

Norsk pedagogisk tidsskrift no 4-5 2013 s.304-314:

Jakten på kritisk pedagogikk

Christian W. Beck

c.w.beck@ped.uio.no

Hvor ble det av den kritiske pedagogikken? Dagens pedagogikk er blitt byråkratisk og instrumentell. Med utgangspunkt i kritisk realisme og annen teori gis en kritikk av den byråkratiske og instrumentelle pedagogikken. Til slutt blir et mulig utgangspunkt for en fornyet kritisk pedagogikk presentert.

Tema

På 1970-tallet rådet en marxistisk kritikk av skole og samfunn. Den ble rettet mot skolens kvalifisering av arbeidskraft til et kapitalistisk arbeidsliv, og mot pedagogikken som var ideologisk verktøy for statens og klassesamfunnets skole (Vaage 1981). Trenden er ført videre i kritikken av neoliberalismen som årsak til dagens dominerende byråkratiske og instrumentelle pedagogikk (Giroux & Giroux 2008). Det er imidlertid vanskelig å se noen alternativ pedagogisk tenkning i kritikken av neoliberalismen. Kritisk pedagogikk forutsetter både en helhetlig pedagogikk som kan kritiseres, og en samlende horisont for en alternativ pedagogikk. Kritikk må ha distanse til maktinteressene for ikke å bli absorbert av disse, men må heller ikke være for distansert. Er dagens akademiske pedagogikk en arena for kritikk eller fullstendig tilpasset makten? Jeg mener man bør merke seg Foucaults presisering, om at makten og dens motstand er konkret (Sandemo 1999). Kritisk pedagogikk må være konkret kritikk av pedagogisk virkelighet. Hvor finner man så i dag en kritisk pedagogikk? I artikkelen blir grunnleggende perspektiver i kritisk realisme presentert og sammen med andre tekster anvendt i en kritikk av tidens byråkratiske og instrumentelle pedagogikk. Trådene samles til slutt i presentasjonen av et mulig nytt grunnlag for kritisk pedagogikk.

Kritisk realisme

På 1960-tallet hadde vi positivismestriden, hvor objektiv kunnskap, i betydningen bygd på undersøkelser av positiv gitt virkelighet, som summen av operasjonaliserte variabler analysert med statistikk, ble kritisert. Vi fikk etableringen av moderne kvalitative metoder, i større grad basert på forskerens subjektive forståelse og tolkninger av fenomenene. Den kvalitative retning har utviklet seg til en postmoderne hegemonisk tendens i dagens kunnskapsforståelse, hvor begrepene kontekst, narrativer (fortellinger), tolkning og ikke minst diskurs står sentralt. De siste årene har imidlertid dette hegemoniet blitt utfordret av nye argumenter til fordel for mer objektiv kunnskap. Posivismestriden er altså snudd på hodet: Objektivistene korrigerer subjektivistene, som må forsvare sitt hegemoni. Sentralt i de nye objektivitetsargumentene står kritisk realisme. Kritisk realisme kan sees som en kile inn mellom positivisme og postmodernisme. Skillet mellom dybde og overflate, og mellom virkelighet og teori, er sentrale i kritisk realisme. Forskningens framskritt er ikke den rene tenkning, men bedre forståelse av faktisk virkelighet. Kritisk realisme deler positivismens forutsetning om at virkeligheten er der uavhengig av forskeren og at den er empirisk tilgjengelig, men deler også postmodernismens syn på åpenhet, dens kontekstorientering, og opp til et visst punkt også dens relativisme. I norsk pedagogisk forskning er perspektiver fra kritisk realisme på en god måte båret fram av Tromsø-forskerne Anne Pernille Kran (2010) og Tone Skinningsrud (2006). Jeg skal presentere noen hovedpunkter i kritisk realisme som har betydning for spørsmålet reist i denne artikkelen. Jeg vil stort sett bygge presentasjonen på Roy Bhaskar

(1998), Margaret S. Archer (2003), og Hubert Buch-Hansen og Peter Nielsen (2008).

Aktør – struktur

Kritisk realisme forutsetter at de fenomener forskningen og teoriene tar for seg, foreligger objektivt i virkeligheten. I pedagogikk og i samfunnsforskning generelt, er både sosial struktur og individ objektive fenomener; de finnes i virkeligheten.

Kritiske realister argumenter mot reduksjonisme. Individet er ikke fullt ut sosialt bestemt, ikke kun sosial struktur og konstruksjon. På den annen side finnes sosiale strukturer som objektive fenomener i virkeligheten, som kan erfares. Sosiale strukturer er sosiale konstruksjoner, men kunnskapen om dem er ikke kun en ny, sosial konstruksjon, men kunnskap om noe som faktisk finnes.

Samtidig går kritiske realister imot postmodernistenes dekonstruksjonsbegrep, hvor aktør og struktur går opp i en nytt overskridende begrep (Archer 2003). Et eksempel på slik dekonstruksjon, kan være Anthony Giddens' begrep om strukturering som overskridelse av aktør og sosial struktur (Giddens 1998; Buch-Hansen & Nielsen 2008). I kritisk realisme er fenomenene aktør og sosial struktur dualistiske; de kan verken reduseres til hverandre eller smelte sammen som dekonstruksjon, men de kan påvirke hverandre.

Virkelighetens tre domener

I kritisk realisme blir virkeligheten delt opp i tre domener. For det første har vi det *empiriske* domenet, som omfatter alle våre empiriske erfaringer og målinger. For det andre har vi det *faktiske* domenet, som består av alle faktiske fenomener, uansett om disse er erfart eller ikke. Disse to domene utgjør til sammen en overflatedimensjon felles for positivismen og postmodernismen. For det tredje har vi det *virkelige* domenet, en dybdedimensjon som ikke består av direkte observerbare fenomener, men av strukturer og mekanismer som kan være ramme for og forårsake observerbare fenomener. De tre domener kan ikke reduseres til hverandre.

Kritisk realisme opererer med et vertikalt kausalbegrep. De ulike fenomener, mekanismer og strukturer har alle kausal kraft. Årsaker til et fenomen kan være sosiale strukturer som f.eks. sosiale klasser, men også intensjonalt handlende individer (Kran 2010; Kvernbekk 2002) og institusjonelle aktører (Archer 2003). Et fenomen kan «forklares» kun som tendenser, som en effekt av samvirkende faktorer som i etterhånd kan finnes som mulige premisser for en konklusjon. Denne bevegelsen fra konklusjon til premisser, kaller kritiske realister for en bevegelse i dybden. Forskningens oppgave er empirisk å komme på sporet av fenomener, men også av strukturer og mekanismer som kan forklare empiriske observerte fenomener. Finnes det f.eks. politiske og sosiale strukturer, mentale strukturer (kultur) og aktører som kan forklare framtreddelsen (emergensen) av tidens byråkratiske instrumentalisme?

Åpne og lukkede systemer

Med det multikausale verdensbildet følger av kritisk realisme en antagelse om at virkeligheten består av åpne systemer. Her er prediksjon ikke mulig. Alle mulige faktorer fra virkelighetens tre domener kan samvirke for å forklare et fenomen.

Postmodernisme kan forstås som idealisme som overflate, skriver Buch-Hansen og Nielsen (2008). Subjektene er relative dekonstruksjoner bestemt som sosiale forhold, som skal finne seg selv i en evig flyt av diskurser. Utenfor diskursen finnes bare «tom virkelighet», og dypere enn diskursen ligger bare nye diskurser (Buch-Hansen & Nielsen 2008).

Postmodernismen praktiserer i diskursbegrepet en åpenhet mot det sosiale. Men på den annen side finnes fenomenet her bare innen diskursen. Helheten av diskurser lukker, på den måten at virkelighet utover og dypere enn diskursen utelukkes.

Positivism er realisme hvor teorier blir konstruert i samsvar med samvariasjon og mulige årsak-virkningsforhold mellom operasjonaliserte begreper. Utenfor variablene finnes bare nye variabler. Intet av vitenskapelig interesse stikker bredere eller dypere enn dette. Positivism er realisme som overflate (Buch-Hansen & Nielsen 2008). I positivismen utgjør et valgt forskningsdesign en lukkethet, ved at noen variabler framheves og undersøkes på bekostning av andre mulige variabler og andre ikke målte faktiske forhold. Buch-Hansen og Nielsen (2008) mener kritisk realisme best legger til rette for kvalitativ forskning, men utelukker ikke kvantitativ forskning. Nash (2005) går lenger og mener kritisk realisme er et godt utgangspunkt for kvantitativ forskning, som bryter med positivismen. Han påpeker hvordan tabellanalyser, korrelasjoner og variansanalyser med mer, i

seg selv ikke må betraktes som forklarende. Statistiske modeller kan være lukkede systemer som på en kunstig måte forstørrer sammenhenger mellom variabler, eller rett og slett kunstig produserer slike sammenhenger. Statistikk må heller sees som kilder til å bringe fram og klargjøre den informasjon som ligger i innsamlede data, for så å kunne konstruere forklarende narrativer.

Kritisk realisme viser således vei for en empirisk pedagogisk forskning som utfordrer både det positivistiske grunnlaget i byråkratisk, instrumentell pedagogikk, og en sosialkonstruktivistisk tilbøyelighet til teoretisering på tynt empirisk grunnlag. Kritisk realisme utfordrer begge disse retningenes tendens til å bevege seg på overflaten, og deres manglende fokus på mer grunnleggende strukturelle forhold som forklaringer på pedagogiske fenomener.

Kritikk av dagens pedagogikk

Dagens pedagogikk er mer enn før et anliggende trukket inn i pedagogiske institusjoner, spesielt barnehager og skoler. Her finner vi det empiriske domene for rådende byråkratisk og instrumentell pedagogikk. Logikken i denne typen pedagogikk er at mest mulig kunnskap og opplæring skal gis i formelle pedagogiske institusjoner. Et slikt system skal bli mest mulig ved at forskning og systematisering av praktisk erfaring, skal gi det beste kunnskapsgrunnlag for politikernes og byråkratiets opplæringsplaner, som så skal praktiseres i f.eks. barnehager og skoler. Her gis eksperter og byråkrater på ulike nivåer stor myndighet. Kvaliteten i systemet skal sikres med kontroll, f.eks. gjennom testing og rapportering, og gjennom lojalitet til systemet. Jeg skal gi en kritikk av dagens pedagogikk, i fire punkter.

Teoriens hegemoni

Planen er sentral i byråkratisk instrumentell pedagogikk. Planen har en teoretisk forankring. Det er ikke entydig hva en teori er. Teorier bygges av begreper som representerer utvalgte parametere i virkeligheten. Man kan skille mellom modeller og teorier, og mellom strengt vitenskapelige teorier, bredere faglige teorier og praktiske teorier. Men felles er at alle teorier er symbolske representasjoner av verden (Kvernbekk 2002).

Med teoriene får ord prioritet framfor handling, og individet blir et ordlagt teoretisk fenomen. Personens reelle handling i «førsteperson» blir satt til side, og et «tredjepersons»-perspektiv, personen som et symbolsk «det», framheves (Archer 2003; Beck 2009).

Høymoderne samfunn som Norge er på alle måter ordrike, både skriftlig og muntlig. Kommentarene dominerer. På f.eks. sportssendinger på TV må man trekke fra mye tid med prat i begge ender. De politiske kommentatorene inntar media på slutten av dagen for å fortelle oss hva politikerne egentlig sa og hva som egentlig har skjedd denne dagen. Det skrives svært mange notater og rapporter, det avholdes mange lange møter hvor det snakkes mye, og i skolen er det atskillige framføringer. Alt bør og kan settes ord på. Fortellinger, dialog og kommunikasjon har prioritet. Knausgård har skrevet seks bind om seg selv. Er økt bruk av ord og teorier både en velferds- og overflodseffekt, som kan forklares av grunnleggende mekanismer knyttet til samfunnsmodernisering og samfunnsmyndighet? Når man ikke lenger behøver gjøre tungt kroppsarbeid, blir det frigjort tid, et tomrom, som fylles med ord, muntlige og skriftlige. En slik utvikling kan positivt øke kommunikasjonen, refleksjonen, innsikten og frisetningen i samfunnet. Men det kan også negativt føre til at praksis, stillhet, presisjon, kortfattet og ettertanke blir satt til side, og at man snakker seg bort fra virkeligheten og inn i teoriene.

Skolen bygger i stor grad på sekundærerfaring, og dermed på ord og teori (Giddens 1991). Når det formelle utdanningsnivået i befolkningen øker, styrkes et teoretisk verdensbilde. Skolen er i økende grad blitt et lukket sosialt system basert på teori, hvor faktisk virkelighet og praksis utenfor skolen marginaliseres. Kravet om teoriens virkelighetsforankring svekkes.

Til tross for et rådende teoretisk kunnskapshegemoni, må i dag moderne yrker også læres gjennom arbeidspraksis. Det gjelder ikke bare tradisjonelle yrkesfag, men også mer teoretisk orienterte profesjonsyrker som lærere og helse- og sosialarbeidere. Også byråkrater må lære gjennom praksis. Det samme gjelder i kreative yrker og ikke minst i forskningsarbeid. Gjennom praktisk opplæring blir kunnskapens virkelighetsforankring styrket.

Utdanningsforskningen

Utdanningsforskningen er de siste tiårene mer og mer blitt til et lukket kretsløp mellom

politikere, forskere og byråkrater, langt fra skolevirkeligheten og den sosiale og praktiske virkelighet utenfor skolen. Strukturelle maktforhold som kan være mulige dybdeforklaringer på slik utdanningsforskning er sjelden på utdanningsforskernes egen dagsorden. For det første forsvinner forskningen inn i arkivene. Nasjonale prøver, kartleggingstester, elevundersøkelser og store kvantitative forskningsundersøkelser, ofte gjort av statlige og ressurssterke forskningsinstitusjoner eller konsulentfirmaer, genererer en masse data som med tidens online-teknologi kan analyseres opp mot f.eks. data fra Folkeregisteret. Dette gir ofte positivistisk overflateforskning på et snevert empirisk domene med gamle variabler, utført av forskere tett inn på byråkrati og politikere. Det er vanskelig for andre forskere og den vanlige borger å vite om de ofte raffinerte statistiske modellene som er benyttet, gir resultater det går an å stole på. Det er også en klar økning i antall metaanalyser, hvor primærdata fra en undersøkelse brukes for annen eller tredje gang ved å bli koblet opp mot mange tilsvarende undersøkelser. Slike sekundære eller tertiære analyser, langt unna utdanningens faktiske domene, gir i økende grad premissene for utdanningspolitikken. For det andre forsvinner utdanningsforskningen inn i teoriene. De mange ordrike avhandlinger i pedagogikk om danning, sosiokulturell læring med mer og byråkratiets utredninger og rapporter, har ofte svak empirisk forankring. Slik teoretisering kan noen ganger ende opp med konstruksjoner av en virkelighet som knapt finnes. Ofte resirkuleres og reproduseres gamle teorier i nye tekster uten at mye nytt er lagt til. Slik teoretisering kan få preg av «stammespråk». Det kan gi mening som selvbekreftelse og karriere- og maktfaktor i lukkede pedagogiske og byråkratiske kretser, men har liten betydning utenfor disse.

For det tredje har forskningens fokus på det byråkratiske rammeverk økt, og mye av forskningen er bestilt av det samme byråkratiet. Det er blitt mer forskning ovenfra på lederskap, styringssystemer og planer med mer, forankret i offentlige dokumenter. Hva eksperter og byråkrater kan gjøre for å heve læringskvalitet får prioritet, ikke nye beskrivelser av hva som egentlig foregår i praksis. Forskning med et snevert empirisk domene og et distansert og konstruerende forhold til faktisk virkelighet, dominerer. Det er få forskere som i dag går ut i skoler og barnehager for å observere eller spørre lærere, elever og foreldre om hva som egentlig skjer der ute i virkelighetens jungel. Hvor mange forskerne i dag vet f.eks. om hva som egentlig foregår i skoler i Groruddalen i Oslo eller i Distrikts-Norge?

Den pedagogiske metode

«Metoden» er en grunnpilar i byråkratisk, instrumentell pedagogikk. Metoder for opplæring kan defineres som: «... midler læreren bruker for å få til ønsket læring» (Clarc & Starr 1986 i Øzerk 2010).

Spesifikke metoder læreren har i sin verktøykasse kan være et gode (Øzerk 2010). Men den byråkratiske og instrumentelle pedagogikk bygger på en overordnet metodeforståelse – metoden totaliseres. Vi får metoder, f.eks læringsstrategier for enkelt elever og skolemetoder som f.eks atferdsprogrammet PALS. Pedagogiske metoder kan være stringente og avgrensede, men metode kan også forstås som bredere metametoder for all planlagt praksis i pedagogiske institusjoner.

Metodens ideologi er at det alltid finnes en metode, og at dårlige metoder kan skiftes ut med bedre. Den byråkratiske, instrumentelle pedagogikk forutsetter at den rette pedagogiske metode er komplisert. Metodens logikk er at den skal bygge på forskning, lages av eksperter, styres av byråkrater og anvendes av lærere på elever, gjerne med tett oppfølging. Metode er makt. Metoden gir en lukket om de synlige parametre som pedagogene har kontroll med.

Metodestyrt pedagogisk praksis kaller Hoëm (2010) formell læring. I tillegg vil vi alltid ha en uformell læring i hverdagslivet, men også innen institusjonene. Hverdagslivet og uformell læring kan utfordre metoden som maktinstrument. Man ser ofte at årsakene til at konkrete positive ting skjer i skolen, f.eks. med mobbing og leseopplæring, er forbausende enkle, og ligger utenfor metodens empiriske domene. Resepten er ofte at individene – elevene, foreldrene og lærerne – våkner og blir engasjerte i opplæringen og dens sosiale miljø, og at enkeltpersoner og miljøer selv mobiliserer. God opplæring har ofte en enkel resept, kan inneholde bruk av konkrete metoder og formuleres i tre punkter:

1 Noen mennesker (A) har kunnskap om noe (K) og ønsker å lære denne bort.

2 Noen andre (B) ønsker å lære K.

3 A og B kan møtes under den hensikt at B skal lære K.

God opplæring kan vinne på erfaring og forskning, men kan bli skadet når de konkrete

metodene flyter ut i metametoder. Da kan grensesnittet mellom metode og opplæringens reelle fenomener, altså menneskene og kunnskapen involvert, bli uklart. Metoden kan ta overhånd, menneskene og kunnskapen bli underordnet metoden, og opplæringen kan følgelig bli dårligere.

Den gode opplæringens enkle karakter kommer fram når man åpner opp og setter bredere fokus på metodens faktiske domene (Buck-Hansen & Nielsen 2008), som noe mer enn metodens parametere, samt retter oppmerksomhet mot dens strukturelle og menneskelige forutsetninger. Da får man også øye for at man kan ikke lære folk metodisk å bli motiverte. Det samme gjelder kreativitet. En kreativitetspedagogikk er egentlig selvmotsigende: For å være kreativ, må man bryte kreativitetspedagogikkens regler.

En mettete skole

Når det er livet om å gjøre, er læringskurven bratt og læringen kompromissløs. Den viktigste kunnskap vil alltid være den som er nødvendig for å overleve fysisk og mentalt både som individ og samfunn. Motivasjonen for slik kunnskap sprenger ethvert empirisk pedagogisk domene, og vil alltid være en korreksjon fra virkeligheten mot å gjøre kunnskap ideologisk.

Når elever er umotiverte, kan det være ikke bare fordi de er late og bortskjemte, men fordi de finner det som skal læres irrelevant for sine liv. Når elevene får ugyldig opplæring flykter de mentalt eller fysisk fra den. Å skjerme seg slik fra skolen kan gi elevene en tilleggs læring, en antidanning, i protest, et selvforsvar, en form for overlevelse i skolen, som egentlig kan være en virkelighetsorientering.

Ny teknologi øker mengden og tilgjengeligheten av ny kunnskap. Her ligger nye muligheter for opplæringssystemet til å åpne seg mot faktisk virkelighet. Men ny teknologi lukker også skolen inne i et virkelighetsfjernt byråkratisk og teoretisk univers.

Land med høyt bruttonasjonalprodukt per innbygger (BNP) skårer høyest på internasjonale kunnskapstester (f.eks. PISA). Norge og USA er to unntaksland, med svært høyt BNP, men med middels PISA-testresultater (Beck 2009; OECD 2007a; OECD 2007b).

Har Norge og USA kommet til et vendepunkt i utviklingen, ikke bare for økonomisk vekst, men også for skolevekst, hvor ytterligere vekst ikke gir bedre opplæring? Uansett skoleproblem er resepten mer ressurser, og mer skoletid. Men internasjonal skoleforskning viser at økt skoletid over en viss terskel verken gir mer undervisningstid eller bedre læringsresultater (Cuban 2008). Har den lukkede skole og dens byråkratiske, instrumentelle pedagogikk nådd sitt metningspunkt?

Kritisk pedagogikk

Danningens kritiske potensiale

For mange er svaret på byråkratisk og instrumentell pedagogikk blitt danning. Ifølge Aristoteles er danning foredling av menneskets natur (Taylor 2008). Moralen og naturen er danningens fundament. Danning gjelder menneskets dømmekraft og integritet. Men kan man opplæres til danning? Både kunnskap om tette rør på badet, fotball og akademisk pedagogikk kan virke dannende. Nummer én på danningstoppen i min egen omgangskrets, er en dame på 88 år fra Rest-Norge (område med lavt utdanningsnivå), som knapt har fullført folkeskolen. Taylor (2008) hevder med referanse til Aristoteles at danningens kilde er det «ordinære liv», eller hverdagslivet inkludert det praktiske arbeidsliv. Men gjennom historien, sier han videre, har danning blitt forvandlet til teori og blitt elitens ideologi.

Danningsteoriene utfordrer den byråkratiske, instrumentelle pedagogikk ved å framheve individuell frigjøring og myndiggjøring som forutsetning for sosiale, kulturelle og politiske fellesskap (Korsgaard & Løvlie 2003). Danningens prosjekt er en human pedagogikk. Når barn og ungdom lever mer av sin tid i pedagogiske institusjoner, får medelever og lærere større viktighet som betydningsfulle andre. Hele personen må da tas mer hensyn til, noe som øker kravet til humanistisk pedagogikk. Men det oppstår et paradoks: Det humanistiske krav til danning i pedagogikk tiltar, men når danning blir en del av etablert skolepedagogikk, blir danningpedagogikken mer byråkratisk og instrumentell. Resultatet kan bli inhumant (Skjervheim 1996).

Når danningbegrepet er å finne i læreplaner fra barnehage til universitet, er da danning nøytralisert som kritisk pedagogikk? Når moderne danningsteorier plasseres tett opptil postmodernisme, blir danning omtalt som forholdet mellom selvet og verden, og ikke delene hver for seg (Korsgaard & Løvlie 2003). Altså som en dekonstruksjon hvor

selvets og verdens selvstendige betydning settes til side for betydningen av forholdet mellom dem. Når danning forstås som dekonstruksjon, blir dannelsesdiskursen sentral. Men danning som diskurs kan da rammes av argumentene i kritisk realisme om å framstå som et overflatefenomen, og kritiseres for ignorering av virkeligheten utenfor dannelsesdiskursen og for ikke å være opptatt av de strukturelle årsaker til dagens byråkratiske, instrumentelle pedagogikk.

Det er lett å slutte seg til danning som motvekt til en byråkratisk og instrumentell pedagogikk. Men danning framstår i dag i stor grad som lukket inne i en elitekultur, distansert fra virkeligheten og fra danningens opprinnelige dyder. Danningsteoriene synes også å ha liten oppmerksomhet til samfunnspektivet jeg mener er nødvendig for å finne årsakene til dagens byråkratiske, instrumentelle pedagogikk.

En fornyet kritisk pedagogikk

Over et visst nivå kan det være grunn til mistenksomhet mot tidens rop om mer forskning og bedre planer. Økt abstrahering i form av forskning og planer, men også av danningen, foregår ut i fra et positivt humanistisk mål. Imidlertid kan det også være uttrykk for kulturell forskansning og virkelighetsdistansering, hvor en forklaringsfaktor kan være økt angst for menneskets råskap og irrasjonalitet i en kompleks global verden, som vi stadig blir mer delaktige i.

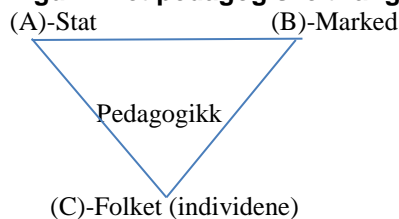
Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron 2002) kalte pedagogikk for symbolsk vold, fordi den pedagogiske hensikt er å få lydighet for pedagogikkens herredømme, og at et slikt herredømme undertrykker elevene. Dette utsagnet vakte ingen stor oppstandelse når det kom på 1970-tallet, men senere, da var vi midt i studentopprøret etter 1968 og radikale studenter så på skolen som en institusjon hvor arbeiderklassen ble undertrykt av kapitalistene. Overdrev Bourdieu når han kom med denne påstanden? Finnes ikke god pedagogikk? I så fall blir også kritisk pedagogikk umulig. Fører byråkratisk, instrumentell pedagogikk bare til undertrykkelse, og må det humanistiske grunnlaget i danningsteoriene alltid bli pulverisert av maktinteressene?

Jeg mener svarene på disse spørsmålene er nei. Selv om byråkratisk og instrumentell pedagogikk er hovedtendensen i utviklingen, finnes det god humanistisk dannende vilje, ikke minst hos lærere og andre, i deres praksis. Det er mulig å koble respekt for eleven med bruk av testing og karakterer. Avhumanisering blir kun en trussel når det byråkratiske, instrumentelle tar overhånd.

Pedagogisk forskning og pedagogiske teorier må på en helt annen måte enn i dag åpne seg mot og forankres i samfunnsvirkeligheten. Kritisk pedagogikk er ikke en spesiell kritisk teori, men kritikk av pedagogisk virkelighet. Det intensjonelle individ med fri vilje, «førstepersonen», må gjenreises. Subjektet kan ikke reduseres til sosial struktur og kan ikke dekonstrueres til identitet. Ikke bare sammenhengen, men også grensen mellom pedagogiske institusjoner og samfunnet, må erkjennes. Man må gi oppmerksomhet til hva som er innenfor pedagogikken og hva som er utenfor. Da vil man også klarere kunne forstå hvordan tidens grunnleggende sosiale, kulturelle, økonomiske og teknologiske strukturer påvirker pedagogikken. Pedagogikk må rette opp sin tendens til å være overflate.

Viktige strukturelle årsaker til den byråkratiske og instrumentelle pedagogikk, kan presenteres ved et triangel med interesseaktørene stat, marked og folk (figur 1). Et pedagogisk ideal kan være balanse mellom de tre aktørene. Diskusjonen og maktkampen mellom de tre aktørene kan dreie seg om hvor i triangelet balansepunktet skal ligge.

Figur 1 Det pedagogiske triangel



Får en av de tre aktørene hegemoniet, kan det føre til A) at pedagogikk blir et autoritært statsmonopol, B) en privat kapitalistisk pedagogikk styrt av profitt, eller C) en ren folkelig pedagogikk med fritt spillerom for populistiske og fundamentalistiske særinteresser.

Problemet i dagens pedagogikk er at stats- og markedsinteressene har smeltet sammen til et for autoritært regime, styrt ovenfra og ned og basert på en snever nytterasjonaltitet. Problemet er ikke staten, markedet og nytterasjonaltiteten i seg selv, men at en sentralistisk, byråkratisk og instrumentell pedagogikk har tatt overhånd. Utfordringen for kritisk pedagogikk er at det har oppstått et folkelig underskudd i pedagogikken, som må gjenopprettes. Pedagogikk må i større grad styres nedenfra. Mer pedagogisk makt til folket vil også styrke pedagogikkens virkelighetsforankring. Danningens grunnlag er folkelig, og opplæringens kvalitet forutsetter individenes engasjement og ønske om kunnskap. Den folkelige dimensjonen i pedagogikk kan styrkes ved f.eks.:

- Å generelt åpne for et pedagogisk mangfold, gjøre pedagogiske institusjoner mer åpne og frivillige
- Å gjøre de pedagogiske institusjonene mer deltagerstyrte og demokratiske, ikke minst voksenopplæringen
- Å åpne opp for skoler drevet av ideelle organisasjoner, foreldregrupper, lokalsamfunn og bransjeorganisasjoner.

Litteratur

- Archer, Margaret S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: University Press.
- Beck, Christian, W. (2009). *Hypersosialisering*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Bhaskar, Roy (1998b). General introduction. I Margaret Acher, Roy Bhaskar, Andrew Collier, Tony Lawson & Alan Norrie (red.). *Critical realism: essential readings*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (2002). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Buch-Hansen, Hubert & Nielsen, Peter (2008). *Kritisk realisme*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Cuban, Larry (2008). The perennial reform: fixing school time. *Phi Delta Kappan*, 90 (4), s. 240–250.
- Giddens, Anthony (1988). *Central problems in social theory*. Houndmills: MacMillan Education Ltd.
- Giddens, Anthony (2001). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, Henry A. & Giroux, Searls (2008). Challenging neoliberalism's New World Order: the promise of critical pedagogy. I Norman K. Denzin mfl. (red.). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles: Sage.
- Hoëm, Anton (2010). *Sosialisering – kunnskap – identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Korsgaard, Ove & Løvlie, Lars (2003). Indledning. I Rune Slagstad mfl. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Kran, Anne Pernille (2010). Comparing causality in Freudian reasoning and critical realism. *Journal of Critical Realism*, 9 (1). ISSN: 1476-7430.
- Kvernbekk, Tone (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Thorleif Lund mfl. (red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Nash, Roy (2005). Explanation and quantification in educational research: the argument of critical and scientific realism. *British Educational Research Journal*, 31 (2), s. 185–204.
- OECD (2007a). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1 og 2*.
- OECD (2007b). *OECD in Figures 2006–2007 Edition*.
- Sandmo, Erling (1999). Michel Foucault som maktteoretiker. I Fredrik Engelstad (red.). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skinningsrud, Tone (2006). Komparativt perspektiv på framveksten av statlige utdanningsystemer. I Birgit Brock-Utne & Liv Bøyese (red.). *Å greie seg i utdanningsystemet i nord og sør*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, Hans (1996). Det instrumentalistiske mistak. I Hans Skjervheim. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Taylor, Charles (2008). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: University Press.
- Øzerk, Kamil (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vaage, Sveinung (1981). Alternativ pedagogikk: framvekst og kritikk. *Nordisk Forum*, 30 (16), 2, s. 3–8