelser og følelser på. Skal skolen gjenskape lærelyst og gi elevene en verdi i kraft av den de er, må skolens lærere bli bevisst sin vertskapsrolle. Bokas artikler og essays belyser viktigheten av å gi læreren og skolen tillit til å skape et innhold jordet til menneskene som utgjør skolen, og den egenart som kan vokse fram innenfor lokal praksis. Vi er alle opptatt av at skolen skal hjelpe elevene til å utvikle god kunnskap og klokskap. Antologien vil preges av forfatternes menneskesyn og synet på oppdraget.

Boka understøtter behovet for å gi skolene og lærerne mer frihet og selvstendig ansvar til å utvikle sin pedagogikk, sine arbeidsmåter og sitt innhold. Vi ønsker oss en indrestyrt skole! Da må vi frigjøre oss fra marionett-trådene og gi betingelser for den enkelte skoles autonomi. Å bli verdsatt aktør og oppleve eierskap og ansvar til sin skoles utvikling er en ubønnhørlig forutsetning for å bygge en skolekultur, basert på situasjonsbestemte erfaringer og lokal kunnskap.

For å bygge en god skolekultur må menneskene som utgjør skolen – lærerne og elevene – oppdage sin kultur – hvem er *vi*, hva er *våre* behov – og hva trenger *vi* for å lykkes i et skoleløp? Opplæringslovens formål rommer en slik bevissthet. Når vi gjennom egne studier er vitne til skolekulturer som unnlater å ta møtene om sin egen kultur og ubevisst fjerner seg fra

opplæringslovens formål, finner vi et naturlig samsvar mellom omtalte skolers praksis og en erkjent økning av skoleelevers mistrivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne utviklingen gis forklaringer og kan ha åpenbar sammenheng med den kulturdreiningen denne boka påpeker.

I våre studier har vi møtt flere fagpersoner som deler bekymringen for skolenes utviklingsorientering. Bekymringen er ikke forbeholdt Norge. Flere vesteuropeiske land har vist engasjement for dette temaet. Vi har vært tilskuere til diskursen i Danmark. I denne antologien har vi invitert noen danske kolleger som i flere år har engasjert seg i dette. Lejf Moos, Søren Dupont, John Benedicto Krejsler og Pia Søltoft representerer viktige stemmer innenfor dette fagfeltet og har i sitt arbeid vist sammenfallende bekymringer.

Fra Norge har vi invitert Inge Eidsvåg, Marit Ulvik, Willy Aagre, Kjetil Steinsholt og Ninni Anita Rotmo Olsen – alle med utdanningspolitisk engasjement og synlige stemmer i den norske diskursen. Felles for alle er et rotfestet ståsted i pedagogiske og filosofiske tradisjoner med sterke røtter innenfor filosofisk estetikk, nærhetsetikk og eksistensfilosofi. Dette er tradisjoner og retninger som historisk har hatt stor oppslutning innen dansk og norsk skolekultur. Den tyske Bildungs-tradisjonen, med røtter tilbake til Sokrates' intersubjektive dialoger, finner vi også sterke spor av i den norske opplæringslovens formål.

Kunnskapen om de to filosofiske retningene *objektivismen* og *subjektivismen*, som Hans Skjervheim først benevnte innenfor det norske filosofiske miljø i slutten av 1950-årene, bør med rette vurderes som grunnpensum i alle lærerlærerutdanninger (Skjervheim, 2000). Vi er redd kunnskapen og bevisstheten om å bygge en skolekultur som kan møte opplæringslovens formål, er i ferd med å forvitre.

Antologien representerer en til dels sterk kritikk av en skolepolitiske vending som har preget Skandinavia fra midten av 1990-årene. Vi tar til orde for en dreining fra prediksjon til situasjonsbestemt intuisjon, fra kontroll til frihet, fra mistillit til tillit, fra statlige reformer til lokale reformer med utgangspunkt i elevene og de stedlige lærerne.

Opplæringslovens formål og den generelle delen av læreplanen vitner om gode hensikter. Vår erfaring er imidlertid at hensiktene overkjøres av positivistiske vinder fra den angloamerikanske og nyliberalistiske påvirk-

ningen, der prediksjon, målstyring og kontroll stiller seg i veien for at formålene i opplæringsloven skal kunne innfris.

Til slutt: Vi har håp om at denne boka kan vekke til live en tiltrengt bevissthet og et engasjement for å vinne tilbake en skole som skal eies av menneskene som utgjør skolen – lærerne og elevene, og at opplæringslovens danningsideal, uttrykt i § 1-1, gjøres forpliktende. Et ideal vi klarest har funnet ordsatt i Jens Bjørneboes essey «Læreren og eleven» fra 1963:

> Det finnes så mange slags lærere, og det finnes så mange slags elever. Og dette er riktig og godt: Lærere skal være forskjellige. Elever skal være forskjellige - så forskjellige som mulig. Derfor er spørsmålet om pedagogikk, om omgangsformene og forholdet mellom elever og lærere alltid et konkret, og aldri et teoretisk spørsmål; det er alltid en *situasjon* det dreier seg om. Det er alltid spørsmål om *hvilken* lærer, og *hvilke* elever. Det som er riktig av en lærer, det er galt og umulig av en annen, og det som er riktig overfor en elev, eller en klasse, det er galt overfor en annen. Derfor finnes det ikke én pedagogikk, eller ett riktig forhold mellom lærer og elev, men bare forskjellige, individuelle former, selv om disse former har et felles mål. Noen oppskrift i pedagogikk kan aldri lages, selv om det ustanselig forsøkes.

Eldar og Endre
Trøndelag, april 2018



KAPITTEL 1

Marionettepedagogikk

Opplæringslovens formål betinger frihet og en indrestyrt utvikling av skolekulturen

Endre Kanestrøm og Eldar Taraldsen

Siden midten av 1990-årene har norsk skolepolitikk utviklet seg til noe vi vil betegne som en ytrestyrt «marionettepedagogikk». Den enkelte skole mister i økende grad sin autonomi. Lærerne har blitt nikkedukker for en befalt pedagogikk der utdanningspolitiske makthavere i økende grad trekker i trådene og styrer lærere som umyndige marionettedukker. Et kvalitetsvurderingssystem med basis i målstyring har åpnet dørene for mer testing og registrering. Resultatene blir brukt som sentral kilde når politikere og allierte forskere skal svare for eller søke etter svar for å angi en kvalitetsstatus. Opplæringslovens formål – med røtter i den kontinentale danningstradisjonen – legger til grunn at ulikhet i elevers evner og interesser skal møtes med grunnleggende tillit og respekt. I dag opplever vi at skolens muligheter til å innfri opplæringslovens formål kommer i skyggen av en transnasjonal bevegelse med røtter i en positivistisk angloamerikansk Education-tradisjon (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017). Vi vil i dette essayet argumentere for at norske lærere, skoleledere – og ikke minst skolepolitikere – må oppdage sin egen styringskurs. De siste 20 årene har norsk skolepolitikk vist seg som en sjanseseilas, der statsråden på brua har fått navigere sin utdanningspolitikk uten hensyn til de lokale sjømerkene, fyrlyktene og de lokale sjøulkene.

Vår lojalitet retter seg mot hver enkelt elev i skolen, et ståsted vi finner dekning for i opplæringslovens formålsparagraf. Dagens skolepolitikk ser ut til å ha snudd sin lojalitet mot økonomiorienterte, transnasjonale organisasjoner som åpenbart ignorerer den norske skolens formål og de

tradisjoner norsk skolekultur er tuftet på. Det er å forvente at de folkevalgte i vår nasjonalforsamling – Stortinget – kjenner til og forplikter seg på det nasjonale lovgrunnlaget. Vi ønsker å få belyst at formålet i opplæringsloven avkrever at skolene – lærerne og elevene – gis nødvendig tillit og frihet til å få oppfylt formålets intensjoner. Den rådende skolepolitikken innsnevrer friheten, og skolens lærere blir i økende grad marionetter for en politikk som ikke har sitt utgangspunkt i skolens situasjonsbestemte hverdagsliv. Skolekulturen står i fare for å gli over i machiavellismen – en kultur preget av styring, kontroll og ufrihet.

Opplæringslovens retningsgivende mandat

Nasjonalt initierte reformer og innsatsområder har i dag skrinn tilknytning til opplæringslovens § 1-1, formålet med opplæringa. Dette er den juridiske bærebjelken for grunnskolen og videregående opplæring. Der angis hvordan skolen som samfunnsinstitusjon skal møte elevene når de lever innenfor sine respektive kulturer. Noen av formålskravene er medvirkning, nestekjærlighet, likeverd, tillit, respekt og krav. Opplæringen skal dessuten fremme medansvar, skaperglede, kritisk tenkning, utforskertrang, demokrati, skaperevne og respekt for den enkeltes overbevisning. Lovens formål favner skolens opplæringsansvar, men også ansvaret for elevens personlige utvikling. Eleven skal få hjelp til å oppdage og utvikle egen identitet, oppdage seg som viktig og meningsfull i verden og, ikke minst, skolen skal hjelpe eleven å finne sin verdsatte plass i et kollektivt demokrati som god samfunnsborger – et godt menneske (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa). Her hviler skolens brede danningsoppdrag, tilsynelatende fredfullt, uten å bli nevneverdig forstyrret av dagens skolepolitikere. Som antydet er den norske skolen påfallende ytrestyrt. Én reform rekker ikke å lande før en ny starter. Skolene styres ikke ut fra erkjente, situasjonsbestemte behov. Nei, i dag er vi tilskuere til at skolene utvikler seg til en nasjonal, for ikke å si en internasjonal, standardisert kunnskapsfabrikk. Skolepolitikken er i ferd med ensidig å ta ut sin kurs basert på kvantifiserbare måleindikatorer. Pedagogikkens handlingsrom og frihet gis stadig dårligere vilkår og blir erstattet med økt testing, registrering og feilsøking. Det manes til en praksis der spesialstyrker fra lærerprofesjonen

skal speide etter defekter, avvik og problemer knyttet til enkeltelever – alt ut fra en velment hensikt om å oppfylle tidens nasjonale dugnad om *tidlig innsats*. Opplæringslovens brede mandat er ikke lenger retningsgivende for skolepolitikkens kursvalg. Utviklingen styres av organisasjoner utenfor våre landegrenser – blant annet OECD – og norske skolepolitikere fungerer som lojale funksjonærer for andres bestemmelser (Korsgaard et al., 2017).

I meldingen til Stortinget, benevnt «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld. St. 21 (2016–2017)), blir vi påminnet et kvalitetsbegrep som tilsynelatende tar utgangspunkt i formålet med opplæringsloven. Elevers medvirkning blir der framsatt som noe viktig og grunnleggende for skolens oppdrag. Dette utgangspunktet blir dessverre ikke fulgt opp videre i meldingen. De innsatser og endringer som bebudes, med mer kontroll av utvalgte ferdigheter, helt fra 1. trinn, tror vi vil bevege skolekulturen ytterligere inn i en positivistisk kultur som vil motarbeide muligheten for å innfri formålet med opplæringen. I meldingens innledning framsettes en påstand om at den norske skolen er i positiv utvikling. Påstanden har sin begrunnelse i en svakt stigende gjennomsnittsskår innenfor enkelte skolefag. Samtidig viser meldingen til ulike elevundersøkelser som dokumenterer økende forekomst av ekskludering, eksempelvis, at over 14 % – 90 000 elever – sier de «føler seg ensomme, at de ikke passer inn, og at de blir holdt utenfor» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 19). Dette er en dobling fra 2003. Elevstemmene uttrykker dermed en negativ utvikling. Opplæringslovens mandat blir gjennomgående tilsidesatt, og transnasjonale trender får prege den norske skolepolitikken. Dette er urovekkende og er i konflikt med lovens intensjon. Frostatingloven ble vedtatt i år 950–960 av Sigurd jarl, i Håkon Adalsteinsfostres (Håkon den godes) regjeringstid. Det mest kjente sitatet fra loven er: «med lov skal landet bygges, og ikke med ulov ødes» (Sturlason, 1979). Skolepolitikken de siste 20 årene ser for oss ut til å bygges uten opplæringslovens retningsgivende mandat.

Opplæringen må ta utgangspunkt i elevenes evner og interesser

Flere forskere og forfattere innen pedagogikk har definert begrepet skolekultur med ulike fokus. Vårt fokus rettes mot enkeltmennesket i skolen. Vi

søker etter en forståelse som bygger på det genuine i de situasjonsbestemte menneskemøtene. Når betydningen av å ta hensyn til de «følsomme punkter» – barnas begavelse og interesser – erstattes av læringsmål uten hensyn til elevmangfoldet, beveger vi oss inn i et anestetisk landskap (Holst, 1974, s. 90). Likeverdigheten erstattes av likegjøringen. Bevisstheten om hva som bygger en god skolekultur, kan ikke alene hente sine ideer innenfor kausalitetens regimer, men kanskje heller overveiende gjennom det Carl Vilhelm Holst benevner som den introspektive analyse – de indre erkjennelser hos menneskene i kulturen. Han er opptatt av tanken og følelsens arbeid – en dypere bevisstgjøring omkring hensikt og midler for å frigjøre skolekulturen fra fragmenteringen han er bekymret for. Han hevder vi må gjøre intellektet (tanken) og følelsene *vare*. Hvis vi skal opprettholde bevisstheten om hva som er godt i kulturen, må varheten bevares. Hans-Georg Gadamer kommer inn på det samme i sitt hovedverk, der han drøfter «overskridelsen av den estetiske dimensjonen». Her viser Gadamer til Immanuel Kant, som betrakter Gadamers «indre overenstemmelse» som «en estetisk bedømmelse».

> Det avgjørende her er altså ikke anvendelsen av noe allment, men den indre overenstemmelsen. Vi forstår at dette handler om det som Kant senere kaller «reflekterende dømmekraft», det vil si bedømmelse ut fra en reell og formal hensiktsmessighet. Det foreligger intet begrep; det enkelte bedømmes derimot «immanent» [egen: «iboende»]. Kant kaller dette en estetisk bedømmelse, og slik Baumgarten betegner *iudicium sensitivum* som *gestus*, slik gjentar Kant: «En sanselig bedømmelse av fullkommenhet kalles smak». (Gadamer, 2012, s. 57)

Vår bevissthet, vår indre overenstemmelse, er en estetisk bedømmelse som Gadamer benytter som grunnlag når han diskuterer hvordan vi mennesker kan utvikle vår dømmekraft. Dersom vi ikke benytter disse indre arbeidende prosesser, mellom tanken og følelsen, når vi skal bedømme skolekulturen, vil det, innenfor Holsts og Gadamers tankeunivers, ligge utenfor estetikken og innenfor det motsatte – inn i det anestetiske, det ubevisste – det bevisstløse. Slik skolepolitikken nå utøves, obstrueres i økende grad muligheten for at lærere og elever får den nødvendige frihet til å benytte sin egen indre overenstemmelse. Lærerne blir funksjonærer for andres bestem-

melser, og elevene må prøve å finne interesse innenfor fokus som for mange ikke sammenfaller med egne evner og interesser. Da blir vi ikke overrasket over at elever i økende grad finner skolen uinteressant og meningsløs, slik det framkommer i den tidligere nevnte meldingen, «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen».

Kunnskapsdepartementet hevder at økt læringsutbytte er uttrykk for at «en god skole har blitt bedre» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 7). *Vi* velger å følge en annen logikk og mener at dette representerer en svakhet ved vår utdanningspolitikk, all den stund visse framholdte egenskaper hos elevene blir presentert som sann viten til å fote skolens kvalitetsbegrep. En skolekultur som deles inn i ulike undervisningsfag, der elevenes beskjeftigelse i økende grad blir predikert uavhengig av deres evner og interesser, gir – dersom vi virkelig tar oss bryet å tenke godt etter – en utfordrende hverdag for mange elever. Når elevenes faglige utvikling blir betraktet og bedømt ensidig gjennom prediksjon og kontroll uten å se de naturlige sammenhengene og nødvendighetene mellom interesse, utvikling og vekst, vil utviklingen og veksten stoppe opp for mange elever. For at skolekulturen skal være en inkluderende arena for alle, slik loven krever, må elevenes ulike interesser og evner være med som en bestemmende faktor for hva elevene i skolen skal beskjeftige seg med. Det må, slik Holst sier, legges vekt på å vekke elevenes følelser gjennom å møte deres interesser og evner (Holst, 1974). En skole der målstyringen blir ledestjernen for både å skape og måle kvalitet, reder grunnen for at et visst antall elever blir ekskludert. Å trekke fram utvalgte målbare egenskaper hos elevene og bruke det som referanse til å vurdere skolekulturen som bra eller dårlig, oppleves som et feilgrep.

Den norske skolens mål–middel-filosofi er i ferd med å distansere seg fra elevenes sjelelige berøringer; i leken, kjærligheten, gleden, naturopplevelsen, sorgen osv. *Produktet* – resultater materialisert i målbare prestasjoner innen fag – blir den verdsatte kilde til å beskrive rikets tilstand innen skole og utdanning. Når sentrale politikere, med tonefølge fra allierte forskningsmiljøer, berettiger sine nyeste ideer til innsatsområder for å bygge morgendagens samfunn, reduseres danningsidealene i opplæringsloven til forlagte kulisser.

Styrt produksjon eller frihet til å skape

Det gjennomgående hovedspørsmålet om hvorvidt pedagogikken bør være teknisk eller fri, faller uavlatelig tilbake til spørsmålet om pedagogikk skal oppfattes som vitenskap eller kunst. Grekernes kloke praksis gjennom phronesis trekker pedagogikken mot kunsten, mens dagens humanvitenskapers jakt på legitimitet og sannhet trekker pedagogikken inn i teknikkens verden (Biesta, 2014). Skolens grunnleggende mandat har islett av produksjonsperspektiver. Når testing av elever helt ned i 2-årsalderen blir systematisert, og OECD hevder det vil bygge god økonomi i det framtidige samfunn, ser vi at skolen tjener en rolle for produksjonssystemet, løsrevet fra opplæringslovens mandat. Elevene, omtalt som framtidens ressurser, jf. stortingsmeldingen «… og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» (St. meld. nr. 16 (2006–2007)), blir en del av produksjonsmidlene. Dette er en utvikling som forsterkes i den nyeste meldingen (Meld. St. 21 (2016–2017)).

Gert Biestas hovedbegrunnelse for å dreie pedagogikken tilbake mot kunstens og den frie handlings sfære er at skolen bør være en institusjon der elevene lærer å leve gode liv, og ikke blir underlagt ferdig utformede kunnskapsmål. Utdanning bør, ifølge Biesta, være et frigjørende prosjekt der elevene bygger opp sin egen subjektivitet og selvbevissthet for å kunne ta ut kurs og treffe valg der de selv er bestemmende. Når læring blir målstyrt og predikert, får den en underkastende makt i skolekulturen. Denne underkastende makten gjør kulturen stiv, og de som lever i skolen – de levende menneskene – vil oppleve at livet blir vanskelig å leve når den nødvendige frihet og bevegelighet tas bort. Levende mennesker er avhengige av en levende og bevegelig kultur.

Iveren etter å oppdage og kontrollere læring kan slik bli en utdanningspolitisk bumerang. I dag finnes det flere faglige autoriteter som deler denne bekymringen. Et doktorgradsarbeid belyser dette problemfeltet mer inngående. Førsteamanuensis Stine Vik ved Høgskolen i Lillehammer har i sin doktoravhandling belyst *tidlig innsats* opp mot to kulturhistoriske tradisjoner: 1) den kontinentale europeiske pädagogik-tradisjonen og 2) den angloamerikanske education-tradisjonen. Vik beskriver den europeiske tradisjonen som en menneskeliggjøring av eleven – at pedagogikken og skolens oppgave er å danne og utvikle eleven. Den angloamerikanske tra-