

Sævi, T. (2022). Hvem bestemmer hva livet er
– de som lever det eller de som bestemmer?

I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.),

Pedagogikkens idé og oppdrag (s. 297–310).

Fagbokforlaget.

<https://doi.org/10.55669/oa010317>

Kapittel 17

Hvem bestemmer hva livet er – de som lever det eller de som bestemmer?

*Et fenomenologisk-pedagogisk bidrag til
debatten om kontroll og frihet i skole og
barnehage*

Tone Sævi

Sammendrag: *Kapittelet er et bidrag til debatten om pedagogikkens idégrunnlag og i hvilken grad pedagogikk skal være en kritisk vitenskap basert både på forskning og erfaring. Utgangspunkt for diskusjonen er spørsmålet om balansen mellom barn og samfunn, utdanning og politikk i pedagogisk praksis og forskning. Tilgangen til spørsmålet er kritisk og representerer en motstemme til det hegemoniske og politiserte utdanningssystemet vi har i vår kultur. Teksten stiller spørsmål ved den omfattende mistilliten til pedagogisk virksomhet som kommer til uttrykk i utdanningsinstitusjonenes sterke målstyring og definisjonsmakt av hva som er viktig kunnskap, og problematiserer dette i møte med barn og unges egne liv og forholdet til andre og verden.*

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Nøkkelord: *pedagogikkens idégrunnlag, kritisk pedagogikk, pedagogikkens hensikt og innhold, barns posisjon*

Abstract: *The chapter contributes to the debate on what the basis of education should be, and to what degree education should be a critical science based on research as well as experience. The source of the discussion is the question of balance between child and society, education and policy in educational practice and research. The access to the question is critical and represents a counter-voice to the hegemonic and politicized educational system in our culture. The text questions the extended distrust of education itself that lies within the strong goal-oriented management of our educational institutions, and in the political power of definition of what valuable knowledge is to children and young people.*

Keywords: *philosophy of education, critical education, purpose and content of education, children's position*

Innledning

Gjennom pedagogikkens historie, så lenge det har vært to generasjoner mennesker på jorden, har den voksne generasjon «villet» noe med den yngre generasjon. Hva eksakt den voksne generasjon har «villet», har variert ut fra tid, samfunn og politikk, og har hatt å gjøre med hva som til enhver tid har vært viktig i det aktuelle samfunnet. Voksne har forsøkt og forsøker å forme barna i sitt bilde og i forhold til det bilde av verden og menneskene som de anser som det beste, det ønskverdige og det foretrukne, ut fra de forhold de lever under, kan tenke seg og håpe, for seg selv og dem som kommer etter. Det er ikke alltid og i alle tilfeller at intensjonen med barn og pedagogisk virksomhet er bevisst eller planlagt. Det intensjonelle aspektet kom i særlig grad inn da pedagogikken ble institusjonalisert og barn og unges oppdragelse, undervisning og forming ble samfunnets ansvar, eller de samfunnet delegerte ansvaret til.

Det enkle, men ikke desto mindre viktige grunnforholdet at vi som kultur «vil noe» med våre barn, gjelder naturligvis også for oss i vår tid. Pedagogisk virksomhet har historisk og i dag ulike navn på og fortolkninger av hva

virksomhetens kjerne skal være, knyttet til tid, kultur, hensikt og politiske interesser. Til ulike tider har fortolkningene vært representert ved en mer eller mindre hegemonisk majoritet og en eller flere alternative minoriteter. I dag er majoriteten den behavioristisk orienterte angloamerikanske modellen som ifølge Friesen (2014) har «a focus on transferable ‘competencies’ and a deliberate de-emphasis of any particular content that might be associated with education» [...] og som prioriterer «high stakes testing of reading, math and related skills» (s. xxii). «Education» blir her bredt forstått som en måte å identifisere og operasjonalisere de mest effektive teknikkene for å skape målbare kompetanser og ferdigheter ut av barn og unges skoleprestasjoner, og er, vil mange si, mer orientert mot fremtidig utkomme og profitt enn mot barns kontekstuelle og situerte opplevelse av pedagogisk praksis. Carl Anders Säfström (2011) hevder at læringsorientert «education» i dag er opp-tatt av å kartlegge, ikke bare barns evner og ferdigheter eller kanskje først og fremst mangelen på disse, men også er en psykologisk bearbeidelse av barns indre landskaper. Kartleggingen foregår også gjerne i samarbeid med barnet selv, og slik han forstår det, i et manipulerende og endimensjonalt maktspill der barnets forutsetning for å se konsekvensene av metoder og teknikker er begrenset.

En alternativ måte å forstå «education» på finner en i den europeiske tradisjonen (Biesta, 2011), der voksnes oppgave er å støtte barn og unge til å finne sin måte å leve på, eller som Mollenhauer (1996) kaller det, å finne sin «livsform». Her er orienteringen rettet mot kulturelt og eksistensielt innhold, og menneskelige anliggender av mer varig kvalitet (Friesen, 2014). Men hva betyr livsform, og hvilke livsformer hører til barn og til det å være barn? Ut fra både forskning og erfaring vet vi at barns livsform har med voksnes livsform å gjøre. De to livsformene hører sammen, men er ikke det samme. Voksnes måte å være i verden på er ikke den samme som barn og unges. Fra et pedagogisk perspektiv er spørsmålet om voksne har tilgang til barns liv og livsformer slik barn og unge selv opplever dem, eller om voksne simpelthen ikke lenger kan det? Med referanse til Lippitz (1986) hevder Sævi (2020, s. 59–60):

Vi som voksne og voksensamfunn kan ikke ganske enkelt bare forholde oss til barn, fordi vi vet ikke hvem barnet er. Vi var en gang barn, men over tid er denne fortidige opplevelsen av barnet jeg en gang var, blitt til et nåtidig minne om en opp-

levelse som ikke lenger er. Min barndom er tapt – og jeg har minnet om barnet inni meg som en ledestjerne. Opplevelsen jeg får er ikke av det *virkelige* barnet jeg møter, barnet foran meg og med meg, men av *min egen* forestilling om hva det vil si å være et barn.¹

Voksne, i denne sammenheng, er foreldre, barnehagelærere og lærere, men også myndigheter, lærebokforfattere, forskere og andre som legger premisene for hvordan barn formes, påvirkes, utdannes, dannes, hva de skal lære, hvordan læringsmiljøet best skal tilrettelegges, hvilket innhold, form og utkomme som bør velges, og hvordan balansen mellom barnets og samfunnets behov skal prioriteres. Et sentralt spørsmål er da *hvem* sine interesser som skal ha preferanse til enhver tid, balansen mellom de ulike interessene, og hvilke intensjoner og handlinger som er legitime når det gjelder å forme, påvirke og skape pedagogisk praksis?

Mitt anliggende med dette kapitlet er å forsøke å se barn – i den grad jeg som voksen kan det – i lys av barns konkrete opplevelse av pedagogiske situasjoner og den kompleksiteten disse situasjonene ofte har. Grunnlaget er at jeg hevder barn er i stand til å uttrykke sitt eget liv slik de opplever det, uten av voksne behøver å oversette det til et akseptabelt (psykologisk korrigerende eller sosiologisk beskrivende) språk. Jeg mener at den unike menneskelige stemme og handling er helt sentrale for at utdanningsvirksomhet skal være pedagogisk, og vil vise betydningen av at den enkeltes sårbare stemme uavhengig av alder og posisjon, blir hørt og respektert (Lippitz, 1986; Lippitz & Levering, 2002; Pettersvold & Østrem, 2019; Østrem, 2012). Tematikken jeg vil løfte frem, er at utdanningsvirksomhet i dag gjennomgående er sett som korrigerende av problem, der barns mangler, tilkortkommenheter og vansker er i fokus mer enn barnet som komplekst menneske med både svakheter og styrker som begge paradoksalt nok både må aksepteres og avhjel-

1 Originalt sitat Sævi (2020, s. 59–60): We as adult and adult society cannot simply relate to children, because we do not know who the child is. We were children once, but over time the past experience of the child I once was, has become present remembrance of experiences that no longer are. My childhood is lost – in memory of the child within me as a kind of guiding star – the experience I get is not of the real child that I encounter, the child before me and with me, but of my own image of what it is like to be a child.

pes. Den voksne tar og skal ta ansvar for barnets liv og læring, men taktfullt, og sammen med barnet selv (van Manen, 2015). Det bør skje uten at barnets tillit til verden, andre og seg selv verken blir overdimensjonert og konkurrerende eller skadelidende og preget av avmakt. Biesta (2015) kaller dette en «voksen» måte å være i verden på. En «voksen» måte å være i verden på er der både barnet og den voksne, elev og lærer, forsøker å planlegge og handle med tanke på både egne og andres muligheter. Alternativer er på den ene siden å hevde seg på andres bekostning, eller å gi opp og melde seg ut av det komplekse livet der en som enkeltperson må ta hensyn til andres liv. Denne måten å forstå pedagogisk virksomhet på har støtte i Hannah Arendts tenkning der pluralitet er både betingelse og utgangspunkt for den enkeltes «begynnelser» (Arendt, 1958), og aksept for at andres begynnelser handler om frihet til å ta initiativ i sitt liv.

Problemet jeg ser nærmere på, er om barn og unges liv og utdanning skal forstås som et problem som «education» skal avhjelpe og løse på mest mulig effektive måter og med best mulig resultat, eller om det finnes alternative pedagogiske måter å møte barns liv og utdanning på av voksne og samfunn. Kan det være at mistillit til barn og unges mangler og (potensielle) problemer tynger dem uforholdsmessig mye, og at pedagogisk virksomhet kanskje var bedre og mer meningsfull både for barn og voksne om den fant sted i en mer håpefull og gledesfylt atmosfære? Jeg er opptatt av den voksnes måte å være voksen og menneske på i møte med barn, og av den pedagogiske betydningen den voksnes sinnsstemning, livslyst og livsenergi har for barns møte med seg selv, andre, fag og liv. Jeg tenker her ikke på overskudd og glede som adspredelse, underholdning eller varierte undervisningsmåter for å skape motivasjon og læreryst hos barn, men på den umiddelbare livsgleden som har å gjøre med at den voksne er glad i faget, livet og barna, og deler gleden med barna.

Hva vil vi med barn og unge?

Oda sier:

Når jeg svarer feil, så vet jeg det med en gang, for Per [læreren] ser på meg med et spesielt blikk, og sier etter en liten pause: «ja...?» Da forstår jeg at han vil at jeg skal tenke meg om. Han lener seg litt tilbake i stolen, og venter. Det er det som gjør at jeg liker han så godt. Jeg føler meg avslappet og flink sammen med han.²

Oda får mulighet til å tenke seg om, og hun opplever at læreren ser på henne på en spesiell måte. Kanskje opplever hun at hun og læreren forstår hverandre, eller at læreren ser henne på en måte som er god for henne. Oda er en elev som har behov for spesialundervisning og som vanligvis ikke føler at hun mestrer situasjonen. Tvert imot mestrer hun som oftest ikke det hun ønsker. Hun føler ofte at hun kommer til kort overfor jevnaldrende som kan så mange ting hun ikke kan hverken faglig eller sosialt. Men hva skjer om Oda svarer feil på andre forsøk og kanskje på tredje også? Opplever hun da at hun mislykkes og at læreren blir skuffet over henne, gir henne opp, eller går til en annen elev for å få rett svar? Det er selvsagt mulig. Men det er ikke sannsynlig. Hvis han hadde gjort det, ville ikke Oda hatt opplevelsen av å være avslappet og flink sammen med ham. Hennes opplevelse ville vært at hun fikk en sjanse, men om hun forspilte den, og så kom det ikke flere. Hun ville opplevd at hun ble behandlet som en hvilken som helst elev som ikke betød noe for læreren. Men hun opplevde ikke det. Hun opplevde at hun ble ivare tatt, både som den svake eleven hun er (som trenger tid til å tenke seg om en gang til) og at hun som den svake eleven hun er får anledning til å svare feil gang på gang. Kanskje kommer hun ikke med rett svar i det hele tatt, men det går likevel ikke ut over hennes opplevelse av å være avslappet og flink. Er det slik det skal være i skolen, alltid, og med alle elever? Nei, sannsynligvis er ikke det pedagogisk nødvendig. Men det er nødvendig for noen elever. Kanskje for ganske mange. Og det er av stor betydning at lærere vet når det er nødvendig å gi denne typen omtanke, og at hun har mulighet for å gjøre det. Det viktige er at læreren vet noe om hvordan det oppleves for eleven å bli sett, og

2 Eksempelen er hentet fra samtaler med ungdom i videregående skole og refereres og drøftes i Sævi, Tone (2005). *Seeing disability pedagogically: the lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.

er i stand til å handle på denne forståelsen, og at hun har rom og aksept for å gjøre det i utdanningssystemet.

Det Odas lærer gjør, er å handle pedagogisk taktfullt (van Manen, 2015). På en måte har denne lærerens blikk den doble kvaliteten både å *se* og *ikke se*. Han ser det som er nødvendig å se og overser det som ikke skal bringes frem i lyset akkurat da (for eksempel det at Oda sannsynligvis ikke finner frem til svaret. Eller det at Oda har en funksjonshemming som hun lider under daglig). En lærers blikk (som alle blikk fra mennesker som betyr noe for oss) bringer frem i oss selvbevissthet i forhold til vår svakheter (i Odas tilfelle kanskje først og fremst hennes funksjonshemming i møte med andre). Vi ønsker og trenger å bli sett, men samtidig trenger vi også *ikke* å bli sett på måter som skader oss. På en måte bør lærere praktisere en form for beskyttende «blindhet» mot svakheter og sårbarheter slik at man som lærer først og fremst ivaretar eleven og ser hans eller hennes muligheter. Hvorfor er dette viktig? Har et beskyttende blikk betydning i vår tid der kompetansemål, læringsutbytter og resultat er altoverskyggende i barn og unges liv, og der de blir vurdert og konfrontert med vurderingene uansett om vurderingene er gode, passe eller ødeleggende for dem? Det er viktig fordi det ivaretar mennesket i barnet; livet, livsgnisten, gleden, og troen på muligheten for seg selv. Det er en avgjørende kvalitet i alt liv, også i barns liv, og særlig i de barnas liv som ikke lykkes ofte og som ikke opplever å føle seg avslappet og smart. Min interesse i dette kapittelet er orientert mot det pedagogiske ansvaret vi som voksne og samfunn har, for barn og unges livslust og tro på fremtiden for seg selv, uansett om det er en rasjonell «grunn» til det eller ikke. Om grunnen er rasjonell eller ikke, har faktisk ingenting med livet eller saken å gjøre, ifølge Bauman (1993). Tvert imot, sier han, så er de fleste menneskelige forhold først og fremst moralske og ikke rasjonelle. Vi har derfor som voksne i møte med barn et moralsk ansvar for å respondere og møte barna slik de *er*, ikke slik de rasjonelt og resultatmessig *burde* være.

Tillit til at barnet vil og kan – uansett

Bollnow (1989) peker på en pedagogisk innsikt som ofte er oversett i skole og hjem, nemlig at menneskelig utvikling ikke kan tvinges frem av rent rasjonelle mål. Det må være noe i barnet eller den unge selv som er orientert mot

utvikling og som hun eller han «ber» om støtte til, artikulert eller ikke. Unge mennesker må være *klare* for voksnes innblanding i sine liv, klare for å ønske å lære, for å være mottakelige for voksnes forslag eller plan. Denne beredskapen for å lære er vanligvis ikke bevisst for barnet eller den unge, og ofte heller ikke for den voksne. Faktisk er det slik at det å være klar for «læring» i mindre grad er et kognitivt spørsmål enn et spørsmål om pedagogisk stemning, tone og klima. Bollnow skriver:

Det å være klar til å bli undervist har absolutt ikke røtter i intellektet; men er i stedet grunnlagt i en dypere og derfor langt mer stødig og endringsvilling kraft som ligner på morgens atmosfære (overs. bemerk.: frisk, åpen for muligheter). Derfor må undervisning være oppmerksom på hvor den starter: Undervisning bør orientere seg mot å perfektionere denne kraften ved å ivareta den og gjenoppbygge den igjen og igjen når den ødelegges.³

På en måte kan en si at barnet eller den unges egne uttalte håp, drømmer og forventninger gir læreren muligheter for å skape pedagogiske øyeblikk (som Oda og Pers), under forutsetning av at læreren er i stand til å se det Mollenhauer kaller «spor etter barnet» (1996, s. 142). Forventninger og håp er imidlertid skjøre ting, og derfor er lærerens viktigste oppgave gjennom undervisningen å hjelpe barnet til å oppnå et fruktbart skille mellom forventning og realitet, og å støtte når barnet mister motet. Bollnow skriver: «Å forsøke å sikre at denne prosessen ikke ender i ufruktbar skuffelse, er den viktigste oppgaven pedagogikken har. For å fylle denne oppgaven må læreren først kjenne betydningen av sine positive forventninger for barnet» (1989, s. 25).⁴ Ifølge Bollnow er altså pedagogikkens viktigste oppgave ikke først og fremst å lære barnet og den unge å oppnå kompetansemålene, å jobbe effektivt ut fra egen læringsstil eller å tilfredsstille skolens (og sam-

3 Originalt sitat Bollnow (1989, s. 21): Readiness to be educated is definitely not rooted in the intellect; rather it is founded on the deeper and therefore much more securely progressive spirit of a morning-like atmosphere. Accordingly, education must take this notion as its starting point: it should orient itself to the perfection of this spirit by guarding it and rebuilding it time and again when it is being destroyed.

4 Originalt sitat Bollnow (1989, s. 25): To attempt to assure that this process does not end in unfruitful disappointments is the essential task of pedagogy, and in order to fulfil this task, the educator must first know the effects on the child of his happy expectations.

funnets) krav. Pedagogikkens oppgave er å ivareta barnets og den unges helhetlige liv, herunder troen på seg selv (uavhengig av faglige resultater), troen på at andre vil meg vel og ser min verdi, og troen på at livet er verd å leve. Spørsmålet er naturligvis *om* og *hvordan* det er mulig for den voksne generasjon å ivareta en så stor og omfattende oppgave i møte med den yngre generasjon.

Voksnes forhold til hva barnet kan og ikke kan, er og ikke er

Mollenhauer (1996) hevder at beskrivelser av barns liv vanligvis ikke ensidig er beskrivelser av fremgang og blomstring. Tvert imot, sier han, er barns liv ofte vanskelige, faktisk bruker han ord som «innsnevring og utarming» (s. 14) om voksnes bidrag til det som kunne vært mulig i barns liv. «Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til», skriver han (s. 14). Å sette grenser og være sensorer for barns aktivitet, læring, oppmerksomhet og interesser er vanlige pedagogiske aktiviteter hjemme og i skole og barnehage historisk og i dag. Problemet med voksnes innblanding positivt og negativt i barns liv og muligheter er uunngåelig, dersom generasjonene skal ha kontakt. Det kalles en pedagogisk apori, eller på engelsk «a deadlock», en fastlåst situasjon, en betingelse en ikke kan unnsnippe. Det er ikke dette at voksnes bidrag både bygger opp og river ned i barnas liv Mollenhauer kaller barns «pedagogiske fangenskap» (s. 16), men det at voksne ikke gir barn rom til å puste i og anledning til å forholde seg til sitt eget liv, at kravet om konformitet er for stort og at pedagogikkens samfunnsoppdrag er for sterkt. Oppdragelse og undervisning trenger rom for både barnet og den voksne – som på hver sine måter er i den samme verden – og som på ulike måter trenger den andre til å se verden, andre og sitt eget liv. Et eksempel er Oda i møte med lærerens raushet. Barn trenger voksne som er sterke og ansvarlige, men *ikke* alltid og ikke statisk, og heller ikke *for* sterke og *for* ansvarlige. Noen ganger trenger barn at vi er alt for dem og tar det hele og fulle ansvar fra dem. Et eksempel er en treåring som vil klappe endene i Byparken og løpende nærmer seg vannkanten i sin iver etter å få kontakt med en and. Hun eller han trenger en voksen som griper inn før hun fal-

ler i vannet. Andre ganger, derimot, trenger barn at voksne er usynlige som luft og lar dem leve fritt for voksen innblanding. Den samme treåringen som løp etter endene, kan sitte konsentrert om en bok eller et puslespill og trenger ikke voksnes innblanding før hun selv innser at hun trenger hjelp. Som voksne lever vi i relasjon til barna og kan ikke reservere oss fra relasjonen dersom vi i det hele tatt skal være sammen med dem i profesjonell og privat sammenheng. Men vi kan være og handle på forskjellige måter i relasjon til barn. Vi kan for eksempel være oppmerksomme eller fjerne, anerkjennende eller nedvurderende, åpne eller forbeholdne, humørfylte eller dystre, vitale eller resignerte, tydelige eller autoritære (Sævi, 2014, s. 253). Dette er trivielt, men likevel viktig. Det er viktig for alle barn, men for noen er det viktigere; særlig gjelder dette barn som er mer sårbare og mer avhengige av støtte og hjelp enn andre.

Vi har alltid som voksne alternative være- og handlemåter i pedagogisk sammenheng, og alle barns oppvekst kunne ha blitt annerledes enn det den ble og kontinuerlig blir, om vi hadde valgt andre væremåter og handlingsalternativer. Det betyr selvsagt ikke at det handlingsalternativet vi ender opp med, nødvendigvis er godt eller det beste, men at vi i møte med barn i konkrete situasjoner vil komme til å velge handlemåter som noen ganger er gode, og andre ganger ikke så gode. Det er rett og slett slik det er å være voksen i møte med barn. Barn kan bare realisere sine livsprosjekter innenfor den rammen som de voksne gir dem fordi «enhver pedagogisk virksomhet på en eller annen måte er knyttet til samfunnssystemet som helhet og har en åpen eller skjult politisk gehalt» (Mollenhauer, 1996, s. 21). Selv om dette er en allmennpedagogisk erfaring, er barns avhengighet av voksne kanskje aller tydeligst i marginene, der noen barn mister muligheten til realisering av liv og evner fordi den eller de voksne som var ansvarlige for dem, på grunnleggende måter sviktet eller ikke strakk til. I dag ser vi at skole og barnehage tvinges til å orientere seg mot barnas tilkortkommenheter, feil og mangler fordi de forhåndsplanlagte kompetansemålene for hvert enkelt barn så vel som for hver klasse, årstrinn og skoleslag er styrende. Det er derfor av særlig stor betydning at noen snakker eksistensielt om barnas liv, uavhengig av hvor vellykket eller mislykket det enkelte barns liv er sett i forhold til disse målene (Sævi, 2014).

Hva er viktig, og hvem bestemmer det?

Hannah Arendt (1954) hevder at det er i vår pedagogiske virksomhet vi avgjør om vi bryr oss nok om verden til å ta ansvar for den, og samtidig om vi er så glade i barna våre at vi ikke overlater dem til seg selv. Ved å overlate barna til seg selv forhindrer vi at de får anledning til å endre verden til noe vi ikke på forhånd kunne tenke oss, sier hun. I stedet bør vi vise dem i oppdragelse og undervisning at det er nettopp deres fornyelse av vår felles verden vi ønsker og håper på. Hun sier:

Pedagogikk er punktet der vi avgjør om vi er glad nok i verden til å ta ansvar for den og samtidig redde den fra det å falle sammen, noe som uten fornyelse, uten det nye og unge, vil være uunngåelig. Og pedagogikk er også der vi avgjør om vi er glad nok i barna våre til at vi ikke fordriver dem fra verden eller overlater dem til deres egne saker. [Vi avgjør her] ikke å slå ut av hendene deres muligheten for å sette i gang noe nytt, noe uforutsett for oss, men forbereder dem heller på denne fornyelsen av vår felles verden.⁵

Den eldre generasjon har ansvar for å presentere verden på åpne måter; på måter som er interessante, spennende og gir mening til den yngre generasjon, enten representanter for den nye generasjonen befinner seg i barnehagen, på skolen eller i høyere utdanning. «Skole handler om å åpne opp verden, gjennom oppmerksomhet og interesse [...] slik at vi kan bry oss om noe sammen» (Sandvik, 2019, s. 88). Det betyr at både lærer og elever bruker sanser, følelser og intellekt i en felles interesse og anstrengelse for å forstå noe de ikke tidligere forsto. Voksne kan ikke alt, vet ikke alt og har ikke svar som bare kan overføres til barna. Barna kan heller ikke finne alle svar i seg selv eller på egen hånd. Voksne og barn har et felles anliggende i å forstå verden på nytt og på nytt. Det læreren eller den voksne her tilbyr, er sin

5 Originalt sitat Arendt (1954, s. 193): Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, not to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.

kjærlighet til og omtanke for noe som er utenfor dem selv; for faget, et anliggende, en idé, en sak, som han så viser neste generasjon i et forsøk på å orientere deres oppmerksomhet mot det samme, men ut fra deres perspektiv. Det er en åpen og mangefasettert «sammenhet» om en sak utenfor oss alle som er viktig nok til at vi viser den vår fulle oppmerksomhet. Dette er det egentlige pedagogiske ansvaret som den voksne generasjon har i forhold til den nye. Sandvik (2020) viser at pedagogikk er en invitasjon og en forventning til barn, elever og studenter om å bry seg om noe utenfor dem selv, noe større og mer viktig enn egne behov og ego-orienterte ønsker. Undervisning handler altså både om å forlate den private verdenen av behovstilfredsstillelse, oppmerksomhet mot egne lyster, og tendensen til å fortolke verden utelukkende ut fra egne perspektiv (som mange studentaktive læringsformer er bygget på), og å motsette seg en forenklet tilpasning til forskningsbaserte sannheter og reprodusere dem i nye settinger. Dette er ytterlighetene som i stor grad preger dagens skole og som Masschelein og Simons kaller «taming of the school» (2013, s. 92). Dersom en temmer skolen, vil barn og unge enten forbli selvtilstrekkelige, eller de blir holdt små og avhengige av voksnes tolkning av livet deres. Voksne, med systemet i ryggen, forutsettes å forstå verden, og barna forutsettes å lære verden å kjenne på de voksnes premisser fordi de voksne anses som de mest erfarne og kvalifiserte. Barn og unge blir forledet til å tro at de, i likhet med den enkelte voksne, er virkelighetens sentrum og at deres egne opplevelser og vurderinger er den mest fruktbare basis for en ny verden, og at verden er til deres frie individuelle disposisjon. På den måten blir både voksne og barn slaver for sine egne behov og ikke reelle subjekter i sin egen livsverden. Vi forledes til å tro at det vi anser som verdifullt, er det som er verdt å like, eller den andre ytterligheten; at verden er ferdig definert og forstått. Vi utfordres dermed ikke til å gå ut over tradisjon og aksepterte konvensjoner; til å lære verden å kjenne på nytt og på nytt ut fra stadig nye generasjoner barn og unge. Arendt hevder i essayet om krisen i skolen at «the function of the school is to teach children what the world is, and not to instruct them in the art of living» (1954, s. 192). Kunsten å leve i en felles verden der den andres og de andres frihet er noe jeg må justere min frihet i forhold til, er ifølge Arendt både voksnes og barns oppgave. Dette kan vi ikke lære på skolen, eller rettere sagt det er ikke et fag eller et emne som det kan undervises meningsfullt i. Vi kan som voksne vise barn verden – vår felles verden, som vi opplever på ulike måter ut fra hvem vi er, alder, kultur, tid

og alle andre forhold vi som mennesker er betinget av. Det vi alltid gir barn og unge, i tillegg til den intenderte oppdragelsen og undervisningen, er vår måte å være i verden på. Det er i vår måte å være i verden på at vi har mulighet til å vitalisere noe i barnet og den unge, tenne en ild og dermed åpne livsmuligheter.

Referanser

- Arendt, H. (1954). *Between past and future*. Penguin Books.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Wiley-Blackwell.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 178–191). Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Pedagogy + Phenomenology*, 7.
- Friesen, N. (2014). Translator's introduction. I: K. Mollenhauer (Red.), *Forgotten connections: On culture and upbringing* (s. xvi–xlix) (N. Friesen, Overs.). Routledge.
- Lippitz, W. (1986). Understanding children, communicating with children: Approaches to the child within us, before us and with us. *Pedagogy + Phenomenology*, 4(2), 56–65.
- Lippitz, W. & Levering, B. (2002). And now you are getting a teacher with such a long name. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 205–213. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00064-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00064-6)
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). In defence of the school: A public issue. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 510–512. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12100>
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. M. Wivestad, Overs.). Gyldendal.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Manualer og metode i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm.
- Sandvik, T. (2019). *Hva er frihet og hva er pedagogisk frihet? Utforskning av de to fenomenene med utgangspunkt i et utvalg pedagogisk-filosofisk litteratur, beskrivelser fra egen praksis og intervju med Jan Masschelein*. NLA Høgskolen.
- Sandvik, T. (2020). Pedagogy and neoliberalism: Reflections on an interview with Jan Masschelein. *Phenomenology & Practice*, 14(1), 118–129. <https://doi.org/10.29173/pandpr29402>
- Säfström, C. A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 199–209. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9227-x>

- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248–259. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-04-04>
- Sævi, T. (2020). Children, adults, voice and agency: On the problem of seeing education from children's perspective. I: P. Howard, T. Sævi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation: Back to education itself* (s. 59–62). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429264696>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Cappelen Damm.