

Om retten til skole fra et pedagogisk synspunkt

Når sønner og døtre blir elever og studenter

Jan Masschelein og Maarten Simons

Oversatt av Tone Kvernbekk

Introduksjon

I våre dager står elevsentrert og personsentrert undervisning og læring sterkt. Og naturligvis er det slik at foreldre ønsker det beste for sine barn. Det synes både innlysende og legitimt at de ønsker at barnets særegne karakter og behov skal tas hensyn til. Det å sette eleven i sentrum er ikke nytt. På 1900-tallet hadde vi for eksempel reformpedagogikken, som mente at skolen ikke på noe vis tok tilstrekkelig hensyn til barn og deres erfaringer og behov, men fokuserte altfor mye på den formelle læreplanen. Læring, het det i reformpedagogikken, skulle skje i frihet og på barnets premisser. Men dagens rop om elevsentrering og personsentrert læring er helt annerledes. Det handler ikke om læring i frihet, men om rask og resultatorientert læring som ikke bare skal gi barna human kapital og anvendbar kompetanse, men også være et gode for samfunnet som investerer i utdanning. Vi skal i dette kapitlet argumentere for at denne elevsentreringen truer med å nekte den unge generasjonen *retten til skole*, og derved også nekte dem *deres egen* framtid. Denne framtida er naturligvis også felles, men det må være en framtid som ikke er (pre)definert og bestemt av den eldre generasjonen.¹

¹ Dette kapitlet bygger hovedsakelig på ting vi har skrevet i tilknytning til debatten om boka *In defense of school. A public issue* (Masschelein og Simons, 2013). Se også Masschelein og Simons (2015, 2018) og Masschelein, Simons og Larrosa (2018).

La oss gjøre det klart at vi mener det finnes mange legitime former for læring, som for eksempel innvielse, sosialisering, arbeidsplasslæring osv. Men det finnes også en *skolastisk* form for læring, og vi hevder at denne er viktig og verdt å forsvare. Ikke fordi det er den mest effektive formen for læring, men fordi den er relatert til det vi vil kalle pedagogisk frihet, pedagogisk likhet og (personlighets)danning. Vi skal utdype det vi vil kalle et indre pedagogisk perspektiv på skolastisk læring og på skole som en *pedagogisk form*. Dette perspektivet viser hvorfor vi ønsker å forsvare retten til skole, hva denne retten innebærer, og på hvilken måte den er truet av personsentrert læring. Det viser relasjonen mellom skole og elever, men bringer også en annen type spørsmål fram i lyset: ikke om skolen produserer de forventete resultatene (og gjør det på en effektiv måte), men heller om vi, som samfunn, faktisk ønsker skole og gir våre barn retten til skole. Med andre ord; om vi fortsatt er villige til å anerkjenne at våre barn ikke er «våre».

Et indre pedagogisk perspektiv

Det vanlige bildet av skolen er at den befinner seg mellom familien på den ene siden og samfunnet på den andre. Familien utgjør de primære pedagogiske omgivelsene, og fra dens synsvinkel er skolen sekundær; noe ekstra som kan kompensere for det familien ikke kan gjøre. Sett fra samfunnets synsvinkel er skolen det stedet der barn lærer å delta i samfunnet som borgere eller del av arbeidsstokken. I begge tilfellene er skolegangen og dens målsettinger definert utenfra, og funksjonelle og instrumentelle perspektiver er rådende. Lignende utenfra-perspektiver er vanlige i sosiologiske, økonomiske, kulturelle, filosofiske og psykologiske tilnærminger til skolen. Til dette eksterne perspektivet hører også bestemte syn på læring.

I typiske sosiologiske tilnærminger forstås skolegang som en organisert og profesjonalisert *sosialisering*. Skolegang handler om å reproducere sosial orden ved hjelp av ulike funksjoner (kvalifisering, seleksjon og fordeling, integrering og legitimering; se f.eks. Wesselingh og Peshar, 1985). Eller skolegang kan ses som et politisk instrument for å skape et nytt samfunn (Apple, 1979). Vi har også kulturelle tilnærminger som ser på skolen fra et

kulturelt fellesskapsperspektiv. Denne synsmåten framhever at barn skal tilegne seg fellesskapets verdier, vaner, tradisjoner, levemåter samt sosiale og kulturelle praksiser. Dermed forstås skolegang som en form for *innvielse*; barn blir del av et kulturelt fellesskap, og skolens rolle og mening defineres ut fra dette fellesskapet (Lancy, 2008). I dag er også økonomiske perspektiver blitt vanlige, der skole og utdanning ses som en *investering* i human kapital som kan tilby både individuell og sosial avkastning (Becker, 1976; Schultz, 1971). Skolen er den tida og det stedet der foreldre og/eller samfunn investerer i barn for å kunne produsere ferdigheter og kunnskaper som i sin tur kan gi økonomisk utbytte. Skolegang defineres utenfor skolen, og vekten ligger på skolens bidrag til arbeidsmarkedet, til individuelle karrierer, til inntekt og til økonomisk vekst. Filosofiske tilnærminger er ofte basert på ideer om dannede eller kultiverte personer, de er verdiorienterte og legger vekt på det å *bli* menneske. Slike ideer er naturligvis av stor verdi, men de er fortsatt bundet til et utenfra-perspektiv på skolen fordi de fokuserer på hvordan skolen kan bidra til å oppfylle selve målet om kultivering. Til slutt kan vi nevne psykologiske tilnærminger, der utdanning forstås og også vurderes opp mot kognitive, moralske og sosiale utviklingsprosesser (f.eks. Kohlberg og Mayer, 1972).

Alle disse tilnærmingene forstår skolen og dens formål fra en ekstern synsvinkel – samfunn, kultur, økonomi, humanitet, utvikling. Ikke nok med det, de introduserer også sine egne begreper om læring: sosialisering, innvielse, investering, produksjon, vekst, utvikling, identifisering, det å bli menneske. Disse begrepene har fått stor utbredelse i pedagogiske diskusjoner, og vi har ikke noe ønske om å problematisere begrepene eller de tilnærmingene de tilhører. Derimot ønsker vi å utarbeide det vi vil kalle et indre pedagogisk perspektiv. I vår tilnærming forutsetter vi at det er noe ved skole og skolegang som ikke kan forstås fra en ekstern synsvinkel. Dette er slett ikke bare en teoretisk øvelse, men noe som tvert imot er høyst relevant i praktiske (samt politiske og sosiale) sammenhenger. Det indre perspektivet gir oss mulighet til å studere relasjonen mellom skole og elever og klargjøre hvorfor skolen er av ytterste viktighet for offentligheten.

Skolegang: antakelser, operasjoner og erfaringer

Hva kan det så være som gjør skolen til skole fra en pedagogisk synsvinkel? Skolen er en teknologisk og pedagogisk² ordning av en ansamling av mennesker, tid, sted og innhold. Denne ordningen utgjør et miljø der barn og voksne bringes i kontakt med hverandre og i kontakt med (en del av) verden på en spesiell måte, nemlig slik at denne samlingen utvikler felles interesser, blir opptatt av å bli kjent med verden og oppmerksom på verden. Et indre pedagogisk perspektiv må ivareta de effektive og reelle antakelsene og operasjonene som skjer i dette komplekse arrangementet. De møtene som skjer her, er ikke basert på behov eller mangel, men på at mennesker og verden henvender seg til deg, snakker til deg. Skole forstått på denne måten, som en særskilt måte å arbeide med nye generasjoner på, er en oppfinnelse, på samme måten som demokrati, og er slik sett kunstig. Demokrati er ikke en naturlig politisk tilstand som oppstår av seg selv hvis man tar bort alle maktpill. På samme måte er det med skolen. Skolelæring er ikke den naturlige eller uformelle læringen som ofte (implisitt eller eksplisitt) forutsettes av kritikere av skolastiske læringsformer. Det å utforske hva denne pedagogiske oppfinnelsen handler om, innebærer slett ingen idyllisering av fortida eller romantisering av skolen, og definitivt ikke noe ønske om å vende tilbake til fortida.³ Grunnen er at vi mener at skolen fortsatt er viktig og verdifull for vår håndtering av framtida for verden og for kommende generasjoner. Så la oss utforske noen antakelser om og operasjoner i skolen som pedagogisk form.⁴

Skolen som pedagogisk form refererer til en ordning av elementer, tid og rom som har utgangspunkt i antakelsen om at mennesket ikke har noen (naturlig, sosial, kulturell) bestemmelse og derfor skal ha muligheten til å bestemme sin egen retning og definere seg selv. Vi ønsker å reservere begre-

2 «Pedagogisk» refererer her til det pedagogiske etos hos de personene som er i skolen (særlig lærere), og som bidrar til dens operasjoner. Vi forstår «etos» slik Foucault gjør det: en måte å relatere seg til seg selv, til andre og til verden på.

3 Vi tenker at den «tradisjonelle», institusjonaliserte skolen bare er en tam versjon av det som konstituerer skolen fra et indre pedagogisk perspektiv. Vi verken benekter eller trivialiserer alle de undertrykkende, manipulerende, normaliserende, disiplinerte og institusjonaliserende mekanismene som er blitt identifisert i skolen. For detaljerte analyser av ulike regimer, diskurser, maktstrategier og taktikk i og gjennom utdanning, se Simons og Masschelein (2008) og Simons (2014).

4 Se også Masschelein og Simons (2013, 2015) og Simons og Masschelein (2017).

pet «skole» for denne enkle, men likevel langtrekkende antakelsen. Avskoling (*de-schooling*) refererer for oss til den motsatte antakelsen, nemlig at samfunnet (vitenskap, religion, kultur) skal «pålegge» barn en bestemmelse ved å stille opp et på forhånd definert bilde av en dannet eller kultivert person og deretter forme barnets psykologiske, fysiske og moralske utvikling i den retningen. Denne første antakelsen om skolegang impliserer en pedagogisk forståelse av frihet og også en pedagogisk forståelse av likhet. Dette er ikke en politisk frihet (fra makt eller autoritet), ikke en juridisk frihet (i form av rettigheter) og heller ikke en økonomisk frihet (f.eks. i form av valgfrihet). Den pedagogiske forståelsen av frihet betyr rett og slett at mennesker ikke har noen gitt (naturlig, sosial, kulturell) bestemmelse, og derfor i prinsippet kan skape og forme seg selv og selv gi retning i sin egen tilværelse.⁵ Pedagogisk likhet er ikke det samme som sosial likhet (å være lik i sosiale, kulturelle, økonomiske, nasjonale etc. termer), det er ikke en juridisk likhet (at alle er like for loven), og det handler ikke om like muligheter eller like resultater. Pedagogisk likhet har en dobbel betydning. På den ene siden en antakelse om at alle, som elever, er i stand til å lære (og studere og trene), og på den andre siden en antakelse om at det finnes felles skolestoff for alle elever. Skolen er materialiseringen av begge disse pedagogiske antakelsene (frihet og likhet). Eller for å si det på en annen måte: Skolen som pedagogisk form er verken orientert mot noen politisk utopi eller mot noe normativt personideal, men er i seg selv materialiseringen av en utopisk oppfatning: *alle kan lære alt* (Verburgh mfl., 2016). Verken det du *kan* lære eller det du *må* lære, er forhåndsdefinert fra naturens side. Det er ingen naturlig eller forhåndsdefinert forbindelse mellom en kropp på den ene siden og evner og sosiale posisjoner på den andre (se Rancière, 1988). Denne oppfatningen, hevder vi, er ikke et mål som er projisert inn i framtida, men selve startpunktet her og nå. Slik sett er ikke skolen et instrument for å skape større sosial utjevning i framtida, men med utgangspunkt i likhet og frihet påvirker den allerede ulike sosiale og familiære ordninger.

5 Pedagogisk frihet gjør dermed opprør mot enhver sosial orden som tilskriver bestemte aktiviteter og rettigheter til bestemte kroppar, slik det beskrives i Platons myte om metaller som etablerer en «naturlig» sosial bestemmelse: «The story goes that once upon a time, Mother Nature invented all human beings and mixed different metals – gold, silver, bronze or iron – into their characters. Rulers have gold in their characters, workers have iron, and so on for all different classes and professions» (Republic, Book III, s. 415).

Skolens blotte eksistens setter altså alltid i spill den eksisterende sosiale orden – de eksisterende sammenhengene mellom kropper, evner, aktiviteter, posisjoner og de impliserte ulikhetene.

I skolen kommer den utopiske oppfatningen til uttrykk som det grekerne kalte *skolé*, som betyr fri tid, uproduktiv tid, tid for å studere og trene, i prinsippet for alle. Som Hannah Arendt sier, er dette tid «in which we are ... free for the world and its culture» (1958/2006, s. 202). Skolen er bokstavelig talt en plass for *skolé*; den er rommet for og materialiseringen av fri tid, og dermed også av en distinksjon mellom to former for tid. Det skolen gjør, hvis den opererer som en skole, er å etablere en tid og et rom som er atskilt fra tid og rom i samfunnet (*polis*) og fra tid og rom i familien eller husholdet (*oikos*). Forutsetningen for fri tid er ikke et tomt rom, men heller en plass der ting, ord og praksiser er løsrevet fra sine vanlige bruksmåter i familien og i samfunnet. Noe av verden må derfor være åpent for felles bruk. «Fri» har både en positiv og en negativ betydning: Frihet fra produktiv tid og rom slik at den økonomiske gevinst- og utbytte-logikken er opphevet, men samtidig frihet til å studere og trene, gi form til seg selv og komme i god form. Dette er den doble betydningen av «forming»; forme på basis av presentert innhold, og gjennom denne formingen også bringe seg selv i god form. Termene «forberedelse» og «trening» henger sammen med denne forståelsen, og derfor finner vi ofte en analogi til atleter og idrettsutøvere (Foucault, 2001; Sloterdijk, 2013). Forming er å bringe seg selv i god fysisk, kognitiv, affektiv, emosjonell form, å gjøre seg selv forberedt. «Forberedt» betyr to ting: Det betyr å være involvert i noe (handlinger, diskusjoner), men også å kunne ha en viss distanse, for å kunne gjøre riktig bruk av handlinger eller ytringer i ulike situasjoner. Kombinasjonen av disse to utgjør det å kunne *relatere* til noe, til naturen, til den digitale verden, til teknologi, til språk ... eller, som vi også kan si det, å bli «lesekyndig» (*literate*) i meget bred forstand.

Vi kan snakke om språklitterasitet, men også om teknologisk, vitenskapelig eller digital litterasitet. Litterasitet innebærer at du har nok engasjement og nok distanse til språket, til teknologien eller den digitale verden, slik at du kan håndtere dem noenlunde selvstendig. Litterasitet betyr ikke å la seg definere av det som påvirker oss, men å kunne forholde seg til disse påvirkningene. For eksempel kunne digital litterasitet bety at du ikke bare

kan bruke Google og ikke bare lar deg påvirke av alt Google får deg til å gjøre, men at du skjønner hva søkealgoritmen gjør for deg, så du kan holde en viss avstand til det. Litterasitet er ikke noe elitært ideal, men er heller en rett til å komme i «god form». Ansvar som skolen pålegger samfunnet (og også krever fra samfunnet, slik at barn kan bli elever og studenter), handler ikke om å definere dannelsesidealer eller å få barn til å oppfylle drømmer de voksne ikke lenger kan oppfylle for seg selv. Skolens grunnleggende mål handler heller om hva slags litterasitet vi synes er viktig, og skolens innhold handler om hva slags strukturer som organiserer samfunnslivet, og som vi ønsker å framholde og diskutere. Det sosiale ansvaret som pålegges av skolen, innebærer dermed alltid en beskrivelse av «vi» og «oss» i relasjon til den nye generasjonen.

Forming har alltid en samfunnsmessig eller verdensdimensjon ved seg, og det er alltid noe ved samfunnet og verden som konstituerer våre liv. Men skolen er det stedet der elevene får anledning til å forholde seg (både bli involvert og holde distanse) til det som påvirker og definerer deres liv. Det er rett og slett det det betyr å være elev og ikke funksjonær eller praktiker. Skoler som er ekte skoler, gjør barn til elever, og denne skoleformen har en dobbel bevegelse. Den setter folk i stand til å vite/gjøre/utføre, og den eksponerer dem samtidig for noe utenfra. Elever utsetter seg for verden samtidig som de presenterer den. Skolen gir med andre ord en erfaring med både å være *i stand til* og å være *utsatt*. Denne dobbeltheten har implikasjoner for familien. Skolen tilbyr en mulighet for å få barn ut av familien; familien med sin varme og sine verdier, men også med sin utilstrekkelighet. Skolen tilbyr barn å være elev eller student, ikke sønn eller datter. Skolen, hvis den opererer som en skole, muliggjør en slags tilsidesettelse av familien, en mulighet for sønner og døtre til å legge fortid og familiebakgrunn bak seg, og til å bli elever eller studenter. Verken fortid eller bakgrunn forsvinner naturligvis, men de blir opphevet når barna kommer til skolen – dette forutsetter at skolen opererer i henhold til det indre pedagogiske perspektivet. For å si det på en annen måte: Barn som blir elever og studenter, får den kollektive og demokratiske egenskapen som gjør dem like og frie: «Jeg, som alle andre, har tid til å trene, øve og studere.» Dette er verken romantiserende eller idylliserende, men et rent praktisk trekk ved skolegang. Du forlater familien og er ikke lenger sønn eller datter, men du

er heller ikke arbeider eller borger. Som elev og student kan du forme deg selv. Men, som vi har sagt tidligere, det er viktig å huske at denne friheten er en pedagogisk frihet. Den kan best beskrives som erfaringen av å være i stand til noe – jeg klarer, jeg kan, jeg er i stand til. Hvis skolen opererer som en skole, hvis den er godt oppbygd, så setter den elever i en situasjon der de klarer, der de kan, der de er i stand til. Dette er ikke en erfaring av muligheter, men en erfaring av å være i stand til å starte med noe. Å «være i stand til» er alltid i relasjon til *noe*.

Å gi skolen en pedagogisk form

La oss kort oppsummere operasjonene skolen som pedagogisk form utøver. (1) Det at den betrakter alle som elev eller student. (2) Det at den (for en stund) opphever eller tilsidesetter tingenes vanlige orden og bruk. (3) Det at den skaper fri tid, dvs. gjør tilgjengelig tid og rom for studier og trening. (4) Det at den gjør kunnskap og praksiser offentlige og så å si legger dem på bordet så alle kan se, dvs. utvalgte deler av verden gjøres om til skoleinnhold og derved også til offentlig innhold. (5) Det at den former oppmerksomheten, i det vi med Hannah Arendt (1958/2006) vil kalle en dobbel kjærlighet, til verden og til den nye generasjonen.⁶ I tillegg trengs det en disiplinierende praksis som kan gjøre oppmerksomhet (og fornyelse) mulig.⁷ Viktigheten av oppmerksomhet kan også formuleres slik: Skolen gjør ikke bare ting kjent, men utsetter elevene for disse tingene og gir dem autoritet og tilstedeværelse, lar så å si tingene komme inn i vår omgangskrets, vårt selskap. Hvis skolen opererer som en skole, blir elevene utsatt for verden. Eller mer presist, barn blir til elever når de utsettes for verden på denne måten. Relasjonen mellom elev og verden handler om kunnskap og

6 Denne *pedagogiske* kjærligheten må skilles fra andre former, som foreldrekjærlighet. Vi viser til Paulo Freire (2005), som i *Letters to Those Who Dare Teach* klart sier at undervisning krever at man utvikler «a certain love», eller «love of others», eller kjærlighet til «the very process implied in teaching» og også «a loving search for knowledge». Det behøves «a forged, invented, and well-thought-out capacity to love», sier Freire. Men han legger til at dette ikke har noe å gjøre med «a feel-good process, particularly with a paternalistic nurturing that takes the form of parental coddling» og heller ikke med «mothering». Lærere er ikke elevens foreldre.

7 Disiplin handler ikke om normalisering, men om å framelske oppmerksomhet og evne til å ivareta seg selv og andre. Vi kan tenke på disiplinen idrettsutøvere utviser når de arbeider for å komme i god fysisk og mental form.

om det å vite, men først og fremst handler den om omsorg og ivaretagelse. Tenk på matematikk og biologi; tallenes verden og naturens verden. Skolen skal ikke bare formidle kunnskap om disse, den skal gi den nye generasjonen mulighet til å relatere seg til disse verdenene slik at de kan bry seg om dem. Sagt på en annen måte: Forming og læring i skolen handler om at elevene blir interessert, om å skape en *inter-esse*⁸. De som blir interessert i matematikk, blir knyttet til tallenes verden, og for dem blir denne verdenen noe å bry seg om.

Skolen er en ansamling av personer og ting som er organisert slik at vi kan håndtere, være oppmerksom på og ivareta *noe* – være i dette *noes* selskap – en ivaretagelse som logisk impliserer en eksponering. Hvis den fungerer, forvandler skolen sønner og døtre til elever, men den forvandler også lærere til *skolelærere*. Det å bli en *skolelærer* innebærer å henvende seg til et kollektiv av elever, snakke og handle offentlig. Det betyr også at man blir innbegrepet på en ikke-produktiv yrkesdeltaker. Ta for eksempel en snekker som har blitt *skolelærer* og underviser i håndverk i skolen. Han er ikke lenger noen «ordentlig» snekker og trenger ikke lenger livnære seg som snekker. Til forskjell fra lærlinger i et verksted er elever møtt av lærere som livnærer seg av undervisning, og ikke med den profesjons- eller yrkeskunnskapen de underviser i. Derfor blir det håndverk for håndverkets skyld, matematikk for matematikkens skyld osv.

Ting og de praksisene de inngår i, «legges på bordet» og gjøres tilgjengelige, noe som transformerer dem til felles ting, ting som er gratis til disposisjon. I skolen er tingenes økonomi opphevet, sammen med de grunner og målsettinger som definerer tingene når de brukes i arbeid eller i regulære sosiale sammenhenger. Utdanning er en helhet av praksiser som holder ting og verden utenfor forbruk, utenfor vanlig bruk, utenfor business og bytte- og nytteverdi. Ting, inkludert språk, løsrives fra måten den eldre generasjonen og samfunnet bruker dem på; måter den nye generasjonen ennå ikke har tilegnet seg. Det er i møte med felles ting som er tilgjengelig som midler, at

8 Overs. anm.: Ordet interesse brukes i dag om noe man finner lystbetont eller motiverende, noe som er viktig for oss og en spore til egenaktivitet. Opprinnelig består det av to deler, *inter* som betyr «mellom», og *esse* som betyr «væren». Forfatterne spiller på denne dobbeltbetydningen av ordet – noe som inspirerer til egenaktivitet, men også noe som skjer mellom oss eller mellom oss og verden.

den nye generasjonen får mulighet til å oppleve og erfare seg selv som en ny generasjon; dvs. erfaringen av et første møte med noe som er åpent for felles bruk: ord er ikke del (ikke lenger, ikke ennå) av et felles språk; ting er ikke (ikke lenger, ikke ennå) en eiendel som brukes etter kjente retningslinjer; handlinger og bevegelser er ikke (ikke lenger, ikke ennå) kulturelle vaner; tenkning er ikke (ikke lenger, ikke ennå) et system av tanker.

Vi minner om at en av skolens viktigste operasjoner er at alle barn er elever. Båndene til familie, nabolag og stat *oppheves*, men de *ødelegges* ikke. Vi kan si at denne operasjonen utgjør det synlige tegnet på at «*våre*» barn ikke er «*våre*» barn. Skolen er en flertydig og kroppsliggjort performativitet, en helt konkret ansamling av kropp⁹ som sier: Vi er ikke familie, og vi blir ingen familie; vi er singularer (i flertall). De «sier» uten å si med ord, men heller med kroppsspråk: Vi kan ikke kastes vekk, men ønsker oppmerksomhet og hensyn. Dette betyr at innvielse eller sosialisering (foretrukne læringsformer for familie(gjen)foreninger) ikke blir hjulpet eller fasilisert av utdanning, men snarere faktisk avbrytes og kompliseres av at barnet tas til skolen.

Hvis vi ser på familie, samfunn og stat fra skolens perspektiv, blir kravene til identitet og forskjell (naturlig, kulturell eller sosial) problematiske. Det vanligste utgangspunktet ser ut til å være bekreftelse av kulturelt mangfold og identitetsmessige forskjeller, og da blir spørsmålet hvordan skolen kan anerkjenne dette mangfoldet og spille en rolle i kampen for anerkjennelse av ulike identiteter. Vi tviler ikke på realiteten og viktigheten av kulturelle forskjeller og deres relaterte identiteter, men vi stiller spørsmål ved om disse kategoriene egentlig er relevante når det gjelder skole. Jo da, krav på mangfold og forskjell er reelle, men av akkurat den grunn så trengs det pedagogisk arbeid for å oppheve dem, sette dem i parentes, avbryte dem. Mangfold i skolen er ikke en naturlig tilstand, det er snarere resultatet av at alle blir snakket til som «bare én», ikke som en representant for noe. Mangfold i skolen handler *ikke* om å se på hver person som innehaver av individuelle egenskaper, særegne talenter, behov eller identitet. Snarere ser vi bort fra naturlige eller forhåndsdefinerte forbindelser mellom kropp og deres egenskaper eller evner som tilskrives dem. Skolens pragmatikk hand-

⁹ Som Butler (2015) og Esposito (2015) påminner oss: Kroppsliggjorte former for møter eller samlinger har en betydning som ikke er diskursiv eller pre-diskursiv, de har en betydning, de «sier» noe som ikke (kan) uttrykkes i ord.

ler om dette: Den tilbyr erfaringer med å være uten et gitt mål, men være i stand til å finne sitt eget mål. På skolen er vi Julie, Maximiliano, Walter, Inés, Jorge, Clara, Martha. Vi blir kalt med fornavnet vårt, ikke med etternavnet, og det frigjør oss fra genealogi og slektskap. I alle fall er det slik vi gjør det i Belgia. Hvis vi bruker etternavn på skolen, så gjeninnfører vi slektskap, kopler folk til familien og fjerner elevene fra klassen og skolen. Naturligvis er det forskjeller mellom elever, i klesveien, i religion, kjønn, bakgrunn og kultur. Men i klasserommet, fordi vi fokuserer på hva alle «bringer til bordet», så er disse forskjellene (midlertidig og i noen grad) opphevet.

Vi framhever at skolen som pedagogisk form ikke er en idé eller et ideal, det finnes ingen garantier for dens realisering, men den kan heller ikke reduseres til å være «bare» en idé. Skolen som pedagogisk form er en ansamling som kan skapes, oppstå, skje. Pedagogikk i bred forstand kan ses på som kunsten å få skole til å skje; forvandle ansamlingen til en hendelse som gir rom og materielle vilkår for fri tid – tid for verden, som Arendt uttrykker det. Vi skal ikke diskutere dette i detalj her, men vi ønsker å understreke at en skolepedagogikk som sikter mot virkeliggjøring av fri tid, også vil inkludere arkitektur og former for disiplin av kropp og tenkning, en samling av elever (alltid mer enn én), samt visse pedagogiske figurer som er karakterisert av et bestemt etos, legemliggjort for eksempel i en lærer.

Å temme eller av-skole skolen

Skole og lærere kan temmes på mange forskjellige måter (se Masschelein og Simons, 2013). I dette kapitlet skal vi se på temming og av-skoling ved å kople dem til forskjellen mellom moderne skole på den ene siden og skolen slik den ser ut i dag, på den andre siden. (For en mer utfyllende analyse, se Simons og Masschelein, 2008, 2017).

Det finnes en måte å temme og nøytralisere skolen som pedagogisk form på som er mye diskutert i pedagogisk teori og historie, og som vi vil kalle den totalt institusjonaliserte moderne skolen. Den moderne skolen er en institusjon som er organisert ut fra et forhåndsdefinert (politisk, religiøst, sosialt, personlig) ideal. Barn tas ut av sin egen familie for å bli plassert rett inn i en ny (nasjonal, kulturell, religiøs) familie, kan vi kanskje si. Denne skolen sikter mot å *normalisere* individer med lærere som demon-

strerer normen, og med en disiplinering av kropp og sinn som forbereder framtidige arbeidere for industrien og framtidige borgere for den moderne byråkratiske staten (se f.eks. Foucault, 1975).

I dag er identitetspolitikken er trussel mot skolen fordi den *binder* elevene til deres fortid, til familiebakgrunn og identitet i stedet for å oppheve dem. Et annet alvorlig forsøk på å av-skole skolen finner vi i idéen om personsentrerte læringsmiljøer. Her ses læring som en investering og som rask og effektiv produksjon av læringsutbytte. Slike læringsmiljøer (her snakkes det ikke lenger om institusjoner) forstås som elevsentrerte, og de er designet for å kunne ivareta elevens unikhhet og individuelle læringsbehov. De tilbyr skreddersydde personsentrerte læringsløp som inkluderer monitorering, incentiver, skreddersydde tilbakemeldinger og profilering, alt for å gi kompetanse og utnyttelse av læringspotensialet slik at mulighetene for arbeid maksimeres (det som kalles *employability*). Slike læringsmiljøer trenger ingen lærere som bærere av (institusjonelle) normer, men snarere frittstående veiledere og designere av læringsmiljø. De er i økende grad organisert rundt automatiserte tilbakemeldinger med bruk av læringsanalyse (*learning analytics*) (Simons, 2014). Man kan innvende at disse læringsmiljøene (f.eks. fab-labs, edulabs eller kreative labor) ikke forbereder unge mennesker for moderne industri eller moderne stater. Men ettersom ny industri er kreativ og immateriell (Flusser, 1999), kan vi si at forskjellene krymper mellom industri og skole forstått som denne typen læringsmiljø.

Vi kan ikke gå i dybden på denne diagnosen her, men nøye oss med å antyde hvordan læringsmiljøer – som er utenkelige uten det digitale – innebærer nøytralisering eller temming av skolen som pedagogisk form: All tid blir læringstid og produksjonstid, forstått som investering, produksjon av resultater og læringsutbytte. Distinksjonen mellom fri tid og produksjonstid blir dermed borte. Utdanningen blir elevsentrert og ikke verdenssentrert, den tilbyr ingen tolkningsstrukturer, men *real-life*-situasjoner. Det kan høres bra ut, men muligheten til å holde distanse og *forholde seg* til verden blir borte. Tilbake blir bare arbeid og det å fungere i verden.

Her passer det bra å vise til David Lancys omfattende studie av barndommens antropologi (Lancy, 2008). En av hans mest slående observasjoner er at etableringen av lokale (landsby)skoler og lærere som kom for å

undervise barn i ukjente og lokalt ubrukbare kunnskaper og ferdigheter, utgjorde et brudd i de tidlige jordbrukssamfunnene. Barna ble tatt inn i et eget skolehus og introdusert til nye måter å forstå verden på, nye måter å tenke på. Det har ledet barn til å forlate lokalsamfunnet og derved ta arbeidskraften fra lokale bønder, underminere lokale strukturer, kultur og praksiser, og å legge veien åpen for kulturell og personlig splittelse (se Kennedy, 2008). Slike landsbyskoler forstyrret dermed eksisterende kulturelle epistemologier og livsformer, men hensikten var å skape en bedre framtid. Med en liten vri på Rancières ord om frigjøring av arbeidere kan vi si at denne formen for frigjøring ikke handlet om å skape (arbeider)kultur eller tenkemåter, og heller ikke former for sosialt liv på basis av bestemte omgivelser eller livsbetingelser. Snarere handlet det om et brudd med en identitet, med distansering fra hjemmekulturen, å finne en vei ut av de lokale betingelsene. Dette er som et ekko av Kants berømte beskrivelse av opplysning som en utvei – «einen Ausgang». Og vi kan slå fast at skolen var akkurat det – en utvei, en exit. Vi kan også slå fast at introduksjonen av ukjente, *ubrukbare* kunnskaper og ferdigheter kan relateres til frigjøring av arbeidere, for det innebærer «the possibility to acquire ways of saying, ways of seeing, ways of being which were in rupture with those imposed by the order of domination» (Rancière, 1988, s. 9). Barn kunne begynne å relatere seg til alle former for skriftlighet (f.eks. å føre skjemaer, dokumentere og fortelle om sitt eget liv) som begynte å påvirke livet deres i betydelig grad. Det handlet om å overse at man var bestemt til å arbeide med hendene, mens andre kunne drive med tenkning og kunst. Det handlet alltid om å «av-identifisere» seg med noe, ifølge Rancière. Med andre ord: Skolen brakte uorden i den gitte sosiale strukturen. Det å gå på skolen, tre inn i skolebygningen, bli en elev og et skolebarn slik som alle andre og være deltaker på like fot, var det øyeblikket da folk forlot sin gamle sosiale bestemmelse. Skolen handler om å oppheve gitte bestemmelser og mål ved å tilby tid til å studere, øve og trene.

Flusser (1999) beskriver vår tids immaterielle læringsfabrikker og hevder at skolen og fabrikken blir mer lik hverandre. Vi bygger på Flussers beskrivelse og mener skoler i dag blir til læringsmiljøer som er del av en kapitalistisk orden, fordi de er rettet mot å skaffe ressurser for å produsere

læringsutbytter på en effektiv måte.¹⁰ I disse produktive læringsmiljøene teller alt, alt må telles, alt blir brukt. Ikke bare er læringsmiljøet som en fabrikk, men fabrikken blir mer og mer et læringsmiljø; det er læringsstyrken og ikke arbeidsstyrken som er den primære produksjonsfaktoren – arbeidsplasser blir i økende grad kalt *campus*. Skolen-som-fabrikk og fabrikken-som-skole er kreative, aktive, produktive, effektive og også inklusive, i den forstand at de alltid tar i betraktning og anerkjenner (og produserer!) alle slags individuelle forskjeller, i talent, i kulturelle eller sosiale ressurser. De setter eleven i sentrum ved hjelp av en digitalisert profilering som nettopp binder kroppene og stenger elevene inne i sine egne talenter, kompetanser, preferanser, karakteristika, personlige historier, prestasjoner osv., som alle tas konstant med i betraktning, slik at det ikke er noe, verken museklikk eller feil, som ikke teller. Og telle er nettopp det læringsplattformer, diverse algoritmer og deres funksjonærer gjør. Å lære-ved-å-produsere (som anses som en aktiv, kreativ læringsform) erstatter både lære-ved-å-gjøre (lærningeformen) og lære-ved-å-studere-og-øve (skoleformen). Det finnes ikke lenger skolebarn eller læringer, men alltid og overalt bare *de som lærer (learners)*.

Konklusjon: Retten til skole

Det at skolen blir personifisert, har dramatisk innvirkning på mulighetene for frigjøring, for pedagogisk likhet og frihet slik vi har beskrevet dem som relatert til *skole*. Når skolen blir et læringsmiljø og skolebarn blir *de som lærer*, er vi ved enden av skolen som brudd eller forstyrrelse. Nå blir skolen en sosialiseringssagent for den globale landsbyen, et kapitalistisk miljø som omgir oss (Kennedy, 2008). Nå, når vi ser på vilkårene for frihet og likhet, blir det viktig å tenke over hvordan vi kan gjenoppfinne skolen og dens operasjoner, slik at vi kan ha nødvendig distanse. Dette dreier seg ikke om

¹⁰ Et dokument fra den europeiske kommisjonen for «Rethinking Education» (EC Document, 2012) sier at slik nytenkning betyr å definere utdanning som produksjon av læringsutbytte. Denne fundamentale endringen, som dokumentet så riktig observerer, innebærer at utdanningspolicy hovedsakelig handler om «stimulating open and flexible learning» og «improving learning outcomes»; dvs. å øke læringsmiljøenes ytelse (inkludert institusjoner, lærere og studenter) og evaluere dem ut fra visse prestasjonsindikatorer. Formålet er en mer effektiv produksjonsprosess, læringsutbytter i form av kompetanser er produktet. Dermed setter man eksplisitt spørsmålsteget ved meningen med «time spent in school» (s. 5).

noen ideell skole (som en som skulle nå alle mål og produsere de effekter vi – de voksne – ønsker oss), men heller om å finne opp en ny skole, å kunne «grave et hull» i muren av profilering, evidensbasert praksis, inkludering, digitalisering og elevsentrerte læringsmiljøer slik at vi kan skape et brudd, en forstyrrelse, i dagens globale landsby. Digitalisering er en viktig del av dette, og en gjenoppfinnelse av skolen må også se på hvordan skole kan skapes i en gjennomdigitalisert verden. Hvordan kan vi strukturere verden slik at barn får muligheten til å bli mer enn funksjonærer, arbeidsdyktige? Slik at de også kan studere verden, forholde seg til den, ha distanse til den? Vi forsvarer skolen (Larrosa, 2017; Masschelein og Simons, 2013). *Retten til skole* har ingenting å gjøre med noen konservativ eller nostalgisk restaurasjon av en gammel institusjon, men er en helt konkret oppfinnelse i nåtida. Det krever at vi ser på skolen en gang til; skolen som middel til frigjøring fra fabrikkens vilkår, middel til å forstyrre fabrikkens logikk. Ikke til å få fabrikken til å fungere ved opplæring og trening av funksjonærer, men skolen som et middel til å *studere* fabrikken og distansere oss fra dens logikk.

Vi mener det er vår plikt som pedagogiske forskere å ta skolebegrepet ut av hendene på de som bare bruker det til å uttrykke politiske, økonomiske og etiske frustrasjoner eller forventninger. Hvis skolen ikke møter våre forventninger, er ikke det fordi elevene heller ikke møter våre forventninger? At de ikke passer eller ikke ønsker å passe med de målene vi har satt for dem? For oss handler av-skoling om at samfunnet ikke skal pålegge unge mennesker en gitt bestemmelse i deres liv, gjennom å utvikle såkalt naturlige talenter, sette opp forhåndsbestemte dannelsesidealer, inkludere dem i politiske prosjekter osv. Vi vil ikke diskvalifisere lære-ved-å-gjøre eller utbytteorienterte læringsformer, men sterkt antyde at skolelæring er annerledes. Skolelæring handler om forberedelse, ikke om prestasjoner. Skolen tilbyr materiell og innhold til å komme i form, forme seg selv, ikke som noen garanti for framtidig jobb. Skolen tilbyr en språklig, økonomisk, politisk, digital struktur slik at elever blir «lesekyndige» (*literate*) bredt forstått, uten å bestemme på forhånd det ideelle bildet av en lesekyndig person, men å la vår felles verden bli tatt vare på av folk som kan ta vare på den. Da spør vi ikke om skolen produserer de forventete resultatene, men om vi, som samfunn, fortsatt ønsker å ha skole og gi våre barn retten til skole

(og gi lærerne tida og midlene til å skape skole). Med andre ord ønsker vi fortsatt å anerkjenne at barna egentlig ikke er «våre» barn.

Litteratur

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (1958/ 2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin.
- Becker, G.S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Dover Publications.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EN/1-2012-669-EN-F1-1.Pdf>
- Esposito, R. (2015). *Persons and Things*. Cambridge: Polity Press.
- Flusser, V. (1999). *The Shape of Things: A Philosophy of Design*. London: Reaktion Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'hermeneutique du sujet*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Cambridge: West View Press.
- Kennedy, D. (2018). The New School. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 105–125.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.
- Lancy, D.F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larrosa, J. (2017) (red.). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein J. & Simons M. (2010). The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 666–682.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013) *In defense of school. A public issue*. Leuven: Education Culture and Society publishers.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Lessons of/for Europe. Reclaiming the school and the university. I Gielen, P. (red.), *No culture, no Europe. On the foundation of politics*, 143–164. Amsterdam: Valiz.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2018). Bringing more «school» into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. Under publisering.

- Masschelein, J., Simons, M. & Larrosa, J. (2018). The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable. I Mayer, R., Schäfer, A. & Wittig, S. (red.), *Jacques Rancière – Pädagogische Grenzgänge*. Paderborn: Schöningh.
- Peschar, J. & Wesselingh, A. (1995) (red.). *Onderwijsociologie, een inleiding*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- Rancière, J. (1988). École, production, égalité. I Renou, X. (red.), *L'école contre la démocratie*, 79–96 Paris: Edilig.
- Schultz, T.W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: Free Press.
- Simons, M. (2014). Governing through feedback: From national orientation towards global positioning. I Fenwick, T., Mangez, E. & Ozga, J. (red.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*, 155–171. London/New York: Routledge.
- Simons, M. & Masschelein J. (2008). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of philosophy of education*, 42(3–4), 687–704.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling central in het Onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven: ACCO.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life*. Cambridge: Polity Press.
- Verburgh A., Simons M., Masschelein J., Janssen R., Elen J. & Cornelissen G. (2016). School: Everyone can learn everything. I Achten, V., Bouckaert, G. & Schokkaert, E. (red.), «A truly golden handbook» *The scholarly quest for Utopia*, 263–271. Leuven: Leuven University Press.