

Annicka Gomo

Utdanningen og temporalitetsproblemet

En dialogisk søken i utdanning og temporalitet

Masteroppgave i pedagogikk - studieretning utdanning og oppvekst

Veileder: Einar Sundsdal

Juni 2020

Annicka Gomo

Utdanningen og temporalitetsproblemet

En dialogisk søken i utdanning og temporalitet

Masteroppgave i pedagogikk - studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Einar Sundsdal
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen er å forstå hvordan utdanning og temporalitet kan tenkes i sammenheng med hverandre. Denne masteroppgaven er derfor en hermeneutisk undersøkelse knyttet til utdanning og dens forhold til temporalitet – til fortid, nåtid og fremtid. Gjennom en dialog med og lesning av ulike filosofiske og pedagogiske teorier kommer det til syne at de teorier som her er lest er knyttet til temporalitet, enten eksplisitt eller mer implisitt. Hegels begrep om danning og utdanning viser seg begge å være bundet til fortiden. Hannah Arendt åpner for å lese Hegels dannelsesbegrep som bundet i en to-verden-struktur, og med Arendts begrep *natalitet* gis det pedagogiske nået innhold. Det pedagogiske nået hos Arendt viser seg likevel å ha en tilknytning til fremtiden, som da er knyttet til Arendts ontologiske perspektiv. John Dewey lar alle temporaliteter spille med i utdanningstenkningen, men med Arendt som deltakende i dialogen øker kompleksiteten ved både Deweys og Arendts forhold til temporalitet i utdanningstenkningen. Den nyliberale utdanningen er uttalt fremtidsrettet, og viser seg å gjennom sin fremtidsdisiplinering hverken å være en trygg sfære for barns vekst eller å være i stand til å holde sitt løfte henimot fremtiden. Med Gert Biesta og Carl A. Säfström åpnes nye perspektiver knyttet til det temporale, og i møte med Jacques Derrida utvikles dette videre – hvor alt det foregående og det som er forstås på en ny og paradoksal måte.

Nøkkelord: Utdanning, tid, temporalitet, Hegel, John Dewey, Hannah Arendt, Jacques Derrida, nyliberal utdanning, fortid, nåtid, fremtid, atemporal.

Abstract

The purpose of this study is to understand how education and temporality can be comprehended in relation to each other. This master thesis is therefore a hermeneutic study related to education and its relation to temporality – to the past, the present and the future. Through a dialogue with and reading of various philosophical and pedagogical theories it gets apparent that the educational thinking is linked to temporality, either explicitly or more implicitly. Hegel's concept of *Bildung* and education both proves to be bound to the past. Hannah Arendt opens for a reading of Hegel's educational concept as bound in a two-world structure, and with Arendt's concept of *natality* the educational present is given content. Arendt's educational thinking nevertheless appears to have a connection to the future which is related to Arendt's ontological perspective. John Dewey takes all temporalities in to consideration in his educational philosophy, but with Arendt as a participant in the dialogue the complexity of both Dewey's and Arendt's connection to temporality in their educational thinking increases. The neoliberal education is explicitly tied to the future, and it turns out that it through its connection to the future neither is a safe sphere for children's growth nor to be able to keep its promise regarding the future. With Gert Biesta and Carl A. Säfström new perspectives on the temporal opens up, and by including Jacques Derrida in the dialogue the previous notions of temporality are comprehended in a new and paradoxical way.

Key words: Education, time, temporality, Hegel, John Dewey, Hannah Arendt, Jacques Derrida, neo-liberal education, past, present, future, atemporal.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet parallelt med utviklingen av den unntakstilstand som har preget og fortsatt preger livet og verden våren 2020. COVID-19 og den pandemien det forårsaket snudde brått livet på hodet, og medførte store omveltninger i hverdagen for meg og min familie. Fra å være en masterstudent med lesesalsplass, et levende faglig og stimulerende studiemiljø og -fellesskap samt daglig disponibel tid for skrivearbeid ble jeg brått isolert i hjemmet med min familie. Jeg gikk fra å være fulltids masterstudent til å være fulltids hjemmeskolelærer til to jenter som skulle følges opp i alle sine opplevelser i og av denne krevende tiden – en tid som ikke bare var krevende for oss som familie, men som også har vært svært krevende for Norge og for verden.

Kanskje kunne jeg ikke skrevet om et mer treffende tema enn akkurat tid og temporalitet. Tiden har artet seg helt annerledes i denne perioden, og har nå mer enn noensinne gjort seg tydelig gjennom å på mange måter stanse opp. Fra å bestå i og av tettpakkede ukeplaner og hastige møter i døra på vei hit eller dit, har dagene og timene nå heller vært fylt av en enorm glede over mer tid sammen – og en enorm takknemlighet for bare å være i nået. Jeg velger å la dette være en sunn påminnelse om at det kanskje ikke er mulig å sette livets mange nyanser og hendelser på begrep på forhånd.

Samtidig har altså denne masteroppgaven tatt form, og står nå omsider ferdig på tross av de utfordringer som oppsto underveis. Stengt universitet, lesesal og bibliotek har gjort veien litt vanskeligere å gå, og jeg hadde ikke klart det alene. Takk til Henrik for nytraktet kaffe hver morgen, og for at du stadig minnet meg på at jeg kan. Du er min trygghet. Takk til Vårin, det har vært en sann glede å dele denne erfaringen med deg. Disse studieårene hadde ikke vært de samme uten deg, bror. Takk til min veileder Einar Sundsdal for all god hjelp, alle gode antydninger og hentydninger på veien – og ikke minst alt bietål. Veien ble lang, og stiene mange. Nå står atter nye stier åpne – og jeg er spent på hvor forståelsen videre tar veien.

Mille og Helle – livsnerven. Takk for tålmodighet. Mamma er ferdig med leksearbeidet nå.

«Pædagogik er forventingen om det gode, der skal komme.
Og kan vi voksne ikke finde ud af det,
kan vi altid håbe på, at vores børn kan gøre det bedre.»
(von Oettingen, 2019:30)

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	1
EN UVANLIG TID FOR UTDANNINGEN	1
SAMTIDENS UTDANNING	2
PROBLEMSTILLINGEN	5
OPPGAVERNS DISPOSISJON OG NOEN SPESIFISERINGER	6
METODOLOGISK REFLEKSJON.....	7
HERMENEUTIKK – EN KORT INTRODUKSJON	7
FILOSOFISK HERMENEUTIKK – ET SPØRSMÅL OM VÆREN	8
FORDOMMER – EN FORUTSETNING FOR FORSTÅELSE	8
DEN HERMENEUTISKE SIRKEL – DER FORSTÅElsen VOKSER FREM	9
VIRKNINGSHISTORIEN OG TRADISJONEN – FORBINDELSEN TIL DET FORGAGNE	10
FORSKNINGSETISKE HENSYN	10
UTDANNING OG TEMPORALITET – EN DIALOGISK SØKEN	11
HEGEL	11
<i>Lars Løvlie – Hegels dannelsesbegrep</i>	<i>11</i>
<i>Hegel om utdanningen</i>	<i>17</i>
<i>Danning og utdanning – fra én verden til en annen.....</i>	<i>21</i>
JOHN DEWEY.....	23
<i>Deweys oppgjør med den Hegelske ånd</i>	<i>24</i>
<i>Dewey, pedagogikken og temporalitetene</i>	<i>27</i>
<i>Et ontologisk skille for en temporal forskyvning.....</i>	<i>30</i>
<i>Dewey i møte med Hannah Arendt</i>	<i>31</i>
DEN NYLIBERALE UTDANNINGEN OG TEMPORALITET	34
<i>Mot fremtiden og dens krav.....</i>	<i>34</i>
<i>Koste hva det koste vil?.....</i>	<i>35</i>
<i>En ny tid.....</i>	<i>36</i>
ET VIKTIG SPØRSMÅL OG EN NØDVENDIG REFLEKSJON	37
<i>Mellom det som er og ikke er – et atemporal utgangspunkt.....</i>	<i>38</i>
<i>Den (u)mulige gaven</i>	<i>40</i>
<i>Ankomsten i spenningsfeltet.....</i>	<i>41</i>
<i>Utdanningen og det paradoksale</i>	<i>43</i>
<i>Fremtiden og oppløsningen.....</i>	<i>44</i>
LITTERATURLISTE	47

Innledning

Denne masteroppgaven starter med en undring omkring forholdet mellom utdanning og tid. Michael Ende (2018:51) skildrer det så fint i barneboken *Momo – eller kampen om tiden*, at «[d]et finnes en stor og likevel helt offentlig hemmelighet. Alle mennesker har del i den, alle vet om den, men de færreste skjenker den noen gang en tanke. Folk flest tar den for gitt og synes ikke det er noe spesielt å undre seg over. Denne hemmeligheten er tiden.» Vel – jeg undrer meg over denne hemmeligheten. Dersom det er slik at tiden alltid er der, vil den også kanskje kunne utgjøre et utgangspunkt for undring omkring utdanning?

En uvanlig tid for utdanningen

At tid oppfattes som viktig for utdanning er noe som har gjort seg svært tydelig den senere tiden – våren 2020, hvor vi alle lever i en unntakstilstand på grunn av viruspandemien forårsaket av COVID-19. Barnehager, grunnskoler, høyskoler og universiteter er i skrivende stund fysisk stengt, noe de nå har vært over flere uker. Mye vil også fortsette å være stengt i tiden som kommer. SSB har estimert denne stengningen av barnehager, grunnskoler og videregående skoler og det smitteverntiltak det utgjør til å beløpe seg til tett oppunder 1,7 milliarder kroner – per dag (Andresen, Bensnes & Løkken, 2020). Tapte læringstid og studieprogresjon her og nå, for hver dag som går, koster altså samfunnet og den enkelte svimlende summer i tapt fremtidig inntekt, og jo lenger samfunnet må opprettholde denne unntakstilstanden jo mer beløper dette tapet seg til å være.

Forskere ved pedagogiske institutt ved landets universiteter roper varsko, og ber om at frykten for hva dette tapet kan føre til i fremtiden ikke må gå på bekostning av det skolelivet her og nå *kan* være – barn og unges egne hverdag, preget av lek og glede (Sundsdal, Øksnes, Evenshaug, Nome & Løvlie, 2020). Robin Ulriksen, forsker ved Statped, ønsker derimot å kutte elevers sommerferie med to uker for å ta igjen den tapte læringen, og mener at fokus bør ligge på fagstoff og fagopplæring – ikke lek og moro (Hjellen & Edvardsen, 2020). Lokalt ønsker kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim kommune Camilla Trud Nereid å tilby et toukers forkurs i sommerferien til elever som i vår avslutter grunnskolen og skal starte på videregående skole til høsten. Dette forkurset skal da blant annet ha et faglig innhold og gi en introduksjon til mulige fremtidige yrker – og tilbudet kommer ifølge Nereid selv som et direkte resultat av den ekstraordinære situasjon utdanningen nå er i (Bråten, 2020). Det kan synes som om de årene elevene har vært i skolen forut for denne spesielle perioden ikke illegges noen spesiell verdi, og at det er den tiden som nå er tapt, disse ukene skolene har vært fysisk stengt, som skaper et problem – for fremtiden.

Barna mine skulle i disse ukene ha vært på skolen, deltatt i undervisningen og lært noe bestemt som ville ha ført til økonomisk gevinst i fremtiden. Denne masteroppgaven hadde en innleveringsdato, en progresjonsslutt, en fastsatt tid for min utdannings ende, hvor jeg så skulle ha omsatt studiepoengene mine til kroner og øre på både min egen og statens bankkonto. Men – hva er det vi egentlig har tapt i løpet av disse ukene? Har vi ikke vunnet tid til fellesskap og nærvær med hverandre? Er utdanningstiden kun verdifull dersom den kan generere økonomisk gevinst – eller motsatt, et økonomisk sluk dersom verdifull læringstid går til spille? Hvordan kan man bedre forstå utdanning i sammenheng med et begrep om tid?

Samtidens utdanning

Utdanningen har ifølge Kjell Eide (2004) de siste 50 år fulgt en samfunnsmessig og politisk endring. Utdanningen og utdanningspolitikken har i løpet av denne tiden vært under et stadig økende press fra andre politiske sektorer, og skolens virksomhet er i økende grad blitt ansett som virkemiddel og investeringsobjekt for å oppnå ulike mål. Sosialpolitikken, med Gudmund Hernes som sentral skikkelse, la for eksempel sterk vekt på utdanningen som virkemiddel for sosial utjevning – og den økonomiske politiske sfære har hatt stadig økende innflytelse hva angår utdanningen som virkemiddel for økonomisk vekst.

Ifølge Tora Korsvold og Nina Volckmar (2004) har utdanningen parallelt med dette stadig blitt utvidet i omfang, og dermed det statlige ansvar for barn og unges oppvekst. Utdanningen som politisk omsorgsområde har i løpet av dette tidsspennet økt fra å bestå i en 7-årig obligatorisk folkeskole til å omfatte alle barn og unge i barnehage, grunnskole og videregående skole – en utvikling som kan sies å nå sitt klimaks med Hernes' reformer på 90-tallet hvor utdanningen ble ansett som et sammenholdt løp, og hvor senket skolestart fra 7 til 6 år ble begrunnet som et tiltak for å kompensere for det som ble ansett som en av årsakene til sosiale og intellektuelle forskjeller mellom elevene – nemlig manglende omsorg og stimuli i hjemmesfæren (Korsvold & Volckmar, 2004). Men, kan ikke en slik senket skolestart også forstås som en form for inngripen i barns fremtidige fortid, hvor en fortid som tidligere ville vært et år utenfor skoleløpet nå innlemmes i det? Denne inngripen i form av utvidet statlig omsorg for barn og unge var i utgangspunktet forankret i sosialdemokratiske prinsipper som fellesskap og likhet, og knyttet til velferdsstatens fremvekst. Men 80-tallets globale økonomiske nedgang førte til en generell mistillit til velferdsstaten som idé, og det politiske søkelyset ble da rettet mot utdanningen som institusjon for å møte de nye samfunnsforholdene og -utfordringene. Reformene på 90-tallet kom som resultat av dette, og kan ifølge Korsvold og Volckmar (2004) knyttes til to hovedretninger – en nyliberal og en nykonservativ utdanningspolitikk.

Den nyliberale utdanningspolitikken øynet ifølge Korsvold og Volckmar (2004) sterk sammenheng mellom utdanningsnivå i befolkningen og økonomisk vekst nasjonalt, og en voksende internasjonalisering i kombinasjon med en global økonomi medførte at nasjonens kunnskapsnivå også ble ansett som vår viktigste kapital i internasjonalt konkurranseøyemed. Samtidig anså Hernes ifølge Volckmar (2016) samfunnsmessige endringer av kulturell art som en trussel mot det nasjonale samholdet, og en nykonservativ vektlegging av et felles verdigrunnlag gjennom skolens faglige innhold for en delt nasjonal identitet fikk da gjennomslag – i kombinasjon med fokus på å tilpasse utdanningen til kunnskapsmarkedet og på skolen som institusjon for å skape økonomiske verdier. Rune Slagstad (2018) omtaler Hernes som tvetydig i forbindelse med dette, og fremholder at den vekt som av Hernes ble lagt på det sosialdemokratiske ved utdanningen samtidig var fulgt av et sterkt fokus på skolen som en kunnskapsskole – og påpeker at velferdsprosjektet og det sosialdemokratiske hos Hernes i stor grad måtte vike for hans samtidige instrumentelle motiv om å få mest mulig kunnskap ut av flest mulig av befolkningens medlemmer. I tillegg fremholder Slagstad (2018) at Hernes fungerte som medium for fremveksten av det målings- og kontrollregime vi ser i dag, og at han gjennom å søke å tukte både utdanningen og lærerstanden i retning av samfunnets beste begrunnet i sosialdemokratiske prinsipper samtidig innvarslet mange av de endringer som kjennetegner utdanningens videre utvikling. Hernes skulle slik riktignok bygge nasjon og identitet – men kunnskapsfokus, kompetansebegrepet og målstyring fulgte med i kjølvannet (Slagstad, 2018).

Året 2001 ble resultatene av Norges første deltakelse i OECDs (Organisation for Economic Co-operation and Development) PISA-undersøkelse presentert. Ifølge Volckmar (2016) og Tine S. Prøitz (2015) presterte de norske elevene da ifølge sentrale politiske skikkelser til langt under pari sammenholdt med ressursbruk. Med Kristin Clemet som utdanningsminister måtte da den siste rest av nykonservativ kulturpreserverende utdanning gi tapt for en ren nyliberal utdanning – hvor markedsstyring, kvalitet og kvalitetskontroll, desentralisering og valgfrihet, allment innsyn i utdanningens virksomhet og resultater samt sentralt opptrukne mål og kvalitetsvurderingssystemer for utdanningens virksomhet ble gjort grunnleggende. Utdanningen holdt ikke mål, endring ble presserende, og hvor det hos Hernes var lagt vekt på utdanningens innhold (Volckmar, 2016) ble nå utdanningens produksjon av læringsutbytte det absolutt vesentlige. Læring ble da utelukkende knyttet til *a priori* foreliggende mål – og de målbare resultatene ble ifølge Prøitz (2015) ansett som det sentrale målepunkt på utdanningens kvalitet.

Med Astrid Søggen som statssekretær, utnevnt av Hernes, ble skolen fra 90-årene og fremover ifølge Slagstad (2018) i økende grad ansett som en lærebedrift med regnskapsplikt, kompetanse ble ansett som vår fremste ressurs i møte med fremtiden, og mennesket ble den nye oljen – en kapital, ikke lenger i fossil men nå i human form. Konkurransesstaten vokste frem, kompetansesamfunnet som begrep var nå blitt det utdanningspolitiske mantra, og adoptert og oversatt fra OECD som premissleverandør ble begrepet livslang læring gjort til selve kjernebegrepet for utdanningen. Hva er livslang læring? Tittelen på utredningen *Lærekraftig utvikling – livslang læring for omstilling og konkurranseevne* (NOU 2019: 12) gir en pekepinn, og utredningen peker på at endringer i arbeidsmarkedets behov for kompetanse i fremtiden medfører at utdanningen nå må forberede den humane kapitalen på å være omstillingsdyktige for å i fremtiden fortsatt skulle kunne bidra i nasjonens produktivitet, dens økonomiske vekst og til internasjonal konkurransedyktighet. Skolen og utdanningen er nå i det store og hele ikke lenger lærer- eller pedagogstyrt, men ifølge Kim Gunnar Helsvig (Fladberg, 2020) styrt av samfunnsvitere, økonomer og jurister med Kunnskapsdepartementet som sitt fremste organ. Med Alfred Oftedal Telhaug (2004) kan dette beskrives i termer av at utdanningen i løpet av denne utviklingen ble og fortsatt er underkastet et vurderende internasjonalt blikk, at den pedagogiske ekspertises hegemoni har måttet gi tapt for utstrakt ekstern kvalitetsvurdering, samtidig som et kritisk populistisk blikk gjennomtrenger utdanningens virksomhet gjennom innsyn i de samme kvalitetsindikatorene.

Hva har skjedd med utdanningen og undervisningen i løpet av denne tiden? Ifølge Alexander von Oettingen (2019) er den blitt pissetårlig. Beheftet med alle gode intensjoner for våre barn, for deres fremtid og for samfunnet – og med en forventning om alt det gode som skal komme i kombinasjon med en stadig streben etter noe som etter gitte kvalitetsindikatorer skulle kunne kalles en fremragende utdanning og undervisning – har den ifølge von Oettingen (2019) tapt noe. Utdanningen bygger nå slik von Oettingen (2019) ser det på en stor livsløgn, en livsløgn som er direkte knyttet til en idealisering av den alltid bedre fremtiden – en livsløgn som i seg selv fører til pissetårlig undervisning. Bare lærere tar seg sammen, tar utgangspunkt i målene, knytter sin undervisning til evidensbasert kunnskap og underviser effektivt og som profesjonelle – så blir fremtiden god engang. Det er bare det at utdanningen og undervisningen samtidig blir pissetårlig.

Mye av årsaken til dette ligger ifølge von Oettingen (2019) i at vi lider av GERM-viruset, en forkortelse for Global Educational Reform Movement. GERM er da et slags dispositiv eller en diskurs som dikterer vår utdanningstenkning ved å knytte politikk, vitenskap, økonomi og utdanning sammen i en lukket kjede som i seg selv omslutter hele utdanningen. GERM er slik ifølge von Oettingen (2019) en slags utdannelsesorden som sniker seg inn og blir selve det pedagogiske vokabularet gjennom utstrakt bruk av pedagogisk konsulentvirksomhet og gjennom sterke økonomiske stemmer.

Helsvig uttaler i en sak i Dagsavisen (Fladberg, 2020) at det er nær sammenheng mellom Utdanningsdirektoratets og Kunnskapsdepartementets føringer og behov på den ene siden – som da gjerne er knyttet til det internasjonale kunnskapsmarkedet og et politisk ønske om å prestere innenfor målbare indikatorer – og den utdanningsforskning som innvilges økonomisk støtte på den andre. Høgskolen i Innlandet (HINN) og deres Senter for praksisrettet utdanningsforskning ledet av Thomas Nordahl er en av de institusjonene som de senere årene har fått utbetalt en betydelig sum i statstilskudd til arbeidet med å drive den type utdanningsforskning som ifølge Helsvig føyer seg etter Kunnskapsdepartementets ønsker og behov. Samtidig har dette ifølge Helsvig (Fladberg, 2020) hatt stor betydning for den måten skoler og barnehager driver pedagogisk arbeid på, fordi denne forskningen i stor grad er knyttet til måling og kartlegging av ferdigheter og kompetanser i direkte tilknytning til internasjonale aktører. Det samme fenomenet er også omtalt i dansk kontekst, hvor den forskning som Nordahl og Senter for praksisrettet utdanningsforskning produserer både bevilges fondsmidler og kjøpes inn i den danske skolen i stor skala (Schmidt, 2019). Nordahl uttaler selv i sammenheng med Helsvigs uttalelser (Fladberg, 2020) at han anser forskningsbasert kunnskap om hva som virker for å utgjøre et grunnlag for problemløsning i den pedagogiske praksis. Hva kan et slikt pedagogisk problem være? Klasseledelse kan kanskje utgjøre et eksempel her, hvor Nordahl (2012) gjennom å ta sitt utgangspunkt i læringshemmende elevatferd som et problem har utviklet klasseledelse som et pedagogisk tilsvarende – fundert i evidensbasert forskning om hva som virker. Denne pedagogikken kan også forstås som grunnlagt i et behavioristisk og instrumentalistisk menneske- og læringsyn (Sundsdal, Øksnes, Kanestrøm & Taraldsen, 2014), men det har ikke forhindret at Kunnskapsdepartementet (2010) etter Tidsbruksutvalgets anbefaling anser mer klasseledelse som svaret på spilt læringstid i klasserommet. Pissedårlig målstyrt, instrumentalistisk og behavioristisk undervisning altså (von Oettingen, 2019), i tidsbesparelsens navn. Der det engang var et pedagogisk hegemoni (Telhaug, 2004) har vi nå ifølge Helsvig (Fladberg, 2020) en storstilt økonomisk gullgruve for utdanningsforskere med nær tilknytning til Kunnskapsdepartementet, en gullgruve i form av et desentralisert utdanningsforskningshegemoni på Kunnskapsdepartementets bestilling og regning. Eller GERM om du vil (von Oettingen, 2019).

Som sum er utdanningen ifølge Volckmar (2016) blitt en produksjonsfaktor i en nasjonal og internasjonal konkurranseorientert økonomi, med et stadig blikk fremover mot livsløgnen om en alltid bedre fremtid – engang der fremme (Von Oettingen, 2019). I et slikt perspektiv er det kanskje ikke så rart at tapt læringstid anses som et enormt pengesluk som kan føre til den rene økonomiske ruin for både den enkelte og for samfunnet. Uten kontroll på hva som egentlig foregår av læring i de mange hjem hvor undervisningen nå er overlatt til foreldre og foresatte – som nok ikke er klasseledere med evidens i baklomma og med målbar læring som enestående mål for øyet – oppstår et problem fordi man kanskje mister viktige steg på veien mot den bedre fremtiden. Eller gjør man det? Problemet ligger kanskje bundet opp i det at man nå ikke vet helt sikkert?

Utdanning tar, i motsetning til vareproduksjon, *tid* (Eide, 2004) – en tid som da alltid vil omslutte alle de år utdanningen for det enkelte barn og den enkelte elev løper, og som består av enormt mange dager, timer og øyeblikk. Von Oettingen skriver at;

I pedagogikken finnes det «fremragende» ikke. Det gjelder, uanset om vi taler om nære processer mellom lærere, elever og foreldre, eller om større systemer mellom skoler, kommuner og politikken. Det bedste, sublime eller fremragende er ikke pedagogisk interessante begreber. Det anderledes, skæve, forunderlige, uventede, betagende, paradoksale og angstprovokerende er langt tettere på pedagogikkens virkelighet. Alt det fortæller os nemlig, at her er noget på vej, der er ved at finde sin form; noget eksperimentelt, som er større, end vi regner med, fordi det gør indtryk og sætter aftryk. (von Oettingen, 2019:16)

Spørsmålet blir hvilken plass det som utdanningen nå kanskje har tapt av syne - det som er annerledes, forunderlig, uventet og angstprovoserende – det jeg her forstår som det *nye*, det som skjer *her og nå* – egentlig har i utdanningen. Lars Løvlie (1999) fremholder at det finnes to grunnleggende perspektiver ved pedagogikk – hvor begge handler om tid. Disse perspektivene er da fortid på den ene siden og fremtid på den andre, hvor fortid er det som har funnet sted, og fremtid er noe som *skal* skje eller *skal* realiseres. Men hvis pedagogikk utelukkende består i disse to tidsmessige begrepene og perspektivene, hva skjer da med det alltid nærværende *her og nå*? Jeg spør med Kjetil Steinsholt (2007) om øyeblikket da skal ofres til fordel for livsløgnen og fremtiden, eller motsatt – om øyeblikket skal ha forrang, og om det er slik at fremtiden dermed må ofres? Og hva med fortiden – hvordan forholder egentlig utdanningen og pedagogikken seg til forholdet mellom fortid og nåtid? Befinner her-og-nå seg i en stadig klemme mellom fortid og fremtid? Er det rom for nået, eller sitter det fast i dualismen mellom fortid og fremtid og står slik i fare for å miste en egen verdi? Er det kun mulig å forstå hvert enkelt her-og-nå i lys av fortid og/eller fremtid? Tidsspennet er vidt, og spørsmålene mange.

Problemstillingen

Det er altså her jeg tar mitt utgangspunkt. I løpet av tiden forut for og langt inn i arbeidet med denne oppgaven har svært mange spørsmål meldt seg, fordi tid skulle vise seg å være et begrep og fenomen som var svært vanskelig å gripe fast i. Arbeidet med en problemstilling kan derfor sies å ha vært både enkelt og svært utfordrende. Enkelt fordi spørsmålene på mange måter kan sies å ha meldt seg selv. Utfordrende fordi det har vist seg å være vanskelig å skulle fastsette et endelig spørsmål som rommer det jeg faktisk har til hensikt å undersøke og forstå. Undersøkelsens problemstilling, eller rettere sagt problemområde, lyder derfor som følger;

Hvordan kan man forstå utdanning og temporalitet?

Jeg er bevisst at dette er en svært åpen problemstilling. Undersøkelsens formål og utgangspunkt hindrer meg kanskje i å gjøre en ytterligere spesifisering, fordi ethvert begrep som eventuelt bringes inn i problemstillingen også vil pålegge denne reisen en eller annen form for retning og derigjennom et innhold – og dermed også vil kunne utgjøre en begrensning for den tenkning og undersøkelse som faktisk søkes gjort.

Hensikten og formålet med denne undersøkelsen er å forstå hvordan tiden som begrep og fenomen kan tenkes og forstås sammen med utdanning. Det må spesifiseres at det ikke således er i min hensikt å søke klarhet eller et entydig svar på hva tid som vitenskapelig fenomen er, men å søke forståelse for hvordan det kan tenkes omkring tid og utdanning i relasjon med hverandre. Tid er også et begrep som ifølge Trond Berg Eriksen (1999) har vært ilagt et bredt spekter av innhold gjennom historien. I det følgende vil tid derfor omtales som temporalitet, hvor jeg forholder meg til begrepet temporalitet i den vide betydningen *tidsmessig* – altså noe som angår tiden (Kåss, 2019). Jeg tar da mitt utgangspunkt her, i en tanke og en undring om utdanning og temporalitet. Jeg vet ikke hvor denne veien vil gå, eller hva den vil inneholde. Jeg vet bare at jeg må gå den – og at det er en viktig vei å ta fatt på.

Oppgavens disposisjon og noen spesifiseringer

Denne masteroppgaven består i og av en vandring i og dialog med pedagogisk teori og filosofi, hvor jeg søker å lese frem temporalitet i teoriene. Jeg vil da ta utgangspunkt i de tre temporaliteter som er berørt i og kommer frem av innledningen – fortid, nåtid og fremtid. Jeg ilegger ingen av de temporale begrepene nærmere innhold foreløpig, men lar innholdet tre frem underveis. Det samme gjelder begrepet utdanning, som jeg har valgt å ikke spesifisere nærmere innledningsvis. Det å velge et begrep, det være seg pedagogikk, danning, opplæring eller undervisning, læring eller oppdragelse ville kanskje bidra til å spisse retningen for den forståelsesprosessen denne masteroppgaven i seg selv utgjør – fordi hvert av disse begrepene har hvert sitt innhold og hver sin historie. Men jeg anser det slik at jeg da ville stå i fare for å miste av syne verdifulle stier på veien. Samtidig er jeg allerede situert i samtiden og dens utdanning slik den er presentert i innledningen, og i en tid hvor dannelsesbegrepet og pedagogikk som begrep ifølge Lars Løvlie og Kjetil Steinholt (2011) er noe utfordret. Jeg lar derfor alle stier stå åpne, og forholder meg heller åpen til alle begrep knyttet til utdanning jeg måtte møte på veien.

I det følgende vil det først etableres et grunnlag for min forskningstilnærming gjennom en metodologisk refleksjon knyttet til hermeneutikk. I påfølgende kapittel som i seg selv utgjør hele denne masteroppgavens hoveddel følger en dialog og en søken etter temporalitet i ulike pedagogiske teorier og filosofier – som innledes med et møte med Hegel slik han er lest av Lars Løvlie, hvor det først vies rom til å etablere en forståelse av Hegels dannelsesbegrep og av den immanente temporalitet i dannelsesbegrepet. Deretter vendes blikket mot Hegels syn på utdanningen og på hvilken rolle den ilegges, hvor Hannah Arendt trer inn i dialogen og åpner for å se Hegels utdannessyn og temporalitetene i nytt lys. Deretter følger et møte med John Dewey – hvor det gjennom en lesning av Deweys brudd med Hegels virkelighet forstått som ånden gjøres mulig å lese nye temporale linjer i tilknytning til utdanningen. Det vies også rom til å etablere forståelse av Deweys utdanningsfilosofi, og også her er Arendt med i dialogen og bidrar til ytterligere kompleksitet vedrørende de temporale perspektivene. Deretter vendes blikket mot den nyliberale utdanningen, hvor det sees nærmere på hvilken betydning og hvilke konsekvenser det har at utdanningen er uttalt fremtidsrettet (NOU, 2019: 12). Blikket vendes så mer eksplisitt mot det temporale i seg selv, og i møte med Gert Biestas og Carl Anders Säfströms begrep om atemporalitet og dets tilknytning til begrepet *event* spiller dialogen seg videre i retning av et mellomrom mellom *det som er* og *det som ikke er*, her og nå. Avslutningsvis gis Jacques Derrida rom, hvor hans begrep om gaven og ankomsten åpner opp for å se hele dialogen i ytterligere nytt lys. Alexander von Oettingen er gjennomgående med i dialogen, og bidrar med sentreringspunkter underveis.

Metodologisk refleksjon

Denne masteroppgaven tar sitt utgangspunkt i en undring, og problemstillingen vektlegger et ønske om å bedre forstå hvordan utdanning og temporalitet kan tenkes i sammenheng med hverandre. Dette har i sin tur betydning for den tilnærming jeg tar i mitt arbeid. Hermeneutikk handler ifølge Thomas Krogh (2014) om fortolkning og forståelse, og Nils Gilje (2019) fremholder at hermeneutiske spørsmål tar sitt utgangspunkt i en opplevelse av at det er noe man ikke forstår. Denne masteroppgaven utgjøres derfor av en hermeneutisk undersøkelse. Selve begrepet hermeneutikk har ikke et ensartet innhold, men rommer ulike teorier og tilnærminger som har som fellesnevner at de berører menneskelig fortolkning og forståelse eller fortolknings- og forståelseslære (Krogh, 2014). En nærmere spesifisering av hvilken hermeneutisk tilnærming som legges til grunn i denne undersøkelsen er derfor nødvendig.

Hermeneutikk – en kort introduksjon

Denne masteroppgaven legger til grunn en filosofisk hermeneutisk tilnærming, hvor min egen stadig utvidede forståelse i seg selv utgjør masteroppgavens fremtreden. For å tydeliggjøre mitt ståsted vil jeg her kort presentere hermeneutikk i et historisk sveip, hvor poenget ligger i å slik positivt fremheve filosofisk hermeneutikk mot en bakgrunn som utgjøres av hva det *ikke* er.

Begrepet hermeneutikk og dets tilknytning til fortolkning har sin opprinnelse i det greske *hermeneuein*, men det ble først utviklet til og som en selvstendig lære i senere tid – i første omgang under reformasjonen. Da ble fortolkning og forståelse beskrevet som regler og teknikker i møte med Bibelen som *sola Scriptura*, som skriften alene, hvor hermeneutikk da var en teknikk for å få tilgang til et sannhetsinnhold ved teksten i seg selv fremfor at den autoritet kirken utgjorde skulle ha enevelde ved fortolkning av Bibelens sannheter (Gilje, 2019). En slik forståelse av hermeneutikk sto sterkt på 1600- og 1700-tallet, spesielt innen teologi, jus og filologi – hvor det i all hovedsak var snakk om regler og oppskrifter for lesning av vanskelig tilgjengelige tekster (Krogh, 2014). På 1800-tallet tok hermeneutikk ifølge Sissel Lægneid og Torgeir Skorgen (2006) derimot en ny dreining med Schleiermacher, hvor den gikk fra en teknisk sannhetssøken til en innfølede rekonstruksjon av den menneskelige ånd i dens historiske uttrykk. Hermeneutikk ble da en tolkningsvitenskap, og spørsmålet om tolknings- og forståelseslære ble i større grad et vitenskapeteoretisk spørsmål enn et fagområdespesifikt spørsmål.

Dette har sin historiske parallell i en utvikling vedrørende humanioras egenart som vitenskapsfelt, hvor nyhumanismens vektlegging av danning, *bildung*, etter den greske ånd som forbilde ifølge Finn Collin og Simo Køppe (2003) befestet hermeneutikk og de humanistiske disipliners posisjon som universitær danning gjennom formålsfri vitenskap. Men humaniora som vitenskapsfelt, og dermed også hermeneutikken, ble sterkt påvirket av historismens fremvekst rundt 1800-tallet, og av den nye bevisstheten om at forståelse nødvendigvis skjer på tvers av et historisk skille. Historien ble da noe «denganglig» fremfor en tidløs normativitet. Dette førte til en vitenskapeliggjøring av humaniora gjennom metodologisering, hvor omgang med det forgagne nå skulle foregå objektivt og metodisk – ikke innfølede.

Parallelt med dette fortrente naturvitenskapens seiersgang i stor grad humanioras posisjon innenfor vitenskapen generelt (Krogh, 2014; Collin & Køppe, 2003), og som et forsøk på å bestemme humanioras egenart som vitenskap i avgrensning til

naturvitenskapen ble hermeneutikk av Dilthey formulert og begrunnet i skillet mellom naturvitenskapens forklarende metoder og humanioras forstående metoder, hvor hermeneutikk som forståelsesteori og -lære med det ble formulert som åndsvitenskapens særegne metode (Krogh, 2014; Gilje, 2019). Men er hermeneutikk en metode?

Filosofisk hermeneutikk – et spørsmål om væren

For Hans-Georg Gadamer ville svaret på dette vært nei. For å sette det hele på en svært enkel formel kan det vises gjennom følgende eksempel; for å kunne bruke en metode må du ha forstått metoden først (Krogh, 2014). Forståelse kommer altså forut for metoden. Det historiske sveipet ovenfor viser at hermeneutikk har gjennomgått stor historisk forandring, hvor det til slutt ble forstått som humanioras særegne metode. Gadamer alternativ består da i å vise til at hermeneutikk ikke er en metode i det hele tatt, men en filosofisk teori om forståelse i seg selv (Krogh, 2014). Gadamer tar derfor ifølge Lægreid og Skorgen (2006) heller sitt utgangspunkt i et spørsmål om hva forståelse i seg selv er, og hva det egentlig vil si å være som forstående vesen i verden. Infinitivsformen *være* leder oss rett inn i et ontologisk utgangspunkt bakenfor det metodologiske, et utgangspunkt Gadamer da tar i sitt arbeid med en omformulering av hermeneutikken og dens vesen.

Væren er ifølge Lægreid og Skorgen (2006) hos Gadamer knyttet til Heideggers begrep «*Dasein*» eller «*derværen*», som omhandler menneskets væren i verden på en bestemt tid og på en bestemt måte. Mennesket forstås da som alltid allerede historisk situert, og det å forstå er uløselig knyttet til det å være menneske fordi mennesket er hensatt til å forstå sin egen historiske eksistens. Historie er da ikke noe forgangent og «denganglig» slik historismen fremholdt, men noe vi alltid allerede er situert i. Hermeneutikk er for Gadamer derfor det å forstå menneskets *væren*, altså hva som skjer når mennesket forstår den virkelighet det selv er del av. For å beskrive den menneskelige forståelse trekker Gadamer på noen viktige begrep som i det følgende vil presenteres, hvor det samtidig legges vekt på å fremheve mitt utgangspunkt i arbeidet med egen forståelse i denne masteroppgaven.

Fordommer – en forutsetning for forståelse

Jeg er i min forståelse henvist til å begynne der jeg står som det historisk situerte mennesket jeg er. Min innledende forståelse av utdanningen slik den fremkommer av innledningen er da noe som verken kan eller som bør tenkes som noe som skal tilsidesettes – fordi det er denne innledende forståelsen som ifølge Lægreid og Skorgen (2006) i seg selv vekker min oppmerksomhet, som nærer min interesse for temaet og som samtidig gjør min forståelse mulig.

Denne innledende forståelsen er det Gadamer ifølge Krogh (2014) kaller fordommer eller før-forståelse. Fordommer må her ikke forstås negativt, ei heller i den retning at forståelse av noe fremmed for min egen historisitet og væren blir umuliggjort fordi jeg har fordommer som er sterkt knyttet til min egen historiske væren og min egen samtids utdanning. Fordommer, det at jeg er et historisk barn av min egen tid med de fordommer det medfører, er nemlig produktive forutsetninger for min forståelse fordi de er det som i det hele tatt bringer meg inn i den hermeneutiske situasjon. Lægreid og Skorgen (2006) fremholder nemlig at det er når man blir sin egen fordomsfullhet og sin historiske væren bevisst, at man blir gitt muligheten til å korrigere egne fordommer og åpne seg for sakens annerledeshet. Det er derfor ut fra et ønske jeg har om å forstå utdanningens situasjon i relasjon til et begrep om temporalitet fra mitt *her og nå* at tekster blir meningsfulle – fordi

de da selv gjør krav på å fortelle meg noe sant om saken i seg selv. Fordommene er dermed produktive, fordi de utgjør en forutsetning for at tekstene jeg møter på min vei i arbeidet med denne oppgaven kan fortelle meg noe og bringe meg henimot forståelsen. Tekstene vil slik ha sine egne sannhetskrav knyttet til saken, som det er opp til meg å forstå gjennom dialog med dem (Krogh, 2014). Gadamer skriver at;

[s]elvbessinnelsen og selvbiografien [...] er ikke primære fenomener og strekker ikke til som grunnlag for det hermeneutiske problemet ettersom historien blir reprivatisert gjennom dem. Historien tilhører i virkeligheten ikke oss; vi tilhører historien. Lenge før vi forstår oss selv i en tilbakeskuende refleksjon, forstår vi oss selv på en selvsagt måte i familien, samfunnet og staten, det vil si der hvor vi lever. (2012:314)

Mitt subjektive utgangspunkt er slik ikke det primære fenomenet her, fordi jeg selv allerede tilhører historien og de fordømmer som utgjør mitt forståelsesutgangspunkt. Jeg står ikke utenfor, men *i* en historie som allerede eier meg. Fordommene er slik ikke å forstå som mine subjektive fordømmer, men historiens – som den omkringliggende og omsluttende virkelighet for min *Dasein*. Tekstene tilhører slik også historien, og har et iboende sannhetskrav knyttet til saken eller temaet for denne oppgaven, og denne sannheten vil treffe meg som en hendelse eller erfaring og slik forandre min forståelse. Sannheten er subjektoverskridende (Lægneid & Skorgen, 2006).

Den hermeneutiske sirkel – der forståelsen vokser frem

Min problemstilling og tekstenes utsagn er knyttet sammen i et gjensidighetsforhold, hvor mine fordømmer er det som får tekstene i tale slik at dialogen kan finne sted og at tekstene slik kan gi meg meningsfylte svar (Lægneid & Skorgen, 2006). For at dette skal bli en forståelsesprosess i retning av en sakens sannhet er det avgjørende at jeg ikke stiller meg som herre over teksten og dens immanente sannhet, men utviser noe Lægneid og Skorgen (2006) kaller revisjonsberedskap, altså at jeg er beredt på at mine fordømmer vil bli satt i et stadig nytt lys i møte med tekstene. Denne revisjonsberedskapen må utvises i den hermeneutiske sirkel – som i seg selv er et historisk forhold mellom min væren og tekstene, hvor vi begge må forstås som preget av de historiske forhold som omslutter oss. Der man i den hermeneutikk som var rådende i årene fra reformasjonen og fremover skulle stå utenfor sirkelbevegelsen mellom tekstens deler og helheter for å sikre at det utelukkende var tekstens sannhet som ble regelbundet avdekket, må mine fordømmer heller trekkes inn i sirkelen. Slik blir ifølge Krogh (2014) mine fordømmer, den utdannings situasjonen som ligger i innledningen, en del av prosessen – og min historiske kontekst kan komme tekstens kontekst i møte. I en sirkelbevegelse vil mine fordømmer da stadig revideres, slik at min forståelse stadig vil utvikle seg fra deler og tilbake til helheten – som jeg igjen møter en ny tekst med (Krogh, 2014).

Her gjør et annet begrep seg vesentlig, nemlig horisont. Mine fordømmer utgjør som sum en omfattende forståelseshorisont som består av mer enn jeg kan være helt bevisst, og jeg kan aldri bryte ut av den enn så lenge historien er noe som allerede eier meg. Innholdet i denne horisonten er ifølge Krogh (2014) derfor ikke noe individuelt, men er noe jeg deler med andre deltakere i samme historiske periode. Min horisont, min historiske væren, vil da møte tekstens horisont, og forståelsen bor i at disse horisontene smelter sammen i det jeg stadig justerer min egen horisont i møte med tekstens forestillingsverden gjennom den hermeneutiske sirkel (Krogh, 2014).

Virkningshistorien og tradisjonen – forbindelsen til det forgagne

Grunnen til at horisontene i det hele tatt kan smelte sammen ligger i en forbindelse mellom disse, men også i avstand. Forbindelsen bor i begrepet virkningshistorie, som viser til at tekstenes horisont fortsatt er virksom innenfor min egen – og at mine fordommer er frembragt av nettopp denne (Krogh, 2014). Virkningshistorien er slik det som fører til at fordommer knyttet til saken trer frem i min horisont, og som fører meg inn i forbindelsen med teksten. Tradisjon er igjen forutsetningen for at virkningshistorie kan oppstå (Krogh, 2014), i dette tilfellet pedagogisk teori, filosofi og forskning som tradisjon. Denne tradisjonen fører da ifølge Krogh (2014) i seg selv til at det finnes lesere og studenter med sakstilknyttede fordommer. Fordi jeg står innenfor en pedagogisk tradisjon og horisont vil jeg kunne møte tekster som forbinder min horisont med fortiden, og fordi jeg har et behov for å forstå problemstillingen slik den er formulert ut ifra min situasjon her-og-nå blir de historiske tekstene viktige. Den nødvendige avstanden ligger i det at jeg må betrakte tekstens horisont som forskjellig fra min på tross av at vi er bundet sammen av virkningshistorien. Slik vil det åpnes et nødvendig rom for forståelsens bevegelse frem og tilbake, mellom meg selv og tekstens fremmedhet (Lægreid & Skorgen, 2006). Forståelse handler altså om spørsmål og svar, hvor min tidslighet, min horisont og min værens fordommer gir meg mulighet til å stille nye spørsmål til virkningshistorien og det som bor i den tradisjon jeg selv er del av – fordi jeg fra min væren, min *Dasein*, stiller nye spørsmål og nærmer meg fortiden på en ny måte.

Forskningsetiske hensyn

En filosofisk hermeneutisk tilnærming er altså ikke metodisk, og kan derfor ikke bidra med objektiv kunnskap i den form som kan bedømmes etter metodetypiske hensyn vedrørende reliabilitet og validitet. Men jeg minner om at en filosofisk hermeneutisk tilnærming ikke handler om mine subjektive meninger, mine ikke-legitime fordommer eller utvikling av min egen selvforståelse (Gadamer, 2012; Krogh, 2014). Det er utelukkende tekstenes egne sannhetskrav og sakens egne subjektoverskridende sannhet som utgjør det jeg streber etter. Derfor vil denne masteroppgaven kunne frembringe noe som ellers ikke hadde vært tilgjengelig. Fordi mitt utgangspunkt er ontologisk og knyttet til et spørsmål om forståelse og væren vil jeg kunne nå frem til en sannhet om saken som nettopp ikke kan nås metodisk.

Ifølge Krogh (2014) er det ikke mulig å nå frem til en endelig forståelse av en tekst, fordi den alltid vil kunne røpe nye sider ved seg selv etter som nye perioder og nye studenter søker å forstå den – eller etter som virkningshistorien fortsetter å være historisk virksom. Utdanningen og dens forhold til temporalitetene vil derfor ikke opphøre å eksistere idet jeg setter punktum for denne oppgaven, men vil fortsette å være historiens eiendom og å være virksom i tradisjonen og i virkningshistorien. Min forståelse kan slik ikke etterprøves gjennom annet enn en tydelig redegjørelse for min fulle hengivenhet i den hermeneutiske sirkel og den dialog som utspiller seg underveis. Jeg er likevel underlagt etiske hensyn vedrørende vitenskapelig redelighet knyttet til henvisning til det materialet jeg går i dialog med. God henvisningsskikk er vesentlig for ethvert akademisk arbeid (Brodersen, Bråten, Reiersgaard, Slethei & Ågotnes, 2007), og vil derfor vektlegges gjennomgående.

Utdanning og temporalitet – en dialogisk søken

Hvordan kan man bedre forstå fortid, nåtid og fremtid ut fra et pedagogisk og teoretisk perspektiv? Dette søkes i det følgende forstått gjennom et utvalg tekster som mer eller mindre eksplisitt uttrykker en form for immanent temporalitet. Jeg forholder meg til og er bevisst Løvlies (1999) påstand om at pedagogikk forholder seg utelukkende til fortid og fremtid, men vil – gitt min undring om nåets stilling innenfor utdanningen – forsøke å lese frem et forhold til det nye og her-og-nået. Jeg velger å la tekstene selv vise meg sitt forhold til dette, fremfor å anlegge et bevisst og entydig innhold på forhånd.

Hegel

Hegels begrep om danning, utdanning og pedagogikk er ikke nødvendigvis gitt av seg selv ut ifra Hegels tekster, fordi Hegel selv aldri formulerte en pedagogisk teori som sådan (Løvlie, 1999; Huggler, 2011). Jeg vil derfor i det følgende lese Hegel slik han er forstått og fortolket av Lars Løvlie, hvor Hegel allerede er plassert i en pedagogisk ramme. Dette grepet er gjort og valgt fordi det slik vil være mulig for meg å fokusere direkte på å lese frem temporalitet eller temporaliteter. Hegels dannelsesbegrep må kunne omtales som relativt komplekst. Det vil derfor vies en del rom til å etablere en forståelse for og av selve begrepet parallelt med min leting etter temporalitet i det følgende delkapittel.

Lars Løvlie – Hegels dannelsesbegrep

I sin gjennomgang av Hegels dannelsesbegrep gir Lars Løvlie (1999) en tydelig forankring av pedagogikk og danning i et begrep om det fortidige, hvor det presiseres at Hegels dannelsesbegrep er uttalt fortidsorientert. Med dette får tradisjonen og overleveringen en sterk stilling knyttet til pedagogikk (Løvlie, 1999), og Hegels dannelsesbegrep blir derfor vesentlig sett i sammenheng med denne oppgavens problemområde.

Men det foreligger også et temporalt skille her. Det differensieres mellom et begrep om oppdragelse – som da anses som en målrettet aktivitet eller virksomhet som henter sitt formål i fremtiden, og danning som best kan forstås i sin tilknytning til fortid (Løvlie, 1999). Oppdragelsesbegrepet knyttes da eksplisitt til pedagogikk og pedagogisk virksomhet, hvor barnets individualitet, det Hegel ifølge Løvlie (1999) benevner barnets første natur, skal danne grunnlaget for det pedagogiske arbeidet med å lede barnet til dets andre natur. Denne andre naturen er da voksentilværelsen, hvor barnet er blitt et sosialt og moralsk menneske. Oppdragelse og danning vil da ikke kunne forstås sammenholdt eller synonymt, fordi de tar opp i seg ulike temporaliteter som sitt vesentlige grunnlag. Likevel er det fortidige en vesentlig del også av oppdragelsen, fordi det utgjør det objektive eleven skal møte i den pedagogiske oppdragelse til kultur (Løvlie, 1999). Så selv om oppdragelse og danning tar opp i seg ulike temporaliteter er også den målrettede og fremtidsorienterte oppdragelse knyttet til det fortidige. Hvordan kan dette forstås?

Løvlie (1999) knytter altså oppdragelse til fremtid, og danning og utdanningens objektive innhold til et begrep om fortid – hvor oppdragelse og pedagogikk blir forstått som en techne eller en teknikk, og danning knyttes til begrepet poiesis. Her fremhever Løvlie (1999:44) et sitat fra Hegels *Rettsfilosofien*, hvor Hegel poengterer at pedagogikk er «[...] kunsten å gjøre barnet til et moralsk individ», og i begrepet kunst finnes også et temporalt skille – fordi kunst kan være både techne og poiesis. Forstått som en techne har en oppdrager et formål med sitt pedagogiske virke – og barnets egenskaper og formbarhet utgjør en del av den beregning pedagogen gjør med hensyn til det formål som er satt. Kunst kan altså,

i likhet med oppdragelse, forstås som en målrettet virksomhet. En slik tilnærming til den pedagogiske kunst vil da være knyttet til fremtiden som temporalitet. Dette vil i så fall betegne en typisk instrumentell tilnærming til oppdragelse, noe som også presiseres av Løvlie (1999) idet han poengterer at en slik teknisk forståelse av oppdragelse plasserer både elev og lærer i en permanent utopi fordi man alltid vil være låst i fremtidens formål, samtidig som det også plasserer målene utenfor nået og den spesifikke situasjon man til enhver tid befinner seg i. Kan dette tyde på at nået har en plass og en egen verdi hos Løvlie og Hegel gjennom dette skillet i begrepet om kunst?

Kunst kan også forstås som *poiesis* eller poetikk (Løvlie, 1999), altså forbi en ren teknisk eller formålsrasjonell tilnærming. Poetikk kan da forstås som det å skape eller frembringe, og kan da sees i sammenheng med relasjonen mellom kunstneren og verk, lærer og elev eller elev og produkt. Dette ville i så fall åpne opp og skape rom for en progressiv eller barne- og aktivitetsorientert tilnærming hvor barnets egne skapende aktivitet i nået fremheves – men dette ligger utenfor det innhold Løvlie (1999) ilegger begrepet i denne sammenheng. Her legges heller vekten på en relasjon ved selve kunstverket, en relasjon mellom dets essens og overflate – hvor kunstverket selv bærer og stiller til skue dets iboende meningsinnhold. Dette gjøres ifølge Løvlie (1999) selv for å kontrastere dette opp mot den lineære mål-middeltankegang som kjennetegnes ved at en først har en intensjon og deretter et ferdig produkt, hvor intensjonen ikke lenger er en del av helheten idet det ferdige produktet forstås som noe nytt og originalt. Ifølge Løvlie (1999) må en slik lineær forståelse nemlig forkastes i møte med Hegels begrep om bildet, hvor selve uttrykket selv bærer på og stiller til skue et indre forhold mellom essens og overflate. Uttrykket er slik selv relasjonen mellom seg selv og noe mer. Det er altså en relasjon i eller ved selve kunsten som utgjør grunnlaget for å kunne kjøre en kile ned i begrepet *poiesis* – og denne relasjonen kommer til syne i et begrep om *bildet*.

I Hegels begrep om bildet kommer man altså ifølge Løvlie (1999) forbi *techne* som en grunnforståelse, og bakenfor forståelsen av bildet som noe intensjonelt og kunstverket som noe originalt forstått som noe nytt. Å betegne noe som en original knytter i denne sammenheng heller tilbake til det latinske *origo* – hvor «[d]et originale er det opprinnelige, det som har et opphav og dermed er knyttet til historien.» (Løvlie, 1999:46). Noe originalt skal slik ikke forstås som noe nytt, et verk som står som spontant resultat av en intensjon og en påfølgende prosess, men som noe som har sin egne substans forstått som noe tilgrunnliggende. Her unndras vi altså det spontant nye – for i begrepet om bildet bor allerede det historiske, og begrepet blir slik jeg ser det derfor sterkt forankret i og til fortiden. Løvlie (1999) knytter videre an til et begrep om det estetiske, *aesthesis*, til sansning og fornemmelse – noe som hører til området for opplevelse og ikke produksjon eller det å skape. Og det er nettopp slik fortiden fremstiller seg for mennesket, den fremstiller seg estetisk (Løvlie, 1999). Sansning, fornemmelse og opplevelse må slik jeg forstår det nødvendigvis være noe som skjer i et her-og-nå, kan det være i den estetiske opplevelse man finner rom for nået?

Lek og spill kan ifølge Løvlie (1999) brukes for å eksemplifisere en slik estetisk opplevelse, og vi tar veien om Gadamer i det følgende. I «Estetikken subjektivering gjennom Kants kritikk» knytter Gadamer (2012) an til et begrep om spill – som også kan forstås som lek (Steinsholt & Ness, 2016). Lek er da hverken forholdet mellom den skapende og den nytende eller deres respektive sjelelige tilstand, men må ifølge Gadamer (2012) forstås som selve kunstverkets værensmåte. Dette sammenfaller med Hegels begrep om bildet, hvor det er en relasjon ved selve kunstverket som gjøres grunnleggende – og ikke

henholdsvis kunstnerens intensjon eller kunstverket i seg selv. I Gadamer (2012) begrep om spillet og leken ligger det en grunnleggende forståelse av at leken selv rommet sitt helt eget alvor, og at kunstverkets, spillets eller lekens væren består i at det omdannes til erfaring som igjen forvandler den som gjør erfaringen. Leken har sitt eget vesen, uavhengig av de lekendes bevissthet, og den oppnår sin idealitet når den forvandles til formasjon – når den løsrives fra de som spiller og leker og er i sitt sanneste vesen. Kunstens og lekens fremstilling rommer da gjenkjennelse og ekte vesenserkjennelse hvor den spillendes og lekendes gjenytelse består i å være ute-av-seg og motta denne kontinuitet med seg selv (Gadamer, 2012). Her anes slik jeg ser det et rom for å lese frem et pedagogisk *nå*, hvor det gjelder å være ute-av-seg, i øyeblikket, for at spillet og leken selv skal oppnå sin idealitet og være i sitt sanne vesen.

Men dannelsens objekt, som nå er forstått som noe estetisk, er også samtidig historisk eller opphavlig (Løvlie, 1999). Nået forstått som den estetiske opplevelse er derfor uløselig knyttet i en gjensidig relasjon med det opphavlige. Lek og spill slår en sløyfe og formidler mellom fortid og nåtid (Løvlie, 1999) – men en slik formidling er ikke selvtilstrekkelig eller dannende i seg selv, noe som også påpekes hos Gadamer (2012) hvor det som vi har sett kreves at man er ute-av-seg for å motta det historiske som formidles i leken. Hos Hegel avkreves man ifølge Løvlie (1999) derimot fremfor alt en aktiv og bevisst estetisk resepsjon i form av poetisk mottakelse av et dialektisk forhold, en dialektikk som inviterer til perseptiv veksling mellom det like og det forskjellige i ett og det samme. Altså en dialektikk og veksling mellom det som fremstilles, det opphavlige, og det som er – her og nå. Nået gjøres slik nødvendig. Men man kan også si at det gjennom det avkrevde aktive i nået, i den perseptive vekslingen og dialektikken, på en måte blir hengende fast i sin relasjon til det opphavlige. I denne dialektiske vekslingen forutsetter nemlig delene ifølge Løvlie (1999) hverandre – og i denne gjensidigheten kan man sette begrepene fortid og nåtid eller det opphavlige og det aktuelle – det individuelle eller det allmenne.

Dannelsens ideal blir slik ifølge Løvlie (1999) det å gjenkjenne seg selv som historisk kulturmenneske, hvor historien i seg selv da ikke er åpen for valg – men utgjør en tilgrunnliggende forutsetning for det individuelle eller nået. Dette utgjøres videre av en sirkulærform, hvor det ikke er tale om å uttrykke individualitet som sådan, men består i og av en fullstendig enhet mellom individualitet og historie (Løvlie, 1999). Den pedagogiske konsekvensen som kan leses ut av dette er at eleven skal aktualiseres som et kulturhistorisk produkt. Slik jeg forstår dette er det aktuelle, nået, det nye og individuelle uløselig knyttet til det opphavlige, til fortiden og til det allmenne. Det pedagogiske nået vil derfor også være sterkt betinget av dets relasjon til det historiske. Individet skal gjenkjenne seg selv som historisk individ, noe som ifølge Løvlie (1999) alltid allerede er gjemt i psyken. Altså er nået, det aktuelle, alltid allerede bundet til og består alltid allerede i det historiske og fortiden.

Bevisstheten, den som er gjemt og glemt i psyken, må nemlig gå opp igjen spor i egen genese eller tilblivelse, og gjennom gjenstander den kjenner seg igjen i – altså ser seg selv allerede eksisterende og uttrykt i – både gjenfinner og uttrykker samtidig mennesket ifølge Løvlie (1999) sin frie fornuft. Gjennom først i det hele tatt å i nået søke bevissthetens egne uttrykk uttrykkes altså vår indre, frie fornuft (Løvlie, 1999). Samtidig uttrykkes mennesket som et fornuftig menneske i det ytre, i det sosiale og i verden, nettopp gjennom en slik aktiv søken. Fornuften plasseres slik også i det sosiale liv, og i et eksistensielt forhold til kunst og bevissthetens søken etter seg selv (Løvlie, 1999). Så, selv den frie fornuft er nært knyttet til det historiske og bevissthetens uttrykk slik de er tilgjengelige for bevisstheten

selv. Mennesket omskaper seg selv til og gjenkjenner seg selv som kulturmenneske gjennom å via sin frie fornuft både søke og samtidig uttrykke den samme fornuften. Ens frihet og fornuft består derfor i en sirkulær relasjon hvor fortiden gjøres til eksistensgrunnlag for den frie fornuft i seg selv. Frihet er derfor forstått som frihet i fellesskapet, og underlagt det som forener individet med det allmenne – altså danningen. Løvlie (1999) fremholder at dette ikke må forstås som at Hegels dannelsesbegrep dermed kan underlegges en telos-forståelse, altså at bevissthetens genese – slik den er gjemt både i bildene og i psyken og består sammen i et dialektisk forhold – beveger seg teleologisk fra den første natur til en form for absolutt viten. Man er altså ikke bundet i en slags lineær og fastlagt progresjon. Det er slik Løvlie (1999) ser det heller tale om bevissthetens erkjennelse av at historiens gang ble slik den ble enn en form for kausalfortelling. Hvis det ikke er snakk om en bevissthetens telos, kan nået eller det nye slik få en egen verdi som et rom for noe annet, noe nytt og uforventet – på tross av at både danningen i seg selv og den frie fornuft er tydelig forankret i det fortidige?

Ifølge Løvlie (1999) er Hegels dannelsesbegrep primært å forstå som bevissthetens ettertanke eller refleksjon over egen fortid. «Dannelse består ikke i å gjøre førstehåndserfaringer, men å gå gjennom dem på nytt for å finne ut hva disse erfaringene nå egentlig betyr.» (Løvlie, 1999:51). Her utgår altså behovet for førstehåndserfaringer i et samtidig dannelsesperspektiv. Men hvis bevissthetens egne fortid ikke er en kausalfortelling, hva er det da som er bevissthetens refleksjonsmaterie? De ulike historiske epokers tidsånd fremstilles i Hegels *Fenomenologien* ifølge Løvlie (1999) som eksemplariske om enn stykkevis og delt, og målet for bevisstheten – som er den absolutte viten – må følge omveien via erindring av disse eksemplariske fremstillingene. Begrepet erindring er i denne sammenheng særdeles interessant. Erfaring knyttes nemlig av Løvlie (1999) til det umiddelbare, der individet er i erfaringens vold og står i møte med et problem her-og-nå. Erfaring er nået, og avkrever oss slik Løvlie (1999) ser det vår fulle oppmerksomhet, men ingen ettertanke. Erindring handler derimot om et refleksjonsforhold til allerede opplevde erfaringer, og om fortolkning av disse. Danning handler altså om meningsdannelse gjennom erindring av historien, noe Løvlie (1999) eksemplifiserer med det å lese *Fenomenologien* – hvor erfaringene allerede er gjort, og danning består i å erindre for derigjennom å skape sammenheng mellom fortid og nåtid. Bevisstheten må vende «[...] tilbake i det realiserte livet for å aktualisere det som meningsfullt liv.» (Løvlie, 1999:52). Erindring skal ikke dermed forstås som en subjektiv handling, men er det sted – det *topos* – hvor historien viser seg som fremmed og som noe som må tilegnes gjennom tankens smerte (Løvlie, 1999).

Slik det synes for meg er det pedagogiske nået frarøvet dets dannelsesverdi, og enn så lenge erfaring holdes i nået og ikke avkrever oss noen ettertanke vil dette og de respektive temporale forhold opprettholdes. Erfaringen er nået, men den er dannelsesmessig verdiløs. Jeg stiller spørsmålsteget ved påstanden om at erfaring ikke avkrever oss ettertanke, for er det slik at når vi ikke avkreves noe så er det samtidig umulig? Samtidig er det også mulig å lese en slags åpning for noe nytt ut fra erindringsbegrepet. Selv om det er underlagt fortiden må det i nået gis mening og sammenheng. Men, selv fritatt fra en kausalstruktur og at det slik åpnes for individets forhold til historien, frarøves samtidig individet dets nye forhold til historien idet det underlegges *topos*, her forstått som bevissthetens egne allerede eksisterende erindring av historien som meningsfull. Refleksjonen er så og si allerede utført av bevisstheten selv. Man må bare ta omveien om bevissthetens fortidige bevissthetsinnhold.

Som Steinsholt (2011) formulerer Hegels dannelsesbegrep må ånden, for å gjenvinne sitt tapte innhold, krysse bildenes svalganger. Bildene er der allerede, man må bare ta turen via galleriet. Her er vi forøvrig ved et viktig begrep innen Hegels dannelsesstenkning – ånden. Ånden er selve virkeligheten, og alt som er virkelig er i seg selv en manifestasjon av denne (Steinsholt, 2011). Ånden skal ikke dermed forstås som et overindividuell historisk subjekt eller en selvstendig aktør. Det er heller snakk om to sider av samme sak, slik som ved bildet (Løvlie, 1999). Verken ånden eller individet skal forstås som handlende aktører eller subjekter. Dannelsesprosessen består riktignok av ånden, men ånden er allerede både individet og det allmenne, differens og identitet, konveks og konkav – på en og samme tid (Løvlie, 1999). Det forskjellige oppheves i det allmenne gjennom danningen – eller kanskje går det nå an å si at gjennom danningen blir det nye til det gamle.

Gjennom å lede bevisstheten gjennom bildenes svalgang, gjennom et galleri av erfaringer bestående av «[...] fortiden i dens fulle omfang, alt fra dens ubevisste initiering gjennom leken, til det bevisste møte med Ibsens Peer Gynt, og til elevøvelsene og eksperimentene i fysikk og kjemi.» (Løvlie, 1999:52) vil ånden gjenfinne og gjenvinne seg selv i sine egne endelige uttrykk, og barnet vil dermed identifisere seg med og opphøyes i det allmenne fordi forholdet mellom historie og det partikulære eller individet er gjensidig. Ifølge Steinsholt (2011) vil dette være det samme som å si at gjennom sin reise i bildenes svalganger ser ånden seg selv reflektert tilbake. Ånden ser seg selv reflektert i noe «som ellers ville ha sett ut som en statisk fremstilling av fortiden – altså døde fortidige erfaringer» (Steinsholt, 2011:105). Det til grunnleggende og substansielle ved ethvert bilde, det originale, er ånden – og dannelsesbegrepet er med nødvendighet forankret i åndens historiske anamnese.

Dannelsesbegrepet blir dermed slik jeg forstår det fratatt enhver mulighet for *ikke* å være knyttet til fortiden som sitt temporale grunnlag. Ånden er det historiske og fortiden som barnet møter og finner seg hjemme i, fordi ånden er selv relasjonen og dialektikken hvor dualismen mellom fortid og nåtid oppheves. Dannelsen ligger i dialektikken og forholdet, og i det å gjøre historien til *vår* historie – det er en vandring bakover som ifølge Løvlie (1999) best kan beskrives som en sirkel, fordi fremtreden i kunnskap krever å tre bakover i innsikt. Sirkelbegrepet lukker slik jeg ser det døren til det pedagogiske nået som noe eget. Det er allerede låst i en sirkel, hvor man for å komme videre er overlatt til å følge sirkelens bane – bare i revers. En sirkel er og blir en lukket form, og nået er nå endelig lukket inne med det som er og har vært. Kan Løvlies (1999) lesning av Hegels mer utdanningsnære tekst *Gymnasietalene* bidra til å åpne sirkelen igjen?

Ut av Hegels *Gymnasietalene* leser Løvlie (1999) at dannelse ikke kan eller skal oppfattes som sammenkjeding av kunnskap over tid. Her er vi altså inne på et helt konkret begrep om tid og dens betydning for dannelse i en mer eksplisitt utdanningskontekst. Her fremholdes at det må tas hensyn til en indre sammenheng i utdannelsens fag fremfor å bygge del for del, år på år. Dette kan leses som en åpning for at utdanning er noe som bør frisettes fra en lineær temporalitet og som dermed åpner for at utdanningens samtidighet har en slags dannelsesverdi i seg selv. Men Løvlie (1999) fremholder at dette åpenbart må leses i den forståelse at det er snakk om et forhold mellom elev og lærestoff der erfaringsforløpet omdanner både elev og stoff, og at det er derfor den indre sammenheng mellom fagene er viktigere enn deres forhold i tid. Idet dette knyttes til et begrep om erfaring fravristes slik jeg ser det utdanningens nåtid og erfaringen en dannende betydning jamfør Løvlies (1999) definisjon av erfaringsbegrepet, og de erfaringer eleven gjør med lærestoffet blir slik ikke en del av dannelsesbegrepet.

Men – når begrepet fremmedgjøring trekkes inn blir dannelsesbegrepet igjen viktig, også i en mer tydelig utdanningskontekst. Fremmedgjøring omhandler den dannelsens drivkraft som er å finne i relasjonen og motsetningen mellom eleven og lærestoffet – hvor avstand heller enn nærvær ifølge Løvlie (1999) er av avgjørende betydning. Her refererer Løvlie til et sitat hvor Hegel fremholder at «[d]et er et nødvendig bedrag først å måtte søke det dype i skikkelse av det fjerne; men den dybde og kraft som vi oppnår [i dannelsen] kan bare måles mot den avstand fra middepunktet, som vi først fant oss nedsunken i og som vi igjen streber etter.» (Løvlie, 1999:58). Middepunktet består da slik jeg forstår det i utgangspunktet, i balansen som hersker forut for møtet med det fjerne. I nået om du vil. Det er kanskje dette Steinsholt (2011:102) omtaler som «[...] den varme gørra knyttet til umiddelbar selvsikkerhet og en musisk enhet med Gud som ofte viser seg i mennesker som elsker å legge et selvbevisst slør over seg selv.», altså en form for selvhemmende harmoni og trygghet i det nærværende. Dette forstår jeg som et slags angrep på nået, hvor man ved å bli i middepunktet, i nåets harmoni, ikke oppnår annet enn å hemme seg selv. En opprettholdelse av en slik harmoni vil da ikke føre til annet enn at ånden blir avskåret fra sin relasjon med seg selv, og at danning ikke vil kunne finne sted.

I møte med fortiden som noe fremmedartet oppleves heller en nødvendig disharmoni, en konflikt mellom individet og fortiden som i seg selv ifølge Løvlie (1999) utgjør en forutsetning for dannelsen. Disharmonien skal likevel ikke være *for* stor. Fremmedgjøringen er riktignok en betingelse for dannelsen, men den skal ikke være av en slik art at den forårsaker moralsk smerte eller en hjertens lidelse (Løvlie, 1999). Den skal heller være av en slik art at den leder til anstrengelse og til beskjefligelse med det fremmedartede som tilhører erindringen i det som er ulikt fordi det allerede inneholder «[...] alle utgangspunkter og tråder til tilbakevendingen.» (Løvlie, 1999:59), altså akkurat passe langt unna – men bare så langt unna at forbindelsen til det fortidige er innenfor rekkevidde. Undervisningen og dens innhold skal derfor slik Løvlie (1999) leser Hegel innsette et skille mellom fortid og nåtid med den eksplisitte hensikt å føre en fjern fortid nærmere – og dette skillet består da av de klassiske språk. Bli ikke da utdanningens nåtidige verdi bestående i og av en form for formaldanning hvor eleven eller studenten skal gis de rette verktøy slik at fortiden gjøres tilgjengelig (Klafki, 2001)? Dette kan også leses utav Løvlies (1999) lesing av Hegel idet han fremholder det grammatiske studium som et dannelses*middel*. Språk- og grammatikkstudier blir slik i utdanningen en form for pre-danning i form av formaldanning med den hensikt å tilgjengeliggjøre fortiden fordi formaldanningen fremmer de nødvendige krefter (Klafki, 2001) som så kan iverksettes i beskjefligelsen med det *egentlig* dannende i Hegels dannelsesbegrep. Nået har altså en dannelsesverdi, men bare som for-danning.

Det som videre er i stand til å gjøre erfaring til erindring er ifølge Løvlie (1999:59) et slags nødvendig bedrag. Dette begrunnes med at historieskriving ikke har direkte tilgang til det opphavlige, men overlates til å forholde seg til historiens åndelige skinn som kilde. Derfor blir historieskriving beheftet med samtidens særegenheter. Kunst er derimot en direkte formidling av det opphavlige, hvor samtidens holdningsløse skinn eller bedrag ikke spiller med i uttrykket. Kunsten har slik det sanneste forhold til historien, og kunstens uttrykk rommer samtidig det ytre og indre – i overflate og «bakside», hvor baksiden utgjør sannheten og overflaten bedraget. Grensesnittet mellom ytre og indre er da det sted tilegnelsen og dermed danningen tar sitt utgangspunkt. Kunsten og bildet ligger slik nærere sannheten enn historieskriving etter vitenskapelige metoder gjør, og en vandring i bildenes svalganger (Steinsholt, 2011) blir da synonymt med å gå erfaringens vei via

fremstillingene fremfor vitenskapens vei – og denne omveien er det som setter eleven i stand til å gjøre sine egne erfaringer meningsfulle (Løvlie, 1999).

Her følger også et interessant poeng. Løvlie (1999) fremhever at poenget med danningen er å etter først å ha tatt omveien om fortiden og dermed gått danningens vei vil man så bli i stand til å videredanne tekningen opp til et høyere nivå eller standpunkt. Dermed kan man gjøre noe egent – noe jeg her forstår som noe nytt – utav det, når det settes opp mot det som tidligere var. For å forstå verden nå, for å gjøre, tenke, forstå eller være noe nytt, må danning finne sted først, før man deretter blir i stand til å sette det nye, ens egne erfaringer, i det riktige lys. Her anes en form for fremdrift eller et rom for nyskapning og at nået gis et verdifullt rom. Men denne døren lukkes også. For danning finner ifølge Løvlie (1999) sted senere på livets scene, altså i etterkant av erfaring og det selvopplevde – i etterkant av det nye. Danning er erindring og ettertanke gjennom fremstillingskunsten, hvor erfaringer da fremstilles som det erindrede. Det nye og det opplevde livet her og nå blir derfor igjen slik jeg forstår det underlagt dannelsens fortidstvang. Det foreligger derfor ikke rom for vyer (Løvlie, 1999). For å oppsummere sier jeg med Steinsholt (2011) at ånden er den evige lærer og bevisstheten den evige elev – men ingen av dem vil kunne leve uavhengig av den andre, fordi det dannelsen består av alltid allerede er den allmenne ånds eiendom. Gjennom bevisstheten finner ånden det nødvendige middel for å samle alle sine øyeblikk og den nødvendige stemmen for å danne mennesket – fra bevissthet til åndens selvbevissthet. Bevisstheten dannes gjennom dannelsen – men alltid bakover.

La meg minne om noe som ble påpekt tidligere. Noe originalt skal ikke forstås som noe nytt, et verk som står som spontant resultat av en intensjon og en påfølgende prosess, men som noe som har sin egne substans forstått som noe tilgrunnliggende. Menneskets andre natur, det som står som resultat etter møtet med fortiden som det objektive innhold i oppdragelse til kultur er altså noe allerede eksisterende. Det er origo. Samtidig er det også et resultat og et produkt av en prosess. For oppdragelsesbegrepet rommer som vi har sett den pedagogiske virksomhet hvor barnets individualitet, dets primitive, impulsive og umiddelbare væren, danner grunnlaget for arbeidet med å lede barnet til dets andre natur (Løvlie, 1999). Denne andre naturen er da voksentilværelsen, hvor barnet er blitt et sosialt og moralsk menneske. Mennesket skal slik etter oppdragelsen stå igjen som et fritt, fornuftig, moralsk og sosialt kulturprodukt. Det aner meg her at denne overgangen rommer et rom for ytterligere undring.

Hegel om utdanningen

Jeg vil nå utvikle dette videre, hvor overgangen fra barnets første natur i familiesfæren til deltakelse i samfunnet og fellesskapet vies oppmerksomhet, og det stilles spørsmål til og søkes en dypere forståelse for de respektive sfærene i seg selv og deres forhold til temporalitet, samt skolen og utdanningens rolle i nevnte overgang.

I barnets første natur, som tilskrives livet i familien, ligger slik Fauskevåg (2012) leser Hegel en umiddelbar og fullstendig betingelsesløs anerkjennelse i form av kjærlighet. Her anerkjennes en partikulær eller bestemt subjektivitet ved den enkelte og barnet, hvor man slik både virkeliggjøres som og erkjenner seg selv som det nye og unike individ man er. Det nye anses slik som verdifullt i seg selv, og i anerkjennelsen og kjærligheten til det individuelle ved barnet lærer barnet seg selv å kjenne som det nye og partikulære det selv er og utgjør.

I familiesfæren lærer mennesket også ifølge Fauskevåg (2012) å relatere og forholde seg til andre mennesker – det allmenne som ligger utenfor en selv – og å slik verdsette det unike ved både seg selv og den andre innenfor familien som sosial sfære. Man unndras slik ifølge Fauskevåg (2012) en form for konform tilpasning, for gjennom det at familiens individuelle medlemmer fremstår som absolutt uerstattelige og verdifulle for hverandre, lærer barnet å verdsette det individuelle også ved den andre. Relativisme blir slik et overflødig begrep, fordi verdien i den enkelte ikke er relativ men absolutt som formål i seg selv (Fauskevåg, 2012). Her ligger slik jeg ser det en sterk betoning av verdien i det nye forstått som den og det enkelte her-og-nå – hvor både konformitet og tilpasning blir overflødige som begrep fordi det nye både ved en selv og den andre nettopp er uerstattelig som formål i seg selv. Så langt er barnet og det nye altså utelukkende verdifullt, og foruten den sosialisering som skjer innen familien som selvstendig sfære anser jeg det som at verken fortiden eller fremtiden er gitt noen særegen posisjon eller verdi så langt.

Men med Stølen (2015) kan det tilføyes at denne sfæren består i og av rent naturlige og dermed umiddelbare og primitive drifter og relasjoner, hvor den kjærlighet og omsorg som skjer betingelsesløst bør forstås som noe ufortjent. Barnet nyter riktignok av personlige og emosjonelle relasjoner i det umiddelbare og i nærværet, men det er likevel overlatt i en utilstrekkelig naturlig tilværelse. Dette kan kanskje kontrasteres opp mot von Oettingens (2011) lesning av Rousseau, hvor barnets natur og dens iboende plastisitet og læringseksistens vektlegges som den pedagogiske oppdragelsens eneste riktige utgangspunkt, hvor barnets naturlige utvikling på ingen måte skal forstyrres – men hvor man heller skal oppfordre til selvvirksomhet. Dette skal ifølge von Oettingen (2011) ikke tas til inntekt for en forståelse av barnet som et naturprodukt hvor et allerede foreliggende telos eller formål er nedfelt i barnet selv og dets natur. Barnet representerer heller noe naturlig nytt, hvor dets fremtid er ukjent og uomtvistelig åpen – og mennesket og dets kulturelle sedvaner og normer anses som en direkte trussel mot barnets potensiale til å sprengne enhver forestilling man på forhånd måtte ha. Friheten ligger slik allerede forankret i barnet og i dets natur, og en oppdragelse til menneskelighet skal slik utelukkende ta dette som sitt utgangspunkt. Dette har også en tydelig forbindelse til det utdanningen nå har mistet. La oss se på sitatet fra innledningen igjen;

Det bedste, sublime eller fremragende er ikke pædagogisk interessante begreber. Det anerledes, skæve, forunderlige, uventede, betagende, paradoksale og angstprovokerende er langt tættere på pædagogikkens virkelighed. Alt det fortæller os nemlig, at her er noget på vej, der er ved at finde sin form; noget eksperimentelt, som er større end vi regner med, fordi det gør indtryk og sætter aftryk. (von Oettingen, 2019:16)

Det å ta sitt utgangspunkt i barnets natur, i dets egenhet som noe naturlig nytt og med en iboende potensialitet som kan sprengne enhver forestilling man måtte finne på å ha, vil man samtidig unndra seg det som er positivt bestemt og på forhånd gitt et innhold. I et slikt perspektiv vil det å bestemme barnets tilknytning til fortid eller fremtid være et direkte brudd med barnets frihet. Som en kontrast til dette kan mennesket for Hegel slik Stølen (2015) ser det kun bli fullstendig fritt dersom det hever seg over en slik naturlig tilværelse og blir del av det større fellesskap – da forstått som samfunnet. Her frarøves slik jeg ser det det nye og unike nået og nærværet mye av sin egenverdi, fordi det anses som utilstrekkelig enn så lenge det nye ikke heves over og forbi en slik umiddelbar tilværelse. Hvordan ser da en slik overgang ut? Hva er det som skal til for at man anerkjennes som et fullstendig menneske?

For å være i stand til å delta i en slik delt verden må barnet forstå seg selv som nettopp noe allment også forbi den grense den familiære sfære utgjør, og ifølge Fauskevåg (2012) er skolen den institusjon som skal bringe barnet fra dets første natur i den familiære sfære og over til den *virkelige* virkeligheten. Utdanningen får slik en viktig rolle i overgangen fra familien til samfunnet, og overgangen omfatter en form for vellykket regulering av individualiteten i relasjon til og i retning av det andre – noe som må kunne sies å stride mot den verdi det nye, det ukjente og det uforutsigbare har hos von Oettingen (2019; 2011) og Rousseau. Barnet skal heller bli noe allment, og pedagogikk blir slik – som vi allerede har sett hos Løvlie (1999) – kunsten å gjøre mennesket til borger i det etiske fellesskap. Det at barnet må lære å forstå seg selv som en del av menneskeheten og det etiske fellesskap fordrer her, i sterk kontrast til den trussel allmenn kultur og sedvane utgjør hos von Oettingen (2011) og Rousseau, at barnet tilpasser sin ny-het og individualitet til noe som er større enn og går utover den familiære sfære. Men det etiske fellesskap eksisterer også på lik linje med familien her-og-nå, samtidig med barnet. En regulering av barnets individualitet handler da slik jeg forstår dette om å gjøre barnet klar over at dets ny-het ikke er selvtilstrekkelig, og at dets fullstendige frihet og menneskelighet er umiskjennelig knyttet til og bestående i det sosiale, samtidige allmenne.

Her åpnes for ytterligere en refleksjon – knyttet til regulering av individualiteten. I en lesning av Hannah Arendt skriver Helgard Mahrtdt (2011:541) at «[m]enneskene taper en human dimensjon når de mister sansen for det å være statsborgere og kun forholder seg til familien.» - helt i tråd med de mangler Stølen (2015) og Fauskevåg (2012) leser ut av Hegels familiesfære. Men til forskjell fremholder Arendt ifølge Mahrtdt (2011) at utgangspunktet, det nye, det som da alltid er *natalitet* eller fødselen – er noe som bekreftes gjennom kommunikasjon og handling. Å handle er slik å bekrefte sin ny-het ved å tre frem for hverandre i en offentlighet «[...] hvor ingen må gi avkall på sin individualitet.» (Mahrtdt, 2011:543). I likhet med hos Hegel slik han her er lest fremholdes det altså at det nye må bekreftes i og ved noe utenfor seg selv, men det foreligger en grunnleggende forskjell her knyttet til individualiteten. Der det hos Hegel som vi nå har sett er nødvendig å regulere individualiteten henimot det foreliggende allmenne, utgjør *nataliteten* heller her i seg selv potensialiteten for å fødes som fritt menneske, til «[...] å ta initiativ og begynne på noe nytt.» (Mahrtdt, 2011:544) - noe som skjer gjennom handling i fellesskap der pluralitet skaper selve rommet eller mellomrommet hvor individualiteten i det heletatt kan uttrykkes. Hva er så en slik pluralitet? Pluralitet er ifølge Mahrtdt (2011) en offentlighet hvor individualitet trer frem, og virkeligheten konstitueres av plurale menneskelige uttrykk og handlinger. Mennesket er slik situert i en felles verden, men hvor det fremfor alt foreligger et *mangfold* av perspektiver – ikke en allerede historisk og åndelig *virkelig* virkelighet. Utdanningen er for Arendt ifølge Mahrtdt (2011) da et presserende pedagogisk ansvar knyttet til at enhver generasjon fødes inn en verden som alltid vil være forskjellig fra det foregående, og som slik samtidig alltid står i fare for å gå opp i limingen. Vårt håp er derfor ifølge Mahrtdt (2011) til enhver tid knyttet til den alltid nye generasjonen og dens mulighet til å konstituere verden på nytt. Men er ikke dette et enormt ansvar å bære? Den pedagogiske konsekvens som ligger i dette er ifølge Mahrtdt (2011) at det nye ikke må begrenses til det foreliggende fordi det foreliggende alltid selv er menneskeskapt og dermed også med mennesket vil avgå. Det ligger altså et ontologisk skille til grunn, hvor virkeligheten hos Arendt slik hun er lest av Mahrtdt (2011) er menneskeskapt, og ikke åndelig. Begrensning vil derfor kunne sies å føre til undergang, fordi mennesket må handle og slik skape det nye (Arendt, 1968). Igjen synes ansvaret som legges på barna å være relativt stort. Hvordan skal utdanningen så forholde seg til dette?

Utdanningen må fremfor alt ifølge Arendt (1968) være konservativ, men ikke i form av å innføre barnet i status quo – men ved å konservere det nye ved å preservere ny-heten, og ved å introdusere hvert barn som noe nytt inn i det eksisterende – uten å ut fra de voksnes ståsted forsøke å si noe om hva denne ny-heten verken kan eller skal skape. For hvor revolusjonerende dette nye enn måtte være, vil det alltid fra det atter nye *nyes* perspektiv allerede være i oppløsning. Utdanningen er da det sted hvor vi kan elske verden nok til å ta ansvar for den og å redde den fra den sikre undergang gjennom å legge nataliteten til grunn og slik å ivareta verden – fordi den alltid i seg selv fornyes med hver fødsel (Arendt, 1968). Von Oettingen (2019:30) skriver at «Pædagogik er forventningen om det gode, der skal komme. Og kan vi voksne ikke finde ud af det, kan vi altid håbe på, at vores børn kan gøre det bedre.». Vil ikke en slik holdning nettopp være å legge ansvaret barna, og å håpe på at man gjennom å preservere deres ny-het samtidig redder verden? Det kan kanskje synes som om en slik radikal ny-het også medfører et enormt fremtidig ansvar.

I kontrast kan vi nå vende tilbake til Hegel, for med Stølen (2015:390) kan det tilføyes at mennesket også her ses i sammenheng med et begrep om fødsel, men at det her må «[...] gjenfødtes slik at dets første natur kan bli til en andre og åndelig natur». Overgangen fra familiesfæren til samfunnssfæren skal slik frigjøre barnet fra å utelukkende måtte følge naturlige drifter – de drifter som utgjør det naturlig nye og frie hos von Oettingen (2019; 2011) og Rousseau. For å bli del av virkeligheten må det skje et brudd med barnets første natur og dets ny-het. Bruddet, det som gjør den første natur til den andre, består da ifølge Huggler (2011) i og av en åndelig prosess og åndsvirksomhet, altså en prosess som har med bevisstheten å gjøre slik det ble diskutert i foregående kapittel. Bruddet i seg selv og begrepet «åndelig natur» er altså forbundet med hverandre, og Hegels dannelsesbegrep må derfor forstås som grunnleggende for dette bruddet. At Hegels dannelsesbegrep er vesentlig ved den danning som skjer i skolen påpekes også hos Stølen (2015), hvor det fremholdes at erindring og fremmedgjøring er vesentlige begreper tilknyttet overgangen mellom familie og samfunn. Det å fjerne seg fra sin første natur, å bryte med denne, handler da om en fremmedgjørelse som fører individet til den andre natur hvor det igjen blir seg selv – men på ny (Huggler, 2011). Her anes den sirkulære lukkethet som ble lest ut av Løvliens (1999) fremstilling av Hegels dannelsesbegrep. Gjennom å bli stilt ovenfor noe fremmed, noe negativt – noe som ikke positivt bekrefter ens individualitet men noe som konfronterer en med ens egne utilstrekkelighet i sin ny-het – oppnås en ny selvforståelse. Og det er her et temporalt skifte kommer sterkt til syne. For dette kan på den ene siden forstås i forlengelse av den allmenngjøren-het som bor i familien, og at barnet ved å konfronteres med de andre elevene lærer sin individualitet bedre å kjenne i relasjon til de andre her og nå.

Men det fremmede er også som vi har sett lærestoffet og dets immanente origo, det som ligger i og har sin opprinnelse i det fortidige og som allerede tilhører erindringen fordi det allerede inneholder «[...] alle utgangspunkter og tråder til tilbakevendingen.» (Løvlie, 1999:59). Fremmedgjøringen handler slik om å erindre hvem vi, det allmenne, allerede er som kollektiv (Stølen, 2015). Historien og det fortidige eter seg slik innpå en, og målestokken for den gode borger ligger i at den gjennom utdanningens danning skal erindre åndens substans for å kunne ta del i den virkelige virkelighet – i ånden (Huggler, 2011). Samfunnets normativitet og allmenhet utgjør den objektive substans individet dannes inn i igjennom bruddet med den første natur, og denne objektive substansen er alltid allerede historisk (Huggler, 2011). Her utgår altså Arendts (1968) natalitet og barnet som det alltid nye som kan skape en ny verden – gjennom pluralitet, med sin individualitet. Individet skal heller aktivt identifisere seg med det objektive gjennom den poetiske

mottakelse av det fortidige i danningen. Slik erindrer vi hvem i egentlig er og hvor vi kommer fra, både som individ og som samfunn. Gjennom å dvele ved det negative (Stølen, 2015), det som ikke bekrefter med heller skaper disharmoni, forstår vi hvem vi historisk sett er nødt til å være.

Danning og utdanning – fra én verden til en annen

Slik jeg forstår Hegels dannelsesbegrep synes det nye, utdanningens her-og-nå å bli hengende fast i fortiden som en slags seig kvaie, uten mulighet for å frigjøre seg. Det kan leses en form for fremtidsrettethet ut av oppdragelsesbegrepet, men enn så lenge oppdragelsens objektive innhold også består i det fortidige blir den fremgang – den vandring oppover og fremover som ligger her – så og si dratt med i sirkelens dragsug idet kvaen tar tak og tvinger fremtiden inn i fortidens grep. Det samme gjelder for oppdragelsens mål, som er uttalt konservativt i seg selv i og med at målet er forankret i det å gjøre mennesket til bevissthet og ånd – en ånd som allerede og alltid er historisk. Både Hegels dannelsesbegrep og oppdragelsesbegrep må derfor kunne omtales som retrospektive og konservative i den forståelse at kontrollen alltid kommer fra fortiden (Dewey, 2001b). Slik jeg nå forstår Hegels begrep om pedagogisk oppdragelse er det utelukkende tale om kunsten å fremstille barnet og dets ånd som selvframstilling, å bistå på barnets vei til selv å bli et bilde der dialektikken mellom åndens meningsinnhold og alt det ånden tidligere har vært også bor i og skinner i barnet idet det selv er gjenfødt som ånd. Den pedagogiske oppdragelse er slik knyttet til barnets danning – og pedagogisk oppdragelse til danning vil da måtte romme fremmedgjøring og erindring gjennom møte med det fortidige. Slik kan barnet, eleven, mennesket bli fritt idet dets forskjellighet – dets individualitet – oppheves i det allmenne og selv består i en enhet med det kollektive historiske allmenne samfunnet utgjør.

Det er dog interessant at det foreligger et slags to-verden-syn her, hvor barn anses som primitive og ufullstendige enn så lenge de ikke er dannet inn i det historiske, noe som både har sin parallell i Hernes' syn på familiesfæren som mangelfull (Korsvold & Volckmar, 2004) og som minner sterkt om R. S. Peters metafor hvor barn er forstått som ville barbarer på utsiden av den etablerte sivilisasjon (Sundsdal et al., 2014) – eller åndelige kultur om du vil. Hvor Hegels begrep om utdanning og danning slik de her er forstått tar sitt grunnlag i en første og en andre natur, hvor barnet må gjenfødes som ånd for å bli menneske og komme innenfor sivilisasjonens port – så vi at Arendt (1968) også knyttet an til et begrep om fødsel, men hvor hvert nye barn, hver ny natalitet, selv utgjorde grunnlaget for en ny verden. Forskjellen ligger kanskje i synet på barnet?

Steinsholt (2007) skriver at det foreligger en generell tendens til å betrakte barn på den ene siden og voksne på den andre som dikotomiske og som noe grunnleggende forskjellig, hvor voksne er mennesker som allerede *er*, og barn er mennesker *på vei* eller *underveis*. Om dette skriver Arendt (1968) at barnet, det nye, heller har et dobbelaspekt. Riktignok er det nye barnet *becoming*, altså noe som ikke er ferdig. Men det er også noe *nytt* i sitt forhold til verden, en verden som allerede eksisterer, som det ble født inn i, og som det ikke kjenner. Det *nye* mennesket er slik samtidig et menneske i *vorden* – og barndom er en midlertidig fase, en temporalitet i seg selv – ikke en autonom sfære eller tilværelse. Det er slik ikke et motsetningsforhold, men et dobbelt forhold.

Som vi har sett fremholder Arendt (1968) at den pedagogiske konsekvensen ligger i det å preservere ny-heten – men uten å forsøke å si noe om hva det nye selv skal bringe til

verden. Utdanning er slik et tosidig ansvar for det nye og for verden samtidig, hvor barnet må beskyttes fra verden – og verden fra det stormangrep enhver ny generasjon bringer med seg (Mahrtdt, 2011). Liv i egenskap av liv – barn som vorden i egenskap av vorden – trenger på den ene siden beskyttelse fra den offentlige verden for å vokse, og det å anse barns verden som en autonom sfære gjør denne sfæren i seg selv til en form for offentlighet som truer en slik vekst fordi det nye tvinges til å eksponere seg selv. På den andre siden trenger verden altså beskyttelse fra den trussel enhver ny generasjon utgjør. Utdanning skal da være det sted hvor overgangen fra den beskyttede private sfære og over til verden finner sted. I så måte kan det trekkes paralleller til Hegels utdanningsyn. Men forskjellen ligger altså i synet på barnet, fordi det hos Arendt (1968) legges vekt på nettopp individualitet.

I utdanningens beskyttende sfære skal barnets individualitet ifølge Arendt (1968) vokse, det som særkjenner hvert nye barn som noe som ikke har vært her før. Utdanningen må da til enhver tid ta ansvar for den stadig omskiftelige verden slik den er nå – den verden det nye barnet er bragt inn i, et ansvar som finner sin form i et begrep om autoritet. En slik autoritet skal ifølge Arendt (1968) ikke sammenholdes med absolutt overlegenhet men må heller forstås som en temporal eller midlertidig overlegenhet, som i seg selv ville bli selvmotsigende dersom den var virksom innenfor forhold som selv ikke var midlertidige. Ved å anse barnet som både vøren og vorden kan en slik autoritet legitimeres, nettopp fordi den er midlertidig (Arendt, 1968). Men legitimerer det samtidig det ansvar som pålegges nataliteten? Slik det synes for meg tvinges individualiteten inn i et enormt fremtidig ansvar – men at det søkes forsvart ut ifra det ontologiske grunnlaget med en omskiftelig og menneskeskapt virkelighet. Med et slikt ontologisk grunnlag og med barnet forstått som både ny og som og i vorden til grunn vil det være legitimt å fremme at det ikke er hensiktsmessig å formulere hva barna faktisk skal skape – men samtidig åpnes det for å stille spørsmål til det ansvaret som skyves fra generasjon til generasjon. Så er fremtiden kanskje sterkt virksom innenfor Arendts utdanningstenkning likevel? Hva så med forholdet til det fortidige?

En slik midlertidig autoritet og et slikt ansvar bor ifølge Arendt (1968) i forholdet mellom barn og voksne – ikke i motsetningen mellom en barnenatur og en voksennatur, og fordi verden selv er overlevert til tidens tann må hver generasjon alltid føye den sammen på ny (Arendt, 1968). Utdanningens rolle er da å utdanne på en slik måte at dette i det hele tatt blir mulig. Dette innebærer alltid ifølge Arendt (1968) en viss risiko, for med en gang man søker å fortelle det nye hva det skal skape vil det nye ta form av det gamle – og man ender da med ett tilbake i to-verden-synet samtidig som man destruerer verden i seg selv. Fortiden kan slik ikke fungere som modell for det nye, men det blir ifølge Arendt (1968) opp til læreren å ta det ansvar som ligger i å mediere mellom fortid og nåtid. Denne medieringen er da ikke i en slik form at fortiden i seg selv utgjør en autoritet eller mal, men at utdanningen med sin egen autoritet forholder seg til fortiden – uten å ilagge den en generell og evigvarende validitet slik som vi nå har sett det gjør hos Hegel. Barnet skal slik lære om fortiden, men utdanning i seg selv handler om å introdusere barnet i og for verden. Men er ikke dette også et temporalt skille?

Det kan virke som om Arendt (1968) legger vekt på det fortidige gjennom å pålegge lærere ansvar for medieringen mellom nåtiden og det historiske, men at utdanningstenkningen i seg selv på tross av å verne om det nye er sterkt forankret i en bekymring for en løpsk verden og dens fremtidige sammenføring. Utdanning er ifølge Arendt (1968) selv det sted hvor vi kan elske barna nok til å ikke holde dem i et to-verden-syn – men å ta den

risiko det innebærer å forberede dem så godt det lar seg gjøre på oppgaven som venter – nemlig å fornye verden. Det virker derfor som om von Oettingens (2019) formulering om at man alltid bare kan håpe på at våre barn finner ut av det vi selv ikke er i stand til er treffende for Arendts utdanningstenkning. Vi skal elske dem og beskytte dem i deres nyhet og individualitet, men så er det opp til dem å få verden på rett kjøll etterpå. Da har vi gjort vårt.

Hegel synes slik han her er lest å lide av angst for det som ifølge von Oettingen (2019) er pedagogikken mest nærliggende – nettopp det som er annerledes, uventet, paradoksalt og angstprovoserende. Det er lite hos Hegel slik han her er lest som får være større enn vi regnet med eller som får sette avtrykk eller gjøre inntrykk, fordi malen alltid ligger klar i det historiske, og virkeligheten eksisterer alltid allerede i ånden. Med Arendt (1968) er begrepet om det nye nå utvidet, og mye av det som kanskje kan sies å være utfordringen i Hegels utdannelses- og dannelsesstenkning kan knyttes til synet på barn som ufullstendige med mindre de bryter med barndommen – for det er dette synet i seg selv som forankrer hver generasjon til det fortidige og vanskeliggjør å vende blikket andre veier enn bakover. Hos Arendt (1968) finnes en langt større åpning for det nye, det individuelle og nået, men samtidig anes en vekt på fremtiden – hvor det ontologiske grunnlaget og nataliteten som begrep i seg selv åpner for å pålegge barna et ansvar man bare kan håpe utdanningen er i stand til å forberede for. Fra en filosof trygt plantet med røttene godt inn i fortiden, og Arendt (1968) med sin vekt på individualitet og det nye men med døra på gløtt inn i fremtiden beveger jeg meg derfor videre. Jeg ser nå til John Dewey – som selv fremholder at «[s]aken gjelder barnet.» (2001a:40). Hvordan forholder så Dewey seg til barnet, utdanningen og temporalitetene?

John Dewey

I «Mitt pedagogiske credo» skriver John Dewey at «skolen må representere dagen i dag for barnet – like virkelig og vitalt som det livet barnet lever hjemme, i nabolaget eller på lekeplassen.» (2000a:58), og Løvlie (2013a:252) skriver at Dewey i sitt arbeid legger sterk vekt på både «respekt for fortiden og håp for fremtiden.» Her ligger slik jeg forstår det en sterk betoning av ulike temporaliteter, og det aner meg derfor at Dewey kan bidra til å utvide min forståelse av temporalitet i relasjon til utdanning. Jeg vil derfor i det følgende gå i dialog med tekster av og om John Dewey og hans arbeider, med den hensikt å forstå hvordan hans utdanningsteori og -filosofi forholder seg til det fortidige, til nået og til fremtiden.

Hvordan man tenkte om og forsto utdanning og pedagogikk endret seg i stor grad i tiden som fulgte etter at Hegel formulerte sitt dannelses- og oppdragelsesbegrep. I kapitlet «metodologisk refleksjon» ble det vist til hvordan en metodologisering av humaniora førte til at kunnskap også her ble forstått som noe objektivt som dermed både kunne og skulle fremskaffes ad metodisk vei – i likhet med naturvitenskapelig kunnskap (Collin & Kjøppe, 2003). Dette har også hatt sine konsekvenser for pedagogikken. Ulf Lundgren (1989) skriver at den vitenskapelige metoden på 1800-tallet fungerte som en garantist for samfunnsvitenskapens vitenskapelighet, og at pedagogikken i kjølvannet av denne utviklingen vokste frem som en egen og selvstendig vitenskap. Pedagogikkens første vitenskapelige teoretiker var da Johann Friedrich Herbart, sterkt påvirket av samtidens psykologi på den ene siden og filosofisk etikk på den andre. Psykologien og dens muligheter for vitenskapelig kunnskapsproduksjon skulle da gi den nødvendige kunnskap om barn og

deres utvikling, slik at pedagogikkens midler og utdanningens innhold da kunne tilpasses denne nye kunnskapen og innsikten.

Parallelt med dette ble obligatorisk skolegang ifølge Lundgren (1989) innført den vestlige verden over på bakgrunn av samfunnsmessige endringer av økonomisk, politisk, sosial og kulturell art, hvor skolen i økende grad overtok rollen som samfunnets primære sosialiseringsinstitusjon – i utgangspunktet i forlengelse av den folkeutdanning og moralske oppfostring kirken hadde stått for. Men på tidlig 1900-tall ble utdanningens nytte tilknyttet samfunnet i større grad vektlagt. Innen en amerikansk kontekst hadde industrien et stort behov for arbeidskraft, stor innvandring hadde ført til økt differensiering i foreliggende verdisyn samtidig som den samfunnsmessige reproduksjonen fra én generasjon til den neste led under disse nye samfunnsforholdene. Utdanningen kunne derfor ikke lenger forankres i ett enestående verdisystem men måtte svare til samfunnet slik det i samtiden fremsto. Som konsekvens ble utdanningen og dens formål politisert, og for å bedre svare til samfunnet måtte utdanningen moderniseres – noe John Dewey var en sterk talsmann for (Lundgren, 1989). Dette danner som sum konteksten for Dewey og hans arbeider, og åpner for en lesning av hvordan Dewey i sin reformulering og modernisering av utdanningen i dette nye samfunnet forholder seg til det fortidige på den ene siden, fremtiden på den andre – og det pedagogiske nået i kilen imellom.

Deweys oppgjør med den Hegelske ånd

Dewey er ifølge Løvlie (2013a) en talsmann for det pedagogiske nået i den forstand at mennesket alltid anses som situerte i sine her-og-nå. Nået kan slik synes å være absolutt og ufravikelig viktig hos Dewey, og at de aktuelle situasjoner vi til enhver tid befinner oss i tydelig danner et viktig utgangspunkt for hans arbeid. Samtidig fremholder Løvlie (2013a:253) også at vi ifølge Dewey først «[...] vet hvem vi er når vi forstår hvor vi befinner oss, hva som har ført oss dit, og hvor vi vil hen.». Hvordan kan dette forstås? Her ligger jo et tydelig forhold mellom fortiden og nåtiden slik som det også som vi har sett gjør hos Hegel, men det ligger også et tydelig forhold mellom nået og fremtiden her – slik som vi nå har sett det også gjør hos Arendt (1968). Hva er forskjellen på Deweys forhold til temporalitet sett i sammenheng med Hegels?

Et svar på dette kan finnes i Deweys (2000b) «Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv», hvor han søker å grunnlegge utdanning og pedagogikk i en ny tenkning gjennom å oppheve dualismen mellom kunnskap forstått som «ren» og metafysisk på den ene siden og praktisk på den andre, hvor poenget er at man ved å overse dette skillet ikke vil kunne vende blikket og utdanningen mot fremtiden og dit vi ifølge Dewey vil. Men, hvor er det vi vil? Før jeg tar fatt på Deweys omformulering av utdanningens grunnlag må det nevnes at Deweys arbeider forholder seg sterkt til demokrati som begrep, og at kjernen i Deweys filosofi er nært knyttet til den nye foranderlige verden og til demokrati som den verdien som på tross av og gjennom denne foranderligheten må fastholdes (Lundgren, 1989; Dewey, 2000c). Det ligger altså en forskjell her mellom Arendts (1968) foranderlige verden som stadig må sammenføres, og den verden som formuleres av Dewey – hvor forskjellen ligger i at det hos Dewey foreligger en verdi som innføres i nået og som så må videreføres derfra.

For Dewey handler det nye moderne livet om nettopp demokrati (Dewey, 2000c), og hans utdanningsprosjekt er i stor grad et politisk prosjekt – hvor demokrati fremfor alt må forstås som en form for altomfattende samliv, og ikke som en ren styreform. *Dit vi vil* kan

derfor slik jeg forstår det da sees i sammenheng med det Løvlie (2013a) formulerer som det rekonstruerende demokratiet. Et slikt demokrati er det som trer frem idet «tradisjonen møter håpet om en bedre framtid.» (Løvlie, 2013a:255), hvor historiske betingelser og samtidens begrensninger i nået åpner for vår mulighet til å se fremover – både som individer og som samfunn (Vaage, 2000). Igjen kan det altså sees et forhold til det fortidige og til fremtiden ut ifra nået, men hva ligger i dette? Hvordan grunnlegger Dewey sin utdanningstenkning slik at vi blir i stand til å vende både blikket både forover og bakover fra nået til forskjell fra Hegel?

I «Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv» tar Dewey (2000b) et oppgjør med en utdanning, en pedagogikk samt en forherligelse av en selvtilstrekkelig bevissthet han mener direkte strider mot demokrati som begrep og verdi. Det Dewey da kritiserer er for det første tanken om at kultur utelukkende består i kunnskapstilegnelse, hvor kunnskap anses som en allerede foreliggende helhetlig enhet. Problemet ligger altså slik jeg forstår dette i et bestemt kunnskapssyn i seg selv. For det andre retter kritikken seg mot en foreliggende forskjell mellom utdanning av massene på den ene siden og utdanning av det Dewey (2000b) omtaler som den arbeidsfrie klasse på den andre, hvor «[d]en underliggende forutsetningen var at for massene skulle nytte være målet framfor kultur.» (2000b:73). Her ligger en tydelig kritikk av en elitistisk utdanning, og allerede her gjør Hegels dannelses- og utdannelsesbegrep seg gjeldende slik jeg forstår det. Fauskevåg (2012) skriver nemlig at skolens funksjon for Hegel i hovedsak er å føre individet inn i samfunnet – altså inn i det objektive. Men skolens oppgave er hovedsakelig knyttet til det å gjøre barna til nyttige voksne i dette objektive som samfunnet utgjør, og har slik utelukkende et praktisk grunnlag. For at filosofisk danning skal finne sted – altså at ånden skal gjenfinne seg selv – er et filosofisk studium nødvendig, og dette er noe som ligger utenfor skolens oppgave og formål og er slik kun forbeholdt de få som har sin samfunnsmessige oppgave knyttet bevisstheten i seg selv. At en elitistisk utdanning ikke er forenlig med et demokratisk samfunn er heller tilforlatelig, men hva er det ved kunnskapssynet Dewey anser som problematisk i forbindelse med dette?

Problemet ligger ifølge Dewey (2000b) i at de kunnskaper som er frembrakt gjennom tilværelsens nødvendighet i det praktiske livet – altså de rent praktisk nyttige kunnskapene og de som tilskrives utdanning av massene – gjennom en slik differensiering samtidig er ansett som mindreverdige satt i sammenheng med den kunnskap som er født av fornuften og eksisterer kun for sin egen skyld og som slik er formålsfri. Kultur blir slik på den ene siden kun tilgjengelig for en bestemt klasse som ikke har samfunnsnytte som sitt formål, og på den andre siden blir praksis holdt på avstand som noe mindreverdig. Kritikken tar slik jeg forstår det hos Dewey (2000b) altså sitt sentreringsspunkt i den foreliggende differensieringen mellom praktisk kunnskap på den ene siden og «ren» kunnskap på den andre. En utdanning og et samfunn bygget på en slik kunnskapsdifferensiering vil da per definisjon ikke være demokratisk men elitistisk – hvor nytte blir flertallets last og kultur fåtallets dyd. I et nytt demokratisk samfunn vil en slik utdanning ikke være tilstrekkelig, og alternativet ville kanskje være å gjøre Hegels ånd tilgjengelig for massene – og at utdanningen slik ville være lik for alle.

At det objektive samfunnet da ville gå i stå på bakgrunn av mangel på nyttige mennesker er et poeng i seg selv her, men Dewey fremholder altså at det er selve kunnskapssynet som er problemet. Kritikken kan sies å kulminere i dette sitatet;

På grunn av sin ideale og ikke-materielle karakter kan intellektet utøve sin egentlige aktivitet kun i forhold til et ikke-materielt objekt. Materien har ikke noe mål i seg selv; den har verdi bare gjennom underordning under et mål som er mer opphøyd enn den. Ånden fornedres derfor så snart den nedlater seg til berøring med det materielle. Ånden, den rene fornuft, kommer aldri til direkte kunnskap om den fysiske verden, men får bare et glimt av den med sansene som medium, og sansene hører selv til materien. Den fysiske verden vil derfor aldri være et objekt som er den høyeste vitenskap verdig. Idé, tanke, ren sannhet – disse er åndens sanne manifestasjoner og dens egentlige næring. Språkets forrang i utdanningen springer ut av denne oppfatningen, siden språket beskriver og fastholder ideer og sannheter som ideer og sannheter, uavhengig av den fysiske verden. (Dewey, 2000b:74)

Dette må kunne sies å være et reallt oppgjør med den Hegelske ånd. Enn så lenge det fysiske, det praktiske, verden som omgir oss og som vi lever og virker i anses som underordnet og sekundært sett i sammenheng med en selvtilstrekkelig metafysisk ånd som kun en eksklusiv elite har tilgang til vil ikke utdanningen ifølge Dewey (2000b) kunne bli demokratisk i sitt grunnlag. Samtidig ligger det her også en kritikk mot en utdanning hvor litteratur og språket gjøres primært. Lundgren (1989) skriver at Deweys bestrebelser på en modernisering av utdanningen blant annet var et tilsvarende på at utdanningen slik den var nettopp fremholdt bestemte tekster og deres innhold som allmenndanningens og utdanningens kjerne, og Løvlie (1989) skriver at Dewey kritiserte Herbart og hans pedagogikk for å være kontrollert av fortiden nettopp gjennom å vektlegge utdanningens tekstuelle innhold presentert i formale steg. Her gjør også Hernes' nykonservativisme seg gjeldende, fordi den la vekt på nettopp skolens faglige innhold som veien til en felles identitet (Korsvold & Volckmar, 2004). Det Dewey (2001b) anser som problematisk ved dette er at det med nødvendighet ender i kulturell rekapitulering, fordi utdanningen med dens innhold anses å forme bevisstheten planmessig etter fortidens arv som mal. Fortiden får slik i seg selv utgjøre et tilfluktsrom fra nåtidens råskap, og Dewey (2001b) kritiserer dette utdanningssynet for å vende nåtiden ryggen og å la fortiden bestå som utdanningens og pedagogikkens uovertrufne standard. Dewey er altså sterkt kritisk til et kunnskapssyn som skiller mellom praktisk og «ren» kunnskap på den ene siden, og en utdanning som på bakgrunn av det samme skillet henfaller til det fortidige på den andre. Problemet ligger derfor slik jeg forstår dette i at man alltid låses i fortiden som temporalitet.

Ifølge Dewey (2000b) er det gjennom å oppgi synet på kunnskap som noe som eksisterer for sin egen skyld, i sin egen helhet og logikk – ved å fortsatt sette kunnskap høyt men å forstå at den for å være rasjonell nå må gis et nytt mål og settes i en kontekst, at vår oppfatning av utdanningens siktemål bedre vil tilpasses det nye, demokratiske samfunnet.

Om dette skriver Dewey at;

Den prisen demokratiske samfunn vil måtte betale for sin fortsatte sunnhet, er at de avskaffer det mest eksklusive og farlige av alle oligarker – det som forsøker å monopolisere fordelene av intelligens og av de beste metoder, til fortjeneste for et privilegert fåtall, mens praktisk arbeid, som krever mindre åndelig innsats og mindre initiativ, fortsatt er det store flertallets lodd. Disse forskjellene vil endelig forsvinne den dagen da vitenskap og praktisk arbeid, under utdanningens påvirkning, forenes for alltid. Det er dette prinsippet, denne loven, som dominerer hele den samfunnsmessige oppfatningen av utdanningens mål, og som er direkte avledet av den. (Dewey, 2000b:84)

Dewey (2000b) fremmer altså at svaret på denne fastlåstheten i fortiden ligger i det å oppheve den dualismen som sementerer den kunnskap som ligger i det praktiske livet som mindreverdige sammenholdt med den rene kunnskap og utdanning til kultur – ikke i å velge enten eller på bekostning av den andre. Det vil slik ikke være noen løsning å tilby massene Hegels ånd, fordi det ikke ville være å oppheve dualismen eller å forene kunnskap og handling – og dermed ville man fortsatt ikke kunne vende blikket fremover.

For å demokratisere utdanningen, for at den skal kunne få oss dit vi vil, vil Dewey knytte den aktuelle og praktiske situasjonen til vitenskap og til historien på den ene siden – og utdanning i seg selv må på den andre siden anses som en «nødvendighet for all fri og progressiv sosial handling.» (2000:77). Utdanningen må slik forene situasjonen med fortiden som sitt kunnskapsgrunnlag og i tillegg anses som veien mot fremtiden. Her slår Dewey slik jeg ser det døren vid åpen i begge retninger, både mot historien og mot fremtiden – akkurat slik Løvlie (2013a) fremholder. På tross av at hans arbeider med en omformulering av utdanningens grunnlag i seg selv kan sies å fordre et absolutt brudd med Hegels fortidstilnknyttede dannelsesbegrep og det kunnskapsgrunnlag som er immanent der legger altså Dewey likevel vekt på historien som ufravikelig viktig. Kunnskap og historien skal da ikke forstås som noe som allerede eksisterer og er tilstrekkelig i seg selv, men både vitenskapen og historien må heller forstås som bærere av menneskelige elementer fremfor at de anses som adskilt fra de menneskelige aktiviteter de faktisk står som resultat av. Kunnskap er derfor ikke forstått som et innhold men som handling (Løvlie, 1989). Det avgjørende for utdanningen blir derfor for Dewey (2000b, 2001a) hverken å formidle eller bygge på vitenskap eller historie som isolert og ferdig klassifisert innhold med en egen verdi isolert, men å utlede det fra nået. Slik vil utdanningen bli i stand til å fortrenge «[...] de snevre og nyttepregede interesser som gjennomsyrrer det voksne liv [...]» og at disse etterhvert vil «[...] gradvis forvandles til en holdning mer forenlig med fornuft.» (Dewey, 2000b:79). Igjen forstår jeg dørene som vid åpne i begge retninger, og nået synes å være absolutt verdifullt for Dewey – både for fortiden og fremtiden.

Dewey, pedagogikken og temporalitetene

Nå som den Hegelske ånd er fravristet sitt grep om kunnskapsgrunnlaget for utdanningen søker jeg videre for å bedre forstå hva som særtegnar Deweys tilnærming til temporalitetene mer spesifikt i utdanningen og den pedagogiske tenkningen. Hva er Deweys pedagogiske tilnærming for å knytte sammen temporalitetene? Hva vil det si at kunnskap er handling (Løvlie, 1989)?

For Dewey er ikke virkeligheten, handlinger eller erfaringer gitte isolerte størrelser, men må heller ifølge Løvlie (1989) forstås som relasjoner. Her viser Dewey ifølge Løvlie (1989) til en typisk oppfatning av læring som stimulus og respons – hvor en ytre stimuli, for eksempel verden, en læreplan eller *curriculum* (Dewey, 2001a), fører til en respons eller handling som da er selve læringsstrukturen. Læring er da forstått som en lineær struktur eller en refleksbue mellom to adskilte enheter (Løvlie 1989). Fremfor en slik forståelse er det relasjonen mellom disse som ifølge Vaage (2000) er det vesentlige hos Dewey, og Dewey oppløser denne dualismen ved å fremme at respons er det som skjer først – ikke stimuli. For å kunne anerkjenne stimulusen må det nemlig først foreligge en respons som skaper stimulus som kunnskapsobjekt i det hele tatt – noe som slik skaper grunnlaget for den påfølgende handlingen eller responsen. Respons kommer for Dewey ifølge Løvlie (1989) slik før stimulus, og der en stimuli-respons-forståelse beskriver en ytre verden som virker på individet, er Deweys erfaringsprosess heller å forstå som en relasjonell helhet (Løvlie, 1989). Menneskelig handling er for Dewey ifølge Løvlie (1989) derfor den primære erfaringsenhet – handling er erfaring. Ting eller noe utenfor oss selv er slik ikke isolerte og adskilte størrelser. Erfaring er slik her i likhet med Løvlies (1999) lesning av Hegel situasjonsbestemt, og handling er her det som syr vår verden sammen gjennom vår respons som i seg selv konstituerer den. Forholdet mellom den enkelte og verden eller delene i dualismene er relasjonell, kontinuerlig og foranderlig, holistisk og stadig rekonstruerende – til forskjell fra Hegels og Løvlies (1999) begrep om erindring.

Dewey formulerer ifølge Løvlie (2013a) hele denne tanken på en metodisk formel gjennom det som kan kalles undersøkelsesmetoden, hvor en følt vanskelighet i det umiddelbare nærvær i situasjonen som punkt én i seg selv leder til punkt to – som er lokalisering og bestemmelse av problemet hvor vi får et logisk grep om situasjonen som ellers ville fremstått kaotisk. Punkt tre består i å utarbeide mulige løsninger på problemet – og punkt fire omhandler det å resonnerer over de mulige løsningers holdbarhet eller mulige konsekvenser av de handlinger de mulige løsningene medfører. Punkt fem fører oss over i utprøvingen av ideene, hvor vi oppnår en erfaring gjennom det at vi blir utsatt for de konsekvenser den forandring vår handling i seg selv fører til (Dewey, 2001c). Situasjoner er det grunnleggende, og læringen er kontekst- og handlingsbundet. Situasjonene og erfaringene skal ikke dermed forstås som subjektive, men alltid sosiale og relasjonelle ved at de består i helheten mellom individ og omgivelser eller mellom delene i dualismene. Det foreligger altså et grunnleggende skille mellom den verdi som tilskrives erfaringen hos Dewey til forskjell fra hos Hegel slik han her er lest, ved at det hos Dewey er erfaringen i seg selv som knytter individet til omgivelsene, og ikke erindring av åndens genese (Løvlie, 1999).

Ut fra situasjoner gjør vi oss erfaringer idet vi handler, og disse erfaringene vil selv rekonstrueres kontinuerlig i møte med nye situasjoner hvor nye mulige handlinger åpnes for. Læring er slik en form for problemløsende handling i en kontinuerlig prosess, hvor vi stadig rekonstruerer våre erfaringer. Slik blir det jeg gjør nå «bestemt av det som har skjedd til nå og av hva jeg ønsker å oppnå i fremtiden; det er rettet mot det Dewey kaller et «end in view» eller siktemål.» (Løvlie, 1989:154). Her kommer de historiske betingelser og samtidens begrensninger som grunnlag for rekonstruksjonen (Løvlie, 2013a) tydelig til syne – og jeg beveger meg nå videre for å etablere en forståelse for hvordan pedagogikken skal utlede det fortidige fra nåtiden, og å slik bli mer forenlig med fornuft i møte med fremtiden (Dewey, 2001b).

Som vist i forrige delkapittel fremmer Dewey at det fortidige ikke må forstås som noe som eksisterer i seg selv, men at både vitenskapen og historien må forstås som bærere av menneskelige element fremfor at de anses som adskilt fra de menneskelige aktiviteter de står som resultat av (Dewey, 2001b). Dette gjelder også for pedagogikken og lærestoffet, hvor menneskelig erfaring riktignok fremstilles logisk – men da skal forstås som produkter av menneskelig erfaring (Dewey, 2001d), en erfaring som alltid er rekonstruerende og på vei – og som da har sitt grunnlag i den samme undersøkelsesmetoden som konstituerer vår erfaring. Pedagogikkens forhold til det fortidige må derfor bestå i å bygge på de erfaringer som allerede ligger i lærestoffet gjennom å legge «frem nettopproduktet av tidligere erfaringer i den form som gjør dem mest tilgjengelige for fremtiden.» (Dewey, 2001a:33). Slik vil lærestoffet ikke være noe endelig utenfor nået, men «kommer inn mellom de tilfeldige, forsøksvise og omtrentlige erfaringene i fortiden og de mer kontrollerte og ordnede erfaringene i fremtiden.» (Dewey, 2001a:34). Det som da skiller Deweys tilnærming og forståelse av tenkning og erfaring fra en pedagogikk hvor det forgagne gjøres til mal – som hos Herbart og Hegel, og kanskje også Hernes – er at det her åpnes for det nye og uforutsigbare ifølge Dewey (2001b) selv. Dewey kritiserer den tradisjonelle skole for å ha hentet sitt formål på bakgrunn av noe som har vært nyttig en gang i tiden – og påpeker at lærestoffet da alltid lå utenfor den aktuelle livserfaring. Ved å gjennom sin formulering av erfaring gjøre fortidens erfaringer tilgjengelige for selve rekonstruksjonsprosessen, søker Dewey å motvirke en slik kortslutningsvekst og å frisette nået fra en fravokst fortid (Dewey, 2001b).

Forskjellen ligger altså i det å heller ta utgangspunkt i nået og situasjonen og å anse fortiden og de erfaringer den representerer som en ressurs og et redskap i behandlingen av en aktuell situasjon og de utfordringer som må møtes i undersøkelsesmetoden – på det grunnlag at fortiden anses som *nåtidens* fortid, og ikke som dens rival. For Dewey (2001b:48) er nemlig veksthandlingen det eneste som alltid er nåværende, og han fremholder at «[...] en bevissthet som er tilstrekkelig følsom overfor behovene og hendelsene i den nåværende virkelighet, vil ha det sterkeste motiv for å være interessert i nåtidens bakgrunn og vil aldri trenge å lete etter en vei tilbake fordi den aldri har mistet forbindelsen.» Enn så lenge er fortiden ivaretatt gjennom nået og situasjonen, og vi vil slik kunne forstå – gjennom de historiske erfaringer og handlinger – hvor vi nå er (Løvlie, 2013a). Men hva ligger i denne stadige driften mot fremtiden?

Deweys vekstideal, at vekst alltid er det som er nåværende, kan forstås som direkte knyttet til den stadig rekonstruerende erfaringen – og at erfaringen alltid har et umiddelbart mål (2001b), altså en stadig drift fremover og en stadig økt evne til å unngå uønskede konsekvenser. Eller slik Vaage (2000:25) formulerer det, at «[...] målet med vekst er meir vekst.» Erfaringens kontinuitet og den stadige rekonstruksjon synes slik å sluke nået, hvor man ut fra en situasjon riktignok skal lete bakover – men hvor fortiden da skal tilpasses til fremtiden (Dewey, 2001b). Når mål og prosess sammenfaller, og at målet med vekst alltid er mer vekst, blir nået slik jeg forstår det sittende i klemme mellom den forbindelse som dras bakover og den ressurs dette i seg selv utgjør i utledningen av mulige siktemål for en stadig bedre fremtid. Deweys formulering av læring som erfaring synes slik å innordne både fortiden og det aktuelle til fremtiden, hvor ingenting noensinne blir fullstendig – fordi livet da vil bestå i og av et evigvarende Sisyfosarbeid og en vedvarende læringsprosess gjennom handling. Minner ikke dette da også sterkt om livslang læring (Slagstad, 2018; NOU 2019: 12), hvor ikke bare utdanningen – men hele livet blir en stadig rekonstruerende læringsprosess i retning av livsløgnen (von Oettingen, 2019)?

Menneskelig fornuft er for Dewey (2001c) nettopp det å søke å forutse en fremtidig betydning av en nåtidig handling, fordi fornuftig tenkning i seg selv er projisering på basis av fortiden som fruktbart grunnlag. Fornuft er å prøve å foregripe fremtiden og å stadig strebe mot den. Løvlie (1989:150) skriver at hos Dewey «kontrollerer framtiden på et vis både fortid og nåtid, i form av projiserte mål eller hypoteser som skal prøves.». Det spørres derfor om ikke det nye og uforutsigbare Dewey (2001b) selv hevder det åpnes for drukner i denne fremdriften? Dersom man stadig ser forover, hvordan kan noe uforventet skje, her-og-nå? Dette kan forså vidt forsvares ut fra at det er erfaringen i nået og dens utvikling som er det grunnleggende. Men jeg vil påstå at Dewey også kan forstås som et pedagogikkens janusansikt som hele tiden beveger seg langs en akse i en bestemt retning uten at nået helt får være i sin egenhet. Dewey legger riktignok vekt på nået og situasjonens betydning for erfaringen, men han har alltid fortiden kliss inn i ryggen og en fot alltid allerede i fremtiden – og nået kan synes å bli sittende fast i en forsvinnende liten kile midt imellom.

Et ontologisk skille for en temporal forskyvning

Det som synes å skille Dewey fra Hegel slik det fremgår av det kapittel hvor Hegel her er behandlet er deres ontologiske grunnlag. Hos Hegel er virkeligheten og det som er utelukkende bestående i og av den metafysiske ånden. Men som vi nå har sett bryter Dewey med dette grunnsynet for utdanning. Begrunnet i demokrati som verdi og gjennom oppgjøret med en elitistisk utdanning som sementerer praksis som mindreverdige løsriver Dewey utdanningen fra åndens grep, og fremmer at kunnskap som eksisterer for sin egen del og i sin egen logikk må oppgis til fordel for et ontologisk grunnlag hvor virkeligheten heller er noe som stadig skapes eller re-skapes i en kontinuerlig spiral (Dewey, 2001d), noe som igjen må kunne sies å være forenlig med grunnlaget for Arendts (1968) utdanningstenkning. Slik åpner Dewey for muligheten til å se fremover i det hele tatt, og der nåtiden hos Hegel alltid er knyttet til åndens genese blir det med Deweys ontologiske skifte mulig å i det hele tatt ha en fremtid med håp. Så selv om nået synes å slukes i vekstidealet synes det som om dette ontologiske spranget er det som åpner dørene mot fremtiden. Samtidig ivaretar Dewey også det fortidige, på tross av dette skiftet. Spørsmålet blir da kanskje hvor tilfeldig forholdet til fortiden blir, ettersom den kun er relevant og skal utledes fra et nåtidig problem og brukes i direkte tilknytning til fremtiden – og ikke anses som verdifull med mindre den kan gjøre våre handlinger stadig mer intelligente (Dewey, 2000b).

Det er også verdt å nevne at Dewey selv legger vekt på en fremtidig økonomisk nytte i sin utdanningstenkning. I «Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv» forsvaret Dewey (2000b) sin utdanningstenkning fra å behandles i nytteetermer på bakgrunn av den praktiske tilnærming han vektlegger gjennom å vise til at barna gjennom undersøkelsesmetoden og erfaring som læring går fri av økonomiske bekymringer og derfor ikke vil behandle utdanningen som nytte eller et middel – men at det skjer i fri ånd ut av barnets egne instinkter og i så måte ligner leken. Det Dewey (2000b) her fremholder er at når utdanningen har sitt praktiske grunnlag i undersøkelsesmetoden, og denne i seg selv er noe som springer ut av barnets egne behov for å forstå – vil barnet være unndratt å forholde seg til utdanningen som nytte, og vil utvikle de holdninger og den fornuft som nettopp vil fortrenge det nyttehensyn som gjennomsyrrer den voksne verden. Dette kan jo sees som et rom for nåets verdi? Men når barnets initiativ ifølge Dewey (2000b) selv skal sees som et yrke på kimstadiet og som noe som kan skinne sterkt en gang der fremme (Dewey, 2001a), og at utdanningen skal ha en økonomisk nytteverdi for samfunnet

kombinert med å fremme en holdning forenlig med fornuft, kan det se ut som at barnets initiativ og lek forstått som nået også her blir slukt i et siktemål – da fra et samfunnsmessig perspektiv. Elevene bør nemlig ifølge Dewey (2000b) bli i stand til å gjøre nytte for seg gjennom sitt arbeid, noe de da bør være i stand til å gjøre med den rette type intelligens. Igjen aner jeg en sammenheng med begrepet livslang læring (NOU, 2019: 12). Det kan derfor se ut som om økonomisk nytte er helt ok – så lenge utdanningen i seg selv er forankret i Deweys ontologiske grunnlag fremfor i Hegels ånd – noe som i og for seg ikke er utelukkende problematisk, men dog et interessant temporalt poeng.

Utdanningen er slik jeg leser dette grunnleggende politisert, og anses som et instrument for samfunnsmessig forandring og fremskritt fremfor en elites vei tilbake til ånden. Hos Dewey er dette som vi nå har sett forankret i demokrati som verdi, og utgjør et filosofisk og pedagogisk tilsvarende på en tilværelse og et samfunn i forandring. Utdanning er for Dewey slik blitt veien fra nået via det fortidige og mot fremtiden – og gjennom å bringe samfunnet henimot fornuft med utdanningen som instrument er det bare å vente på bedre demokratiske tider. Men, er ikke disse bedre tidene også da allerede satt på begrep? Hva skjer når Hannah Arendt trekkes inn i dialogen igjen?

Dewey i møte med Hannah Arendt

Ifølge Arendt (1968) knytter gjerne politiske utopier, slik som Deweys rekonstruerende demokrati (Løvlie, 2013a) eller det omstillingsparate konkurransesamfunn (Slagstad, 2018), seg gjerne til det nye – til de som er nykommere i verden – for fullbyrdelse av utopien. Eller livsløgnen om du vil (von Oettingen, 2019). I dette ligger ifølge Arendt (1968) en diktatorisk form for intervensjon basert på en ufravikelig overlegenhet hos den voksne, hos Dewey selv, hos samtidige utdanningspolitiske målsetninger, og hos de utopier som er mulig å formulere i den verden som allerede eksisterer når det nye i seg selv ankommer. Arendt (1968) skriver da at man slik forsøker å skape det nye som *fait accompli* – som en allerede fullbyrdet kjensgjerning. Men som vi nå har sett er ifølge Arendt (1968) den verden barnet er det nye i alltid allerede eldre enn det nye selv, og det å forespeile en utopi vil da være det samme som å frarøve det nye, og dermed også verden, mulighet for sin ny-het. Arendt (1968) fremholder at det er nettopp en slik illusjon, illusjonen om at en ny verden i det hele tatt kan skapes gjennom den nye generasjonen, som har åpnet for det hun kaller et sammensurium av nonsens under benevnelsen progressiv utdanning – og denne illusjonen hviler da gjerne på ideen om demokrati og likhet som sitt fundament. Hvordan kan det å tilgrunnlegge likhet være problematisk?

Arendt (1986) trekker frem tre antakelser som gjør seg gjeldende innenfor et slikt pragmatisk og progressivt utdanningssyn. Den første antakelsen berører barn og deres verden, og at den betraktes som en autonom sfære i seg selv – hvor autoriteten da ligger plassert i denne autonome verdenen. Slik brytes ifølge Arendt (1968) den normale relasjonen mellom barn og voksen som sameksisterende i en felles verden. Det individuelle barnet blir med dette ifølge Arendt (1968) overlatt i barneverdenens vold, og kan da ikke lenger søke solidaritet blant sine egne i opprør mot den voksne som dets overlegne. Barnet blir heller en minoritet bestående av én (Arendt, 1968). Frigjøring fra voksenautoritet begrunnet i likhet som prinsipp har slik bare overlatt individet til flertallets tyranni – og resultatet består i en to-verden-situasjon, og der progressiv utdanning ifølge Arendt (1968) mener at det er individualitet som fremmes, er det ifølge Arendt (1968) heller det motsatte som skjer, fordi barnet ikke har noen annen mulighet enn å underkaste seg flertallet – noe som da ifølge Arendt (1968) med nødvendighet ender i konformitet, ikke i individualitet.

Den andre antakelsen er knyttet til lærings- og undervisningssynet som ifølge Arendt (1968) fremmes i en progressiv utdanning. Som vist er læring gjennom handling det grunnleggende fundament for Deweys utdanningsfilosofi. Dette har ifølge Arendt (1968) ført til et tap av den autoritet som engang lå hos underviseren i kraft av å vite noe mer, og å ha en faglig forankret overlegenhet sammenholdt med elevene. Fordi progressiv undervisning ifølge Arendt (1968) ikke er knyttet til faglig innhold i det hele tatt men til læringssynet i seg selv og at lærere slik kan antas å være i stand til å undervise i hva det måtte være – har lærerens autoritet ikke lenger noe faglig fundament, og elevene blir slik også her overlatt til seg selv. Dette leder oss over i den tredje antakelsen, som hos Arendt (1968) er direkte knyttet til det hun forstår som den progressive utdanningens påstand om at man bare kan lære det man selv har gjort – og som da ifølge Arendt (1968) direkte bryter med det å gjøre *for* å lære. Det Arendt (1968) her ser, er at dette læringssynet så langt det går søker å utslette skillet mellom arbeid på den ene siden og lek på den andre, for eksempel ved at lek som vi har sett hos Dewey (2000b) anses å springe ut av barnets egne interesser. Lek er lek i barnas egne verden, og skal i seg selv føre til den rette type intelligens i voksenlivet skriver Dewey (2000b). Men det eneste som da skjer er at man feiler i å forberede barnet på voksenlivet skriver Arendt (1968), og igjen er det da autonomien i barnets egne verden som legges til grunn (Arendt, 1968). Men er ikke det å forberede barn på voksenlivet også fremtidsrettet? Og er ikke lek som vi også har sett en dannende erfaring og en kontinuitet med seg selv som menneske (Gadamer, 2012)? Det alt dette som sum gjør er ifølge Arendt (1968) å forpurre det hun anser som det naturlige forhold mellom den voksne og barnet som sameksisterende, å motsi nettopp det at barnet både er ny og i vorden – og at barndom er en temporalitet i seg selv fordi den alltid er midlertidig. Til holist å være må Dewey slik jeg ser det derfor også kunne forstås som en dualist, samtidig som Arendt (1968) selv må kunne sies å vende blikket mot fremtiden og å ved å søke å forberede for voksenlivet samtidig avskjærer utdanningen fra den sløyfe som bor mellom fortid og nåtid i leken som en estetisk erfaring (Løvlie, 1999; Gadamer, 2012).

Fundert i synet på barnet som både det nye og som samtidig i vorden skal utdanningen ifølge Arendt (1968) være en autoritet med ansvar for både verden og barnet. Barn kan nemlig ikke unndra seg utdanningens autoritet som om de var en undertrykt minoritet skriver Arendt (1968) – selv om den offentlige sfære er frigjort fra autoriteter og er demokratisk fundert i likhet som prinsipp. Problemet med å unndra seg dette ansvaret og å anse barns verden som en egen, autonom sfære er at man samtidig overlater barna til seg selv. Von Oettingen (2019:30) skriver som nevnt at pedagogikken gjerne er «[...] fylt med gode intentioner, drømme og visioner. For vores børn, for deres fremtid, for samfundet, Gud og fædreland. Pædagogik er forventningen om det gode, der skal komme. Og kan vi voksne ikke finde ud af det, kan vi altid håbe på, at vores børn kan gøre det bedre.» Det er kanskje akkurat en slik holdning som ligger i det å gjøre utdanningen fri for autoritet og å unndra seg det ansvar man som voksen har – for verden på den ene siden og barnet på den andre? Eller er det Arendts (1968) alternativ representerer bare å legge ansvaret på barnet, og å håpe på det beste? Verden er avhengig av det nye for å unngå ruin skriver Arendt (1968), men det å søke å formulere hva dette nye skal være på forhånd vil som vi har sett ødelegge det hele, fordi verden i møte med det atter nye *nye* alltid vil være i forfall på ny. Dewey formulerer riktignok på forhånd av nataliteten en utopisk fremtid med håp (Løvlie, 2013a) og setter på begrep en teori for å fremme en fornuft som samsvarer med denne fremtiden – men er dette mer problematisk enn å beskytte det nye barnet for så å overlate ansvaret for verdens fremtid på deres skuldre?

Ut ifra det som er skrevet tidligere er det nå klart at utdanning for Arendt (1968) handler om et tosidig ansvar – for barnets ny-het på den ene siden og for verden på den andre, hvor utdanning handler om å være en beskyttende sfære ovenfor barnet som vorden slik at det kan vokse til. Dette kan sammenholdes med et begrep om en pedagogisk provins slik den er formulert Løvlie (2013b) i en lesning av Rousseau. En pedagogisk provins er da en beskyttende sfære hvor det naturlig frie barnet får blomstre i sin individualitet og selv bli alt det det kan bli, uten at samfunnet og kulturen – det som anses som en direkte trussel mot barnets potensialitet – får tilgang til barnet og slik kan komme til å forstyrre det hele (von Oettingen, 2011). Arendt (1968) skriver at for å innsette den nødvendige autoritet i utdanningen må den i seg selv skilles fra det offentlige, og fremfor alt fra det politiske. Men utdanningen er hos Dewey i aller høyeste grad politisert, og er slik også underlagt offentlighetens vurderende blikk. Jeg minner om følgende;

Den prisen demokratiske samfunn vil måtte betale for sin fortsatte sunnhet, er at de avskaffer det mest eksklusive og farlige av alle oligarker – det som forsøker å monopolisere fordelene av intelligens og av de beste metoder, til fortjeneste for et privilegert fåtall, mens praktisk arbeid, som krever mindre åndelig innsats og mindre initiativ, fortsatt er det store flertallets lodd. Disse forskjellene vil endelig forsvinne den dagen da vitenskap og praktisk arbeid, under utdanningens påvirkning, forenes for alltid. Det er dette prinsippet, denne loven, som dominerer hele den samfunnsmessige oppfatningen av utdanningens mål, og som er direkte avledet av den (Dewey, 2000b:84).

Hele den samfunnsmessige oppfatning gis tilgang til utdanningen og dens mål, og igjen er det to-verden-synet som legges til grunn idet Dewey selv formulerer en løsning fra det eksisterende – og der Arendt (1968) fremholder at det pedagogiske må overlates til pedagoger gir Dewey altså offentligheten full tilgang gjennom nettopp det å gjøre målet til selve prosessen. Den pedagogiske provins synes kanskje å ha noe dårlige kår innenfor Deweys utdanningstenkning. Jamfør Steinsholts (2007) spørsmål om hva som må ofres til fordel for hva – om fremtiden ofres for øyeblikket eller vice versa – kan det kanskje se ut som om Dewey er villig til å ofre enhver ny-het, ethvert nytt øyeblikk til fordel for den ferdig formulerte utopien om en stadig bedre fremtid. Men samtidig er heller ikke Arendt (1968) fritatt fra å forholde seg til fremtiden som temporalitet i sin utdanningstenkning, og det kan jo tenkes at fremtiden ofres idet man legger nataliteten til grunn. Man kan bare ikke si noe om det på forhånd. Forskjellen ligger i at den ene fremtiden er ferdig formulert, mens den andre er lagt på barnas skuldre.

Der det nye hos Hegel slik han her er lest ble dratt med i dragsuget av fortiden uten nevneverdig mulighet for å unnsnippe, kan det se ut som at det ut fra Arendts (1968) formulering omkring det problematiske med å overlate barn i deres autonome verden er mulig å si at Dewey ofrer det nye til fordel for den fremtid som er mulig å formulere i den eksisterende verden. Med hver ny fødsel, hver ny natalitet, vil denne verden ifølge Arendt (1968) allerede være foreldet og i ferd med å avgå, og Deweys janusansikt vil slik alltid allerede være ute av kurs. Men det har også vist seg at Arendt heller ikke går fri av fremtiden som temporalitet enn så lenge barnet, det nye, er det som skal sammenføre verden igjen. Hvis vi igjen ser til von Oettingens (2019:30) og hans formulering om at pedagogikken er «[...] fylt med gode intentioner, drømme og visioner. For vores børn, for deres fremtid, for samfundet, Gud og fædreland. Pædagogik er forventningen om det gode, der skal komme. Og kan vi voksne ikke finde ud af det, kan vi altid håbe på, at vores børn kan gøre det bedre.», kan det dras linjer både til Hegel, Dewey og Arendt – linjer som alle da har med temporalitet å gjøre.

Både Hegel og Dewey er slik de her er lest representanter for intensjoner for våre barn og for samfunnet – og for forventninger om noe som skal komme. Hegels intensjoner er knyttet til fortiden, og Deweys til fremtiden. Men Arendt kan kanskje sies å være en representant for det å legge alt håp på barna, og på at de kan finne ut av det å føye verden sammen – men dette er også noe som må kunne sies å være knyttet til barnas fremtid. Det pedagogiske nået synes fortsatt å være sittende fast i en temporal kile, enten i den ene retningen – eller den andre.

Den nyliberale utdanningen og temporalitet

Enn så lenge er temporale ansatser i den ene eller andre retning sterkt til stede, og nået synes stadig å være satt på begrep i tilknytning til fortid eller fremtid, enten som en ferdig formulert fremtid eller som et fremtidig ansvar. Jeg tar derfor med meg von Oettingens formulering av det utdanningen har mistet av syne i det videre, hvor han skriver at;

I pedagogikken finnes det «fremragende» ikke. Det gjelder, uanset om vi taler om nære prosesser mellom lærere, elever og foreldre, eller om større systemer mellom skoler, kommuner og politikken. Det beste, sublime eller fremragende er ikke pedagogisk interessante begreper. Det anerledes, skæve, forunderlige, uventede, betagende, paradoksale og angstprovokerende er langt tettere på pedagogikkens virkelighet. Alt det fortæller os nemlig, at her er noget på vej, der er ved at finde sin form; noget eksperimentelt, som er større end vi regner med, fordi det gør indtryk og sætter aftryk. (von Oettingen, 2019:16)

Jeg vender nå blikket mot den nyliberale utdanningen med dette i ryggen. Hvordan forholder den nyliberale utdanning seg til temporalitet og nået, dette pedagogikkens nye, dette betagende som er på vei?

Mot fremtiden og dens krav

Innledningsvis ble det tegnet et bilde av samtidens utdanning som nyliberal (Volckmar, 2016), hvor skolen og utdanningen nå er blitt et sted hvor politikk, økonomi og forskning om hva som virker spiller sammen og utgjør det tilgjengelige pedagogiske vokabular (von Oettingen, 2019). Sterkt påvirket av internasjonale aktører som OECD er utdanningen uttalt fremtidsrettet gjennom omfattende målstyring, og for å være i stand til å henge med samfunnets stadige endringer er nå livslang læring blitt selve veien til fortsatt fremtidig konkurransedyktighet og fortsatt økonomisk vekst (Slagstad, 2018; NOU, 2019: 12). Utdanningen er slik allerede rettet mot fremtiden, men hvordan ser en slik utdanning ut mer konkret? Hvordan blir skolen og utdanningen når den skal tilpasses fremtidens krav?

I artikkelen «Prestasjonspressets pris» løfter Espen Schaanning (2019) frem Simon Malkenes' bok *Det store skoleeksperimentet*, og trekker frem noen av bokens mange viktige poeng knyttet til den nyliberale utdanningen med Osloskolen under Astrid Søgns ledelse som ramme. Utdanningen og skolen anses som en bedrift skriver Schaanning (2019), hvor begrep som utdanningsøkonomi og effektivitet gjøres ufravikelig viktige, hvor rektorer sendes på lederkurs på BI, og hvor alle ledd i produksjonskjeden fra elev til fylkesmann måles på det de er i stand til å produsere og levere av kvantifiserbare verdier. I tillegg står ifølge Schaanning (2019) en forestilling om at konkurranse må få være virksom innenfor alle ledd sterkt. Elever, lærere, skoler og nasjoner tvinges til å konkurrere innbyrdes om å levere kvantifiserte og målbare resultater som videre sammenholdes og sammenlignes. Et problem ved en slik konkurranseutsettelse er ifølge Schaanning (2019) at det målbare selv da gjøres til utdanningens og skolens mål, og at den kartlegging som

en gang var tenkt å skulle avdekke elevers behov for individuell oppfølging og tilpasning nå utelukkende utgjør et altomfattende kvalitetsmål. Dette har videre ført til flere former for juks skriver Schaanning (2019), hvor de elever som i et slikt målingsvokabular som har sneket seg inn som en GERM (von Oettingen, 2019) tillates å omtales som svake fritas fra ulike tester og prøver, eller at det trenes på nasjonale prøver på forhånd. Hensikten med kartleggingen i form av å ivareta elevene i deres individualitet blir slik borte, og det kan se ut som at det utelukkende er opprettholdelse av konkurransedyktighet som er det rådende.

En annen utfordring ved dette er ifølge Schaanning (2019) at skolen anses som et lukket system, og at alle elevene anses å stille med like utgangspunkt og slik kan antas å lære like mye. Et slikt lukket system kunne kanskje forstås som en pedagogisk provins (Løvlie, 2013b) eller en beskyttende sfære for vekst (Arendt, 1968), men når det ikke tas hensyn til det nye – til individualitet i bakgrunn, i forutsetninger eller i potensiale, men bare antas blindt at enhver ulikhet både kan og skal utlignes via testing, effektive lærere og utmerket skoleledelse (Schaanning, 2019) forsvinner slik jeg forstår det muligheten for å forstå den nyliberale utdanningen som en slik beskyttende sfære. Samtidig forsvinner kanskje rommet for det som er annerledes, uventet og forunderlig, alt det som forteller oss at noe er på vei (von Oettingen, 2019) idet man lar skolen som system være styrt etter effektivitetsprinsipp og en hang etter kvantifiserbare resultater som skjærer alle over én og samme kam.

Koste hva det koste vil?

Schaanning (2019) skriver at denne teknokratiske måten å tenke skole, undervisning og læring på har ført til at den læring som ikke kan måles ikke vektlegges, og at det enorme fokuset på å levere læringsutbytte har ført til at elevene også selv blir opptatte av å prestere fremfor å forstå. Det kan derfor se ut som om vi har vendt Deweys (2000b) situasjonelle læring ryggen, den læringen som springer ut av barnets egne interesse og behov for å forstå, og som i seg selv fungerer som et bindeledd mellom de ulike temporalitetene idet den gjør fortiden til ressurs i møte med fremtiden (Dewey, 2001c). Elever innprentes nå heller med at målbare prestasjoner er det absolutt avgjørende, og at det å mislykkes på skolen er synonymt med å mislykkes i livet (Schaanning, 2019).

Dette påpekes også av rektor ved Nansenskolen, Unn Irene Aasdalen (2017), som i en refleksjon rundt det vi nå kjenner under begrepet testskolen fremhever de konsekvenser det å leve under morgendagens krav faktisk har for elever. Aasdalen (2017) skriver at elevene allerede lever i fremtiden i form av å bekymre seg for hva det egentlig skal bli av dem, en bekymring som da er knyttet til tall, til desimaler og til karakterer, og til hvilken stol de vil være i stand til å rive til seg i den stollekken de forespeiles og selv forespeiler seg i fremtidens samfunn. Elevene er slik fremtidsdisiplinert både gjennom at utdanningen i seg selv tar sitt utgangspunkt i fremtiden, og ved å selv disiplinere sin nåtid henimot fremtiden. Det er et tungt ansvar å bære å pålegges morgendagens velstand skriver Aasdalen (2017), samtidig som det å feile, det å ikke være i stand til å prestere, er nesten ubærlig. Dette kommer til syne i en enorm vekst i ulike psykiske og psykosomatiske lidelser blant barn og unge. I årene fra 2009 til 2014 økte antall henvisninger av unge med stresssymptomer med skremmende 400 prosent, hvor barn helt ned i 9-års alder er rammet (Schaanning, 2019). Aasdalen (2017) spør om det ikke ville være det rene vanvidd å konstruere et skolesystem som gjør elever syke?

Likevel kan det se ut som at det er nettopp det som skjer, og at en slik dobbel fremtidsdisiplinering tynger elevenes skuldre til de knekker. Det er kanskje heller utdanningen som setter avtrykk i elevene enn elevene som får gjøre inntrykk (von Oettingen, 2019) – med mindre de er målbare? Den nyliberale utdanningen synes å i sin fremtidsrettethet være overlesset av en altomfattende streben etter det som har ført til at utdanningen har mistet noe, nemlig det som etter gitte kvalitetsindikatorer skulle kunne kalles en fremdragende utdanning og undervisning (von Oettingen, 2019). Både i skolens og utdanningens praksis og i det større utdanningsøkonomiske system dette inngår i synes det fremragende å få utgjøre selve ledestjernen (von Oettingen, 2019), i konkurransedyktighetens navn. Aasdalen (2017:5) skriver at «[j]eg tror at det er mye om å gjøre at vi påpeker at test-skolen ikke gjør det dens tilhengere lover. Den sikrer ikke høyere kvalitet på morgendagens arbeidskraft.», og at den heller gjør det stikk motsatte ved å få ungene våre til å strekke seg etter en illusorisk suksess der fremme. Når den samme fremtidsdisiplineringen gjør elever syke, synes det påtvingende nødvendig å reflektere over utdanningens forhold til fremtiden. Kan vi la livsløgnen om den stadig bedre fremtiden fare (von Oettingen, 2019)?

En ny tid

Steinsholt (2007) skriver at samfunnet i dag er så flyktig og så usikkert at det å fastholde noe som helst slags forestilling om hva en voksentilværelse egentlig vil bestå i og av er umulig, og Hartmut Rosa (2010, 2013) fastslår at det å tviholde på utopier i det senmoderne samfunn er en umulighet fordi vi lever i et så hurtiggående og akselerert samfunn at ingen ting lenger er sikkert fra en dag til den neste – hverken hva angår individet eller samfunnet – noe som i seg selv peker mot at det å forsøke å si noe om hva fremtiden egentlig vil bringe er et heller fåfengt prosjekt. Det kan kanskje synes som om selv Arendts (1968) syn på verden som omskiftelig ved hver fødsel kan komme til kort i et samfunn som står i fare for å gå opp i limingen og hoppe av hengslene – hele tiden. Rosa (2010) fremholder at selv demokratiet og demokratiske prosesser er for trege for det senmoderne samfunn, fordi meningsdannelse skjer så dynamisk og det foreligger en så kompleks pluralitet i verdisyn at samfunnet i seg selv løper fra hele den demokratiske prosessen. Deweys vektlegging av demokratiet som den utopiske fremtid (Løvlie, 2013a) har derfor ikke lenger hold i virkeligheten. Kan vi da tørre å gi slipp, og heller lete etter det utdanningen har mistet (von Oettingen, 2019)?

Aasdalen (2017) skriver at fremfor alt må tillit og anerkjennelse av forskjellighet fremelskes, og von Oettingen (2019) fremholder at all den synlighet som gjennomsyrrer utdanningen i alle ledd, fra synlighet i læring til synlighet i mål og resultater paradoksalt nok har ført til at elever opplever seg usynliggjort. Hvis man er usynlig blir det kanskje også vanskelig å gjøre inntrykk eller sette avtrykk (von Oettingen, 2019). Arendts (1968) begrep om utdanningen som en beskyttende sfære som også i seg selv er beskyttet fra omverdenens innsyn og den politiske sfære kunne kanskje være en fruktbar retning å ta for tanken. Når elevene blir syke av den disiplinering som ligger i fremtidens krav, kunne det jo tenkes at det å beskytte elevene fra dette også ville ivareta fremtidens arbeidskraft (Aasdalen, 2007). Men da kreves det nettopp tillit, også til det pedagogiske. Det å ha tillit og å la utdanning være pedagogikk fremfor politikk og økonomi (Telhaug, 2004) kunne kanskje være en sunnere retning å ta?

Morgendagens arbeidsliv vil ifølge Aasdalen (2017) kreve innovasjon og tenkning utenfor boksen, og Rosa (2010) skriver at samfunnets kreative kapasitet til å imøtekomme endringer på innovative måter krever en betraktelig stor mengde med frie tidsressurser til lek, kjedsomhet og lediggang, tidsressurser som derfor ikke feilaktig må betegnes som bortkastet tid. I kapittelet som berører Hegels dannelsesbegrep ble det vist til Gadamer (2012) formulering av leken som en estetisk opplevelse eller hendelse som rommer sitt helt egne alvor, og som i seg selv rommer mulighet for å møte en kontinuitet med seg selv som menneske – en dannende erfaring i nået, som slik er uvurderlig i seg selv og som alltid består i en øyeblikkets sløyfe mellom fortid og nåtid (Løvlie, 1999). Samtidig er Deweys begrep om lek som forståelse også en situasjonell sløyfe bakover og fremover i det temporale (2000b). Lek er slik verdifullt både for barnets danning, for de ulike temporale retningene og for samfunnets kreative og innovative tilpasning. Men i boken *Pissedårlig undervisning* skriver Alexander von Oettingen (2019) at;

Den instrumentelle fornuft har gjort lærere og elever og undervisningen og selve tiden til blotte midler, der er fremmedstyrede ud fra overordnede læringsmål. Hvis bare man fik flere timer til samme pris, ville man få mere ud af undervisningen. Selv frikvartererne skulle inddrages til «styret leg» i skolereformen – og man bliver hurtigt lige så overflødig som den tid, man har spildt, hvis man ikke kan dokumentere, hvad man har foretaget sig i dag. (von Oettingen, 2019:8)

Hvis slike øyeblikk anses som noe som skal dokumenteres i form av læring knyttet til på forhånd fastsatte mål blir betingelsene for slike uvurderlige øyeblikk med ett veldig dårlige. Styrt lek er ikke lek som kontinuitet eller en estetisk erfaring, men lek knyttet til allerede formulerte læringsmål (Sundsdal & Øksnes, 2015), noe som igjen bringer oss inn i en fremtidsdisiplinering. Det kan synes som om lediggang og lek nok vil anses som bortkastet tid og at de har heller dårlige kår i den nyliberale utdanningen. Har vi da vendt fortiden ryggen og sluttet å se oss tilbake? Hvis vi anerkjenner at det er viktig, både for elevene og for vår felles fremtidige verden – bør det ikke åpnes for lek, lediggang og tidsressurser uten øremerker? Hvis tenkning utenfor boksen og kreativitet er noe fremtiden trenger, bør ikke en slik teknokratisk utdanning da revurderes som kontraproduktiv? Kan vi tenke utenfor boksen selv?

Et viktig spørsmål og en nødvendig refleksjon

I «A Manifesto for Education» skriver Gert Biesta og Carl A. Säfström (2011) at utdanningen stadig er under angrep fordi den ikke er i stand til å levere noe – et angrep som gjerne kommer fra populistisk hold på den ene siden og idealistisk hold på den andre. Kritikkk av populistisk art reduserer da gjerne utdanning til en en-dimensjonal prosess hvor evidens gjøres grunnleggende for utdanningens praksis – og kritikken rettes mot utdanningens evne til å putte kunnskap som kan etterprøves inn i elevene, noe som må sies å korrespondere med den nyliberale utdanningens mål-, resultats- og kvalitetsorientering. Kritikkk av idealistisk art retter derimot blikket mot utdanningens evne til å oppnå noe spesifikt og forventet, hvor utdanningen da gjerne knyttes til større samfunnsmessige prosjekter som ved livsløgnen om den stadig bedre fremtid (von Oettingen, 2019). Biesta og Säfström (2011) skriver at utdanningen aldri synes å være i stand til å innfri alle disse forventningene, og derfor stadig tvinges inn i forsvarsposisjon. Dette påpekes også av Eide (2004), hvor det fremholdes at utdanningsdepartementet stadig har vært under press fra andre politiske sektorer, og derfor havner i en posisjon hvor det i større grad enn å fremme utdanning er overlatt til å verne sitt revir fra politiske sfærer med hver sin agenda. Er det

da å finne utdanningens riktige agenda fra idealistisk hold som er løsningen, eller mangler vi bare god nok kunnskap om hva som virker skikkelig bra?

Arendt (1968) skriver at en utdanningens krise tvinger oss tilbake til spørsmålet om hva utdanning egentlig er eller skal være – fordi vi ikke lenger finner de eksisterende løsninger og fordømmer gode nok. Dersom utdanningen stadig er under kritikk (Biesta & Säfström, 2011) kan det tyde på at man ikke finner den god nok. En krise tvinger frem svar på spørsmålet om hva utdanning egentlig er på nytt, men krisen blir fort en katastrofe idet vi svarer med på forhånd utarbeidede løsninger uten å reflektere over selve spørsmålet skriver Arendt (1968). Det vil slik ikke være tilstrekkelig å hente svaret ut fra idealistisk eller populistisk hold – fordi dette ville innebære å lede utdanningen rett inn i apokalypsen. Når utdanningen gjør elever syke og samtidig ikke lenger er pedagogikk men en bedrift i en utdanningsøkonomi (Schaanning, 2019; Aasdalen, 2017) er det kanskje mulig å si at utdanningen er i en kritisk situasjon. Hvordan kan den da tenkes annerledes, og hva har det eventuelt med temporalitet å gjøre?

Mellom *det som er* og *ikke er* – et atemporal utgangspunkt

I likhet med Arendt (1968) trekker Biesta og Säfström (2011) på et begrep om autoritet, hvor autoritet knyttes til et begrep om frihet og også her i relasjonen mellom den voksne og barnet. Utdanning har tradisjonelt vært ansett som en frigjørende prosess skriver Biesta og Säfström (2011), hvor friheten ligger i fremtiden og hvor utdanningen i seg selv gjerne er knyttet til fremskritt av samfunnsmessig art. Dette ligner den frihet som er knyttet til barnets gjenfødelse som ånd slik det er fremstilt hos Løvlie (1999) og Stølen (2015), samt den progressive utdannings tilknytning til et fritt i form av demokratisk samfunn hos Dewey (2000c). Den nyliberale utdanningen er også rettet mot samfunnets fremskritt, da av økonomisk og konkurransemessig art (Schaanning, 2019). Dette er ifølge Biesta og Säfström (2011) problematisk, fordi det knytter utdanning til noe som ikke er *ennå* – og spørsmålet om frihet både forsvinner fra nået og risikerer samtidig å bli utsatt på ubestemt tid. La oss se tilbake til innledningen hvor Løvlie (1999) fremholder at pedagogiske perspektiver som vedrører fremtid anses som noe som *skal* realiseres på ett eller annet tidspunkt. Her ses slik jeg forstår det en tydelig parallell til utdanning ansett som en frigjørende prosess, hvor spørsmål vedrørende nået synes å forsvinne i utopien om fremtiden. Spørsmålet om hva som er det utdannende i utdanningen ligger da utenfor rekkevidde fra nået (Biesta & Säfström, 2011). Hva er da alternativet?

Biesta og Säfström (2011) skriver at fremfor å fastholde utdanningen i temporalitet, i spenningen mellom nået og fremtiden – eller nået og fortiden, må utdanningen heller funderes i spenningsfeltet mellom *det som er* og *det som ikke er* – her og nå. Men hva vil et slikt spenningsfelt si? Om dette skriver Biesta og Säfström (2011) at man ved å utelukkende ta utgangspunkt i *det som er* enten vil falle tilbake til sosialisering inn i det eksisterende slik vi i foregående kapitler har sett det gjør hos Hegel, eller at utdanningen ses som et instrument for samfunnet og dets fremskritt ut fra nået – slik som vi har sett det gjør hos Dewey og i den nyliberale utdanningen. Eller, skriver Biesta og Säfström (2011), så får det som allerede er positivt gitt ved det enkelte barn utgjøre dets helhet – og dermed også bli det eneste utgangspunktet for vår pedagogiske tilnærming.

Her lar jeg Maria Kjos Fonn (2014) tilby ordene, med et sterkt sitat fra romanen *Kinderwhore*;

Barn med adferdsforstyrrelse. Alvorlige psykososiale vansker. Maladaptivt reaksjonsmønster. ADHD. De hadde ord for alt. For alt man ikke kunne si. Jeg satt og stirret på BUP-pennen som gikk over BUP-blokka.

kanskje du vil fortelle meg litt om hvordan du har det, sa Marianne, med dine egne ord?

Det er ingen ord som er mine, sa jeg, alle blir blokka di sine, jeg eier ingen ting, jeg eier ikke meg.

Fortell meg litt om det, sa hun.

Hvorfor det, sa jeg, dere stjeler alt jeg sier, hodet mitt også. (Fonn, 2014:77)

Dette er riktignok et sitat fra et skjønnlitterært verk, men det setter likevel sterke ord på hva det vil si, hva det gjør, hvilken ufrihet som ligger i det å la det gitte ved barnet få utgjøre dets helhet – og som må kunne sies å nok ha en sterk gjenklang i evidensbaserte pedagogiske tilnærminger som lar det barnet kan vise til av resultater eller adferd få utgjøre grunnlaget for den pedagogiske tenkning og virksomhet. En trang til å sette ord på alt barnet allerede er, ved å gjøre barnet til bokstaver, epikriser og diagnoser – læringshemmende adferd (Nordahl, 2012; Sundsdal et al., 2014) eller en læringsutbytteprodusent representert ved sine målbare resultater (Schaanning, 2019) – så er og blir barnet verken mer eller mindre enn ordene på papirene. Dette gjelder også for barnet, enn så lenge det er så prestasjonsbevisst at det vurderer seg ut fra tall og karakterer i så utstrakt grad at det fører til fremtidsbekymring og sykdom (Schaanning, 2019; Aasdalen, 2017). I alle tilfelle mister man av syne det som er nytt og uforutsett skriver Biesta og Säfström (2011), det som utdanningen har mistet (von Oettingen, 2019). Men svaret ligger heller ikke i å utelukkende ta utgangspunkt i *det som ikke er*, fordi man da ville komme i fare for å utsette friheten i det uendelige igjen.

Frihet blir mulig i her-og-nået ved å holde utdanningen i dette spenningsfeltet, og ved å la *det som er* avbrytes av noe helt nytt skriver Biesta og Säfström (2011). Dette minner sterkt om von Oettingens (2019) formulering om det betagende, det som er annerledes og på vei. Dette kan kanskje leses som et brudd med det historiske, hvor man alltid skal holde seg i øyeblikket og at historien slik ikke ilegges verdi – men Biesta og Säfström (2011) fremholder at det er nettopp et slikt perspektiv på utdanning som er i stand til å ivareta utdanning som fundamentalt historisk, fordi historien hverken består av uendelige repetisjoner av det eksisterende eller i en endeløs vandring mot en allerede formulert fremtid som man kanskje aldri kommer frem til. Historien er nemlig ikke en slags utfoldelse av seg selv, men en hel rekke hendelser eller *events* skriver Biesta og Säfström (2011). Spørsmålet blir da hvilket perspektiv som lar utdanningen være åpen for det alltid nye og uforutsette, for subjektet som viser seg som *noen*, som noe mer enn en bekreftelse på noe allerede eksisterende eller som en bekreftelse på gitte bokstaver – og som noen her-og-nå og ikke en gang i fremtiden (Biesta & Säfström, 2011)?

Jeg dveler litt her, ved begrepet *events*, for å se hvor det fører. I «A Certain Impossible Possibility of Saying the Event» skriver Jacques Derrida (2007:441) at “[...] if there is an event, it must never be something that is predicted or planned, or even really decided upon.”, og at “[...] there can be an event only when it’s not expected, when one can no longer wait for it, when the coming of what happens interrupts the waiting [...]”(Derrida, 2007:443). Event er altså noe som overgår det vi vet, det som er, det vi tror vi kan vite

eller predikere om noe eller noen som helst – og som på et vis avbryter oss, uten at vi ser det komme. Det kan derfor virke som om Jacques Derrida gir rom og mulighet for en utvidet forståelse av utdanningen i spenningsfeltet. Selve ordet og begrepet event har flere mulige oversettelser til norsk, da med noe ulike betydninger og ulik etymologi. Fremfor å oversette begrepet forholder jeg meg derfor til formuleringen *event* for å unngå at begrepet mister viktig innhold.

Den (u)mulige gaven

En event hviler på et slags samtykke skriver Derrida (2007), et «ja», forut for – men hverken i en slags kronologisk rekkefølge eller logisk utledet fra – møtet med den andre, den andre som event, eller den andres ankomst – et «ja» til det som kommer og til å la det komme, et «ja» til *arrive* og en *arrivant*. Hva vil dette si? Er det dette «ja»-et som lar oss bli i spenningsfeltet? Her trekker Derrida (2007) på begrepet *impossible*, eller umulig, og fremholder at det finnes en form for umulig mulighet, en (u)mulighet, som vil fremtvinge en ny forståelse av hva en event betyr eller kan være. For å søke forstå dette blir jeg med Derrida (2007) i en diskusjon rundt begrepet gave, hvor en gave ifølge Derrida (2007) da selv skal eller må være en event – og som i og for seg også da er (u)mulig. Begrepene står slik i en relasjon med og til hverandre, og det å tilnærme seg begrepet om gaven og det (u)mulige vil kanskje også føre meg nærmere en forståelse av hva event egentlig kan være.

Derrida (2007:448) skriver om gaven at «[i]t has to come as a surprise, from the other or to the other; it has to extend beyond the confines of the economic circle of exchange. For giving to be possible, for a giving event to be possible, it has to look impossible.”. En gave hviler altså på sin umulighet, og må skje utenfor eller forbi en form for økonomisk sirkulering. Hva ligger i dette? I *Given Time: I. Counterfeit Money* skriver Derrida (1992) om økonomi at det impliserer nettopp en form for sirkulasjon eller en sirkulær struktur, hvor utveksling og tilbakekomst til utgangspunktet er det grunnleggende ved strukturen. I forlengelse av dette skriver Derrida (1992:7) “[b]ut is not the gift, if there is any, also that which, in suspending economic calculation, no longer gives the rise to exchange?” og at;

[i]t must not circulate, it must not be exchanged, it must not in any case be exhausted, as a gift, by the process of exchange, by the movement of circulation of the circle in the form of return to the point of departure. If the figure of the circle is essential to economics, the gift must remain *aneconomic*. Not that it remains foreign to the circle, but it must *keep* a relation of foreignness to the circle, a relation without relation of familiar foreignness. It is perhaps in this sense that the gift is the impossible. (Derrida, 1992:7)

Det stilles altså spørsmål ved om ikke en gave er nettopp det som selv bryter eller avbryter en slik utvekslingsstruktur, og det kan se ut som at en gave på ingen måte kan oppstå i eller være i en slik sirkulær struktur i det hele tatt. For at en gave skal være mulig kan det ikke være noen form for gjenytelse eller gjeld, verken på kort eller lang sikt – fordi den da annulleres skriver Derrida (1992). Gaven kan heller ikke på noen som helst måte kjennes som gave for verken giver eller mottaker, fordi den da annulleres. Selv gjennom å fremstå som symbol for tanken annulleres den – fordi dens symbolske verdi og innhold allerede bor i en sirkelstruktur hvor gjeld og gjenytelser er immanente (Derrida, 1992). Gaven kan altså aldri forstås som gave, uten å samtidig bli en ikke-gave. Derfor er gaven mulig bare når den fremstår umulig, man kan derfor heller aldri vite om en gave som en event har

funnet sted. Men Derrida (2007:449) skriver også at «[t]here is no more eventful event than a gift that disrupts the exchange, the course of history, the circle of economy.”. Så umuligheten er ikke negativ i form av at den fullstendig utelukker gavens mulighet, men betyr at det umulige må gjøres – at dens betingelse er at den er umulig, og at så fort det er tenkt, satt på begrep, symbolsk eller uttalt så er den ikke mer – fordi den da slukes av sirkelstrukturen og med det opphører (Derrida, 2007). Det at det her pekes på en event som noe som avbryter historiens gang peker samtidig også mot at events har funnet sted, men som vi nå har sett vil den bare opphøre idet vi setter den på begrep. Derrida (2007) skriver også at en event, gaven, den andre som gaven, alt det som har skjedd som event men som aldri kan forstås som event likevel alltid hjemsesøkes av sin egen umulighet, og at det slik fortsetter å være umulig. Bare slik kan den i det hele tatt fortsette å være mulig. Dette er helt essensielt skriver Derrida (2007), fordi enhver event er absolutt singulær og ny – men likevel må det være forutsatt at events faktisk er repeterende, at det skjer, igjen og igjen. Og det er her «ja»-et kommer inn, fordi det i seg selv er et implisitt løfte om repetisjon, om å alltid si «ja», som samtidig innebærer at man sier «ja» til utslettelsen av noe opphavlig eller produktivt idet man sier «ja» til det nye (Derrida, 2007). Men hvordan kan det finne sted?

Ankomsten i spenningsfeltet

Her kommer vi over på noe ytterligere interessant – som peker tilbake mot Biesta og Säfströms (2011) formulering om at utdanning må holdes atemporal og i spenningsfeltet mellom det som er og det som ikke er. Derrida (1992:14) skriver nemlig at «[t]he temporalization of time (memory, present, anticipation; retention, protention, imminence of the future; “ecstases,” and so forth) always sets in motion the process of a destruction of the gift: through keeping, restitution, reproduction, the anticipatory expectation or apprehension that grasps or comprehends in advance.”. Hvis gaven fastholdes, selv i det temporale øyeblikket, *the present*, i enten takknemlighet, i anerkjennelse eller i avsky – i tanken og i minnet eller i forventning, så er det ikke gave. Enten finnes ikke gaven, eller så finnes den – og da finnes den ikke (Derrida, 1992). Gaven kan heller ikke fastholdes i underbevisstheden, i minnet og slik temporaliseres, men må så radikalt glemmes at det tar sitt utgangspunkt bakenfor den subjektive psyken – for så fort den fastholdes på noe som helst vis, om enn i fortrenning og dermed i symbolsk anerkjennelse, er den dermed ikke gave. Om hvordan *the event of the gift* kan finne sted skriver Derrida (1992) at;

[f]or there to be a gift event (we say event and not act), something must come about or happen, in an instant, in an instant that no doubt does not belong to the economy of time, in a time without time, in such a way that the forgetting forgets, that it forgets *itself*, but also in such a way that this forgetting, without being something present, presentable, determinable, sensible or meaningful, is not nothing. (1992:17)

Gaven som event må altså skje i en tid uten tid, slik at den glemmes uten at man vet at den glemmes. Slik jeg forstår dette er det nettopp ved å la gaven være mellom det som er og det som ikke er – her og nå – at man samtidig gjør det (u)mulig å motta gaven som event, fordi den da ikke kan temporaliseres, huskes, bæres i minnet eller anerkjennes – fordi den da finnes utenfor den temporaliserte tiden og dermed også kan glemmes uten at man vet at man har glemt den.

For å videre forstå det temporale, eller rettere sagt atemporale, ved spenningsfeltet mellom *det som er* og *det som ikke er* – her og nå – følger jeg Derrida (2007) i en diskusjon vedrørende begrepet *hospitality* eller gjestfrihet. The absolute arrivant, den absolutte ankommer, skriver Derrida (2007), kan ikke være noens ankomst man er forberedt på – men må komme som en avbrytelse og uten noen som helst form for formening om den ankommende på forhånd. Er det dette som er det betagende, det som alltid er på vei (von Oettingen, 2019)? Det finnes ingen forventningshorisont for den absolutte gjest skriver Derrida (2007), og dens ankomst vil utgjøre en event bare idet man ikke er i stand til å motta denne gjesten, men gjør det likevel. «In the arrival of the arrivant, it is the absolute other who falls on me.» skriver Derrida (2007:451), og han fremholder her at denne ankomsten, dette fallet, er vertikalt – og ikke horisontalt. Og her knyttes det an til eller retter sagt tas avstand fra tiden, til det temporale, til dens struktur som fortid, nåtid og fremtid i en horisont – fordi dersom en event, gjesten, kommer horisontalt – betyr det samtidig at man kan se han eller henne komme skriver Derrida (2007), man kan forutse og forutsi noe i en horisontal struktur, så en event, gaven eller gjesten, må komme vertikalt – i øyeblikket, som en overraskelse, som en avbrytelse av det som er, mellom det som er og det som ikke er (Biesta & Säfström, 2011). Dette drar meg igjen tilbake mot von Oettingen (2019) og til det betagende som er større end vi regner med – for er ikke den absolutte ankommer akkurat det som *tar* oss og som viser seg som noe mer eller noe annet enn vi tillater oss å overskue i en temporal horisont, enten bakover eller fremover? Er ikke da gaven, avbrytelsen, dette betagende (von Oettingen, 2019)?

Denne vertikaliteten, dette vertikale fallet, er en symptomatologi skriver Derrida (2007) videre. Dette begrepet, symptom eller symptomatologi, viser da til det at en event unndrar seg språkets konstative og performative struktur i form av kunnskap på den ene siden og å innsette i verden på den andre, og slik forblir en hemmelighet i form av å nettopp ikke fremstå.

Beyond all forms of verification, beyond discourses of truth or knowledge, the symptom is a signification of the event over which nobody has control, that no consciousness, that no conscious subject can appropriate or control, neither in the form of a theoretical or judicative statement, nor in the form of a performative production. (Derrida, 2007:457)

Det ligger altså alltid noe symptomatisk bakenfor det vi tror vi kan kontrollere og forstå, og som vi heller aldri vil kunne uttømme. Dette er et aporia skriver Derrida (2007), et alltid lovende utgangspunkt som ligger i det (u)mulige, som faller på oss som symptomer og som aldri kan bli ikke-hemmelig, som avbryter og som aldri venter, det unike som likevel alltid kan og må erstattes, det som er mulig kun ved å være umulig. Er det logisk? Nei, det vil det heller aldri bli enn så lenge det ligger utenfor det vi kan sette på begrep. Men må vi gjøre det? «Ja». Vi må gi vårt løfte, vårt «ja». Men dette løftet er også alltid hjemsoekt av dets mulighet for å brytes, for å perverteres – hvis ikke er det bare en prediksjon og en kalkulering, og ikke et løfte skriver Derrida (2007). Men denne trusselen, denne muligheten for perversjon, er også løftets eneste mulighet. Det som kreves av oss er en form for «[...] certain space of faith without knowledge, faith beyond knowledge.» (Derrida, 2007:461).

Alt dette minner i det hele tatt sterkt om von Oettingens (2019) formulering av det som er pedagogikken mest nærliggende, det betagende og paradoksale. Den andre som gave er noe som tar oss, som vi ikke kan bestemme logisk ut fra noe som historisk har vært, som vi ikke kan forutse eller beregne i en temporal struktur – man kan ikke engang tenke

den – men den tar oss likefullt, den venter ikke men faller på oss fra oven. Samtidig er det også hele tiden paradoksalt fordi det alltid ligger som en symptomatologi bakenfor det vi tror vi kan vite eller kan kalle kunnskap, og fordi det aldri kan fastholdes på noe som helst vis uten å samtidig forsvinne. Hvordan er det mulig å forholde seg til noe som alltid er paradoksalt? Som bare *er* når det ikke er mulig, som aldri er mulig – men (u)mulig? Hvordan kan en slik aporia tenkes i utdanning og pedagogikk?

Utdanningen og det paradoksale

Jenny Steinnes (2011) skriver at pedagogikk for Derrida handler om en anerkjennelse av nettopp dette paradoksale, og at en slik anerkjennelse i seg selv vil vitalisere oss og føre oss ut av handlingslammelsen. På den ene siden er den nyliberale utdanningen som vi nå har sett knyttet til politiske føringer i retning av fremtiden (NOU, 2019: 12), av økonomi og av bestemte målbare kriterier for kvalitet (Schaanning, 2019) og en streben etter det fremragende (von Oettingen, 2019). Steinnes (2011) skriver da at alt dette også kan beskrives som en tro eller overtro, fordi menneskelig meningsdannelse alltid hviler på opposisjoner, og at det derfor alltid vil være noe *annet* ved siden av det som er. Det vi er i stand til å sette på begrep som en fremragende fortid, fremtid eller nåtid har slik altså allerede dette *andre* symptomatisk (Derrida, 2007) ved seg. Det er paradoksalt, og det er slik kanskje alltid allerede et rom mellom *det som er* og *det som ikke er* (Biesta & Säfström, 2011)?

Opposisjonen kan ikke oppløses skriver Steinnes (2011:680), «[m]en om vi bærer med oss en forståelse av dette, vil det føre til en lydhørhet for det ekskluderte som kan tilføre åpenhet og vitalitet.», og når man lever i det paradoksale og øver åpenhet overfor det ekskluderte åpnes ifølge Steinnes (2011) samtidig for å anerkjenne en plikt som overskrider enhver lovbestemmelse, og dermed også enhver politisk eller pedagogisk formulert sannhet. Slik jeg forstår dette vil man gjennom å erkjenne det paradoksale ved utdanningen og dens forhold til temporalitet, at den alltid vil bære med seg det som samtidig ikke *er* (Biesta & Säfström, 2011), samtidig kunne anerkjenne sin plikt, en plikt som da slik jeg forstår det sammenfaller med Derridas (2007) «ja». Ved å anerkjenne at utdanning kan forstås i tilknytning til ulike temporaliteter, åpnes samtidig et rom for det som til enhver tid er ekskludert.

I enhver logisk struktur, i enhver vitenskapelig sannhet som søker å fastsette noe som entydig og å utlede handlingshypoteser ligger samtidig et håp som aldri kan innfris skriver Steinnes (2011), men som likevel punktuelt utfordrer strukturer av mening som stenger oss inne. Gaven kommer, den avbryter og utfordrer (Derrida, 2007). Man kan slik gjerne tenke og tro at det finnes et utdanningens fremragende forhold til temporaliteter, eller at kvalitetssikring og eliminering av feilkilder eller avvik (Schaanning, 2019) eller å etablere en pedagogikk fundert i et problem (Nordahl, 2012) er noe som kan forsikre oss i vårt pedagogiske arbeid. Men det ligger heller en dyp etisk dimensjon hos Derrida ifølge Steinnes (2011) i det at hvert enkelt menneskemøte heller er en utfordring til åpenhet og mot. Hvis man formulerer det fremragende finnes allerede det betagende og paradoksale som symptom, det finnes alltid noe som ikke er, men som stadig er på vei (von Oettingen, 2019) og som faller på oss uten at vi ser det komme (Derrida, 2007).

Rommet ligger slik jeg forstår det i spenningsfeltet mellom det som er satt på begrep – som da for eksempel et utdanningens forhold til temporalitet – og den etiske dimensjonen om å utvise mot i møte med mennesket som den (u)mulige gaven, som den andre som event – i «[...] certain space of faith without knowledge, faith beyond knowledge.” (Derrida, 2007:461). Von Oettingen (2019) skriver at veien til det gode paradoksalt nok går gjennom det dårlige. Når den nyliberale utdanningen viser seg å kanskje ikke holde det den lover, men å heller gjøre barn syke med sin fremtidsdisiplinering (Aasdalen, 2017) vil det kanskje åpne for å betvile, å stille spørsmål, å lete etter det paradoksale og å fremfor alt utvise mot i dette rommet?

Fremtiden og oppløsningen

Som det nå ser ut kan vi kalkulere, sette på begrep, forske på hva som virker, lete i det uendelige etter det som skulle kunne kalles en fremragende utdanning i tilknytning til temporalitet så mye vi bare vil – men det vil alltid være noe mer der, noe (u)mulig (Derrida, 2007) og betagende som alltid vil være på vei (von Oettingen, 2019) – noe som er det egentlig utdannende i utdanningen (Biesta & Säfström, 2011). Derrida er sitert på at;

In general, I try to distinguish between what one calls the future and “*l’avenir*”. The future is that which – tomorrow, later, next century – will be. There’s a future that is predictable, programmed, scheduled, foreseeable. But there is a future, “*l’avenir*” (to come), which refers to someone who comes whose arrival is totally unexpected. For me, that’s is the real future. That which is totally unpredictable. The Other who comes without my being able to anticipate their arrival. So if there is a real future beyond the other known future, it’s *l’avenir* in that it’s the coming of the Other when I am completely unable to foresee their arrival. (Dick & Kofman, 2005:52)

Så er også fremtiden paradoksal. Denne fremtiden, “*l’avenir*”, kommer i form av en event skriver Derrida (Derrida & Ferraris, 2001), den er alltid i emning, den er alltid på vei, og den er alltid ubestemmelig. I likhet med gaven og den andres ankomst som en event er altså også fremtiden paradoksal, og i likhet med gaven, med kunnskap, med sannhet (Derrida, 2007) og med tid (Derrida, 1992) finnes en fremtid – future – som i sitt meningsinnhold bor i en kalkulerbar struktur. Men det finnes også noe annet, en fremtid, “*l’avenir*”, som i likhet med den andres ankomst som en event *ikke* kan kalkuleres eller forutses, men som faller på oss. Den fremtid vi setter på begrep er slik jeg forstår det da også en form for tro (Steinnes, 2011) som selv bærer det symptomatiske andre ved seg, og som slik blir et aporia (Derrida, 2007). Når fremtiden bestemmes og søkes fastholdt eller kalkulert i form av en utdannelsens foregripen så oppløses den som ekte fremtid skriver Derrida, fordi den da annulleres ved å innordnes i en struktur (Derrida & Ferraris, 2001). Men samtidig vil det alltid være noe som trosser forventning og kalkulasjon skriver Derrida – og dette noe er singularitet (Derrida & Ferraris, 2001), en singularitet som samtidig utvisker det opprinnelige og som slik også er historisk (Derrida, 2007; Biesta & Säfström, 2011). Derridas perspektiv på temporalitet synes å åpne for å stille alle de spørsmål som er stilt i denne oppgaven på nytt, og for å dykke ytterligere ned i utdanningens forhold til temporalitet. For ved hvert temporalt skifte, ved hver ontologisk vending er det også noe der som ikke er (Biesta & Säfström, 2011).

Innledningsvis ble det vist til at Løvlie (1999) fremholder at pedagogikk har to grunnleggende perspektiver, hvor fortid og det som har funnet sted er det ene – og fremtid forstått som noe som skal skje er det andre. Gjennom Løvlies (1999), Fauskevågs (2012) og Stølens (2015) lesning av Hegel ble fortiden gjort til det grunnleggende ved danning og utdanning, og barnas fremtid var slik allerede formulert som noe opphavlig og forankret i fortiden. I møte med Dewey (2000b) ble så kunnskapsgrunnlaget for utdanningen unndratt ånden – og det ble mulig å vende blikket fremover mot ledestjernen (Dewey, 2001b, 2001c) og til fremtiden med håp (Løvlie, 2013a). Arendts (1968) formulering av barnet som natalitet gjorde det så mulig å kritisere Dewey for å formulere en fremtid som *fait accompli* og som en fullbyrdet kjensgjerning – og å slik sette fremtiden i fare.

Men det ble også mulig å lese at Arendt (1968) selv har et forhold til fremtiden idet barnet pålegges det fulle ansvar for å føye verden sammen i skjøtene, og at det pedagogiske nået pålegges et enormt ansvar for det vi ikke er i stand til å finne ut av selv (von Oettingen, 2019). Samtidig er den nyliberale utdanningen så fremtidsrettet at det går på bekostning av barn og unges helse (Aasdalen, 2007). De pedagogiske perspektivene som her er lest er altså alle i en eller annen forstand knyttet til fortid eller fremtid, og von Oettingens (2019:30) ord om at «Pædagogik er forventningen om det gode, der skal komme. Og kan vi voksne ikke finde ud af det, kan vi altid håbe på, at vores børn kan gøre det bedre.» synes å være beskrivende for de temporale pedagogiske perspektivene som her er lest – hvor det pedagogiske nået stadig ligger i en kile mellom enten fortid eller fremtid.

Men Derrida (1992) gir oss også en tid uten tid, et atemporal perspektiv (Biesta & Säfström, 2011) hvor det betagende tar oss (von Oettingen, 2019) og hvor det ligger en frihet og et handlingsrom for mot (Steinnes, 2011). Forsker ved Høgskolen i Innlandet Thomas Nordahl har nå gjennom Senter for praksisrettet utdanningsforskning undersøkt konsekvensene av vårens skolestengning, og konkludert med at elevene har tapt noe (Fjeld, Vogt & Sponberg, 2020). Elevene har tapt faglig i form av å nå ha et dårligere læringsutbytte, og tiden er ifølge Nordahl nå inne for å ofre kosetimer og turer før sommerferien og å heller søke ta igjen det tapte (Fjeld, Vogt & Sponberg, 2020). Alle kluter må nå settes til.

Begrepet *alle kluter til* kunne kanskje ikke vært mer treffende. *Alle kluter til* har sin etymologi i det maritime, hvor en klut er et seil – og hvor uttrykket betyr å heise alle seil for å oppnå maksimal hastighet. Idiomatisk betyr uttrykket å gi alt for å nå et mål («Sette alle kluter til», 2018). Nå må vi altså kjøre på, så fort det går, for å nå målet om å ta igjen den tapte læringen. Men er det ikke også noe mellom det som er og det som ikke er (Biesta & Säfström, 2011)? Er ikke dette også et forsøk på å gjøre utdanningen fremragende (von Oettingen, 2019)? Er ikke de ulike pedagogiske perspektivene som her er lest i sine forhold til det temporale holdt innenfor tid og temporalitet som en horisont, hvor man kan rette blikket enten bakover eller fremover? Vil det ikke da være noe paradoksalt ved både Hegels, Deweys og Arendts forhold til det temporale som slik oppløser alt det som her er skrevet som en form for forsøk på å formulere en fremragende temporalitet i utdanningen? Når alt dette synes å være formulert innenfor rammen av en tid bestående i en horisont og som slik kan kalkuleres eller overskues og som har sitt meningsinnhold i en temporal horisontstruktur, peker det mot at det må stilles nye spørsmål til de temporale perspektivene som her er lest frem.

Alexander von Oettingen (2011:123) siterer den danske pedagogen K. Grue-Sørensen på at «[...] pædagogik først og fræmmest er kunsten at kunne stille de rigtige spørsmål, snarere end at finde hurtige svar og løsninger.». Fremfor å formulere hurtige løsninger på et problem – som for eksempel å oppfordre til å sette alle kluter til for å ta igjen tapt ferdestid mot fremtiden (Fjeld, Vogt & Sponberg, 2020), burde man kanskje heller stille ytterligere nye spørsmål til forholdet mellom utdanning og temporalitet. I kapitlet «Metodologisk refleksjon» ble det vist til at det ifølge Krogh (2014) ikke er mulig å nå frem til en endelig forståelse av en tekst, fordi den alltid vil kunne røpe nye sider ved seg selv etter som nye spørsmål stilles til den. Utdanningen og dens forhold til temporalitetene vil ikke opphøre idet jeg setter punktum for denne oppgaven, men fortsette å være historiens eiendom og å være virksom i tradisjonen og virkningshistorien (Gadamer, 2012; Krogh, 2014). Jeg kan bare håpe nye spørsmål stilles – fordi det ut ifra det som har kommet frem av denne dialogen har vist seg at utdanningens forhold til temporalitet på ingen måte er likegyldig. For, hva er det da som samtidig *ikke* er der?

Litteraturliste

Aasdalen, U. I. (2017, 8. juni). Barn av konkurransesstaten [blogginlegg]. Hentet fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/barn-av-konkurransesstaten>

Andresen, M. E., Bensnes, S. S. & Løkken, S. A. (2020). *Hva koster det å stenge utdanningssektoren?* (SSB-rapport 15/2020). Hentet fra https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/artikler-og-publikasjoner/_attachment/418095?_ts=17178bb8b28

Arendt, H. (1968). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Viking press

Biesta, G. & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education* 9(5), 540-547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>

Brodersen, R. B., Bråten, F. J., Reiersgaard, A., Slethei, K. & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet. Tekstanalyse og skriving i akademisk*. Oslo: Universitetsforlaget

Bråten, R. T. (2020, 12. mai). Vil gi 10. klassinger i Trondheim splitter knytt kurs før videregående. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2020/05/12/Vil-gi-10.-klassinger-i-Trondheim-splitter-nytt-kurs-f%C3%B8r-videreg%C3%A5ende-21809579.ece>

Collin, F. & K ppe, S. (2003). *Humanistisk videnskapsteori* (For g. og rev. 2. udg.]. ed.). (s. 53-102). København: DR Multimedie

Derrida, J. (2007). A Certain Impossible Possibility of Saying the Event. *Critical Inquiry* 33(2), 441-461. doi:10.1086/511506

Derrida, J. (1992). *Given time: I. Counterfeit money*. (P. Kamuf, Overs.). Chicago: The University of Chicago Press

Derrida, J. & Ferraris, M. (2001). *A Taste for the Secret*. (G. Donis, Overs.). Cambridge: Polity Press

Dewey, J. (2001a). Barnet og læreplanen. I: E. L. Dale, (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk

Dewey, J. (2001b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I: E. L. Dale, (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 41-52). Oslo: Gyldendal Akademisk

Dewey, J. (2001c). Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale, (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk

Dewey, J. (2001d). Planmessig ordning av lærestoffet. I: E. L. Dale, (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 67-80). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Dewey, J. (2000a). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 55-66). Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey, J. (2000b). Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 69-84). Oslo: Abstrakt forlag
- Dewey, J. (2000c). Demokrati i utdanning. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 85-96). Oslo: Abstrakt forlag
- Dick, K. & Kofman, A. Z. (2005). *Screenplay and Essays on the Film Derrida*. New York: Routledge
- Eide, K. (2004). Utdanningspolitikk og annen politikk. I: P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 223-232). Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Ende, M. (2018). *Momo – Eller kampen om tiden*. Oslo: Cappelen Damm
- Eriksen, T. B. (1999). *Tidens historie*. Oslo: J. M. Stenersens Forlag
- Fauskevåg, O. (2012). *Danning og ånd. Ei utarbeiding av omgrepet danning frå Hegels filosofi*. Doktoravhandling, NTNU, Trondheim
- Fjeld, I. E., Vogt, L. F. & Sponberg, O. M. (2020, 28. mai). Forsker: Dropp kosetimene, nå må elevene ta igjen det tapte. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/professor-thomas-nordahl_-_hjemmeskole-har-vaert-et-darlig-tilbud-for-de-fleste-elevene-1.15032330?fbclid=IwAR1BSKkcwGYcXc-IJkKeIiSLD_GwSwv9vAIdMJh18OONZWVsb2oR8JITvKA
- Fladberg, K. L. (2020, 7. februar). Skolehistoriker: – Det skjer en stille revolusjon i norsk skole. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/oslo/skolehistoriker-det-skjer-en-stille-revolusjon-i-norsk-skole-1.1660001>
- Fonn, M. K. (2014). *Kinderwhore*. Oslo: Aschehoug
- Gadamer, H. -G. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Det norske samlaget
- Hjellen, B. & Edvardsen, I. (2020, 7. mai). Forsker mener sommerferien kan komme for fort. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/forsker-mener-sommerferien-kan-komme-for-fort-1.15005956>
- Hugger, J. (2011). Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Erfaring og fremmedgjørelse. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 232-246) Oslo: Universitetsforlaget

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale, (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. (s. 167-204) Oslo: Gyldendal Akademisk

Korsvold, T. & Volckmar, N. (2004). Velferdspolitikken i skole og barnehage. En reorientering? I: P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 233-246). Oslo: J. W. Cappelens Forlag

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2010). *Tid til læring – oppfølging av tidsbruksutvalgets rapport*. (St. Meld. nr. 19, 2009-2010). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1>

Kåss, E. (28. mars 2019). Temporal. I: *store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/temporal>

Lundgren, U. P. (1989). Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi. I: H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 121-146) Oslo: Universitetsforlaget

Løvlie, L. (2013a). John Dewey. Danning til demokrati. I: I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk

Løvlie, L. (2013b). Rousseau i våre hjerter. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(1), 1-20. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/285626040_Rousseau_i_vare_hjerter

Løvlie, L. (1999). Hegels dannelsesbegrep – Noen synspunkter. I: Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 43-62). Oslo: Sypress forlag

Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I: H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 147-180). Oslo: Universitetsforlaget

Løvlie, L. & Steinsholt, K. (2011). Prolog. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 9-19). Oslo: Universitetsforlaget

Lægred, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – En innføring*. Oslo: Spartacus Forlag

Mahrtdt, H. (2011). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 540-554). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling – Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>

Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration. A new theory of modernity*. New York: Columbia University Press

Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration. Towards a critical theory of late-modern temporality*. Malmö: NSU Press

Schaanning, E. (2019). Prestasjonspressets pris. En artikkel. *Arr Idéhistorisk tidsskrift* 1-2/2019. Hentet fra <https://arrvev.no/artikler/prestasjonspressets-pris>

Schmidt, E. (2019, 26. august). Er en privat milliarddonasjon med på å styre den danske skolen? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/danmark-thomas-nordahl-utdanningsforskning/er-en-privat-milliarddonasjon-med-pa-a-styre-den-danske-skolen/210020>

Sette alle kluter til (2018). I *Wiktionary*. Hentet 10. juni 2020 fra https://no.wiktionary.org/wiki/sette_alle_kluter_til

Slagstad, R. (2018). Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>

Steinnes, J. (2011). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 669-683). Oslo: Universitetsforlaget

Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I: K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-120). Bergen: Fagbokforlaget

Steinsholt, K. (2007). Ikke beslaglegg barndommen. *Første steg*. (2) 32-37. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%20%202007.pdf>

Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms – åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Stølen, T. (2015). Danning til fellesskap. Hegel og demokratiets fordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (5), 387-395. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/05/danning_til_fellesskap_-_hegel_og_demokratiets_fordringer

Sundsdal, E., Øksnes, M., Evenshaug, T., Nome, D. & Løvlie, L. (2020, 4. mai). La skolen etter coronaviruset bli en lek! VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/wp2rOA/la-skolen-etter-coronaviruset-bli-en-lek?fbclid=IwAR3WW1SzuYQJ8iLXRiUQrhuKbuXr-XQr0SSXPyKCzqC9ZtMf3AAppK5dQHE>

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 1, 2015, 1-11. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>

Sundsdal, E. Øksnes, M. Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). *Klasseledelsens blindflekker. Om uro, klasseledelse og ny-enkel pedagogikk*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

Telhaug, A. O. (2004). *Morgendagens gode skole*. I: P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (Red.), *Pedagogikk og politikk* (s. 409-422). Oslo: J. W. Cappelens Forlag

Vaage, S. (2000). Innleiing. I: S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 9-54). Oslo: Abstrakt Forlag

Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

von Oettingen, A. (2019). *Pissedårlig undervisning*. København: Hans Reitzlers Forlag

von Oettingen, A. (2011). Jean-Jacques Rousseau: Den moderne – paradoksale – oppdragelse. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 114-124). Oslo: Universitetsforlaget

