

Helliger målet middelet?

Pragmatiske perspektiver på målstyring av skolen

Audun Bjerknes



Allmenn master, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det
utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

24. juni 2012

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

HELLIGER MÅLET MIDDELET?

Pragmatiske perspektiver på målstyring av skolen.

AV:

Audun BJERKNES

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2012

STIKKORD:

Pedagogisk filosofi, pragmatisme, styringsrasjonalitet

Oppgaven undersøker hva et pragmatisk perspektiv på målstyring av skolen innebærer. I oppgaven kommer det fram at pragmatisk tenkning har mye å si om målstyring, både kritisk og konstruktivt.

Oppgaven tar utgangspunkt i en del av kritikken som rettes mot målstyringen av skolen. Mange kritikere trekker fram behovet for å inkludere en verdidimensjon i diskusjonen om styringen av skolen i vår tid. Jeg ser nærmere på kritikken av målstyringen av skolen fra et pragmatisk filosofisk perspektiv, og presenterer videre et pragmatisk perspektiv på verdier, som kan stå som et konstruktivt bidrag til debatten om styringen av skolen.

Det konstruktive bidraget kommer hovedsakelig fra utdanningsfilosofen John Dewey og handler om konstruktive måter å tenke om forholdet mellom mål og midler på, som unngår instrumentalisme, snever nytte- og effektivitetstenking og elitistisk dydstenkning. Dewey presenterer en bred moralteori som kan stå som et utgangspunkt for alternativ tenkning om moralsyn og verdisetting i vår tid. Nypragmatikeren Richard Rorty har også konstruktive sider, som når han foreslår å skape nye vokabularer for å endre samfunnspraksis og finne nye veier til bedre samfunnsforhold.

Innvendingene fra pragmatisk tenkning mot mål- og resultatstyring av skolen handler om at sider ved dagens målstyring av skolen kan sies å bygge på et ubalansert forhold mellom mål og midler, hvor målene får større vekt enn midlene. Den pragmatiske tenkningen retter kritiske innvendinger mot den sentraliserte måten mål formuleres på i styringen av dagens skole, som skiller mål og midler fra hverandre. Den pragmatiske tenkningen kan også brukes til å rette kritiske innvendinger mot måten resultater brukes i

styring av utdanning i dagens skole, hvor målbare resultater gjøres til mål for hele skolens virksomhet. Her hentes argumenter fra Richard Rorty og John Deweys tenkning om behovet for en svakere epistemologi ved bruk av kunnskap i styring og samfunnspraksis.

Konklusjonen er at pragmatisk tenkning gir interessante innfallsvinkler til studiet av mål- og resultatstyring, som kan være til nytte og inspirasjon i utformingen av alternative styringsformer i det praktiske feltet. Her er stikkordene en balanse mellom lokal autonomi og sentral autoritet, stor vekt på åpne og inkluderende kommunikasjonsprosesser og en anerkjennelse av et grunnleggende menneskelig behov for meningsfylt erfaring og opplevelse. Jeg konkluderer med at pragmatisk tenking kan representere en kritikk av en snever økonomibasert rasjonalitet bak dagens styring av utdanning, og at den pragmatiske tenkningen representerer et mulig skritt på vei mot en alternativ styringsrasjonalitet.

Helliger målet middelet?

Pragmatiske perspektiver på målstyring av skolen

© Audun Bjerknes

2012

Helliger målet middelet? Pragmatiske perspektiver på målstyring av skolen.

Audun Bjerknes

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

VIII

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en flott oppdagelsesprosess, drevet fullt og helt av inspirasjon og nysgjerrighet. Lesingen av den pedagogiske sosiologien, den generelle og den pedagogiske filosofien og den politiske teorien, har fylt et år med spennende oppdagelser og nye innsikter. Jeg har hatt gleden av å utforske en filosofisk retning som åpner opp, knytter sammenhenger og gir rom, ikke bare akademisk, men også livsfilosofisk. Med den pragmatiske filosofien er glasset definitivt halvfullt!

Jeg vil takke en rekke personer som har vært til hjelp, støtte og inspirasjon på ulike måter gjennom denne prosessen: Azita Afsar, Erling Lars Dale (posthumt), Finn Rudolf Hjordemaal, Hansjörg Hohr, Karl Øyvind Jordell, Berit Karseth, Thor Arnfinn Kleven, Tone Kvernbekk og Lars Løvlie. Takk også til Forskergruppene CLEG og Humstud ved PFI – både mastergruppene og ”voksengruppene”.

Prosjektet har også vært støttet med stipender fra Osloforskning ved Institutt for Sosiologi og samfunnsgeografi, UV-fakultetets masterstipend ved forskergruppen CLEG og Utdanningsforbundets videreutdanningsstipend.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Temaets samfunnsaktualitet	2
1.2.1	Verdier og danning	3
1.2.2	Helhetlig syn på utdanning	4
1.3	Metode og framgangsmåte	5
1.4	Oppbygning av oppgaven	6
1.5	Problemstilling:	8
2	Det handler om verdier	9
2.1	Innledning	9
2.2	Hvorfor gå inn på verdier i oppgaven?	10
2.2.1	Utdanning er et spørsmål om moral	11
2.2.2	En diskusjon om formål med utdanning	12
2.2.3	John Deweys syn på verdier	13
	Målstyring som økonomisk styringsrasjonalitet	14
2.2.4	Kort bakgrunn for den økonomiorienterte styringen av skolen	15
2.2.5	Økonomisk styringsrasjonalitet og verdier	16
2.2.6	Sosiologien svekket som styringsdisiplin	17
2.2.7	Autonomiorientert danningstenkning som alternativ	19
2.3	Problemer med økonomisk styring av skolen	19
2.3.1	Målstyring	19
2.3.2	Resultatstyring/accountability	20
2.3.3	Fabrication – design av et perfekt ytre image	21
2.3.4	Selvinteresse og målstyring	22
2.3.5	Instrumentalisme	23
2.4	Pragmatisk tenkning som alternativ	25
3	Helliger målet middelet?	27
3.1	Innledning	27
3.2	Deweys syn på mål	28
3.2.1	Motstand mot abstrakte mål	29
3.2.2	Å sette mål er intelligent handling	29

3.2.3	Ikke-moraliserende tenkning om mål.....	30
3.2.4	Mening og interesse	31
3.2.5	For enkle mål.....	32
3.2.6	Gode mål	33
3.2.7	Deweys syn på samfunnseffektivitet som mål for utdanning	34
3.3	Deweys syn på midler.....	36
3.3.1	Målet helliger ikke middelet	36
3.3.2	Midler og verdier.....	37
3.4	Deweys syn på forholdet mellom mål og midler.....	38
3.4.1	Deweys syn på mål for utdanning	40
3.5	Et blikk på Stortingsmelding 37 (1990-91) «Om organisering og styring i utdanningssektoren».....	41
3.5.1	Innledning.....	41
3.5.2	Målstyring som overordnet prinsipp	42
4	Fra sannhet til samfunnsnytte.....	46
4.1	Innledning.....	46
4.2	Problemer med resultatstyring.....	46
4.2.1	Pragmatisk sannhet er nytte.....	49
4.2.2	Er pragmatikerne relativister?	50
4.2.3	Litt om forskjeller mellom Dewey og Rorty	50
4.3	Det praktiske styringsfeltet.....	51
4.3.1	John Deweys syn på intelligens = samfunnsansvar.	52
4.3.2	Måling av måloppnåelse.....	53
4.3.3	Om målingsresultater som gyldig kunnskap	54
4.3.4	Verdier og målbarhet.....	55
4.3.5	Konsekvensvaliditet	56
5	Restaureringen av pragmatismen.....	59
5.1	Innledning.....	59
5.2	Kritikken av pragmatismen i historisk perspektiv	59
5.2.1	Horkheimers kritikk av pragmatismen.....	59
5.2.2	Den norske kritikken av pragmatismen.....	61
5.3	Etableringen av en bred, demokratisk pragmatisme.....	62
5.3.1	Restaureringen av pragmatismen i norsk sammenheng	62

5.3.2	Restaureringen av pragmatismen i internasjonal sammenheng	64
5.3.3	Pragmatisme og poststrukturalisme	64
5.4	Pragmatismens syn på det gode	67
5.4.1	Generelt om Deweys moralfilosofi	68
5.4.2	Moral og menneskelig natur	70
5.4.3	Naturalistisk nytteetikk	71
5.4.4	Dewey vs Kant	72
5.4.5	Kontingens: Etikken har ingen faste holdepunkter	74
5.4.6	Pragmatismens Darwinisme	75
5.4.7	Moral er samfunnsskapt	76
5.5	Deweys syn på verdi	77
5.5.1	Å konstruere det gode	77
5.5.2	Kriterieløst håp	79
5.5.3	Nye vokabularer	81
5.6	Dewey vs utilitarisme	82
5.6.1	Deweys syn på utilitarisme og økonomisk tankegang	84
5.6.2	Deweys moralsyn og målstyring	86
5.7	Samfunnsmessige konsekvenser av ulike moralsyn	88
6	Avsluttende drøfting	89
6.1	Innledning	89
6.2	Pragmatisk tenkning som alternativ	89
6.3	Hva kan pragmatismen brukes til?	92
6.4	Hvor går grensen mellom nytte og performativitet?	93
6.5	Kategorier er krykker	94
6.6	En debatt om verdier	97
6.7	Når målene er snevre er skolen bred!	98
6.8	Å stole mer på mennesket	99
6.9	Innvendinger mot pragmatismen	99
7	Konklusjon	102
7.1	Begrensninger ved oppgaven	103
7.2	Videre perspektiver	103
	Litteraturliste	105

1 Innledning

”We fuzzies”, kaller Rorty pragmatikerne, inkludert seg selv. Dette står som en illustrasjon av et hovedtrekk ved pragmatismen, slik jeg ser det. Den er ute etter i størst mulig grad å rive ned skarpe skiller mellom begreper eller fenomener, der det ikke er noen god grunn til å opprettholde et skille. Pragmatikerne går derfor løs på en rekke dualismer og dikotomier i den vestlige kultursfæren og filosofien. Ved å løse opp i en dikotomi, ved å si at skillet mellom for eksempel fakta og verdi ikke er skarpt eller kategorisk, går man inn på definisjoner som ser forskjeller som glidende overganger, uten fastsatte skiller. Dette fører til større usikkerhet om hva som er rett og galt eller hva som er sant og usant, alt blir mer ”fuzzy”, innrømmer Rorty. Men han hevder at fordelene ved å rive ned de skarpe skillene er så store at utydeligheten som følger med nedrivningen av de skarpe skillene er noe vi må lære oss å leve med. Om noe kan trekkes fram som et ”pragmatisk dannelsesideal” så er dette det første elementet, vil jeg hevde. Å kunne leve med usikkerhet og mangetydighet.

Denne helt grunnleggende viljen hos pragmatikerne kaller jeg for en ”vilje til helhet”, mot et holistisk verdenssyn. Som jeg vil komme inn på i denne oppgaven er dette like mye en innstilling til tilværelsen og en livsfilosofi, som en vitenskapsteoretisk retning med rasjonelle og systematiserte svar på teoretiske spørsmål. Jeg vil i denne oppgaven undersøke noen av denne tanketradisjonens ideer i forhold til styring av skolen, med spesiell vekt på målstyring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for oppgaven er en interesse for hvordan lærere skal styres i dagens skole. En interesse for problemstillinger knyttet til styring, maktbruk i samfunnet, frihet, instrumentalisme, nytte og effektivitet har jeg hatt knyttet til ulike samfunnsområder tidligere. Etter tre års arbeid som lærer i Osloskolen, fikk jeg en sterk interesse for dette temaet, knyttet til styring av lærere i skolen.

Jeg skriver denne oppgaven som en del av en vitenskapsteoretisk grunnlagsdebatt om pedagogikkens innhold og vitenskapsteoretiske fundament. Sylvi Stenersen Hovdenak skriver i sin bok fra 2000 om behovet for nettopp en debatt innen pedagogikken om hvilket menneskesyn og hvilket verdigrunnlag som kommer til uttrykk gjennom 90-årenes reformprosess (Hovdenak 2000, s 174).

Når et så omfattende reformarbeid som det vi har vært vitne til, settes i gang, er det i seg selv en gylden anledning til å sette den pedagogiske grunnlagsdebatten på dagsorden. En slik diskurs kan ta utgangspunkt i følgende enkle, men likevel svært kompliserte spørsmål: Hvilket samfunn ønsker vi i framtiden, og hvilken rolle spiller utdanningspolitikken i forhold til framtidig utvikling på individ- og samfunnsnivå? (Hovdenak 2000, s 174).

På samme måte som Hovdenak aktualiserer sin pedagogiske grunnlagsdebatt med en diskusjon av Bernsteins pedagogiske identiteter i forhold til reformprosessene i skolen på 90-tallet, tenker jeg at min oppgave kan stå som et bidrag til en del av en grunnlagsdebatt i pedagogikken i forhold til 2000-tallets økende resultat- og målingsfokusering i det norske utdanningssystemet, knyttet til en lesning av Richard Rorty og John Deweys tanker om nytte i utdanning. Jeg vil til en viss grad peke på problematiske sider ved målstyring og resultatfokusering i styringen av skolen på starten av 2000-tallet, og jeg vil gå mer inngående inn på en alternativ tenkning om mål og resultater, som jeg henter fra pragmatisk filosofi. Min oppgave vil konsentrere seg om å se det pragmatiske alternativet, som jeg har gått inn i gjennom en omfattende lesning av John Dewey og Richard Rorty. Jeg har ikke fått tid og plass innenfor rammen av masteroppgaven til å gjøre en inngående analyse av den empiriske virkeligheten eller av andre filosofiske hovedposisjoner.

Målet mitt med denne oppgaven er å se om den pragmatiske filosofien kan bidra til en tenkning om styring av utdanning som representerer et alternativ til noen av de problematiske sidene ved mål- og resultatstyringen av skolen i dag.

1.2 Temaets samfunnsaktualitet

Dette er et meget aktuelt felt i dagens samfunn. Det knytter seg store spørsmål til hvordan man best skal styre store offentlige velferdsinstitusjoner som helse og utdanning i en tid som preges av strømninger som globalisering, sterk utvikling av kunnskap og teknologi, og effektivisering av offentlig sektor. Hvordan formes institusjoner og mennesker i denne virkeligheten? Hvilke menneskesyn gjør seg gjeldende, og hvilken påvirkning har disse på utviklingen? Hva blir forholdet mellom omsorg og effektivitet i disse prosessene? Eller mellom nytte og danning?

Oppgaven min kan være nyttig for lærere, skoleledere, utdanningsforbund ved at den peker på de ulike ståstedene man kan innta når man kritiserer dagens styring av utdanning.

Profesjonsetisk utvikling er relevant i disse dager, i forhold til Utdanningsforbundets arbeid med å utvikle en profesjonsetisk plattform for norske lærere (Utdanningsforbundet 2012). Oppgaven er også relevant i forhold til tenkning om ledelse i skole og offentlig forvaltning. Jeg definerer trekk ved ulike styringsrasjonaliteter og drøfter hvordan disse er egnet innenfor en offentlig velferdsstatlig tenkning, som utdanning.

Sist men ikke minst, går oppgaven inn på en vitenskapsteoretisk diskusjon om hvilken grunnlagsfilosofi, epistemologisk og etisk, som skal gjelde som grunnlagsfilosofisk tenkning i utformingen av styringssystemer. Denne oppgaven bringer inn noen perspektiver fra det pragmatiske synet på sannhet og moral, som kan være relevante i avklaring av vitenskapsteoretisk standpunkt i undersøkelser og analyser av styring i utdanning. Kan den pragmatiske tenkningen representere en pedagogisk tenkning om pedagogikk, som Gert Biesta og Carl-Anders Säfström (2011) etterlyser i sitt «A manifesto for education»? En tenkning som ikke går i fellen av å gjøre pedagogikk til et teknisk middel, slik en empiristisk psykologisk eller sosiologisk pedagogikk kan gjøre, eller som gjør pedagogikk til et urealisert mål, slik en idealistisk pedagogisk filosofi kan gjøre (Biesta og Säfström 2011, s 3).

1.2.1 Verdier og danning

Verdispørsmål er ikke noe nytt på det pedagogiske fagfeltet, det er jo et kjerneinnhold for dannelsbegrepet i pedagogikken. Det jeg oppfatter som en om ikke ny, så i alle fall en frisk impuls fra pragmatismen til den norske pedagogiske dannelsdebatten, er vektleggingen av en naturalistisk etisk tankegang. Dette ble grundig gjennomgått av John Dewey for hundre år siden, som jeg skal komme nærmere inn på i denne oppgaven, og konsekvensene av en naturalistisk etisk tankegang begynner så smått å dukke opp i norsk pedagogisk danningsteori, blant annet hos Einar Sundsdal Jr (2011).

Pragmatismens naturalistiske etikk gir slik jeg ser det, nye perspektiver på både styringsgrunnlaget for skolen og for dannelsdebatten om skolen. Jeg skal ta for meg noen av konsekvensene på begge disse områdene. Kanskje er denne etiske tankegangen en nøkkel til en mer forsonlig forbindelse mellom den pedagogiske danningstenkningen og styringsrasjonaliteten bak dagens skole, som ikke kan sies å være særlig god, slik jeg ser det i dagens skoledebatt. Jeg oppfatter at det har utviklet seg en kløft av mistillit mellom pedagogisk danningstenkning på den ene siden, og effektivitets- og målbarhetspreget

styringspraksis på den andre siden. Det kan oppfattes som om det pedagogiske danningsmiljøet er skjøvet helt på sidelinjen av det praktiske skolefeltet. Om dette skyldes at den pedagogiske filosofien har gått i fellen som Richard Rorty beskriver av å drive en ”elitistisk filosofisk diskusjon”, for en smal krets av likesinnede, eller om det dreier seg om at en økonomifaglig og statsvitenskaplig nyttetenkning har sett på pedagogikkens danningstenkning som en ”klamp om foten” for sine kostnadseffektive reformer, er et spørsmål som er vanskelig å svare på. Rorty kritiserer filosofisk tenkning for å gjøre seg utilgjengelig og irrelevant for konkret, demokratiserende samfunnspraksis, ved å forsvinne inn i det han kaller ”private” filosofiske betraktninger, for eksempel innen eksistensialistiske og dekonstruksjonistiske abstraksjoner. Rorty mener at filosofien bør prøve si noe om problemstillinger som angår det brede, offentlige samfunn (se f. eks. Rorty 1998, s 133; Rorty 1982, s 43-45, Rorty 1989, s xiii-xvi). Uansett begrunnelse for avstanden mellom pedagogisk danningstenkning og praktisk skolepolitikk, så er det slik jeg ser det, viktig å prøve å finne forsonende tanker, til det beste for begge disse miljøene, og ikke minst for skolen og for de som jobber der og utdannes der.

1.2.2 Helhetlig syn på utdanning

John Dewey trekker i mange sammenhenger inn viktigheten av et helhetsperspektiv når det gjelder filosofiens oppgave i samfunnet. Dette setter Dewey-tolkeren Israel Scheffler i sammenheng med Deweys Hegelianske bakgrunn:

It is not easy to sum up the work of a philosopher with such a broad intellectual range. It may be useful to introduce our discussion of Dewey's thought by emphasizing that he came to pragmatism not, like James, through the British empiricist philosophers, but rather through Hegel, with his dialectical, holistic idealism. Dewey's philosophy, despite his early abandonment of Hegelianism, continues to exhibit certain fundamental Hegelian emphases: on continuity, on wholeness, on development, and on the power of ideas (Scheffler 1974, s 195).

Kontinuitet trekkes fram av flere pragmatisme-kjennere som et sentralt begrep i pragmatisk tenkning (bl.a. Scheffler 1974, s 5). Kontinuitet kan gjelde en rekke begrepspar som menneske-natur, fakta-verdi, teori-praksis, overtaling-overbevisning, universalisme-relativisme, offentlig-privat osv. Det handler om å se denne typen begrepspar ikke som gjensidig utelukkende kategorier, men som ytterpunkter i et kontinuum, hvor virkeligheten

som regel ligger et sted mellom de to ekstremene. Nettopp denne forsonende og helhetssøkende måten å tenke på, står for meg som pragmatisk tenknings mest inspirerende og fruktbare side.

1.3 Metode og framgangsmåte

Hovedvekten i oppgaven vil være teoretisk, basert på tekstlesing av filosofisk, vitenskapsteoretisk, sosialpsykologisk, sosiologisk og organisasjonsteoretisk litteratur. Jeg vil komme kort inn på noen dokumenter fra styringsfeltet, Stortingsmelding nr. 37 fra 1990-91 og sluttrapporten fra EMIL-prosjektet om målstyring og evaluering i norsk skole, fra 1990. I tillegg refererer jeg til uttalelser i mediene fra noen aktører i skolesektoren, som illustrasjoner på meninger og tenkemåter om styringen av skolen.

Denne framgangsmåten gir på ingen måte noen dekkende empirisk undersøkelse av et konkret område på utdanningsfeltet. Oppgaven er først og fremst teoretisk basert, med en bred lesing og fortolkning av pragmatikerne John Dewey og Richard Rorty som hovedsakelig nedslagsfelt. Jeg prøver i oppgaven å bruke teorien som inspirasjon til både kritisk og konstruktiv tenkning om noen sider av det praktiske feltet. De korte utdragene fra utdanningsfeltet kan ses på som små «kikkehull» inn til det praktiske fra teorien.

Det er heller ikke min hensikt i denne masteroppgaven å gjøre en bred empirisk undersøkelse av dette feltet. Min oppgave dreier seg først og fremst om å klargjøre en del teoretiske grunnprinsipper som kan sies å ligge bak de praktiske fenomenene i skolevirkeligheten. Den teoretiske undersøkelsen i oppgaven pendler i grenselandet mellom teoretisk sosiologi, filosofi og en organisasjonsteoretisk diskusjon. Samlet sett vil jeg kalle dette for en politisk teoretisk innfallsvinkel. Teoretisk fordi jeg tar opp grunnleggende epistemologiske og etiske spørsmål, og politisk fordi disse spørsmålene virker direkte inn på styringen av skolesystemet i samfunnet.

Jeg står da selvsagt i den posisjonen at jeg med liten sikkerhet og validitetsmessig tyngde kan hevde å ha gjort konkrete funn i denne undersøkelsen. Det lengste jeg kan strekke meg i forhold til generaliseringer fra denne oppgaven, er å peke på noen mulige tanker ut fra dette materialet, som kan være nyttige for en videre og bredere empirisk undersøkelse, eller som kan gi ideer til en teoretisk basert debatt om dette feltet. Dette er jo også en viktig funksjon

for en vitenskapelig undersøkelse og en relevant begrunnelse for en masteroppgave, slik jeg ser det.

Denne framgangsmåten er mer pragmatisk enn vitenskaplig metodisk sett. Nypragmatikeren Richard Rorty vil ikke gi vitenskaplig metode noen høyere status i forhold til å avdekke ”sannheten” om noe i samfunnet, enn for eksempel en poetisk og tekstfortolkende framgangsmåte. Det betyr at jeg gjennom min fortolkende framgangsmåte kommer med ideer som kan bidra i utdanningsdebatten om skolen i samfunnet, snarere enn bevis som skal fortelle en ”vitenskaplig sannhet”.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 2 redegjør jeg bredt for behovet for en analyse av verdier når det gjelder styring av utdanning. Dette gjelder både verdier i form av formål for utdanning, men også en debatt om verdier i det vitenskapsteoretiske grunnlaget som ligger bak metodene for dagens vitenskapsbaserte styring av utdanning. Store svakheter ved dagens styringssystem påpekes av organisasjonsteoretikere (Busch, Johnsen og Vanebo 2002, Lægreid og Christensen 2009a og 2009b), og pedagogiske forskere (Langfeldt 2008, Karlsen 2003), og flere peker på snevre økonomibaserte styringsgrep som problematisk når det gjelder utdanningsfeltet (Aasland 2005 og 2008, Hagen 2006).

Poenget med å trekke inn en diskusjon om verdier er nettopp å bevisstgjøre i større grad rundt utdanningens formål i et større samfunnsmessig perspektiv, ikke bare se på utdanning i en teknisk, effektivitetspreget tankegang. Jeg vil gå nært inn på pragmatisk tenkning i oppgaven for å se hvilke perspektiver denne filosofiske retningen som nettopp argumenterer for en kontinuitet mellom fakta og verdier, gir på dagens mål- og resultatstyring av skolen.

I kapittel 3 går jeg inn på den pragmatiske tenkningens syn på forholdet mellom mål og midler, og ser dette synet opp mot noen av grunnpremissene for dagens praksis med målstyring av utdanning. Vi vil se her at Deweys syn på forholdet mellom mål og midler gir et kritisk og konstruktivt perspektiv på den etablerte praksis med målstyring av utdanningssystemet. Stortingsmelding 37 (1990-91) går kort inn på som grunnlagsdokument for dagens mål- og resultatstyring av skolen. Vi vil se at Dewey er opptatt av en mye tettere sammenheng mellom mål og midler enn dagens styringssystem legger opp til.

Kapittel 4 går nærmere inn på det andre leddet av målstyring, nemlig resultatstyring, og ser med Richard Rortys nypragmatiske øyne på noen elementer av dagens resultatstyring av skolen. Rorty stiller grunnleggende kritiske spørsmål til vitenskapens krav om å framstille «objektiv» og «rasjonell» kunnskap. Jeg kobler Rortys vitenskapsteoretiske perspektiv opp mot den vekten som legges på vitenskapsbaserte, målbare resultater som grunnlag for styring av skoler. Her går jeg kort inn på Stortingsmelding 37 (1990-91) som referanse til dagens resultatstyring i skolen. Med Rorty må man behandle også vitenskaplig kunnskap som redskaper for samfunnsmessig forbedring. Begreper som «rasjonalitet» og «objektivitet» er problematiske og bør erstattes med mål om åpen kommunikasjon og streben etter solidaritet i samfunnet. Rortys kritikk av ensidig vitenskapliggjøring og teoretisering gjelder også i stor grad for filosofien som fagtradisjon. Rorty gir en viktig påminnelse om ikke å gjøre idealiserende danningstenkning til et teoretisk svar på utfordringene med utdanning i samfunnet.

I kapittel 5 viser jeg til noe av kritikken som har vært rettet mot pragmatismen gjennom det siste hundreåret, og den restaureringen pragmatismen har gjennomgått de siste par ti-årene i norsk og internasjonalt perspektiv. Den brede, demokratiske pragmatismen til John Dewey åpner for et kritisk og engasjert samfunnsperspektiv. I dette håpefulle samfunnsperspektivet er konstruksjon like viktig som kritikk for pragmatikerne, og videre i kapittel 5 vil jeg redegjøre for et bredt pragmatisk moralsyn som kan stå som et konstruktivt bidrag til en diskusjon om verdier i dagens styring av utdanning. Deweys bygger et moralsyn som ligger et sted mellom en streng pliktetikk og en snever nytteetikk. Jeg vil kort drøfte konsekvensene av dette moralsynet opp mot dagens praksis av mål- og resultatstyring av skolen. Stikkord her er pragmatismens vekt på begreper som kontinuitet, kontingens og konstruksjon som maner til større oppmerksomhet rundt helhetlige sammenhenger, større åpenhet for det uventede og økt ydmykhet for kunnskapens usikkerhet, fra både politikere og administratorer av dagens skolesystem og lærere i dagens skole.

I den avsluttende drøftingen i kapittel 6 ser jeg på problemstillingen min, og oppsummerer hva de pragmatiske perspektivene på mål- og resultatstyring innebærer. Jeg viser at pragmatisk tenkning har mye å si om både målstyring og resultatstyring, både konstruktivt og kritisk.

1.5 Problemstilling:

Kan pragmatisk tenkning representere et alternativ til dagens mål- og resultatstyring av skolen?

2 Det handler om verdier

2.1 Innledning

Her skal jeg diskutere behovet for å inkludere formål i en diskusjon om styring av utdanning. Dette dreier seg om å inkludere verdier i et normativt perspektiv på styring av utdanning. Den pedagogiske filosofen Carl-Anders Säfström beskriver hvordan pedagogikken har vært delt opp mellom en retning som har vært fokusert på midlene for en best mulig læring og utdanning, fra fagene psykologi og sosiologi, og en retning som ser på målene for utdanning, med grunnlag i filosofien (Säfström 1994, s 126). Den psykologiske og sosiologiske retningen har i følge Säfström vært fokusert på fakta og har stilt spørsmålet: «hva virker?». Den filosofiske retningen har vært fokusert på verdier og har stilt spørsmålet: «hva skal idealet for utdanning være?».

Mange kommentatorer, som jeg vil komme inn på i dette kapitlet, snakker om behovet for å se på verdier når det gjelder styring av utdanning. Man kan ikke se bare teknisk på utdanning ut fra spørsmålet «hva som virker». Man må inkludere spørsmålet fra filosofien om «hva utdanningen skal være *for*». (Biesta 2010, s 127). Utdanningens nytte er vanskelig å måle nøyaktig, det er et verdispørsmål.

Flere samfunnsforskere og utdanningsforskere framhver at dagens styringssystem for offentlige velferdsinstitusjoner preges av en økonomisk styringsrasjonalitet (Christensen og Læg Reid 2009a, Busch, Johnsen og Vanebo 2002). Et problem med økonomisk rasjonalitet at den går for mye inn på det tekniske, på midler, uten å se på mål, det normative (Biesta 2010, Säfström 1994). Jeg vil i dette kapitlet redegjøre kort for noe av bakgrunnen til den økonomibaserte styringen av norsk skole, og peke kort på noen av hovedutfordringene ved denne styringstenkningen.

Til sist i dette kapitlet går jeg inn på hva det pragmatiske perspektivet er på introduksjonen av verdier i diskusjonen om styringen av skolen. Vi vil her se at verdier og fakta, filosofi og psykologi, mål og midler kan ses som mer sammenhengende i pragmatisk perspektiv, enn det oppleves i dagens økonomisk orienterte styringsmodell. Pragmatismen er en måte å tenke om styring av utdanning på som kombinerer mål og midler i større grad enn andre samfunnsteorier. Den pragmatiske tenkningen kan kanskje representere den måten å tenke om

utdanning på som etterlyses av utdanningsfilosofene Gert Biesta og Carl-Anders Säfström i sitt engasjerte «A manifesto for Education»: en pedagogisk pedagogikk, som ikke er idealiserende filosofi eller reduksjonistisk psykologi eller sosiologi (Biesta og Säfström 2010).

2.2 Hvorfor gå inn på verdier i oppgaven?

Poenget med dette kapitlet er å vise aktualiteten av pragmatismens vekt på verdier i forhold til samfunnsteoretisk og organisasjonsteoretisk tenkning om styring av utdanning. Flere kilder i norsk og internasjonal sammenheng påpeker det store behovet for å se på styring av offentlige velferdsgoder som utdanning i et verdiperspektiv. Gert Biesta (2010), Christensen og Læg Reid (2009a og 2009b) og Busch, Johnsen og Vanebo (2002) kommenterer behovet for større bevissthet og kunnskap om det verdimeslige grunnlaget bak styringstenkningen skolen påvirkes av og som de ser svakheter ved. Disse svakhetene påpeker også Roar Hagen (2006), Dag Aasland (2005 og 2008) og Gjert Langfeldt (2008) i ulike former, og disse tre siste forskerne leter eksplisitt etter alternativer til det framherskende styringsrasjonalet. I dette kapitlet starter jeg oppgaven med å påpeke gyldigheten av å inkludere verdier i en debatt om styring av utdanning.

Pragmatisk tenkning kjennetegnes nettopp av en søken etter helhetlige sammenhenger mellom for eksempel fakta og verdier og mellom mål og midler. Jeg viser i dette kapitlet til noen av referansene i pedagogisk og organisasjonsteoretisk sammenheng som snakker om behovet for å inkludere et verdiperspektiv i større grad i utdanningsforskningen og den vitenskapsteoretiske tenkningen, som ligger til grunn for styringen av utdanning i samfunnet.

Også innen en helt annen vitenskapsteoretisk retning enn pragmatismen trekkes sammenhengen mellom fakta og verdier fram. Den kritiske realisten Roy Bhaskar nevner i boken sin om Richard Rorty «Philosophy and the Idea of Freedom» (1991), at han ser på skillet mellom fakta og verdier og mellom teori og praksis, som gjøres i tradisjonell samfunnsvitenskaplig vitenskapsteori, som helt uholdbare:

Lærebok-doktrinen om at fakta og verdier, teori og praksis tilhører helt ulike områder av faget, skaper en kunstig barriere mellom sosiologi og etikk. Det er min oppfatning at det egentlig er tvert om: samfunnsfaglig teori er moralfilosofi, men som vitenskap (Bhaskar 1991, s 145, min oversettelse).

For øvrig i boken er Bhaskar kritisk til Rortys pragmatisme, som jeg vil komme litt inn på avslutningsvis i denne oppgaven, i en gjennomgang av kritiske spørsmål til pragmatisk tenkning. Men akkurat på dette punktet er Bhaskar enig i Rortys og pragmatikernes standpunkt om forholdet mellom fakta og verdier som tett sammenvevd og ikke hensiktsmessig å skille i en samfunnsvitenskaplig analyse.

Den tette sammenhengen mellom verdier og en grundig analyse av samfunnsforhold poengteres også av Lægreid og Christensen:

Forutsetningen om en felles, klar og stabil standard for å vurdere reformene, slik et instrumentelt perspektiv legger til grunn, er vanskelig å leve opp til. Hvordan ulike verdier, normer og hensyn vektlegges, vil variere mellom individer, grupper, organisasjoner og kulturer. Det som oppleves som en god og positiv utvikling av en organisasjon eller gruppe, kan oppleves som mindre godt eller negativt av andre. Noen vil vektlegge likhet mer enn kostnadseffektivitet, mens andre vil prioritere motsatt. I et samfunn som i økende grad blir pluralistisk, er det mindre felles oppfatninger av hva som er gode reformer. Det er derfor behov for en normativ analyse av hvilke verdier og hensyn som bør legges til grunn for planlagte endringer og hvordan organisasjonsreformer kan rettferdiggjøres. (Lægreid og Christensen 2009a, kap 9)

2.2.1 Utdanning er et spørsmål om moral

Flere utdanningsforskere kommer inn på etikken i diskusjonen om styringen av utdanningssystemet (Bottery 1992, Ball 1999, Biesta 2010). Felles for disse er et utgangspunkt om at utdanning er et helt spesielt felt i samfunnet, moralsk sett, siden det skal være en aktivitet som ikke bare gjenskaper og forsterker trekk ved det bestående samfunnet, men en aktivitet som streber etter noe bedre, et nytt og bedre samfunn. Dette gjør lærerrollen til en helt spesiell rolle i samfunnet, som krever et mer bevisst og sterkere moralsyn enn på andre områder i samfunnet. Jeg vil i oppgaven gå nærmere inn på en drøfting av styring av utdanning i dette moralske perspektivet. Hvilke perspektiver vil pragmatismen gi til påstanden om utdanning som en spesielt moralsk aktivitet i samfunnet? Dette er spørsmål som Dewey og andre pragmatikere gir spennende forslag til svar på.

Ser vi for eksempel på uttalelser til Aftenposten fra byråd for skole og utdanning i Oslo, Torger Ødegaard, om at «det som måles er det som betyr noe» i styringen av Osloskolen (Østveit 2011), så ser vi et eksempel på en tenkning som jeg vil kalle reduksjonistisk

nyttetenkning. Faglitteratur på økonomistyring i det offentlige, som Busch, Johnsen og Vanebo (2002), forteller at å måle nytte er ingen enkel sak. Busch, Johnsen og Vanebo går gjennom hva som ligger bak nytte-/kostnadsanalyser i offentlig virksomhet, og påpeker at det å finne gode indikatorer for å måle nytte er en av de vanskeligste oppgavene på dette feltet (2002, s 326-7).

Et viktig poeng i denne diskusjonen er at ulike former for policy, ledelse og governance utgir seg for å være verdinøytrale styringsverktøy, mens det for mange framstår som sterkt verdiladete ideologiske bevegelser. Det er nettopp koblingen mellom utdanningspolitikk og verdier som gir diskusjonen om dagens styring av lærere og rektorer i skolen en spesielt stor subtilitet og kompleksitet.

2.2.2 En diskusjon om formål med utdanning

Gert Biesta skriver om den ”læringsorienterte” skolen at diskusjonen om hva utdanning er *for* er borte fra ”radaren” til skolefolk og skoleadministratorer (Biesta 2010, s 127). Det er selvsagt ikke lett å finne et svar på dette spørsmålet, men om vi ikke tar diskusjonen vil vi i alle fall ikke komme på sporet av hva som er ønskelig for samfunnet, hevder Biesta. Grunnen til at dette spørsmålet ikke blir stilt, hevder Biesta, er et resultat av at diskusjonen om læring og ”livslang læring” ikke i tilstrekkelig grad stiller spørsmålet om hva læringen skal være *for* (Biesta 2010, s 127)

Videre understreker Biesta at spørsmålet om læringens formål er et normativt spørsmål som krever verdivurderinger, og dermed ikke kan bli besvart gjennom målinger, forskningsresultater eller gjennom ”managerial forms of accountability”, selv om disse ulike metodene har fått status som mål for utdanning og har tatt plassen som svar på hva målet med utdanning skal være (Biesta 2010:128). Dette er en påstand som denne oppgaven følger opp ved å gjennomgå noen hovedelementer av resultatstyringen av norsk skole, sett fra et pragmatisk perspektiv. Jeg skal her se kort på hva Biesta setter opp som utdanningens formål.

Frihet som utdanningens formål

Utdanning er ikke en ”ting” eller et privat gode, i følge Biesta, og avgjørelser av hva god utdanning er for noe i et demokratisk samfunn kan ikke taes av spesifikke, private interesser. Avgjørelsene av hva god utdanning er for noe må taes i perspektiv av at en viktig del av utdanning er ”subjektivering”, en prosess som Biesta beskriver som en gjennomgående

relasjonell og åpen for andres muligheter sammen med ens egne. Utdanning til frihet er poenget med denne ”subjektiviseringen”. Biesta hevder et tett og uatskillelig forhold mellom utdanning og frihet, og går så langt som å lansere ideen om ”utdanning som frihetens vitenskap” (Biesta 2010:130). Dette formålet med utdanning er like viktig som at utdanningen skal kvalifisere til en viss kunnskap og posisjon i samfunnet. Biesta tror at mange lærere i sin daglige praksis er bevisst utdanningens frigjørende funksjon, men han mener at vi trenger en bedre artikulert, mer rettferdiggjort og bedre utøvet versjon av den frigjørende funksjonen til utdanningen. Med dette spørsmålet tenker Biesta at ”læringen” slutter og ”utdanningen” kan begynne (Biesta 2010:130).

2.2.3 John Deweys syn på verdier

Dewey skriver at moral springer ut av den menneskelige natur og han spør hvorfor man da har hatt moralsyn opp gjennom historien som synes så fjerne fra menneskets natur (Dewey 1922, s 3). Forklaringen til Dewey er at man opp gjennom historien har hatt veldig liten vitenskaplig innsikt i menneskets moralske liv, og at mennesket i sin uvitenhet har forsøkt å kontrollere moralen, uten å vite hva den egentlig dreier seg om (Dewey 1922, s 3-4). Dette står man nå foran muligheten til å endre, med fallet av autoritære styreformer som oligarkiet, og framveksten av vitenskaplig kunnskap om mennesket som psykologi og fysiologi, som kan gi innsikt i menneskets moralske liv, på en helt ny måte, i følge Dewey (1922, s 4).

Atskillelsen av moral fra menneskelig natur driver moralspørsmål vekk fra økonomi, samfunnsnivå og fritidsaktiviteter, og inn i privatlivets sfære, skriver Dewey. For å diskutere frihet må man ut av en trang moralteori og inkludere politisk, økonomisk og religiøs frihet. Man må oppheve skillet mellom etikk på den siden og politikk og økonomi på den andre siden, skriver Dewey (1922, s 9). Da vil man oppnå, sier han:

The one finds himself out of the stiflingly close atmosphere of an inner consciousness and in the open-air world. The cost of confining moral freedom to an inner region is the almost complete severance of ethics from politics and economics. The former is regarded as summed up in edifying exhortations, and the latter as connected with arts of expediency separated from larger issues of good (Dewey 1922, s 9).

Moral er på mange måter materielt, kommer Dewey fram til, og han er fullt klar over at dette er et moralsyn som blir sett ned på av mange. Men han begrunner det med sitt syn på at et problem i livet er noe som må løses på en intelligent måte, med den kunnskapen man har

tilgjengelig om mennesket. Denne kunnskapen ønsker Dewey at skal være omtrent som en ”ingeniørkunnskap” om mennesket, ikke en kunnskap om menneskets indre liv eller verdi:

Each sign of disregard for the moral potentialities of physical science drafts the conscience of mankind away from concern with the interactions of man and nature which must be mastered if freedom is to be a reality (Dewey 1922, s 11).

Dette viser tydelig Deweys sterke tro på vitenskapens framsteg som mulighet til å finne løsninger også på moralske problemstillinger i samfunnet. Denne holdningen er kanskje i følge dagens samfunnsvitenskaplige forskning vel optimistisk på vitenskapens vegne i å avdekke en struktur eller bakgrunn for menneskelig moral, men den sier noe om Deweys vekt på verdier som et viktig element å utforske og ta hensyn til i en grunnleggende forståelse av menneskelig aktivitet i samfunnet.

Dette er kanskje det punktet hvor Deweys tenkning ligger lengst unna Richard Rortys tenking. Richard Rorty har ikke den samme troen på vitenskapens evne til å løse moralske problemer, som vi skal se på senere i oppgaven med Rortys anti-epistemologiske syn på sannhet og moral.

Målstyring som økonomisk styringsrasjonalitet

Kurt Klaudi Klausen setter opp en definisjon på New Public Management-styring i kapitlet «New Public Management – en fortolkningsramme for reformer», i boka «Modernisering av offentlig sektor - New Public Management i praksis», av Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo (red.) fra 2001. Der inngår målstyring som et sentralt element i NPM-styring. Kommentatorer som Gustav Karlsen, Gjert Langfeldt og Christensen og Lægreid i Norge, og Stephen Ball, Sharon Gewirtz og Mike Bottery i England, setter NPM-styring i sammenheng med en økonomibasert styringsmentalitet eller styringsrasjonalitet. Jeg nevner i dette kapitlet noe av den grunnleggende kritikken mot den økonomibaserte styringsrasjonaliteten. Videre oppgaven vil jeg spørre om den amerikanske pragmatismen kan stå som et alternativ til den økonomibaserte styringsrasjonaliteten, representert ved mål- og resultatstyring av skolesystemet.

Tom Christensen og Per Lægreid går i en artikkel om New Public Management-styring inn på at NPM-styringen gir en rekke problemer som man ikke hadde regnet med, såkalte ”wicked”, altså ”ondartede” problemer (Christensen og Lægreid 2009b, s 13). I denne oppgaven vil jeg

viser at en del av disse problemene er følelsen av umyndiggjøring hos den enkelte profesjonsutøver under sentralt gitte mål og et omfattende kontrollregime, som fører til tap av motivasjon for arbeidet hos lærere og skoleledere. Når det ytre, målbare blir målet for all aktivitet, så mister man som yrkesutøver motivasjon fordi man vet at i velferdsorientert menneskelig aktivitet som utdanning, ligger en rekke ”umålbare” verdier til grunn, som ikke tas hensyn til av det økonomisentrerte systemet. Og da kommer vi inn på en diskusjon om verdier.

Jeg går med denne oppgaven den autoriteten dagens skoleadministratorer tillegger New Public Management-orienterte styringsverktøy, litt nærmere etter i sømmene på et vitenskapsteoretisk grunnlag. Hvilken sannhetsverdi har egentlig disse styringsverktøyene, og med hvilken legitimitet har de grunn til å kreve førersetet blant styringsmidler i den norske skolen?

Ser vi på synet på mål hos moderne styringsteoretikere, som Busch, Johnsen og Vanebo, Christensen og Lægreid, Gjert Langfeldt og Gustav Karlsen, så ser vi at disse organisasjonsteoretikerne viser stor ydmykhet for målstyrings svakheter. Disse svakheterne er det viktig å være oppmerksom på, for å kunne utvikle styringssystemene for norsk skole best mulig for fremtiden. Jeg viser i denne oppgaven til noen svakheter ved dagens styringssystem sett fra et pragmatisk perspektiv, og presenterer den pragmatiske tenkningens alternative syn på disse utfordringene.

2.2.4 Kort bakgrunn for den økonomiorienterte styringen av skolen

Innføringen av målstyring av norsk skole kan tidfestes til starten av 1990-tallet. Da var grunnen redet gjennom en del utredninger og rapporter om kvaliteten i norsk skole fra slutten av 1980-årene. Spesielt en rapport fra OECD i 1988 om hvor lite effektivt det norske utdanningssystemet var, gjorde et sterkt inntrykk hos norske styresmakter. En rekke tiltak innenfor en reformprosess av offentlig sektor, New Public Management, ble iverksatt i norsk offentlig sektor i denne perioden (Langfeldt 2008, s 48).

Målstyring beskrives som en av New Public Management-tenkningens grunnleggende organiseringsformer (Klausen 2001, s 27). Resultatstyring følger av målstyring, som den måten man kan kontrollere at mål har blitt oppfylt. Mål- og resultatstyring henger derfor tett sammen. Accountability, eller ansvarsstyring på norsk, er et annet ord for mål- og

resultatstyring, med spesiell vekt på ulike parter ansvar for å oppfylle mål i de målstyrte prosessene. Det settes sentrale mål for aktiviteten, og så har man ansvar for selv å oppfylle målene, og dokumentere resultater som viser at målene er oppnådd (Langfeldt 2008, s 60).

Bakgrunn for accountability ligger i et nyliberalistisk tankesett og endringen av styringen av velferdsstater siden 1980-tallet, hevder Biesta. Forholdet mellom individer og stat er endret fra politisk til økonomisk. Prosessenes effektivitet måles uten å stille de mye vanskeligere normative og politiske spørsmålene om hva prosessene skal lede til (Biesta 2010, s 54).

2.2.5 Økonomisk styringsrasjonalitet og verdier

Finnes det verdier som ikke lar seg forene med den økonomiske styringsrasjonaliteten skolen underlegges? Rune Slagstad legger i sin store avhandling "De nasjonale strateger", om moderne norsk historie vekt på kunnskap, kultur og verdier som grunnlag for styring og maktutøvelse opp gjennom ulike epoker i historien. Epokene Slagstad definerer er embetsmannsstaten, venstrestaten og arbeiderpartistaten. Slagstad samler de ulike verdier i tre hovedgrupper: *instrumentell nytte, etisk-ekspresiv identitetsdannelse og demokratisk rettsstat* (Telhaug og Mediås 2003, s 29). Slagstad hevder at det instrumentelle nyttemotivet var særlig framtrædende under embetsmannsstaten og arbeiderpartistaten, og at en kombinasjon av etisk-ekspresiv identitetsdannelse og demokratisk rettsstatstenkning var framtrædende i venstrestaten (Telhaug og Mediås 2003, s 29).

Telhaug og Mediås mener det kan sies om Slagstad at den fanen han bærer høyest er den moralske, og de nevner en kommentar til Slagstads "De nasjonale strateger", at den kan leses som en "eneste lang moralsk indignasjon" (Telhaug og Mediås 2003, s 29). Også hos Slagstad er det et sterkt fokus på verdier i de ulike styringsformer som skolen underlegges.

Jeg vil med utgangspunkt i en analyse av de samme områder som Slagstad i sin historiske avhandling, nemlig verdier og kunnskapssyn, prøve å se nærmere på det som av Slagstad kalles for "markedslogikken" i vår tid. Min analyse i denne oppgaven vil forsøke å definere og videre, hvis mulig, slå hull på noen av de "oppleste og vedtatte" sannhetene ved markedslogikken i dagens utdanningssystem. Jeg vil gjøre dette på grunnlag av kunnskapsfilosofiske argumenter rundt verdier og tenkning om forholdet mellom mål og midler, hentet fra pragmatisk tenkning.

Mike Bottery er en utdanningsforsker på styring av utdanning, som har skrevet mye om de moralske sidene ved ulike former for utdanningsstyring. Han skriver om hvordan markedstenkning hviler på to grunnleggende premisser:

1. At konkurranse mellom mennesker er naturlig
2. At individer handler i egeninteresse (Bottery 1992, s 86)

Bottery hevder at med innføringen av styringsformer som bygger på denne tenkningen om menneskets natur, oppstår et nytt ”moralsk klima” i skolen. Dette gir nye referanserammer for å bedømme samhandling og sosiale relasjoner i skolene. Stephen Ball beskriver hvordan dette menneskesynet fører til at en kultur av ”egeninteresse” oppstår (2006, s 82). Begrunnelse for markedsreformer i den engelske skolen ligger i Hayekiansk økonomisk tenkning, i følge Ball. Denne bygger på en psykologi for selv-interesse og merverdiøkning. Ball kaller dette for en ”moralsk naturalisme”, hvor det ikke er rom for altruisme, tjenestevillighet eller forpliktelse som motivasjon for arbeidet til offentlig ansatte (Ball 2006, s 82). Der hvor det tidligere var etablert en kultur av upersonlig profesjonalitet og større grad av et likhetstenkende ”upersonlig standpunkt”, dyrkes nå en egeninteressen fram, hos lærere som elever. Ball referer videre til Bottery, som skriver om hvordan arbeidet for et uegennyttig fellesskap blir meningsløst innenfor referanserammen av konkurranse og kamp om ressurser. Dette fører til det Ball kaller en ”deformert etikk” (2006, s 82).

2.2.6 Sosiologien svekket som styringsdisiplin

Roar Hagen skriver om hvordan sosiologien mistet sin posisjon som styringsdisiplin for byggingen av det moderne velferdssamfunnet til sosialøkonomien i løpet av 1900-tallet. Denne svekkelsen av sosiologiens posisjon for styringen av samfunnet beklager Hagen, fordi han mener sosiologien som fagdisiplin har mange viktige innfallsvinkler til kunnskap om samfunnet som sosialøkonomien går forbi. Hagen kritiserer sosialøkonomien for å være for opptatt av en individuell rasjonalitet og konkurranse i forhold til sosiologien, som legger mer vekt på kollektiv rasjonalitet og politisk styring (Hagen 2006, s 11). Hagen kritiserer den økonomiske tenkningen for å gi et snevrere bilde av hvilke muligheter og løsninger vi har på

utfordringer i samfunnet, enn det som er mulig med et annet teoretisk blikk, for eksempel et som bygger sterkere på sosiologien som fagtradisjon og tenkemåte.

Hagen har en framgangsmåte som favner bredt og anlegger et grunnleggende filosofisk perspektiv på tenkning om styring av samfunnet. Han trekker først fram en tenkemåte som han ser begrensninger ved i forhold til noen dagsaktuelle utfordringer i samfunnet, nemlig den økonomiske:

Det økonomiske perspektivet svarer på behov i samtiden, men det har også begrensninger. Det rasjonalitetsbegrepet økonomene tilbyr samfunnet å se seg selv med, overser alt som har å gjøre med kollektive formål og kollektive handlinger. Disse svakhetene gjenspeiles i reformpolitikken. De mulighetene som gir seg av økonomenes rasjonelle og nyttemaksimerende aktør, er å lage samfunnet mest mulig lik et marked. Slik bidrar aktørkonstruksjoner til å forme samfunnsutviklingen (Hagen 2006, s 11).

Videre er Hagen kritisk til den kritiske sosiologien som skal svare på den nyliberale tenkningen ved at denne ikke kommer med et reelt alternativ som gir et godt nok svar: «Hvorfor finnes det ikke et teoretisk paradigme for kollektiv rasjonalitet som kan tjene som alternativ til mikroøkonomiens individuelle rasjonalitet?», spør Hagen (2006, s 12).

Hagen nevner både Slagstad (2000) og statsviteren og organisasjonsteoretikeren Johan P. Olsen i en leting etter kritikk av og alternativer til det han kaller ”marked-selskap-kunde-management-tenkningen” (Hagen 2006, s 224). Hagen finner hos Olsen en kritikk av den økonomiorienterte tenkingen, men ikke noe realistisk alternativ. Olsen konkluderer i letingen etter alternativer med at institusjonenes autonomi er det som må gjelde i større grad som motvekt mot ytre styring, skriver Hagen. Dette synet på de autonome institusjonene kritiserer Hagen for ikke å ta nok hensyn til behovet for politisk innsyn og styring av disse institusjonene i samfunnet: ”Dermed overses også behovet for politisk innsyn i sektoren og behovet for politisk refleksjon (...) Referansen til samfunnet blir borte i Olsens integrasjonsteori” (Hagen 2006, s 225). Dette er altså en kritikk av Olsens tenkning for ikke presentere et godt sosiologisk teoretisk alternativ til den mikro-økonomiske, rasjonell-aktør-tenkningen.

Heller ikke i Lægred og Christensens bok om organisasjonsteori for offentlig sektor (2009a i denne oppgaven, Hagen refererer til utgaven fra 2004), finner Hagen en alternativ tenkning til

det vanlige skismet som opprettholdes mellom en nytterasjonlighet og en norm-basert velferdstenkning (Hagen 2006, s 228).

Hagen forsøker til sist å bidra konstruktivt med «å utvikle en tredje posisjon basert på et begrep om kollektiv rasjonalitet som forholder seg kritisk både til mikroøkonomiens individualisme og til en sosiologi som vil løse det moderne samfunnets kollektive handlingsproblemer med for enkle begreper om verdier, normer og etikk» (Hagen 2006, s 12). Han trekker fram en alternativ tenkemåte som han ser som en utvidelse av den dominerende tenkningen i styringen av dagens samfunn. Hagens alternativ er en systemteoretisk tenkning basert i stor grad på Niklas Luhmans tenkning (Hagen 2006)

2.2.7 Autonomiorientert danningstenkning som alternativ

Jeg kan ikke gå langt inn på denne retningen i denne oppgavens begrensede omfang, men peker her kort på at man i letingen etter et alternativ til den instrumentelle, økonomiorienterte styringen av skolen, kan gå i fellen av å sette fram et idealiserende og dermed verdensfjernt filosofisk alternativ. Det er en type tenkning som Biesta og Säfström advarer mot i sin etterlysning av en «pedagogisk tenkning om pedagogikk» (Biesta og Säfström 2010). Man kan si at det som kjennetegner denne typen tenkning er å etterlyse noen «grunnleggende» verdier eller mål, som i praksis vil være uopnåelige, og som dermed skaper frustrasjon og en følelse av utilstrekkelighet. Rorty går hardt ut mot ulike former for abstraherende teoretisering av områder i samfunnet som burde være praktiske og konkrete (f. eks. Rorty 1999).

2.3 Problemer med økonomisk styring av skolen

2.3.1 Målstyring

Sentralt i den økonomiske rasjonaliteten står tanken om at mennesker som rasjonelle aktører motiveres av å oppnå størst mulig gevinst ved egen innsats i samfunns- og arbeidslivet. Et grunnleggende prinsipp for å gi mennesker følelsen av å ha oppnådd noe er å ha kortsiktige, målbare mål som gir et tydelig signal om at et resultat har blitt oppnådd. Denne typen tankegang overføres til alle nivåer av offentlig styring, fra individuelle lærere i en avdeling

eller et team på en skole til styring av hele skoler og etater oppover i det administrative hierarkiet (ref Aasland, Hagen, Langfelt, Karlsen)

Hovedproblemene med denne typen målstyring er kortsiktighet og målbarhet (Langfeldt 2008). Bare det som kan oppnås på kort sikt og som er målbart er det som teller som et oppnådd mål, og dermed gyldig resultat for den ansatte eller den administrative enheten det gjelder. Langsiktig tenkning og ikke målbare verdier ekskluderes i dette systemet. Dette er en stor utfordring i forhold til ulike varianter av danningstenkning i skolen, som plikt- dialog- og profesjonsetikk og andre typer rasjonalitet enn den økonomiske, som kommunikativ og omsorgsbasert rasjonalitet. Felles for de fleste av disse alternative rasjonalitetene er at langsiktig tenkning og oppbygging av tillit, troverdighet og fellesskap har en større betydning enn i den økonomiske rasjonaliteten.

Målstyring vs verdistyring

Busch, Johnsen og Vanebo (2002) setter opp styring etter tre grunnleggende prinsipper: Styring etter fastlagte regler, *regelstyring*, styring etter oppnådde resultater, *målstyring*, og styring etter organisasjonenes arbeidsmåter og vaner, *verdistyring* (Busch, Johnsen og Vanebo 2002, s 80). Slik jeg tolker det, skiller verdistyring seg fra målstyring ved at under verdistyring legges organisasjonens indre aktiviteter sterkere til grunn for styringen, enn ved målstyring, der eksternt bestemte mål kan bli styrende for organisasjonen. Vi skal se i kapittel 3 om Deweys syn på forholdet mellom mål og midler at pragmatisk tenkning legger sterk vekt på nettopp en organisasjons indre aktiviteter som grunnlag for å skape meningsfylt handling.

2.3.2 Resultatstyring/accountability

Gert Biesta går i sin oppsummering av relasjoner i det nye styringssystemet inn på at ansvarsplikt-kulturen (accountability) i styringen av samfunnsinstitusjoner har påvirket relasjoner mellom mennesker mot å bli avpolitisert og dermed mindre demokratiske. Relasjoner mellom mennesker har blitt definert i økonomiske begreper, innenfor ansvarsplikt-kulturen. "Kvalitet" defineres gjennom prosesser og prosedyrer snarere enn gjennom innhold og mål. Mekanismene for å falle inn i disse rollene i dette systemet er subtile og handler ofte om at mennesker glir inn i de nesten ubemerket, ved å velge "minste motstands vei" (Biesta 2010, s 69).

Midler skaper mål, som vi skal se i neste kapittel, at Dewey legger vekt på. Dette foregår i dagens styringssystem, men på den måten at uønskede midler skaper nye, uønskede mål. Jeg vil spørre med denne oppgaven om vi i dagens styringssystem er inne i en ond sirkel, hvor uønskede midler som er igangsatt av uønskede mål, skaper nye mål, som er enda mindre ønsket av lærere og skoleledere som jobber i systemet. For at vi skal snakke om et legitimt mål må det være et mål som springer ut av legitime midler, tenker jeg, ut fra lesning av pragmatisk tenkning om forholdet mellom mål og midler, som vi skal se nærmere på i neste kapittel.

Hva er galt med at skolen produserer kunnskap i form av resultater? Skolen må jo selvsagt komme fram med resultater i form av læring og danning av ulikt slag. Problemet med å vektlegge resultater, er at det er det som kan måles som et konkret resultat som lett får prioritet over andre oppgaver og prosesser i skolen som er vanskeligere å måle som et konkret resultat. Det kan knytte seg store utfordringer for skolen til en praksis preget av at skolen skal vurderes på synlige og målbare resultater i et accountability-basert styringsforhold.

2.3.3 Fabrication – design av et perfekt ytre image

Stephen Ball trekker fram begrepet ”fabrication” som en utilsiktet og negativ konsekvens ved målstyringen i den britiske skolen (Ball 2006, s 152-4). Når lærere og rektorer ved skoler settes under ekstern kontroll, er det fort gjort at de i så stor grad som mulig prøver å tilpasse seg de eksterne kvalitetskravene. Dette kan i mange tilfeller innebære å ”pynte på” sannheten om skolen, altså tolke og framstille begivenheter på skolen i det lyset høyere kontrollinstanser ønsker å se virkeligheten i. Alt i alt fører denne typen praksis, som er det Ball kaller ”fabrication”, paradoksalt nok til mindre gjennomsiktighet og åpenhet fra omverden inn i den enkelte skoles praksis, stikk i strid med kontrollregimets intensjon om større åpenhet rundt og oversikt over ulike skolers praksis (Ball 2006, s 152-4).

I tillegg til den minskede åpenheten fører også slike kontrollsystemer til en overdreven bruk av læreres og rektorers ressurser for å rapportere til kontrollmyndighetene og framstille seg i et best mulig lys - med et godt ”image” i offentligheten. Den store ressursbruken under et kontrollregime kritiseres også av Erling Lars Dale (2009, s 201). Denne problemstillingen omtales også av Lyotard som ”the law of contradiction”: mer og mer tid brukes på å spesifisere, samle inn og sammenlikne opplysninger om prestasjoner. Tid som kunne vært brukt på å lære nettopp de oppgavene man mister tid på å gjennomføre (Ball 2006, s 110).

Problemet med «fabrication» er slik jeg ser det en konsekvens av en målstyring som legger større vekt på resultatene av oppnådde mål, det Dewey ville kalt «end-in-itself» (Dewey 1939b, s 42) enn på prosessen som har ledet fram til et visst resultat, og som går videre mot nye mål og resultater. Vanskeligheten ligger i å måle nøyaktig at et prosessbasert mål er oppnådd. Det ligger store utfordringer i å definere et mål som skal oppnås, slik vi skal se i neste kapittel, i gjennomgangen av forholdet mellom mål og midler hos Dewey.

2.3.4 **Selvinteresse og målstyring**

Det nye samfunnsmarkedet, som den pedagogiske sosiologen Stephen Ball kaller den nyliberale styringen av offentlige velferdsinstitusjoner, er satt sammen av en blanding av stimuleringer og belønninger rettet mot å stimulere ”selvinteresserte” reaksjoner (Ball 2006, s 11). Etisk refleksjon gjøres utdatert i forhold til målstyring. «Det er en stor utfordring å plassere seg som policy-forsker. Lett å ta et standpunkt for gitt. Men det eksisterer en grunnleggende spenning mellom effektivitetshensyn og hensyn til sosial rettferdighet. Begge sidene er politiske» (Ball 2006, s 22).

Stephen Ball kritiserer altså det nye samfunnsmarkedet for å være satt sammen av en blanding av stimuleringer og belønninger som skal stimulere ”selvinteresserte” reaksjoner hos profesjonelle utøvere, som lærere. Han hevder at etisk refleksjon gjøres utdatert i forhold til målstyring (Ball 2006, s 11). Det Ball gjør her er å sette opp selvinteresse og målstyring som noe som er fullstendig fjernt fra den ideelle lærerrollen.

Problemet med Balls framstilling fra et pragmatisk perspektiv er den negative framstillingen av selvinteresse og målstyring, som noe galt i seg selv. Som jeg vil redegjøre nærmere for i kapittel 3 og 5 om det pragmatiske grunnlaget for utforming av mål og skaping av verdi, så vil jeg vise at all menneskelig handling springer ut fra selvinteresse, i pragmatisk perspektiv, i form av impulser hos den enkelte som gir en god eller dårlig opplevelse. Men denne impulsen hos den enkelte kan være innrettet mot å gjøre noe godt for andre fordi det betyr noe godt for en selv. Det kan være i ens ”selvinteresse” å handle uegennyttig, for eksempel som omsorgsgiver i helsevesenet eller som oppdrager i læreryrket. I følge pragmatikerne er det heller ikke noe prinsipielt galt med målstyring i seg selv. I følge Dewey er det å handle intelligent, nettopp å handle etter et uttalt og bevisst mål. Men det betyr at målet må være bredt formulert, og det må være formulert av den enkelte selv, ikke tredd ned over hodet på noen utenfra.

En annen skoleteoretiker som presenterer en alternativ styreform for skolen er Mike Bottery. Det han presenterer som et alternativ til dagens målstyring er en form for dydsetikk, hvor noen verdier for utdanning legges fast i bunnen av styringen av skolen (Bottery 2004). Problemet med et dydsetisk fundament for styring er som Dewey har skrevet mye om, at det lett leder til en fastlåst og konservativ oppfatning av rett og galt, som ikke gir rom for nyskaping og endring av samfunnet. Nettopp denne muligheten for endring mot nye og stadig bedre samfunnsformer er jo den grunnleggende definisjonen av en demokratisk samfunnsform hos Dewey (Dewey 2007).

Viktigheten av tillit

Er det mulig å måle alle mål man setter seg innen styring av utdanning? Hva er alternativet? Det kan være å forbedre målemetodene, variere, modifisere. Det kan også være å stole mer på at noe viktig skjer, selv om det ikke måles. Dette bygger på tillit. Man tror at noe vil føre til et godt resultat, og stoler på at det gjør det, uten å måle eller dokumentere. Må utdanningsmyndigheter rett og slett holde seg unna, og stole på at lærerne som yrkesgruppe gjør det de kan best, slik at vi får det samfunnet vi ønsker oss? Etter gjennomgangen i denne oppgaven heller jeg mot alternativer i denne retningen. Pasi Sahlberg konkluderer med det samme, styringen av skolen må være basert på tillit til profesjonelle lærere og skoleledere som gir en god utdanning i sitt lokalmiljø (Sahlberg 2010).

2.3.5 Instrumentalisme

Effektivitet for hva? (Biesta 2010, s 14)

Instrumentalismebegrepet er stort, men sentralt for min drøfting av ulike perspektiver på styring av skolen. Jeg skal se på det her i noen ulike sammenhenger. Instrumentell rasjonalitet er hos Habermas knyttet til arbeidslivet, hvor man handler for en størst mulig gevinst og nytte fra den innsatsen man legger ned i arbeidet. Et problem Habermas peker på er at den instrumentelle rasjonaliteten har sin begrensning i at den bruker mennesker som middel til å oppnå gevinster i forhold til egen virksomhet, og ikke som mål i seg selv. Det blir et problem hvis den instrumentelle rasjonaliteten blir for omfattende i offentlige instanser som også burde representere sosial rasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet (Eriksen & Weigård 1999)

I norsk sammenheng kjenner vi instrumentalisme-begrepet fra Hans Skjervheim som snakker om det ”instrumentalistiske mistaket”. Det handler om det samme som Habermas påpeker, at

mennesker blir brukt som midler, på samme måte som maskiner og andre ”døde” materialer eller redskaper i en arbeidsprosess, og ikke som mennesker med et indre liv som gir unike menneskelige behov (Hellesnes om det instrumentalistiske mistak hos Skjervheim, Hellesnes 1999, s 14)

Det er interessant å se på instrumentalisme-begrepet i forholdet mellom John Dewey og Hans Skjervheim. Skjervheim har kritisert Dewey for å være instrumentalist, i betydningen at Dewey kun ser materialistiske, overfladiske behov, men ikke den ”indre” verdien hos mennesket som fører til ”sanne” demokratiske verdier. Dette er en klassisk idealistisk og essensialistisk kritikk av pragmatisk tankegang og det er en diskusjon som i følge Rorty aldri vil finne noen løsning, for her er det to uforenlige filosofiske retninger som står mot hverandre (Rorty 1989, s 9). Skjervheim forsvarer, slik jeg forstår det, en Kantiansk/Platonsk oppfatning av en dypere menneskelig verdi eller ”essens”, som ikke tas hensyn til i det nytteorienterte samfunns- og menneskesynet til Dewey. Men dette er konkludert på grunnlag av en ufullstendig tolkning fra Skjervheim av Dewey, i følge Løvlie (Løvlie 2003, s 356-7). Dewey forsøker å forene hensynene til nettopp nytte og demokratiske verdier i sin demokratiteoretiske tenkning.

Det sentrale spørsmålet i denne diskusjonen om overfladisk nytte versus indre verdier blir et spørsmål om hva man egentlig mener med nytte, og hva man egentlig tror om verdier. Dewey er som pragmatiker ikke opptatt av verdiers ”sannhet”, men deres nytte i praksis i et best mulig samfunn. Det betyr ikke at han ikke har et fundament i grunnleggende demokratiske verdier som også Skjervheim ville støtte. Skjervheim er opptatt av ”indre” verdier, en idè som Dewey forkaster. Et viktig spørsmål i diskusjonen om instrumentalisme blir om hele begrepet løses opp og blir mindre viktig i pragmatisk tankegang. Begrepet hviler på en forutsetning av at mennesket er noe annet, har et annet mål eller en annen essens enn det det til enhver tid gjør, arbeider med og bruker tiden sin til. Selvsagt finnes det bedre og dårligere måter å bruke tiden sin på, også i følge pragmatisk tankegang, men det er ikke nødvendigvis en prinsipiell forskjell mellom å være ”middel” for noen andres mål, eller å være opptatt med sin egne ”indre” verdier og mål. Sannsynligvis beveger vi oss et sted midt i mellom, i de fleste situasjoner i livene våre.

2.4 Pragmatisk tenkning som alternativ

Kan pragmatisk tenkning være et alternativ til både den økonomiske tenkningen og den autonomiteoretiske tenkningen? Jeg har i dette kapitlet gått kritisk ut mot den snevre økonomiske tenkningen og det autonomiteoretiske alternativet som presenteres som motvekt. Jeg skal videre i oppgaven forsøke å redegjøre for en pragmatisk tenkemåte som kanskje kan stå som alternativ til de to første.

Det pragmatiske perspektivet legger vekt på det tette forholdet mellom fakta og verdier i diskusjonen om skolens formål og organisering. Dette er interessant i en diskusjon om skolens formål og organisering av skolen, fordi det innebærer at man ikke kan snakke om en «evidensbasert» eller «objektiv» sannhet om skolen, eller en «sikker» kunnskap som grunnlag for en «optimal» styringsteori i skolen. Disse begrepene kjenner vi igjen fra mye av den politiske debatten rundt styringen av skolen i dag.

Carl Anders Säfström deler tenkningen bak pedagogikk som fag inn i to hovedretninger. En retning ser mest på midlene til å oppnå kunnskap, gjennom støttefaget pedagogisk psykologi, med vekt på empirisk kunnskap. En annen retning ser mest på målene med læringen, for eksempel i forhold til hvilket samfunn vi ønsker oss. Denne retningen har faglig tyngdepunkt i den pedagogiske filosofien og baserer seg på etikk og epistemologi som kunnskapsgrunnlag. I etterkrigstiden har den psykologiske retningen vært framherskende i vestlige land sitt bilde av hva pedagogikk skal være for noe (Säfström 1994). Diskusjonen om mål og formål med pedagogikken har ikke vært tatt på alvor i den etablerte utdanningsforskningen, hevder Säfström. Han forsøker å trekke fram alternative måter å tenke om pedagogikk på, som hverken reduserer pedagogikk til et teknisk middel, eller idealiserer pedagogikken til et verdensfjernt mål. Her bruker han blant annet Rortys anti-epistemologiske tenkning som et utgangspunkt.

Säfström skriver i utgivelsen «Makt og mening – forutsetninger för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning» fra 1994, om behovet for å se på en normativ side ved pedagogikken kombinert med en praktisk, empirisk. Altså på å se på pedagogikkens mål sammen med pedagogikkens midler. Dette mener han at den pragmatiske tenkingen sørger for, ved å legge mening i handling. Hva man gjør i form av midler, skaper også mening i form av hvorfor. (Säfström 1994, s 135). Dette er noe av det jeg viser i gjennomgangen av et pragmatisk syn på

forholdet mellom fakta og verdi, et pragmatisk perspektiv på verdi og på forholdet mellom mål og midler

Tjuesyv år etter dette skriver den samme Säfström om det samme temaet i «A manifesto for Education», sammen med Gert Biesta (Biesta og Säfström 2011). Der kommer akkurat det samme ønsket fram: De ønsker seg en pedagogikk som tar pedagogikk på alvor, som verken er instrumentell psykologi eller idealiserende filosofi. I manifestet kommer ikke forfatterne med noe forslag til referanser til et svar. Jeg vil i denne oppgaven ta en runde innom en del av Dewey og Rortys tanker, og spørre om de kan utgjøre et bidrag til en «pedagogisk pedagogikk».

3 Helliger målet middelet?

3.1 Innledning

Her vil jeg gå inn på den pragmatiske måten å se en nær sammenheng mellom mål og midler på. Hos John Dewey ser vi at mål som verdi og mening henger tett sammen med midlene og de som bruker midlene. Man kan si at målene springer ut fra midlene. Midler får en mye større plass som grunnlag for å skape mål og dermed verdi og mening, i Deweys tenkning. Man kan si at Deweys tenkning begynner med midlene, og lar målene komme etter, som en økning av midlenes mening og verdi. Det er nesten så man kan snu på talemåten i tittelen og si at middelet helliger målet!

Jeg vil holde Deweys tanker opp mot noen av formuleringene i St.meld. nr. 37 (1990-91) om målstyring i utdanningssektoren. I dette grunnlagsdokumentet for mål- og resultatstyring av utdanningssektoren i Norge (Langfeldt 2008, s 62), vil jeg påstå at det legges opp til en organisering av styringssystemet som skiller mål og midler altfor sterkt fra hverandre i forhold til den tette sammenhengen mellom mål og midler Dewey argumenterer for.

Som enda en begrunnelse for relevansen av denne oppgavens fokus på forholdet mellom mål og midler på utdanningsfeltet i dag, kan jeg nevne St.meld. nr. 31 (2007-08). Der står det at: ”(e)n statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot å bedre rektorenes og andre skolelederes evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte av opplæringen.” (”Kvalitet i skolen”, s 66). Jeg oppfatter Deweys tanker om mål og midler som meget relevante i forhold til en drøfting om hva mål er og hvordan de kan brukes.

Jeg vil vise at fra et pragmatisk perspektiv er det umiddelbare svaret på spørsmålet i overskriften: ”Nei, målet helliger ikke middelet!” Jeg skal redegjøre for hvordan John Dewey ser på forholdet mellom mål og midler som ytterpunkter i et kontinuum, og at dyrking av det ene ytterpunktet aldri kan rettferdiggjøre en fullstendig overkjøring av det andre. For å opprettholde et godt levesett er det, i følge pragmatikerne, viktig alltid å se på middelet som et mål i seg selv, og på målet som del av et menneskeskapt og foranderlig middel for handling.

Hensikten med denne gjennomgangen av Deweys syn på forholdet mellom mål og midler er å hente fram måter å tenke om dette feltet på, som kan være konstruktive i forhold til dagens debatt om styring av skolen. I dette kapitlet vil jeg redegjøre ganske utførlig for Deweys syn

på mål og midler. Underveis drøfter jeg hvordan noen av disse perspektivene på forholdet mellom mål og midler kan gjøres gjeldende i dagens debatt om styring av skolen.

Gjennomgangen av Deweys syn på forholdet mellom mål og midler går i denne oppgaven inn i diskusjonen om hvilke vurderinger som skal ligge bak valg av mål og styringsgrep som målstyring i styringen av skolen. Dewey går langt inn på en diskusjon av de viktige sammenhengene mellom mål og midler. Dette gir viktige perspektiver til en grunnlagsdiskusjon om muligheter og begrensinger ved målstyring i utdanning, slik jeg ser det. Jeg har tidligere i oppgaven argumentert for gyldigheten av en verdidiskusjon når det gjelder en diskusjon av styring av utdanning.

3.2 Deweys syn på mål

- øyeblikket, ikke framtiden, er vårt (Dewey 1922, s 207, min oversettelse)

Jeg henter stoff om Deweys syn på mål i hovedsak fra fire av hans verker. Dewey skriver om mål i forbindelse med utdanning i ”Democracy and Education”, i tillegg til mer utførlige beskrivelser av bakgrunnen for ønsker, vaner, interesser og andre viktige begreper som ligger bak utformingen av mål, i de sosialpsykologisk og moralfilosofisk orienterte verkene ”Human Nature and Conduct” (1922), ”Ethics”, hvis del to er utgitt som ”Theory of Moral Life” (1960) og boken «Theory of Valuation» (1939).

I boken ”Human Nature and Conduct” (1922) går Dewey nært inn på diskusjonen om hva mål er og hva forholdet mellom mål og midler består i. Denne boken er trukket fram av Dewey-tolkeren Israel Scheffler som et glimrende bidrag til en filosofisk forståelse av forholdet mellom mål og midler. I tillegg hevder Scheffler at Deweys gjennomgang av forholdet mellom mål og midler kan ha stor betydning for kritiske studier av beslutningsprosesser, administrasjon og policy-utforming. (Scheffler 1974, s 236). Scheffler skriver om Dewey at ”(t)he lessons he teaches concerning the continuum of ends and means are particularly important, and have yet to be fully appreciated, in theory as well as in public life” (Scheffler 1974, s 236). Dette mente Scheffler for snart 40 år siden! Gjelder det samme i dag? Det vil jeg kunne si mer om etter å ha trukket fram noen av Deweys poenger fra denne boken, og drøftet dem opp imot dagens debatt om styring av skolen.

3.2.1 Motstand mot abstrakte mål

Helt grunnleggende for Deweys syn på mål er en motstand mot abstrakte eller idealiserte mål som fjerner menneskets oppmerksomhet fra verdien i konkret handling og erfaring her og nå, i det levde liv. Noe av grunnen til dette er at vi aldri vil ha full oversikt over hva framtiden vil bringe, og vi vil dermed ikke kunne sette opp absolutte mål: "Deliberation is not calculation of indeterminate future results. The present, not the future, is ours. No shrewdness, no store of information will make it ours" (Dewey 1922, s 207). Dewey ser på det å sette opp fjerne, abstrakte mål som en måte å intellektualisere bort og låse fast noe som bør være åpent og fullt av muligheter for nye erfaringer vi i dag ikke kan vite noe om. Derfor bør målene for framtiden ikke være for store og fastlåste. Tidligere tiders oppfatning av natur som fast og verdier som "sanne" er tilbakelagt, i alle fall i naturvitenskapen. Fastlåste mål er kun en trøst for autoritetssøkende interesser, konkluderer Dewey i sin drøfting om hva mål er for noe (Dewey 1922, s 237). Store, abstrakte, idealistiske mål tar energi fra den daglige prosessen av å gjøre så godt man kan, tolker Scheffler (1974, s 235).

3.2.2 Å sette mål er intelligent handling

Å skape mål er for Dewey en meget viktig handling. I et moderne, demokratisk samfunn som ikke styres av fastlagte tradisjoner og konservative rutiner, er prosessen av å oppdatere målene for samfunnet en pågående refleksjon over samfunnets verdier. Man setter mål i forhold til de verdiene man har i dagens samfunn, og man må derfor bevisstgjøre seg de gjeldende verdiene for å kunne sette mål: "The development of inclusive and enduring aims is the necessary condition of the application of reflection in conduct; indeed, they are two names for the same fact" (Dewey 1960, s 30). Å skape mål er altså det samme som å reflektere over handling. Mål er en del av handling, ikke noe som kommer etter. Dette er, i følge Dewey, noe annet enn det som beskrives av Aristoteles, hvor mål er noe utenfor mennesket, i form av "potensialiteter" som mennesket skal strebe mot å oppfylle:

When men believed that fixed ends existed for all normal changes in nature, the conception of similar ends for men was but a special case of a general belief. If the changes in a tree from acorn to full-grown oak were regulated by an end which was somehow immanent or potential in all the less perfect forms, and if change was simply the effort to realize a perfect or complete form, the acceptance of a like view for human conduct was consonant with the rest of what passed for science. Such a view, consistent and systematic,

was foisted by Aristotle upon western culture and endured for two thousand years (Dewey 1922, s 224).

Dewey forkaster altså det han kaller for fastlåste mål om hva mennesket er for noe (*fixed ends-in-themselves*), og taler for et syn på mål som forutsette konsekvenser som oppstår i løpet av en aktivitet, og som anvendes for å gi mening til aktiviteten og styre den i videre retning (Dewey 1922, s 225).

Dewey skiller mellom mål som avslutter en handling, det han kaller ”ends”, og mål som stimulerer til en handling, et mål man har i sikte, altså et formål, som han kaller ”ends-in-view” (Dewey 1960, s 31).

I følge Dewey er det å lage mål det samme som å handle intelligent på tre måter: For det første innebærer det å måtte observere og vurdere den nåværende situasjonen nøye, for å få full oversikt over hvilke midler som er tilgjengelige for en handling, og hvilke hindringer som ligger i veien for disse. For det andre innebærer det å vurdere et mål at man må se på rekkefølgen av midler eller steg på veien mot målet for å finne den mest lønnsomme og effektive vei til målet. For det tredje setter det å lage et mål i gang en vurdering av mulige alternativer for handling hvor man vurderer hva som ville skjedd om man valgte ulike mål eller ulike midler på veien dit. Alt dette innebærer at å sette mål er det samme som å handle intelligent (Dewey 2007, s 86-87).

Synet på mål som et viktig element å være bevisst på og engasjert i, underveis i en lærings- eller arbeidsprosess, henger godt sammen med pragmatismens mer generelle syn på at man må ha en bevissthet om konsekvensen av handlinger mens man utfører handlingen (Dewey 2007, s 86). Et mål skal være konsekvensen av en handling, og for at man skal si at man handler intelligent, må man være bevisst nettopp konsekvensene av sine handlinger. Hvis man handler uten mål for øye, men bare utfører handlinger ”blindt” som midler for andres interesse, så handler man unintelligent: ”The net conclusion is that acting with an aim is all one with acting intelligently” (Dewey 2007, s 86).

3.2.3 Ikke-moraliserende tenkning om mål

I omskiftelige tider må man skape nye mål. Dette skaper også et behov for kontinuitet i visse handlingsmønstre og levemåter. Et mål i sikte gir kontinuitet i handlinger. Inkluderende og langsiktige mål er det samme som å anvende refleksjon på praktisk handling. Dewey

understreker forskjellen på å reflektere over et mål og det bare å ha lyst på noe, som på kort sikt skal tilfredsstillende et behov (Dewey 1960, s 31). Man slites mellom kortsiktige og langsiktige mål, mellom oppfyllelse av et mål som gir umiddelbar tilfredsstillende eller oppfyllelse etter lengre tid av et mål som var avhengig av andre mål som måtte oppfylles på veien. Uansett om man har et kortsiktig eller langsiktig perspektiv, kan man ikke snakke om et skille mellom lyst og rasjonalitet når det gjelder grunnlaget for å utforme et mål, i følge Dewey. Det er alltid snakk om en lyst eller et behov i bunnen av ethvert mål: «No idea or object could operate as an end and become a purpose unless it were connected with some need; otherwise it would be a mere idea without any moving or impelling power» (Dewey 1960, s 32). Her går Dewey mot pietistiske holdninger som fordømmer menneskets lyster, og som setter opp noe rasjonelt som et motstykke til noe som er drevet av lyst. Alt er drevet av lyst eller behov, i følge Dewey, men forskjellen på ulike mål er hvor mye tanke man legger i det. Det er ikke i seg selv noe galt med impulser som leder til å utforme et mål, bare man legger nok refleksjon inn i formuleringen av målet, slik at de viktigste konsekvensene av handlingen er tenkt over. Øyeblikkelige impulser kommer til oss som mennesker, uansett. Disse vil følges av moralske betenknninger som er dannet hos oss gjennom våre erfaringer i vår kultur. Det er hva vi gjør med impulsen og den moralske betenkningen som følger impulsen som avgjør vår moral i den handlingen vi ender opp med å utføre på grunnlag av impulsen og den første moralske tanken forbundet med impulsen. På denne måten må tanke og lyst føres sammen (Dewey 1960, s 37). Vilje i denne sammenheng er en varig forbindelse mellom impuls og tanke. Dewey oppsummerer at en god moralteori må kombinere teorier for det gode, som tilfredsstillende av impulser, med teorier om det sanne, som kunnskap om konsekvenser av en handling (Dewey 1960, s 37). Denne tankegangen om det følelsesmessige grunnlaget bak utforming av mål, ser jeg som karakteristisk for pragmatisk tenkning. Den skiller ikke mellom noe rasjonelt og ideelt på den ene siden og noe menneskelig og sanselig på den andre siden. Alle handlinger bunn i menneskelige impulser, det avgjørende er hvordan disse impulsene forvaltes gjennom tenkning i en intelligent framgangsmåte.

3.2.4 Mening og interesse

I denne sammenhengen kommer også meningsbegrepet inn hos Dewey. Det å ha et mål er å ha en mening med det man gjør, hvis man har et eget og virkelig mål for det man gjør. Å sette opp et mål for en aktivitet er å mene noe med den aktiviteten, og å utføre aktiviteten blir da å oppleve noe meningsfylt i forhold til det man har ment at aktiviteten skal lede til (Dewey

2007, s 87-88). Mål er forutsette konsekvenser som oppstår i løpet av aktivitet, og som anvendes for å gi mening til aktiviteten og styre den i videre retning (Dewey 1922, s 225). Scheffler trekker i sin tolkning av Dewey også fram at det å referere til framtidig bruk er en måte å gi mening til aktiviteten på. Dette handler ikke om underkastelse til fjerne mål, men å være bevisst målet med det man gjør, gir mening til den som produserer i øyeblikket (Scheffler 1974, s 233).

Dette likner på Deweys beskrivelse av interesse som nettopp det som ligger mellom (*inter-*) nåtiden og et framtidig mål (Dewey 2007, s 107). Dewey kaller interesse for en «bevegelseskraft» som beveger en erfaring som har et mål. Kraften oppstår i forbindelsen mellom en impuls som vekker et behov i øyeblikket, og formuleringen av et mål som skal oppfylle dette behovet. På den måten kan vi si at for at man skal ønske å virkeliggjøre et mål, så er det helt grunnleggende at målet er svaret på et genuint behov i en selv. Interesse forutsetter en tett sammenheng mellom det opplevde behov hos den enkelte og målene som formuleres for å oppfylle dette behovet.

Interesse hos en person innebærer altså en sammenheng mellom selvet og omgivelsene (Dewey 2007, s 109). Denne sammenhengen er det samme som bevissthet og intelligent engasjement, skriver Dewey videre om interesse-begrepet. Det handler om å se deler av en prosess i sammenheng med en større helhet og sammenheng (Dewey 2007, s 115). Det er altså ikke noe galt i at en person har et personlig engasjement i å oppnå et mål, men tvert i mot helt grunnleggende for at dette målet skal vekke interesse hos personen, slik jeg tolker Dewey. Denne interessen er grunnleggende positiv ved at den bygger på et helhetssyn hvor en har satt seg selv og sitt personlige behov i en reflektert sammenheng med mennesker og naturmiljø utenfor seg selv.

Dette er en begrunnelse for at mål må formuleres ut fra den enkeltes situasjon, for å kunne kalles et intelligent og ikke et instrumentelt mål, slik jeg ser det.

3.2.5 For enkle mål

Dewey beskriver to feller man kan gå i ved utforming av mål:

1. Man setter opp mål som er ideale, som ikke er oppnåelige og realistiske. Dette fører til at man blir desillusjonert fordi disse målene aldri kan oppnås i praksis.

2. Mål som bare er basert på tidligere praktisk erfaring og ikke inneholder noe nytt og konstruktivt. Det er bare privat manipulasjon. Dette er en politikerens, lederens og administratorens type intelligens, som innebærer en destruktiv opportunisme (Dewey 1922, s 233).

Det er for enkelt å tro at det finnes enkeltstående, overordnede mål. Ut fra en handling springer en rekke konsekvenser. Å velge ut og legge vekt på bare en av konsekvensene gjøres for å rettferdiggjøre det en person har mest lyst til å gjøre. Dewey illustrerer dette tilfellet med en bedriftsledertype som mister alle andre mål av syne enn sine egne. Å gjøre et enkelt mål til ”Målet” med stor M, er å minske betydningen av konsekvenser (Dewey 1922, s 230). Det å kjøre på mot et enkelt mål i forhold til alle konsekvenser som springer ut fra en handling blir for enkelt, og direkte destruktivt, hevder altså Dewey.

Motsatt av å velge ut en enkelt ytre konsekvens, er å velge en indre tilstand som for eksempel å ”mene noe godt”. Man setter opp indre egenskaper som fastsatte mål, i form av dyder eller moralske holdninger. Dette fører også galt av sted, i følge Dewey, fordi man i dette tilfellet hevder et mål uavhengig av de konkrete konsekvensene som følger av denne holdningen i konkrete handlinger. Man har bestemt seg på forhånd at dette er godt: ”The result is a sentimental futile complacency rather than the brutal efficiency of the executive. But the root of both evils is the same. One man selects some external consequence, the other man a state of internal feeling, to serve as the end” (Dewey 1922, s 231). Begge tar ikke tilstrekkelig hensyn til de brede konsekvensene av sine handlinger. Av disse to trekker Dewey fram den siste som den verste, for den ser ikke på konsekvenser av sine handlinger i det hele tatt, bare på sine egne holdninger som mål for handlinger (Dewey 1922, s 231).

3.2.6 Gode mål

Helt konkret er et godt mål i følge Dewey:

- knyttet til en konkret situasjon,
- bestemt i det lokale miljøet etter avveining av andre mulige handlingsalternativer i de lokale forholdene
- fleksibelt, mulig å endre underveis
- målet er ”eksperimentelt”, altså basert på systematisk og reflektert prøving og feiling underveis i prosessen (Dewey 2007, s 88).

Hvordan kan man så sette gode mål? Hvordan skal man gå fram for å bruke mål på en riktig måte, uten å gå i fellene som er nevnt ovenfor? Dewey bruker her den naturvitenskaplige modell for arbeidet med å formulere mål. Han skriver om hvordan et vagt ønske fra en attraktiv følelse blir til et mål ved å projisere et tidligere årsaks- og effektforhold til framtiden. Vi må studere hvordan slike prosesser skjer, for å kunne gjenta det, hevder Dewey. Dette gjøres i naturvitenskapen, men ikke i det moralske liv (Dewey 1922, s 236). Vi ser her at Deweys grunnleggende tro på den naturvitenskaplige framgangsmåten gjør at han også ser for seg denne metoden brukt på moralske problemstillinger i samfunnet.

Formål er som hypoteser i vitenskapen, men brukt på moralske spørsmål som spørsmål om utdanning og samfunnsenkning. Disse er framtidsrettet og dermed feilbarlige. Deweys vekt på denne feilbarligheten ved framtidsrettet aktivitet, bruker Scheffler som et poeng som illustrerer fallibilismen som kjennetegner pragmatisk tenkning i et bredere perspektiv (Scheffler 1974, s 230). Alle utsagn om virkeligheten framstår som hypoteser, ingenting er endelig bestemt. Dette er en udogmatisk innstilling, oppsummerer Scheffler.

3.2.7 Deweys syn på samfunnseffektivitet som mål for utdanning

I kapittel ni i *Democracy and Education* går Dewey inn på forholdet mellom mål og samfunn, og spør hvor vi skal hente målene våre fra. Han skisserer tre hovedretninger i måter å tenke på i forhold til begrunnelse for mål med aktivitet i samfunnet. Alle disse tre perspektivene må tas hensyn til i formuleringen av legitime mål i et demokratisk samfunn, i følge Dewey. Vi vil her få en bekreftelse på Deweys og pragmatikernes sterke vekt på aktivitet som tar hensyn til helheten av individuelle impulser, menneskelig fellesskap og naturomgivelser, som den viktigste og best moralsk legitimerede aktivitet.

De tre måtene å tenke om mål på, som Dewey altså mener må kombineres for en legitim måte å tenke om mål på er: naturlige mål, samfunnseffektive mål og mål for personlig berikelse. Det første er et syn på mål som resultat av naturens upåvirkede utvikling. Dette er den type mål Rousseau setter opp for naturlig vekst uten noen korrupperende påvirkning fra mennesket. Den neste typen mål beskriver Dewey som mål satt i forhold til størst mulig samfunnseffektivitet. Til sist har vi mål satt i forhold til størst mulig individuell, personlig berikelse (Dewey 2007, s 96). Det hefter problemer med en rendyrket form av alle disse typene av mål.

Naturlige mål

Det første går i fellen av å ikke ta hensyn til menneskets positive påvirkning på alle livs- og samfunnsprosesser. Det er i følge Dewey, rett og slett ikke ønskelig å ha en fullstendig ”naturlig” utvikling av mennesket og samfunnet. Dewey mener at mennesket blir til noe verdifullt nettopp ved å være til nytte i samfunnslivet (Dewey 2007, s 97).

Samfunnseffektive mål

Den neste typen mål om størst mulig effektivitet eller nytte for samfunnet kan gå i fellen av at eksisterende økonomiske standarder for hva som er nyttig blir tatt for å være endelige (Dewey 2007, s 101). Effektivitet for samfunnet skal oppstå gjennom at man setter seg mål som er nyttige, men hva som defineres som nyttig må ikke dikteres av noen sterke interesser i samfunnet. Det er nettopp hensikten til en progressiv utdanning å gi alle like muligheter i livet og gjenopprette liket, ikke bidra til å øke ulikhet: ”It is the aim of progressive education to take part in correcting unfair privilege and unfair deprivation, not to perpetuate them” (Dewey 2007, s 101).

Mål om personlig berikelse

Den siste typen mål om personlig berikelse har også noen negative konsekvenser som Dewey advarer mot, når den dyrkes ensidig. Det Dewey ser som faren ved et overdrevet fokus på personlig berikelse og kultivering av sin egen personlighet, er at det fort utvikler seg et hierarki av verdi i samfunnet, hvor den personlig berikete tar den øverste plassen, og ser ned på andre som ikke har hatt samme mulighet til å dyrke sin ”indre” personlighet (Dewey 2007, s 102-103). Nettopp atskillelsen av noe ”indre” i en personlighet strider mot pragmatismens grunnleggende samfunnrettede holdning: ”What is called inner is simply that which does not connect with others – which is not capable of free and full communication” (Dewey 2007, s 103). Den siste typen mål innebærer altså isolasjon fra samfunnet og elitisme.

Deweys ønske om mål for samfunnet er at disse tre måtene å tenke om mål på kan stå som synonyme og ikke som innbyrdes motsetninger. Dewey refererer blant annet til den langvarige filosofiske dualismen mellom de to siste måtene å tenke om mål på, mellom et mål om å ofre seg selv for samfunnet eller å dyrke seg selv uten hensyn til andre rundt seg.

Deweys ideal er at man skal kunne se på samfunnseffektivitet og personlig berikelse som synonymer (Dewey 2007, s 103).

3.3 Deweys syn på midler

- *”livet er sin egen begrunnelse for å være til” (Dewey 2007, s 197, min oversettelse)*

Jeg vil bruke litt plass på å trekke fram noen synspunkter fra Dewey som går direkte på synet på midler. Mye av tankene om midler er opplagt ut fra diskusjonen om mål, men noen tanker går spesifikt inn på midler, og noen av dem vil jeg se nærmere på her.

Et hovedpoeng når det gjelder midler hos Dewey er, slik det kommer fram i en diskusjon i ”Democracy and Education”, at man ikke kan rettferdiggjøre handlinger som ikke har noen som helst verdi i seg selv, her og nå. Selv når, for eksempel, et fag på skolen må rettferdiggjøres på bakgrunn av fordelene med senere bruk av faget, altså som en instrumentell handling, så må det være en interesse hos eleven for å oppnå den senere konsekvensen som den instrumentelle handlingen leder til, for å kunne rettferdiggjøre faget. (Dewey 2007, s 196). Dewey skriver om forsøket på å drive med aktiviteter i skolen som bare har en helt bestemt nytteverdi i framtiden som: ”unmindful of the fact that life is its own excuse for being; and that definite utilities which can be pointed out are themselves justified only because they increase the experienced content of life itself” (Dewey 2007, s 197). Det er altså ingen midler som fullt og helt kan rettferdiggjøres av et ytre, abstrakt mål, fordi midler alltid må ha en mening i seg selv, enten som meningsfull aktivitet i seg selv, eller som nødvendig aktivitet som leder mot et *ønsket* mål. Målet må ikke nødvendigvis være formulert direkte av den som skal utføre det, men det må være ønsket av en som utfører handlingen som leder mot målet. Det må være en forbindelse mellom målet og middelet på denne måten.

3.3.1 Målet helliger ikke middelet

Den samme grunntanken om at et middel aldri kan rettferdiggjøres ene og alene på grunnlag av målet kommer fram hos Dewey i en diskusjon i ”Human Nature and Conduct” om ordtaket ”målet helliger middelet”. Her kommer Dewey fram til at man ikke kan si at et mål helliger middelet, for det finnes aldri et enkelt mål som resultat av en handling. Det følger alltid en rekke konsekvenser av et bestemt middel og man kan aldri si at en eneste av disse konsekvensene rettferdiggjøre middelet fullt og helt. Man kan kanskje oppnå noe godt med et middel, men det kan også følge mange negative konsekvenser, som alt i alt ikke rettferdiggjør det brukte middelet. Dewey bruker som eksempel det å lyve for å oppnå noe positivt. Det kan godt hende at noe positivt blir oppnådd gjennom å lyve, men det vil også følge en rekke

negative konsekvenser ved å lyve, som også må tas hensyn til når man skal avgjøre om å lyve er et akseptabelt middel for å oppnå et visst resultat:

It is not possible adequately to characterize the presumption, the falsity and the deliberate perversion of intelligence involved in refusal to note the plural effects that flow from any act, a refusal adopted in order that we may justify an act by picking out that one consequence which will enable us to do what we wish to do and for which we feel the need of justification (Dewey 1922, s 229).

3.3.2 Midler og verdier

Dewey-tolkeren Israel Scheffler trekker fram noen viktige poenger om Deweys syn på forholdet mellom mål og midler. Scheffler peker blant annet på hvordan Dewey understreker at et mål må vurderes ut fra sin kostnad i oppfyllelsen av målet (Scheffler 1974, s 230). Det kan høres banalt ut, at midlene til et mål vil innebære en kostnad som må vurderes. Det som trekkes fram av Scheffler som et viktig poeng fra Dewey, er at midlene har en kostnad ikke bare i teknisk eller materiell forstand, men også i forhold til verdier. Midler er ikke nøytrale elementer i en plan, men har sine egne verdier som bringer sine helt egne konsekvenser (Scheffler 1974, s 230). ”The price of instituting any plan, in terms of the values and disvalues associated with its subsidiary ends-in-view, is essential to estimate in evaluating the end-in-view itself. The choice of means, in short, enters into and qualifies the nature of the end” (Scheffler 1974, s 231). Man kan altså ikke velge et mål uten å tenke over hvilke midler som må til for å oppfylle dette målet, og vurdere de eventuelle ønskede eller uønskede konsekvensene som vil forårsakes av det valgte middelet, ikke bare som materielle kostnader, men som verdier som påvirker i en annen verdimesig retning enn det man hadde ønsket seg med det valgte målet. Dette tenker jeg er en meget aktuell problemstilling når man i styringen av skolen setter opp mål for skolen. Jeg vil se nærmere på noen av målene som blir satt i Osloskolen, og så spørre om arbeidet mot disse målene innebærer bruk av midler som har en større verdimesig kostnad enn målet kan rettferdiggjøre at man tar. Dette poenget vil jeg drøfte nærmere i forbindelse med kommentarer fra styringskritisk hold om ”the collateral damage of corporatisation” (Ball 2006, s 131), som handler om de utilsiktede konsekvensene fra midlene som brukes for å oppnå mer effektiv skoledrift i England. Dette temaet kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel som tar opp konsekvensene av resultatstyring av skolen.

At midlene for å oppnå et mål har sine egne konsekvenser, betyr også at det bør være en sammenheng mellom konsekvensene fra de valgte midlene og de konsekvensene man ønsker seg i form av det valgte målet. For eksempel nevner Scheffler at Dewey i boka "Freedom and Culture" legger vekt på at demokratiske mål må ha demokratiske midler (Scheffler 1974, s 231). Denne problemstillingen kjenner vi igjen fra Skjervheims "Det liberale dilemma", hvor Skjervheim poengterer paradokset ved å kommandere noen til å være fri. Om de adlyder kommandoen, så har de samtidig oppgitt sin frihet (Skjervheim 1968).

Helt til slutt i denne gjennomgangen med fokus på Deweys syn på midler, vil jeg trekke fram et poeng som legger vekt på aktivitet som en verdi i seg selv. Dewey skriver i en diskusjon om instrumentalisme i undervisning, at så lenge et fag har en umiddelbar appell, er det ikke viktig å spørre hva det er nyttig for. Et gode er et gode, og "livet er sin egen begrunnelse for å være til" (Dewey 2007, s 197). En aktivitet kan altså være et mål i seg selv. Det samme poenget kommer fram hos Scheffler i hans Dewey-tolkning, når han sier at kontroll over framtiden er å ta nåtidens aktivitet alvorlig. Den leder mot noe, bygger noe (Scheffler 1974, s 232). Når en aktivitet oppleves som meningsfylt av den som driver den, her og nå, kan man nesten si at middelet har en egenverdi, og at et mål kan oppstå og oppfylles gjennom et meningsfylt middel.

3.4 Deweys syn på forholdet mellom mål og midler

Jeg skal nå gå enda litt videre inn på Deweys syn på forholdet mellom mål og midler. I følge Dewey er et mål et ledd i en større prosess som leder mot et større mål (Dewey 2007, s 89). Et eksternt pålagt mål skiller som vi har sett tidligere midler fra mål, mens et mål som vokser fram internt kombinerer mål og midler, på den måten at hvert mål er et middel til å se mening med arbeidsprosessen. Denne måten å se på mål og midler som et sammenhengende fenomen, og ikke som atskilte begreper eller enheter, kan også uttrykkes med utgangspunkt i midler, slik Dewey gjør: "Every means is a temporary end until we have attained it".

Dewey har noen bilder på forholdet mellom mål og midler, som får fram den viktige rollen til midler i å gjennomføre en handling. Mennesker skyter ikke fordi det finnes blinker, men setter opp blinker for å ha noe å skyte på. Man styrer mot en havn for å ha noe å styre etter, ikke for å erobre den. Når man har kommet til en havn finner man en ny havn å styre etter. (Dewey 1922, s 226) Dewey kritiserer altså en fastlåst mål-middel-tenkning, hvor målet er fast bestemt og midler bare er teknisk instrumentalitet på veien dit (Scheffler 1974, s 229).

Dewey ser på mål og midler som uttrykk for det samme, men uttrykt i forhold til ulike stadier av arbeidsprosessen: "We call it an end when it marks off the future direction of the activity in which we are engaged; means when it marks off the present direction" (Dewey 2007, s 89). Atskillelsen av mål fra midler mener Dewey minsker den opplevde betydningen av aktiviteten, noe som lett fører til kjedsomhet og et ønske om å komme seg fortrest mulig bort fra aktiviteten. Det motsatte er en sterk sammenheng mellom mål og midler. Det illustreres av Dewey med bildet av en bonde som er grunnleggende glad i planter og dyr, og dermed føler en grunnleggende mening med aktivitetene sine, framfor en som bare ser på arbeidet som midler mot et framtidig mål om innhøsting og slakt.

Sett i forhold til en utdanningssituasjon, så kan vi si at utdanningen må oppleves som umiddelbart meningsfull, og ikke som fjern og abstrakt:

Educators have to be on their guard against ends that are alleged to be general and ultimate. Every activity, however specific is, of course, general in its ramified connections, for it leads out indefinitely into other things. So far as a general idea makes us more alive to these connections, it cannot be too general. But general also means "abstract", or detached from all specific context. And such abstractness means remoteness, and throws us back, once more, upon teaching and learning as mere means of getting ready for an end disconnected from the means (Dewey 2007, s 91-92).

Hvis jeg bruker disse tankene som bakgrunn for noen spørsmål om dagens styring av skolen, så kan vi spørre om skolen setter mål som har noe med lærernes konkrete og lokale situasjon i skolene å gjøre, eller om det er snakk om eksterne, abstrakte mål som ikke har relevans for lærerne, og som dermed er å regne som trøttende midler og ikke legitime mål for lærernes intelligente arbeid. Dette blir selvsagt et spørsmål om individuell mening fra lærer til lærer i skolen, og det er selvsagt like mange varianter av svar på dette spørsmålet som det er lærere, men jeg vil likevel nevne at mange lærere og skoleledere opplever at vi har en situasjon i skolen som likner på det skisserte scenarioet: At det settes mål for styringen av skolen som mange lærere og skoleledere opplever som trykket på dem utenifra, mål som ikke har oppstått i forbindelse med lokale behov og interesser. Dette skal drøftes nærmere i gjennomgangen av St.meld. nr 37 (1990-91) til slutt i dette kapitlet.

3.4.1 Deweys syn på mål for utdanning

Dewey hevder at målet med utdanning er å gjøre i stand til videre utdanning. Det betyr at man må lære å leve og ha evne til fortsatt vekst gjennom livet: "The object and reward of learning is continued capacity for growth" (Dewey 2007, s 85). Dette er en gjenspeiling på utdanningsfeltet av Deweys syn generelle moralfilosofiske syn på vekst som det eneste moralske "mål": "Honesty, industry, temperance, justice, like health, wealth and learning, are not goods possessed as they would be if they expressed fixed ends to be attained. They are directions of change in the quality of experience. Growth itself is the only moral "end." (Dewey 1921, s 177). På grunn av Deweys sterke fokus på hvert menneskes individuelle vekstprosess gjennom sin unike erfaring, er det viktig for ham at mål for utdanning settes internt, av de gjeldende individene selv, og ikke eksternt av andre, som bruker enkeltpersoners mål som midler for sine egne interesser, framfor de gjeldende individenes egne interesser:

We are rather concerned with the contrast which exists when aims belong within the process in which they operate and when they are set up from without. And the latter state of affairs must obtain when social relationships are not equitably balanced. For in that case, some portions of the whole social group will find their aims determined by an external dictation; their aims will not arise from the free growth of their own experience, and their nominal aims will be means to more ulterior ends of others rather than truly their own (Dewey 2007, s 85).

Dewey skriver i "Democracy and Education" at å snakke om virkelige mål i utdanning når hele prosessen er styrt av lærere og skolemyndigheter er nonsens. (Dewey 2007, s 86). For å snakke om et virkelig mål må man som deltaker i en prosess være bevisst på målet selv, og ikke bare følge blindt ordre om å gjøre det ene etter det andre. Først når man som deltaker i en prosess kan bruke målet som et bilde på prosessens slutt, kan man snakke om at man har med et virkelig mål å gjøre.

Vi ser her et eksempel på Deweys tanke om at målet skal være en del av prosessen, som et middel i prosessen, til inspirasjon og motivasjon underveis i arbeidet. Et virkelig mål skal, slik jeg tolker Dewey, ikke være et eksternt sluttmål som man gjør oppgaver i forhold til, uten å ha noen form for interesse eller identifikasjon knyttet til det.

3.5 Et blikk på Stortingsmelding 37 (1990-91) «Om organisering og styring i utdanningssektoren»

3.5.1 Innledning

Jeg vil her se nærmere på stortingsmelding nr. 37 fra 1990-91, i forhold til Deweys syn på forholdet mellom mål og midler. Stortingsmeldingen legger gjentatte ganger vekt på at nå skal målstyring erstatte tidligere regelstyring av utdanningsfeltet. Det gis karakteristikker av den eksisterende styringspraksis (i 1990) og det trekkes fram forslag til ulike alternative løsninger for framtidig organisering av styringssystemet for hovedsakelig grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Jeg vil trekke fram noen uttalelser fra Stortingsmeldingen som kan drøftes opp mot Deweys uttalelser om forholdet mellom mål og midler. Det vil komme fram at det er noen grunnleggende ulikheter i måten Dewey ser på forholdet mellom mål og midler, og måten det legges opp til at forholdet skal være i praktisk målstyring av utdanningssektoren.

Denne stortingsmeldingen (St.meld. nr. 37, 1990-91) holdes fram av Gjert Langfeldt som premissgivende for innføringen av målstyring i norsk utdanningssystem, en styringspraksis som fortsatt er etablert og videreutviklet på 1990-tallet og 2000-tallet i ulike former, og som fortsatt er aktuell å se nærmere på (Langfeldt 2008, s 62).

Rammen jeg setter målstyring inn i er som en del av New Public Management-styring, en trend innen styring av offentlige velferdsinstitusjoner, etablert fra midten av 1980-tallet. Klausen (2001) setter opp noen grunnleggende elementer ved New Public Management-styring og målstyring er et av disse.

New Public Management settes i sammenheng med innføringen av økonomiorienterte styringsformer i utdanning av Gustav Karlsen (2003). Jeg er i denne oppgaven opptatt av å se nærmere på nettopp økonomiorientert tenking om styring av utdanning i forhold til pragmatisk tenkning. Når jeg går nært inn på målstyring som fenomen, så er jeg altså inne på «økonomiorientert tenkning» i praksis.

3.5.2 Målstyring som overordnet prinsipp

Stortingsmeldingens underkapittel 3.2 har tittelen «Målstyring som overordnet prinsipp». Her slås det fast at: «Målstyring krever at overordnet myndighet formulerer mål, formidler målene nedover i systemet og analyserer resultatene. Departementet må legge forholdene administrativt og ressursmessig til rette slik at en kan nå målene» (St. meld. nr. 37, s 15). Dette utsagnet står i sterk motsetning til hvordan John Dewey tenker om viktigheten av sammenheng mellom mål og midler. Som vi har sett hos Dewey er et nettopp de som utfører oppgaver som må formulere mål.

Hvem setter målene?

I stortingsmeldingen om målstyring legges det vekt på at det er en «overordnet myndighet» som formulerer målene. Så skal målene formidles «nedover» i systemet. Hos Dewey er det viktig at det kan gå den andre veien, at målene kan formuleres fra dem som holder på med en aktivitet, og oppover, fra midlene til målene. På denne måten kan midler være grunnlag for nye mål eller for oppdatering og endring av mål underveis i en prosess. På denne måten kan man si at den grunnleggende måten man legger opp til målstyring på strider direkte mot Deweys vekt på at «øyeblikket er vårt». Nå skal målene formuleres fra toppen, og nedover i systemet skal man utføre målene som midler for de sentrale målsettingene.

Endring av mål

Et annet område hvor måten målstyring skal foregå ut fra Stortingsmelding 37 synes motstridende til Deweys tanker om dette temaet, er muligheten for endring av målene som settes på det sentrale nivået. Dewey er opptatt av at mål kan være mulige å endre og oppdatere underveis i en prosess. Han understreker at ingen mål må fastlåses og «holdes hellige». Et stort spørsmål til de sentralt gitte målene er hvilke muligheter det vil være til å oppdatere og endre disse målene underveis i ulike arbeidsprosesser mot disse målene. Det legges vekt i Stortingsmeldingen på at tilbakemelding og evaluering av mål er viktig for målstyringen. Men hvor godt fungerer egentlig dette i praksis? Jeg kommer ikke i denne oppgaven inn på dette spørsmålet, men peker bare her på at det høres ut som en tung og vanskelig oppgave å skulle kommunisere eventuell misnøye med målene på en slik måte at det høres «oppover» i systemet og at det skulle føre til noen endring i de sentralt gitte målene. Om det skulle forholde seg slik i praksis, noe jeg bare antar at det vil gjøre, så betyr det at det er små

muligheter for å påvirke målene for blant andre en enkeltstående gruppe lærere, og det kan føre til at målene oppleves som fjerne og abstrakte, noe som igjen fører til tap av mening, som vi har sett at Dewey beskriver i sine tanker om den tette sammenhengen mellom mål og midler.

Det er viktig her å skille mellom hva som er intensjonene i stortingsmeldingen og hvordan den fungerer i praksis. Vi kan oppsummere diskusjonen ovenfor med at i teorien følger stortingsmeldingen Deweys tanker om viktigheten av at mål kan endres underveis, men at i praksis er dette vanskelig å få til over store avstander og i sterkt sentraliserte og hierarkiske styringssystemer. De praktiske utfordringene med å opprette kontakt mellom mål og midler rammer Dewey like mye som stortingsmeldingen. Jeg vil likevel holde fram Deweys tanker som en påminnelse om viktige sammenhenger som man må jobbe videre med å finne gode, praktiske løsninger på, innenfor utdanningsfeltet.

Deltakelse i formuleringen av mål

Et tredje viktig poeng fra Dewey om forholdet mellom mål og midler er at målene må være opplevd av dem som skal utføre dem. Dette legges det også vekt på i stortingsmeldingen, hvor det skrives at det er viktig at målene formidles nedover i systemet og at de forstås av dem som skal utføre målene: «Ved en større grad av mål- og rammestyring vil et godt *evaluerings- og tilbakerapporteringssystem* være en helt nødvendig forutsetning» (st. meld. nr 37, s 25). Men igjen, er dette mulig i praksis? Hvordan kan man kommunisere de sentralt gitte målene på en måte som gjør at den enkelte lærer og skoleleder tar dem til seg og gjør dem til sine egne? Dette er en formidabel kommunikasjonsjobb, og mitt spørsmål er om det i det hele tatt er mulig.

Man må altså i følge Dewey ha en nærhet til midlene for å kunne formulere meningsfulle mål for dem det gjelder, som konkret skal utføre en oppgave. Hvor nært den konkrete arbeidsvirkeligheten står det sentrale leddet i utdanningsadministrasjonen som skal sette de sentrale målene? Dette er et poeng som også nevnes i Stortingsmeldingen, og det uttrykkes bekymring for at når en praksis med målstyring erstatter den tidligere regelstyringen, og den sentrale styringsmyndigheten jobber mer med politisk utforming av mål, enn praktisk håndheving av konkrete regler, så mister den sentrale styringsmyndigheten en verdifull kontakt med det praktiske utdanningsfeltet. Ved å sitte og håndheve og administrere et regelverk, holdt man kontakt med konkrete saker i skolevirkeligheten.

Dewey er som vi har sett opptatt av at mål ikke må være for store og urealistiske, da virker de bare desillusjonerende og demotiverende. Mål må, i følge Dewey, heller ikke være rent praktiske og effektivitetsrettede, da gis det ikke rom for noe nytt og uventet. Hva slags mål gir Stortingsmelding 37? Det skrives at man skal legge vekt på å formulere «overordnede prinsipper, retningslinjer og rammer for den nasjonale utdanningspolitikken» (s 22). Det skrives at:

Dersom større grad av målstyring og regelforenklings skal kunne gjennomføres i utdanningssystemet, er det en forutsetning at de nasjonale målene er formulert så klart og entydig at de kan brukes i den nasjonale styringen. De må også være slik utformet at det er mulig å evaluere i hvilken grad målene er nådd. Målforståelsen må dessuten være relativt ensartet på de underliggende nivåene i systemet (s 22-23).

Det er en klar intensjon at målene skal kunne brukes i styring, at de skal være mulig å måle og evaluere og at de skal være relativt ensartede. Dette peker langt på vei mot den formen for mål som er praktiske og effektivitetsrettede i Deweys beskrivelse av mål ovenfor. Dewey advarer mot denne typen mål fordi de gir lite rom for det som er nytt og uventet. Dette er en innvending man er klar over og som nevnes i Stortingsmeldingen (St.meld. nr. 37 1990-91, s 25)

Mål krever midler og midlene har også utilsiktede konsekvenser. Hvordan skal man opprette et system som gjøre det mulig å justere målene underveis, når de utilsiktede konsekvensene av midlene som skal føre mot målet blir mer negative enn de oppnådde resultatene?

Det som er bra med målstyringen slik den planlegges i Stortingsmeldingen i forhold til Deweys tanker om formulering av mål, er at det legges vekt på en «eksperimentell» tilnærming til mål. Man formulerer mål for individuell og samfunnsmessig menneskelig aktivitet på samme måte som man formulerer hypoteser innen naturvitenskapen, skriver Dewey. Målene i stortingsmeldingen kan sies å være begrunnet i dette samfunnsvitenskaplige perspektivet. Mål formuleres ikke som dyder, men skal oppstå som «behov» på et nasjonalt nivå. Nå kan man jo stille spørsmålet om noen av de nasjonale målsettingene som målformuleringene skal sikte mot er en form for «modernitetens» og «nasjonens» dyder. Man kan spørre seg om et begrep som «å styrke konkurransevnen» holdes fram nærmest som en dyd i det moderne, globaliserte samfunnet.

Et helt sentralt punkt når det gjelder målstyring er at målene skal være målbare for at effekten av ulike mål skal kunne registreres og evalueres. I hvor stor grad er det mulig å måle utdanning? Dette stilles det spørsmål om og tas stort forbehold ved i Stortingsmeldingen. Jeg skal i neste kapittel drøfte denne tvilen på muligheten til å måle den fulle effekten av ulike tiltak og formål for utdanning ut fra en pragmatisk tenking rundt utfordringer ved vitenskap og epistemologi i å fange inn den fulle og hele menneskelige erfaring. Neste kapittel går inn på resultatstyring som det andre området av mål- og resultatstyring av skolen.

4 Fra sannhet til samfunnsnytte

4.1 Innledning

I forrige kapittel endte jeg med å peke på at praksisen med målstyring legger opp til en tung måling av resultater som indikatorer på de ulike målenes effekt i praksis. I dette kapitlet spør jeg om resultatene som samles inn og brukes som styringsmidler av skolen er legitime og gyldige i en bred demokratisk sammenheng? Jeg vil argumentere i dette kapitlet for at resultatene som skolen styres etter i dagens mål- og resultatstyringspraksis ikke er fullt ut legitime eller gyldige sett fra et pragmatisk syn på legitim og gyldig kunnskap.

Jeg vil først i kapitlet gå gjennom noen kritiske kommentarer til dagens resultatstyring av skolen. Videre vil jeg se hva pragmatisk filosofi har å si om noen prinsipielle aspekter ved resultaters samfunnsmessige legitimitet og vitenskaplige validitet som grunnlag for styring av skolen. Dette bringer meg innom en vitenskapsteoretisk diskusjon om grunnleggende begreper som sannhet og kunnskapens legitimitet. Med pragmatisk tenkning er det grunn til å være grunnleggende skeptisk til ulike målingsmetodenes validitet og legitimitet i et resultatbasert styringssystem. Den menneskelige erfaring og et demokratisk samfunn omfatter mer enn det en klassisk epistemologi kan forklare. Pragmatismens fallibilistiske kunnskapssyn maner til større ydmykhet i omgang med forskningsbasert og praktisk kunnskap enn bruken av dagens resultatmålinger av skolen representerer.

4.2 Problemer med resultatstyring

Biesta skriver at målinger av resultater ikke brukes ovenfor brukerne, men ovenfor de som styrer institusjonen. Accountability-prosedyrer styrer institusjonene i stedet for at institusjonene styrer prosedyrene. Accountability blir et mål i seg selv, i stedet for å være et middel for andre mål (Biesta 2010, s 59). Biesta hevder altså her at middelet blir til et mål i seg selv. Dette hadde for så vidt vært en god situasjon i forhold til Deweys syn om at målene gjerne kan springe ut fra midlene – hadde bare midlene vært ønsket av dem som gjennomfører dem! Et stort problem for resultatstyringen av skolen er den sterke motviljen de ulike midlene for styringen møter blant lærere og skoleledere som skal gjennomføre midlene, som blant

annet omfatter en testing og rapportering av kunnskap som reduserer skolens aktivitet til det mål- og rapporterbare.

Denne kritikken av resultatstyring i praksis kommer fram i den pragmatiske kritikken av en vitenskapspraksis som ser bare på det den kan måle, men som ikke ser på alt den ikke måler. Den pragmatiske holdningen er nettopp å inkludere alt som betyr noe for våre liv, her og nå, uansett om det er vanskelig håndterbart på en kunnskapstest eller ikke. Det som betyr noe for oss innen utdanning vil sannsynligvis være en kompleks helhet av både målbare og ikke målbare egenskaper og størrelser. Det betyr at en hver måling må behandles med stor ydmykhet i forhold til alt som ikke er målt, men som selvsagt er like viktig og relevant i for den gjeldende situasjon. I denne sammenhengen er det interessant å se på en omsorgsbasert, etisk holdning som vanskelig målbar, og dermed som stengt ute fra en diskusjon om hva skolen skal dreie seg om, i den grad skolen bare skal dreie seg om det som er målbart.

Utdanning kan ikke forstås som behandling på grunn av det ikke-kausale og normative aspektet ved utdanning, og på grunn av at mål og midler henger sammen i utdanning. Det mest effektive middelet er kanskje ikke ønskelig (Biesta 2010, s 47). Man må ha profesjonelle lærere og skoleledere som tar selvstendige valg, konkluderer Biesta.

Forskningsbasert kunnskap sier bare hva som har fungert tidligere, ikke hva som vil fungere for fremtiden, skriver Biesta (2010, s 44). Den evidensbaserte kunnskapen om utdanning kan bare brukes som et instrument for økt effektivitet av den utdanningspraksis som allerede er etablert. Biesta understreker med referanse til Dewey, at det er viktig å forske på utdanningens mål, i tillegg til forskning på midler for større effektivitet (Biesta 2010, s 44).

Ingerid Straume refererer til Cornelius Castoriadis og sier at dagens besettelse av måling framfor mening er et resultat av at vi i det moderne samfunn ser på objektivitet, nøytralitet, og verdi-nøytralitet som standarder for vitenskaplig aktivitet. Jeg tenker at det følger ut fra dette at når man i vårt samfunn går vitenskaplig til verks for å måle resultater fra et visst styringsgrep i utdanning, så er det nettopp disse standardene man setter for det som blir målt. Men utdanning er noe mye mer enn det målbare. ««Education in a wide sense» draws on a discursive repertoire of reflection, meaning, critique, problematization, trust, paradoxes, and creativity – processes that seem completely beyond the logic that quantifies and measures» (Straume 2011, s 252).

Pasi Sahlberg (2010) sier i «Rethinking accountability in a knowledge society» at vi har et behov for mer intelligente accountability-systemer. Skoler i markedsdrevne systemer bygger ned tillit, lokalt samhold og fellesskapsfølelse. Vi skal se i neste kapittel at dette er helt i tråd med Deweys tanker om intelligens som et samfunnsansvar, og ikke som en individuell, målbar egenskap. Sahlberg avfeier ikke resultatstyring helt, men peker på behovet for målingsmetoder som fanger utdanningens kvalitet på en bredere måte enn dagens kvantitative undersøkelser rettet mot store utvalg av populasjonen. Han trekker fram økt bruk av kvalitative undersøkelser på mindre, men representative utvalg som en vei å gå mot mer «intelligent» accountability (Sahlberg 2010, s 58).

Carl-Anders Säfström skriver at kunnskap og forskning om utdanning har blitt knyttet sterkt til det velferdsstatlige politiske apparat i etterkrigstidens Skandinaviske land (1994, s 129). Säfström hevder at de velferdsstatlige politiske interesser har fått sin legitimering gjennom utdanningsforskningen som har blitt bestilt av disse politiske interessene. Dette er slik jeg leser det en kraftig påminnelse om at vitenskap og forskning vanskelig kan befinne seg i et «nøytralt» eller «objektivt» felt hvor en «grunnleggende» sannhet avdekkes. Dette maner til en skeptisk holdning til all kunnskap, inkludert vitenskaplig kunnskap, slik ny-pragmatismen, og kanskje spesielt Richard Rorty skriver mye om. Denne skepsisen retter Rorty både mot en sterkt realistisk orientert naturvitenskaplig holdning og en idealiserende eller teoretiserende filosofisk tradisjon. Det er altså ikke bare en overdreven tro på naturvitenskaplige metoder som kritiseres av Rorty, men også en overdreven danningstenkning om styring av utdanning, slik jeg setter argumentene hans inn i forhold til den norske utdanningsvirkeligheten.

St.meld. nr. 37 (1990-91) sier at: «Utgangspunktet er å få til en rasjonell og formålstjenlig utdanningsadministrasjon med best mulig sammenheng og konsistens mellom de forskjellige utdanningsområdene». Vi skal se i dette kapitlet at pragmatisk tenkning er sammensatt i synet på den form for rasjonalitet som siktes til i Stortingsmeldingen. Hos Dewey ligger en støtte til prosjektet med å finne reflekterte, vitenskapsbaserte løsninger på et område av samfunnsaktivitet. Rorty utfordrer vår tro på hva en «rasjonell» moderniseringsprosess kan føre til. Han ser med skepsis på en overdreven vitenskapliggjøring og teoretisering av et samfunnsområde som for eksempel utdanning.

I den grad ansvarsstyring og målstyring dreier diskusjonen om hvordan mål kan måles og dokumenteres, og ikke om hvilke formål skolen skal ha, så er vi på blindspor, i følge Biesta. «Accountability-kultur har påvirket relasjoner. Den truer politiske relasjoner ved å definere

disse i økonomiske termer. «kvalitet gjennom prosesser og prosedyrer, snarere enn innhold og mål. Mekanismene for å falle inn i disse rollene er subtile – «minste motstands vei» (Biesta 2010, s 69).

4.2.1 Pragmatisk sannhet er nytte

Alt i alt kan vi oppsummere denne gjennomgangen av det pragmatiske synet på sannhet med å peke på at pragmatikerne ikke er opptatt av sannhet som noen abstrakt størrelse, men ser etter hva som virker i en bred, demokratisk sammenheng, hva som er nyttig for et godt samfunn. Denne typen mål ligger også til grunn for dagens målstyring av skolen:

For regjeringen er det av stor betydning at utdannings- og opplæringstilbudet bidrar til å oppfylle disse nasjonale målsettingene: - lik rett til utdanning og opplæring for alle – uavhenging av sosial og økonomisk bakgrunn, bosted, kjønn, alder, funksjonsdyktighet eller etnisk bakgrunn. – Sikre et felles kunnskaps-, verdi-, og kulturgrunnlag i befolkningen. Sørge for at utdanningssystemet formidler kunnskap av høy kvalitet og relevans og bidrar til god utvikling og livskvalitet for den enkelte. – Gi gode muligheter for lokal tilpasning samtidig som et felles nasjonalt kunnskaps- og verdigrunnlag blir ivaretatt (St.meld. nr. 37, 1990-91, s 15).

Disse målene handler ikke om sannhet, men om samfunnsnytte, i tråd med et pragmatisk syn på mål med kunnskap og samfunn. Det vi har sett nærmere på i dette kapittelet er at de metodene som brukes for å måle og styre utdanningen ikke representerer en bred samfunnsnytte, men tenderer mot et snevert nyttebegrep, som begrenser seg til det som er målbart på nasjonale og internasjonale kunnskapstester. Et bredere målingssystem må til for å bedre fange inn faktorer som lokalt samfunnsengasjement og kunnskap i form av humanistiske holdninger, som kreativitet og tillit. Dette understrekes av Sahlberg (2010, s 59).

Det er i så måte ikke målene i den nasjonale politikken for organisering og styring av utdanningssektoren det er noe galt med, som «universelle» eller «absolutte», det er midlene som brukes for å oppnå disse målene som har mange uønskede effekter og som må bli mer intelligente (Sahlberg 2010, s 58). Dette er helt i tråd med pragmatisk tenkning om forholdet mellom mål og midler og det pragmatiske synet på hva som er viktig kunnskap i samfunnet.

4.2.2 Er pragmatikerne relativister?

Pragmatikerne avfeies av realistene for å ha et relativistisk sannhetsbegrep, men i følge Rorty treffer ikke denne kritikken godt. I følge Rorty har ikke pragmatikerne noe stort sannhetsbegrep i det hele tatt. Pragmatikerne har bare et solidaritetsbegrep, som er fundert på en etisk basis, ikke på noe epistemologisk grunnlag:

But the pragmatist does not have a theory of truth, much less a relativistic one. As a partisan of solidarity, his account of the value of cooperative human inquiry has only an ethical base, not an epistemological or metaphysical one. Not having any epistemology, a fortiori he does not have a relativistic one” (Rorty 1991, s 24).

Pragmatisme er demokratiets filosofi, er et viktig poeng Rorty henter videre fra Dewey. Rorty er opptatt av å bytte ut kunnskap med sosialt håp (Peters & Ghirdelli 2001, s 5). Håp er den beste egenskap ved mennesket, det gir grunn for tillit og mulighet for samarbeid med andre mennesker. Rorty ønsker, som Nietzsche, å ha bort vestlig intellektualisme. Rorty uttrykker likevel en avstand til Nietzsche ved at han ser et håp for samfunnet, der Nietzsche bare ser et håp for individet (Peters & Ghirdelli 2001, s 5).

I følge Rorty er det tre måter å endre menneskelig atferd på. Den første måten er å fortelle historier om fellesskap og forsoning, som mennesker blir inspirert av. Den andre måten er å fortelle pragmatiske historier om hvordan et konkret valg kan forbedre ens liv. Den tredje måten Rorty ser en mulighet til å endre menneskelig atferd på, i følge Peters og Ghirdelli, er å finne opp nye uttrykk og metaforer som garanterer tidligere rettigheter og kanskje rydder veien for å opprette noen nye og utvidete rettigheter og goder (Peters & Ghirdelli 2001, s 11). Det er altså gjennom språket at Rorty mener endring av menneskelig atferd skal skje, i følge Rorty-tolkerne Peters og Ghirdelli.

4.2.3 Litt om forskjeller mellom Dewey og Rorty

Rorty skriver om forskjellene mellom nye og gamle pragmatikere at erfaring er byttet ut med språk, og at vitenskaplig metodes sannhetsverdi er svekket i den nyere versjonen av pragmatismen. (Rorty 1999, s 95). «Pragmatismen rydder skogen – så må andre plante noe nytt. For det meste er det snakk om filosofisk skog. Ny pragmatisme har ryddet noen kvister som har vokst opp i løpet av 30 års vått filosofisk klima» (Rorty 1999, s 98, min oversettelse). Rorty skriver at vi må gå til Dewey som profet, heller enn til Dewey som pragmatisk filosof.

Dette sier Rorty i beundring for Deweys romantiske side, som kommer fram i følge Rorty i utsagn som dette:

Man should not dispute or assert, but whisper results to his neighbour, and thus, by every germ of spirit sucking the sap from mold ethereal, every human being might become great, and Humanity instead of being a wide heath of Furze and briars with here and there a remote Pine or Oak, would become a grand democracy of Forest Trees!" (Dewey fra *Art as Experience*", sitert i Rorty 1999, s 97).

4.3 Det praktiske styringsfeltet

Hva tilfører det pragmatiske synet om sannhet som samfunnsnytte diskusjonene om hva som skal ligge til grunn for styring av skoler og lærere?

Målene for dagens mål- og resultatstyring av skolen handler i stor grad om samfunnsnytte, og er ikke verdensfjerne metafysiske idealer. På denne måten er dagens styringssystem av skolen i tråd med Rortys antimetafysiske og anti-teoretiske tenkning. Det handler ikke om sannhet, men om samfunnsnytte. Problemet med dagens system er ikke målene, men måten mange oppfatter at målene tvinges gjennom på, ved hjelp av midler som har uønskede konsekvenser. Mitt argument i dette kapitlet er at måten man bruker vitenskapelig baserte målinger på, som midler for å legitimere ulike effektiviseringstiltak i utdanningssystemet, bygger på en overdreven tiltro til vitenskaplige metoder, uten å ta nok hensyn til vitenskapens begrensninger og svakheter. Styring av utdanning framstilles av en del utdanningsadministratorer og styringsmyndigheter som et område som kan vitenskapliggjøres helt og fullt, på et empirisk grunnlag. Denne scientismen motsetter nypragmatikeren Richard Rorty seg sterkt. En motstand mot enhver form for totalisering av et perspektiv, enten det empiriske, eller det metafysiske, er en grunnleggende sunn holdning som jeg opplever at pragmatikerne gir oss støtte til. Pragmatikerne holder helheten av menneskelig erfaring åpen, og det inkluderer verdivurderinger i politikk og styring av utdanning.

Å «vitenskapliggjøre» feltet er å redusere debatten om styring av utdanning til noe «rasjonelt» eller «objektivt», som om et sånt felt i det hele tatt kunne tenkes å eksistere. Dette kommer selvsagt an på hvilken vitenskaplig tradisjon man bruker i undersøkelsene av skolen, men det vil uansett vitenskapelig framgangsmåte, hefte store usikkerhetsmomenter og begrensninger

ved kunnskapen, som gjør at den må suppleres med en normativ debatt om verdier for styring av utdanning.

Akkurat holdningen til naturvitenskaplige metoder brukt på samfunnet er et felt hvor Dewey og Rorty skiller seg ganske mye fra hverandre. Dewey støttet i mange sammenhenger en ren empirisk framgangsmåte i samfunnsvitenskapene. Dette er en side ved Dewey som Rorty legger mindre vekt på, i forhold til de mer politiske og visjonære sidene ved Deweys tenkning.

Er troen på økonomiske sannheter som målbarhet og målstyring en form for scientisme, altså en tro på at økonomiske metoder og tenkemåter kan representere en form for ”dypeste sannhet” ved vår tilværelse? I så fall vil jeg med Rorty angripe denne typen tro på at et kunnskapsområde er alle andre overlegne i samfunnet. Rorty vil ikke godta at det finnes et ”vokabular”, som det vitenskaplige, som kan gjøre større hevd på autoriteten som ligger i å holde ”sannheten”, enn noe annet kunnskapsområde eller ”vokabular” i samfunnet. Det finnes en rekke verdensoppfatninger og vokabularer, og det eneste vi kan gjøre er å holde fast ved de som fungerer bedre for det menneskelige ønske, og oversette best mulig mellom de ulike vokabularene (Rorty 1989). Det kan for Rorty like gjerne være et vokabular av ekspressiv eller poetisk karakter, som et vitenskaplig eller filosofisk verk, som gir oss den visjonen eller ideen vi trenger for å utvikle samfunnet vårt et skritt videre mot mindre smerte og mer frihet og toleranse for flere mennesker (Rorty 1989, s xvi)

I vår tid er det interessant å se den økonomiske tenkningen som denne formen for scientisme, som tar rollen som en autoritet som vi må bøye oss for. Som Rorty sier, er det ikke noen annen autoritet vi skal bøye oss for som ”voksne” mennesker, enn den størst mulige mellommenneskelige konsensus. Rortys grunnleggende filosofiske prosjekt er nettopp å få mennesker til å gjennomgå det han kaller opplysningstidens andre fase, hvor vi nå slipper taket i vår umyndiggjørende underkastelse for vitenskapens epistemologiske mystikk, på samme måte som man i opplysningstiden kunne forkaste religion som en moralsk autoritet og begrunnelse for handling (John McDowell 2000, s 109).

4.3.1 John Deweys syn på intelligens = samfunnsansvar.

Kunnskapens validitet må bedømmes på grunnlag av konsekvensene ved bruken av kunnskapen, mener John Dewey. Dette er det pragmatiske validitetsbegrepet. John Dewey beskriver i boken ”Logic- The theory of Enquiry” fra 1938, hvordan sannhet er en

oppdagende prosess på leting etter løsningen på et praktisk problem, og ikke en ”egenskap” eller ”essens” ved virkeligheten som vi kommer fram til gjennom formal-logiske resonnementer. Dewey sier i forordet til boken at han har latt være å bruke begrepet ”pragmatisk” i boka, fordi det hefter seg så mye uenighet rundt akkurat dette begrepet, som han håper å unngå ved å ikke bruke begrepet. Han sier likevel at man godt kan kalle hans teori om logikk for pragmatisk, i den grad man ser på en undersøkelses validitet som helt avhengig av konsekvensene til undersøkelsen.

The word pragmatism does not, I think, occur in the text. Perhaps the word lends itself to misconception. At all events, so much misunderstanding and relatively futile controversy has gathered about the word, that it seemed advisable to avoid its use. But in the proper interpretation of ”pragmatic,” namely the function of consequences as necessary tests of validity of propositions, provided these consequences are operationally instituted and are such as to resolve the specific problem evoking the operations, the text that follows is thoroughly pragmatic (John Dewey 1938, s iii-iv).

Denne innsikten står som en kontrast til å hevde at kunnskap er en form for fast eller sikker kunnskap om noe uavhengig av menneskelig aktivitet og samfunn. All kunnskap har en konsekvens for menneskene i sine samfunn, og dermed avgjøres validiteten gjennom denne kunnskapens konsekvenser for menneskenes liv i dette samfunnet.

Dette synet på kunnskapens validitet henger tett sammen med John Deweys syn på intelligens. Dewey ser på intelligens som den egenskapen som fører til positiv samfunnsutvikling, ikke en fastlagt størrelse som kan måles og ”eies” av det enkelte individ.

John Dewey erstatter sannhet med undersøkelse i ”Logic – The theory of Enquiry”. For Dewey er ikke sannhet noe vi finner gjennom en undersøkelse, men sannhet er selve prosessen av å undersøke for å finne løsningen på et problem.

4.3.2 Måling av måloppnåelse

I St.meld. nr. 37, 1990-91 legges det vekt på å skaffe god oversikt over måloppnåelsen av målene som har blitt satt sentralt:

Med større vekt på mål- og rammestyring vil det likevel være behov for å utvide evalueringsarbeidet utvoer den mer tradisjonelle elevvurderingen vi har hatt til nå.

Departementet må, i kraft av sitt systemansvar, ha et evalueringssystem som kontinuerlig følger med på og vurderer den virksomheten som drives i relasjon til nasjonale mål (St.meld. nr. 37, 1990-91).

Problemet er at man ikke har klart å etablere et evalueringssystem som ikke balanserer forholdet mellom mål og midler godt nok. Som vi har sett kritikere som Biesta peker på, så blir dagens evalueringssystem til et mål i seg selv. Hva er grunnen til dette? Jeg vil hente argumenter fra pragmatisk tenkning om kunnskap og vitenskap som forklaringer på at det sentraliserte mål- og resultatstyringssystemet ikke synes å fungere på en tilfredsstillende måte i dagens utdanningssystem. Det handler om en overdreven tro på hva vitenskaplige metoder kan frambringe av kunnskap om den totale menneskelige situasjon, som læreres og elevers meningsskapende aktivitet i skolen.

Pragmatisk tenkning nedtoner et representasjonistisk syn på sannhet, som et forhold mellom et begrep om noe i virkeligheten og det som representeres av dette begrepet. Pragmatisk tenkning tror ikke at det finnes noen indre egenskap eller verdi ved virkeligheten som går an å representere ved språk eller vitenskapelige modeller. Det vi kan gjøre som mennesker er å finne fram til måter å tenke om ting og snakke om ting på som hjelper oss å bygge et mer rettferdig, fritt og humant samfunn. Pragmatikerne er rett og slett ikke opptatt av sannhet, siden dette er et begrep som refererer til et forhold man ikke kan påvise og dermed ikke har noen nytte av. Pragmatikerne er opptatt av det som gjør en forskjell for mennesker og miljø i dagens og framtidens samfunn. Richard Rorty vil heller snakke om solidaritet enn objektivitet. På denne måten kan man si at pragmatikerne bytter ut sannhet med samfunnsnytte.

4.3.3 Om målingsresultater som gyldig kunnskap

”Jeg synes dette er et fantastisk gledelig resultat. Kunnskap er skolens kjernevirksomhet. Hva skal vi ellers måle rektorene på?”, sier Ødegaard som kommentar til en undersøkelse som viser at ni av ti rektorer i Osloskolen sier de måles ut fra elevenes resultater (Østveit 2011).

”Dette viser at politikken virker”, sier han videre.

Som svar på et spørsmål fra journalisten om at åtte av ti rektorer i Osloskolen sier de ikke blir spurt om råd, mot fire av ti i resten av landet, svarer Ødegaard: ”Der kan vi alltid bli bedre. Men disse svarene kan også bety at vi ikke finner på noe nytt hele tiden, det gis klare føringer og prioriteringer. Samtidig får rektor stor frihet” (ibid).

Journalisten innvender at: ”å få stor frihet henger vel ikke helt sammen med at nesten ingen føler at de har blitt spurt om viktige beslutninger?” Her svarer Ødegaard: ”Som sagt, vi må jobbe med dette. Men styringssignalene er tydeligere i Oslo enn andre steder. Og det mener jeg er bra”, sier Ødegaard.

Man kan spørre om synet på kunnskap som kommer fram i noen av kommentarene ovenfor innebærer en form for ”positivisme” i måten å se på kunnskap på. Nettopp det å se på kunnskap som noe ”sant”, som representerer virkeligheten i små stykker og biter, er et tilbakelagt stadium i vitenskapsteorien. Ser vi på kunnskapsfilosofisk tenkning hos for eksempel Jean-Francois Lyotard og Richard Rorty fra slutten av 1970-årene, så er nettopp ”the crisis of representation” grunnlaget for å tenke nye måter om hva kunnskap er for noe (Lyotard 1984, s iix, Rorty 1979 og 1982). Når kunnskap ikke lenger kan hevdes å være en ”sann” avbildning av et fenomen i virkeligheten, så må kunnskapen legitimeres på andre måter. Både Lyotard og Rorty er opptatt av at den kunnskapen som er nyttig for utviklingen av et demokratisk, rettferdig samfunn er det som må legges vekt på i samfunnet. Det helt sentrale spørsmålet blir da: Hva er nyttig kunnskap? Det er her den økonomistyrte skolen gjør det mistaket at den ser på nytte som det som er målbar i en kunnskapstest.

4.3.4 Verdier og målbarhet

Gert Biesta etterlyser en diskusjon om utdanningens formål i en tid med fokus på utdanningens målbarhet og prestasjoner (Biesta 2010, s 12). Han trekker inn betydningen av verdier i en diskusjon om hva utdanning skal være for noe. Målinger kan gi god oversikt over hvordan en del tiltak fungerer, men de kan aldri brukes som eneste grunnlag for bedømmelser av hva utdanning skal være i framtiden, som alternativ til og forbedring av dagens praksis. I sitt første argument for dette synspunktet trekker han inn David Hume sin formulering om ”er-bør problematikken”, hvor det kommer fram at beslutninger om hvordan ting bør være ikke kan trekkes direkte fra hvordan ting er. For å si noe om hvordan ting *bør* være må man trekke inn verdier (Biesta 2010, s 12-13). Biesta mener at man i dagens målstyringssystemer legger for stor vekt på å bruke resultatmålinger om hvordan ting *er*, som grunnlag for utforming av utdanningssystemet. Denne evidensbaserte tenkningen erstatter det som bør være en normativ diskusjon om hvordan ting *bør* være. En normativ diskusjon som ikke kan erstattes av den evidensbaserte diskusjonen (Biesta 2010)

Videre i sammenheng med dette første argumentet lanserer Biesta begrepet ”normativ validitet” i et metodisk perspektiv. ”Normativ validitet” er spørsmålet om hvor godt målinger som gjøres, måler de verdiene vi er opptatt av, for eksempel i utdanning. Biesta bruker begrepet ”performativitet” fra Stephen J. Ball om dette fenomenet. Det som kan måles blir brukt som mål på hvordan ting bør være. Normativ validitet erstattes av teknisk validitet (Biesta 2010, s 13).

4.3.5 **Konsekvensvaliditet**

Validitetsmessig påpekes altså behovet for verdivurderinger når det gjelder forskning om utdanning. Forskning om utdanning brukes som grunnlag for styring, og får dermed en stor påvirkning på hvordan skolen styres. Forskningsbasert kunnskap får en stor gjennomslagskraft som legitimering av ulike styringsgrep og styringsrasjonaliteter. Jeg vil derfor se nærmere på validiteten ved kunnskap som brukes som grunnlag for styring av utdanning. I kapittel 5 går jeg videre inn på hva som kan stå som et verdigrunnlag for styring av utdanning i et pragmatisk perspektiv.

Jeg vil nå se nærmere på begrepet konsekvensvaliditet i forhold til bruk av tester i målingen av kvalitet i utdanning. Jeg ser spesielt på dette feltet i forbindelse med Osloskolen, og bruken av ulike former for tester i Utdanningsetatens vurdering av skolenes resultater og kvalitet.

Aktuelt i forhold til dette temaet er en debatt i Aftenposten og lærerorganisasjonsbladet Utdanning (Østtveit 2011, Hovland 2011) om Utdanningsetatens bruk av tester av elevers prestasjoner som mål på kvaliteten av rektorenes arbeid og opplæringens kvalitet ved den enkelte skole. Skolebyråden i Oslo er tilhenger av elevers resultater på kunnskapstester som målet på kvalitet i skolen. Han sier at resultatene på kunnskapstester av elever er et sentralt og viktig mål på rektorenes arbeid og skolenes kvalitet. Motstandere av dette målet på skolers og rektors kvalitet er blant andre noen rektorer i Oslo og representanter for Utdanningsforbundet. Tilhengerne av kunnskapstester som viktigste mål på utdanningens kvalitet, trekker fram at kunnskap som måles på kunnskapstester er det viktigste innholdet i skolen, mens motstanderne hevder at det er store oppgaver i opplæringen som ikke dekkes av resultatene fra kunnskapsbaserte tester.

Her vil jeg kort redegjøre for noen synspunkter rundt denne debatten i forhold validitetsbegrepet. Validitetsdiskusjoner tar for seg gyldigheten, sikkerheten og anvendbarheten ved ulike slutninger fra forskning. Jeg vil gå spesielt inn på begrepet

konsekvensvaliditet, og se hvordan dette validitetsbegrepet aktualiseres av den ovennevnte debatten om styring av Osloskolen. Jeg vil hente bakgrunnsinformasjon om validitetsspørsmål fra Michael T. Kane (2006) om validering. I tillegg tar jeg med noen betraktninger om konsekvenser av forskningsaktivitet og testing, slik det kommer fram hos utdanningsfilosofene John Dewey og Gert Biesta.

Grunnen til at jeg går inn på denne undersøkelsen av begrepet konsekvensvaliditet, er at i den pragmatiske filosofien er nettopp konsekvenser av handlinger helt sentralt i bedømmelsen av handlingers gyldighet og moralske verdi. Et validitetsbegrep som omhandler nettopp konsekvenser av forskning og testvirksomhet, er derfor interessant for meg å undersøke nærmere.

Hva skal man bruke forskningen til?

Validitetsbegrepet er ikke et fastlagt begrep med et klart og tydelig innhold som reflekterer en undersøkelses validitet i ulike former, til alle tider. Michael T Kane (2006) oppsummerer sin drøfting av validering med at valideringsprosessen har til dels en tilfeldig side, hvor valideringen av forskningsresultatene varierer blant annet med hva man ønsker å bruke forskningen til. Man utvikler en tolkning av resultatene med den planlagte bruken av resultatene for øyet (Kane 2006, s 60). Dette innebærer at validering bør følges av en evaluering av den valgte valideringen. Den valgte validering kan kritiseres fra ulike perspektiver, blant annet i forhold til tolkningen av resultatene, resultatenes relevans i forhold til undersøkelsens mål eller gyldigheten av slutninger som blir gjort fra undersøkelsen (Kane 2006, s 60). En undersøkelse kan også kritiseres for ikke å ha de ønskede konsekvenser for den større samfunnsmessige helheten undersøkelsen foregår innenfor, eller for kanskje også å ha direkte negative samfunnsmessige konsekvenser. Dette vil i så fall være en svekkelse av det som kalles for en undersøkelses konsekvensvaliditet, slik Kane oppsummerer det.

I bruk av forskningsresultater som grunnlag for beslutninger i samfunnsaktivitet, som for eksempel i utdanning eller helsevirksomhet, så er det naturlig å holde som et grunnleggende mål at de positive konsekvensene i stor grad overgår de negative konsekvensene av bruken av en undersøkelse (Kane 2006, s 51). Til syvende og sist vil vurderingen av en undersøkelses samfunnsmessige konsekvenser være et verdispørsmål, siden konsekvensene vil omhandle en rekke individer og samfunnsgrupper med ulike og motstridende interesser og synspunkter, og konsekvensene må utredes som en bred, kvalitativ undersøkelse av de ulike interessentenes

nytte av de ulike konsekvensene. Kane refererer her til Cronbach & Gleser (1965) som har trukket fram «utility theory», altså analyser av nytteverdi, som den målestokken man må bruke for å evaluere konsekvenser av bruken av forskningsresultater eller en undersøkelse (Kane 2006, s 52).

Dette synet på samfunnsmessige konsekvenser av forskning og forskningsbaserte tester og undersøkelser blir også reflektert hos noen av mine hovedreferanser i drøftingen av et pragmatisk perspektiv på styring av utdanning, pragmatikerne John Dewey og Gert Biesta.

Det spørres altså i pragmatisk perspektiv etter en bred konsekvenstenkning om forskningsresultater leder til et godt samfunn. Dette innebærer en normativt ladet diskusjon om hva et godt samfunn er. I neste kapittel skal vi se på hva pragmatismen sier om hva det gode og et godt samfunn er. Jeg går inn på dette temaet for å undersøke nærmere pragmatismens moralske tenkning. Etter denne undersøkelsen vil jeg kunne drøfte oppsummerende om pragmatisk tenkning gir noen alternative, konstruktive perspektiver på dagens mål- og resultatstyring i skolen.

5 Restaureringen av pragmatismen

5.1 Innledning

Her vil jeg vise hvordan pragmatisk tenkning har blitt kritisert fra ulike hold opp gjennom de siste hundre års historie, og hvordan den amerikanske pragmatismen har blitt åpnet for som en interessant tenkning om utdanning i vår tid. Jeg vil i andre del av kapitlet redegjøre for noen sider ved pragmatismens syn på verdi, en viktig side ved pragmatisk tenkning, siden pragmatismen bygger på et svakt epistemologisk fundament, men legger desto større vekt på konsekvenser av handlinger i et verdiperspektiv.

5.2 Kritikken av pragmatismen i historisk perspektiv

Pragmatismen har blitt uglesett og kritisert av mange samfunnstenkere, filosofer og pedagoger, opp gjennom moderne historie, internasjonalt og i norsk sammenheng. Jeg starter dette kapitlet med å se nærmere på hvordan mange av kritikerne av pragmatismen opp gjennom historien synes å ha misforstått sentrale elementer av pragmatisk tenkning, eller bygger sin kritikk på et smalt kildegrunnlag.

Videre fra denne gjennomgangen av motstand mot pragmatismen, vil jeg se på noen perspektiver som løfter fram pragmatisk tenkning som en bred, radikalt demokratisk teori. Her vil jeg legge vekt på de sidene av pragmatisk tenkning som mange av kritikerne nettopp synes å ha misforstått eller ikke fått med seg. Jeg vil vise her hvordan pragmatisk tenkning tas opp i samfunnskritiske perspektiver hos pedagogiske tenkere som blant andre Lars Løvlie, Gert Biesta og Carl Anders Säfström. Jeg vil også her nevne pragmatismens mulige møtepunkter med andre samfunnskritiske, filosofiske retninger som poststrukturalismen.

5.2.1 Horkheimers kritikk av pragmatismen

Samfunnsteoretikeren Hans Joas går i boka "Pragmatism and Social Theory" inn på pragmatismens forhold til historiske og nåtidige samfunnsteorier. Joas skriver om Max Horkheimers kritikk av pragmatismen at den bygger på et tynt og lite representativt grunnlag av hva pragmatismen representerer. I følge Joas, bygger Horkheimers kritikk av

pragmatismen nesten ene og alene på Max Schelers syn på pragmatismen. Scheler har i følge Joas et meget begrenset syn på pragmatismen, og er ikke representativ for pragmatisk tenkning (Joas 1993, s 81-2). Joas skriver at i Max Schelers bok *Erkenntnis und Arbeit: Eine Studie über Wert und Grenzen des pragmatischen Motivs in der Erkenntnis der Welt*, fra 1926, «framstår pragmatisme som en filosofi som reduserer menneskelig liv til arbeid, og som derfor ikke er adekvat for en beskrivelse av hva som er autentisk personlig og åndelig» (Joas 1993, s 81, min oversettelse).

Som jeg kommer inn på i denne oppgaven, så er det for så vidt riktig at pragmatismen ikke innrømmer noen spesiell åndelighet i tilværelsen, men den legger så mye vekt på individuell verdi og mening i den aktiviteten et menneske engasjerer seg i, at den i sin brede form er mye mer enn en ”reduksjon av menneskelig liv til arbeid”. Jeg har blant annet vist til Dewey som legger stor vekt på aktivitet som oppleves som meningsfull og interessant av den som driver den.

Av andre medlemmer av Frankfurter-skolen sitt forhold til pragmatismen, nevner Joas at Theodor Adorno også var kritisk til pragmatismen, men at Herbert Marcuse ga noen innrømmelser til Deweys tenking, som Marcuse kjente fra anmeldelser av noen av bøkene til Dewey i *Zeitschrift für Sozialforschung* (Joas 1993, s 82). Marcuse så blant annet at Dewey var kritisk til den logiske positivismen, og at han ikke var for et verdi-fritt samfunn i sin verditeori. Snarere tvert om, kommenterer Joas, prøvde Dewey aktivt å undersøke grunnlaget for menneskelige verdier, og lette etter en ny måte å se på verdier i menneskelig handling. Dette er også det perspektivet denne oppgaven også forsøker å sette pragmatismen inn i. Den konstruktive innsatsen fra Dewey gikk utrolig nok Adorno og Horkheimer hus forbi, i følge Joas:

These constructive sides of Dewey's efforts, however, remained unnoticed by the representatives of the Frankfurt School. This is all the more amazing when one bears in mind that Dewey's conceptions were published in his great book on aesthetic experience and in his study on religious experience at the very same place and time Horkheimer and Adorno were working, in the middle of the 1930s at Columbia University in New York (Joas 1993, s 83).

I nyere tid har Mead og Pierce blitt restaurert av Apel og Habermas, men Dewey har blitt grundig neglisjert, skriver Joas. Dette til tross for at Dewey, i følge Joas, er en potensielt viktig kilde for samfunnsfilosofi, (1993, s 116).

5.2.2 Den norske kritikken av pragmatismen

Det er interessant å følge sporene tilbake til Horkheimers kritikk av pragmatismen, siden denne står som en referanse for mye av den norske kritikken mot pragmatismen, fra blant andre Hans Skjervheim (1974) og Erling Lars Dale i tidlige skrifter (Pedagogikk og samfunnsforandring fra 1972).

Både Lars Løvlie og Erling Lars Dale, to av nestorene i norsk pedagogisk filosofi gjennom mange ti-år, innrømmer i løpet av de siste par ti-årene, at John Dewey og hans amerikanske pragmatisme har blitt mistolket av sentrale filosofiske skikkelser i dannelsingsdebatten i norsk og i internasjonal sammenheng. Løvlie peker på at Hans Skjervheim på feilaktig grunnlag har kritisert John Deweys pragmatisme (Løvlie 2003), og Dale trekker fram at han selv og Max Horkheimer har feiltolket John Deweys amerikanske pragmatistiske tenkning (Dale 2011)

Hans Joas skriver om forholdet mellom en utpreget amerikansk pragmatisk tradisjon og den europeiske kritiske teorien som veldig dårlig og fylt av misforståelser, spesielt sett fra den europeiske siden. Joas skriver om den kritiske teoriens oppblåste selvilde og kaller dette for "the positive myth of "Critical Theory"" (Joas 1993, s 81). Han beskriver videre hvordan den kritiske teoriens positive bilde av seg selv komplementeres med et tilsvarende negativt bilde av amerikansk tenkning som empirisk og utilitaristisk.

I dette kapittelet vil jeg komme nærmere inn på pragmatismens naturalistiske etiske tenkning og dens sterke fokus på demokrati og framtidsoptimisme gjennom menneskets vekstmuligheter. I gjennomgangen av en del aspekter ved den amerikanske pragmatismen vil noen sider ved den amerikanske pragmatismen som ikke har blitt tatt hensyn til under den tidligere nevnte kritikken komme fram, nemlig en humanistisk og demokratisk orientert tenkning, som absolutt ikke vil akseptere de verste konsekvensene fra en reduksjonistisk, kynisk instrumentalisme.

Lars Løvlie skriver i artikkelen "Teknokulturell danning" fra 2003 om hvordan Skjervheims instrumentalismekritikk må tenkes gjennom og omformuleres (s 256). Skjervheim referer til pragmatismen når han snakker om instrumentalisme og kritikken mot instrumentalismen fra Skjervheim er en kritikk av pragmatismen. En modifisering av Skjervheims instrumentalismekritikk, slik Løvlie taler for i sin artikkel, er også et ledd i restaureringen av pragmatismen i norsk pedagogisk filosofi, slik jeg ser det.

I 1972 omtaler Dale i sin teknokrati- og instrumentalismekritikk pragmatismen/positivismen som en vitenskapsteoretisk retning som bygger på en naturvitenskaplig modell og som brukes i pedagogikken til å innføre en målstyring som tingliggjør mennesker i utdanningssystemet (Dale 2011, s 203). Dale går i 2011 i rette med seg selv fra 1972, og kritiserer den kritikken han framførte mot instrumentalisme og teknokrati i 1972. Han skriver i boken fra 2011: ”Jeg ønsker å vise til og har som intensjon kritisk å fornye en vitenskapsforståelse som ikke er teknologisk orientert, og som jeg forbinder med en pragmatisk vitenskapstradisjon” (Dale 2011, s 244). Her ser vi at Dale støtter den pragmatisk vitenskapstradisjon, som han kritiserer i 1972. Dale skriver i 2011 at hans kritikk av pragmatismen som instrumentell og teknokratisk i 1972 bygget på Jürgen Habermas og Max Horkheimers kritikk av instrumentell rasjonalitet i verkene *Erkenntnis und Interesse*” (1968) og *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (1967).

5.3 Etableringen av en bred, demokratisk pragmatisme

5.3.1 Restaureringen av pragmatismen i norsk sammenheng

Erling Lars Dale ønsker som vi så i første del av dette kapitlet ”å vise til og kritisk fornye” pragmatismen som grunnlag for en utdanningsfilosofi i vår tid (Dale 2011, s 244). Dette er slik jeg vil vise i dette kapitlet, en del av en større gjenoppdagelse av den amerikanske pragmatismen, og kanskje spesielt John Dewey som en interessant og kritisk tenker for vår tid. I forhold til målrasjonlighet og instrumentalisme innrømmer Dale at målrasjonelle handlinger er nødvendige, men at en målrasjonlighet som instrumentaliseres er en fare i skolen: ”Det skjer om lærerne eller andre i skolesystemet aksepterer de bestemte mål *uten å etterspørre deres gyldighet*, og konsentrerer seg om å besvare ”hva som virker”.” (Dale 2011, s 274). Dette ser jeg som en klar parallell til John Deweys tenkning om forholdet mellom mål og midler. Som vi skal se i kapitlet om Deweys syn på forholdet mellom mål og midler er nettopp at hvert enkelt menneske må ha en personlig interesse knyttet til det mål det skal rette seg mot. Dette for å unngå nettopp den situasjonen Dale ser på som farlig i skolen, at man jobber som løsrevne midler for et mål man ikke identifiserer seg med eller anerkjenner selv. Selv å bestemme sine mål er helt sentralt i Deweys perspektiv, fordi mål og midler ikke kan

skilles fra hverandre. Et mål skal være en sentral del av den pågående aktiviteten, som skal være meningsfull for den enkelte.

Erling Lars Dale trekker fram i sin siste bok "Utdanningsvitenskap og pedagogikk" at Helga Eng hentet mye inspirasjon for sin visjon om "en universell realistisk humanisme" fra representanter for den amerikanske pragmatismen som Charles Sanders Peirce, William James og John Dewey. I følge Dale anså Eng den amerikanske pragmatismen "som et interessant forsøk på å forme en utdanningsfilosofi som svarte til de ledende trekk i nåtidens samfunn" (Dale 2011, s 33).

Erling Lars Dale trekker fram Helga Eng som en som tidlig omfavnet Deweys tenkning i Norsk pedagogikk. Dale skriver at Helga Eng argumenterte for en universell, realistisk humanisme. I dette realistiske synet lå det også en kritikk av den humanistiske motreaksjonen mot moderne teknologi, industri og økonomi: "Helga Eng kritiserte *også* en humanistisk "motreaksjon" med tysk åndsvitenskap som eksempel, som ikke danner mennesket slik at det kan leve sosialt etisk i *og med det moderne samfunns karakteristiske kjennetegn: den teknisk-industrielle og økonomiske samfunnsorden*" (Dale 2011, 41). Dale tolker Helga Eng sin realistiske humanisme som at man må akseptere og forstå nåtidens kompliserte samfunn dominert av naturvitenskap, teknikk, industri og økonomi. Dette er den realistiske delen av Helga Eng's begrep. Samtidig må mennesket "i samarbeid med andre være i stand til å veve sitt livs mønstre"(Dale 2011, s 41). Dette tolker Dale som den humanistiske siden av Eng's begrep om universell realistisk humanisme. I denne tenkningen ser Dale sterke referanser til amerikansk pragmatisme, representert ved John Dewey: "Den amerikanske pragmatisme i den fortolkning Helga Eng presenterte, er ikke til å misforstå. Etikk, *sosial etikk*, er til stede i Eng's utdanningsfilosofi" (Dale 2011, s 42).

Videre skriver Dale at han ser på Helga Eng sin utdanningsfilosofi som en god introduksjon til dagens kunnskapssamfunn. Dette er det jeg kommer inn på gjennom et utvalg kommentarer fra hovedsakelig internasjonalt hold, i neste del om etableringen av en bred, demokratisk pragmatisme som en spennende filosofi for kunnskap og utdanning i vår tid.

Videre i sin utlegning om instrumentalisering av rasjonaliteten skriver Dale kritisk om en "allmenn relativisering" og om en "oppsmuldring av den primære moralen" (Dale 2011, s 275), og han faller tilbake på Skjervheims skille mellom overtaling og overbevisning som sentralt for å opprettholde subjekt-subjekt-relasjoner i skolen og oppnå frigjøring (Dale 2011, s 276). Her vil jeg tenke at Dale faller tilbake på noe av den instrumentalismekritikken han

selv kritiserer og ønsker å fornye. Jeg argumenterer med pragmatismen, som Dale bekjenner seg til i 2011, for at skillet mellom for eksempel overtaling og overbevisning ikke nødvendigvis behøver å være så skarpt og kategorisk og moralsk viktig, som instrumentalismekritikken fra 70-tallet med Skjervheim, Habermas, Horkheimer og Dale snakker om. Jeg vil videre i dette kapitlet se på noen argumenter for en kritisk, demokratisk pragmatisme som nettopp unngår den type moralisering over kategoriske skiller mellom for eksempel overtaling og overbevisning. Grunnmotivet i denne framstillingen er å finne en tenkemåte som er kritisk og demokratisk uten å begrunnes på metafysiske eller kategoriske oppfatninger om ”rasjonalitet” og ”moral”.

5.3.2 Restaureringen av pragmatismen i internasjonal sammenheng

Hans Joas skriver om pragmatismen i forhold til amerikansk sosiologi har vært oversett i den amerikanske sosiologiens glanstid etter andre verdenskrig, med blant andre Talcott Parsons som en hovedfigur (Joas 1993, s 15). Joas skriver at den pragmatiske tradisjonen fra John Dewey og George Herbert Mead har vært oversett fram til 80-tallet. På 80-tallet er to bevegelser på vei til å slå seg sammen, som har røtter i Chicago-skolen, hvor Dewey og Mead var sentrale (Joas 1993, s 15). De to bevegelsene er den psykologisk orienterte symbolske interaksjonismen og en makroteoretisk tradisjon, som sammen utgjør en helhet av ”negotiated order”, altså framforhandlet orden/struktur. I følge Joas nærmer den symbolske interaksjonismen seg også strukturalismen og poststrukturalismen på 80-tallet (Joas 1993, s 15). Pragmatismens mulige allianse med poststrukturalismen er et poeng jeg skal se litt nærmere på i neste avsnitt.

5.3.3 Pragmatisme og poststrukturalisme

Slektskapet mellom pragmatisme og poststrukturalisme begrunnes i opphevingen av dualismer, motstand mot essensialisme, foundationalisme og representasjonisme. Både pragmatisme og poststrukturalisme støtter kontekstualisme, fallibilisme, holisme og kontingens. Der positivist, empirikere og fenomenologer prøver å ”handle korrekt”, prøver pragmatikere å ”handle effektivt” (Cherryholmes 2000, s 20).

Utdanningsforskeren og den politiske teoretikeren Cleo H. Cherryholmes diskuterer i boka ”Power and Criticism – Poststructural Investigations in Education” fra 1988, muligheten for en kombinasjon av pragmatisk og poststrukturell tenkning i en kombinert metode for å

analysere utdanning. Cherryholmes plasserer poststrukturalismen i en skolevirkelighet som krever en pragmatisk tilnærming. Det understrekes i innledningen av redaktøren til boken, Jonas F. Soltis, at det er snakk om en kritisk pragmatisme, ikke en naiv pragmatisme, som det gjøres et skille mellom (Cherryholmes 1988, s ix).

Cherryholmes går et stykke på vei i å støtte seg på Rortys relativistiske epistemologi. Han sier at hvis alt flyter og er motsetningsfylt og uoversiktlig i skolevirkeligheten, så kan vi heller snakke ideologisk og politisk, som Rorty, om hvilket samfunn vi ønsker oss, snarere enn om å finne ”en” læreplanteori som skal forklare det hele:

If discourse in the field is accepted as fragmented, pushed and pulled, contradictory and incomplete, responding to professional and political forces beyond our control, subject to deconstruction; and we consciously choose to constitute a dialectic of construction-deconstruction; then the nature of curricular discourse will change. Instead of talking about taxonomies of objectives, structures of disciplines, learning objectives, and what ”a” curriculum theory would be like, the conversation will turn to what kind of society and schools we want, knowing full well that they constitute each other. Our concerns will be pragmatic, and focus, as Rorty puts it, ”about what self-image our society should have of itself”” (Cherryholmes 1988, s 143).

Cherryholmes gir her en åpning for pragmatisk tenkning om kriterieløst håp og konstruktive, politiske prosesser i en relativistisk og åpen verden.

Cherryholmes understreker likevel viktigheten av å holde fast på den poststrukturelle kritikkens styrke i komme ”bak” diskursene og også kritisere pragmatiske valg (Cherryholmes 1988, s 145). Poststrukturell analyse peker, i følge Cherryholmes, forbi strukturer, nytteverdi og instrumentalisme i sitt fokus på hvem som egentlig styrer og sitter med makten i et samfunn. Men å forme den samfunnsmessige virkeligheten til noe bedre er en pragmatisk oppgave (Cherryholmes 1988, s 177). Sammen leder dette til en poststrukturell, kritisk, pragmatisk strategi for forskning på læreplan og styring i utdanning (Cherryholmes 1988, s 145).

Cherryholmes legger vekt på at han snakker om en kritisk pragmatisme, og refererer til Rorty, som han mener representerer en Deweyansk konstruktiv side og en kritisk Foucauldiansk side av pragmatismen. Dette er ikke en vulgær pragmatisme som bare ser optimistisk og funksjonalistisk på det eksisterende, men en pragmatisme som er opptatt av en kritisk offentlighet, av frie undersøkelser og kommunikasjon i samfunnet, av vekst, kreativitet og

fantasi, av meningsfylt erfaring som livsprosjekt, av et fallibilistisk kunnskapssyn og som motsetter seg endelige løsninger for noe i samfunnet (Cherryholmes 1988, s 178-9).

Grunnen til å ta opp denne forbindelsen mellom pragmatisme og poststrukturalisme er å vise at pragmatismen aktualiseres og gis en radikal side gjennom kritiske retninger som poststrukturalismen.

Radikalisert pragmatisme modifiserer det tekniske mål-middel-begrepet med kontingens og åpenhet, usikkerhet, uforutsigbarhet og sårbarhet. Andre nyere, radikale samfunnsteoretikere som har begynt å se nærmere på pragmatismen er i følge Karsten Ljunggren, blant andre Chantal Mouffe i bok *Deconstruction and pragmatism* fra 1996 (Ljunggren 2000, s 2).

Videre skriver Ljunggren at radikal pragmatisme kjennetegnes av et stadig nærvær av endring og bevegelse som det kontingente vilkåret for liv. Pragmatismen kan betraktes som poststrukturell, som kontekstualisme: Handling skaper mening i kontekst. Dette står i motsetning til strukturalisme og universalisme (Ljunggren 2000, s 3).

Vi kjenner igjen disse tankene fra kapittel 3 i denne oppgaven, hvor jeg redegjorde for Deweys syn på viktigheten av å sette mål i en konkret kontekst og at målene må springe ut fra det kontingente og unike i den enkelte handlingssituasjon.

Det foregår altså både i norsk sammenheng og internasjonalt en nylesning av Dewey, som kombineres på ulike måter med samtidige teoriperspektiver. Jeg vil gå videre i dette kapitlet med å gå nærmere inn på noen grunnleggende sider ved pragmatismens syn på verdier, for å forstå bedre hvordan pragmatikerene tilskriver verdi til handlinger. Dette er grunnleggende for å svare på om pragmatismen kan brukes konstruktivt i en verdibasert debatt om styring av skolen.

5.4 Pragmatismens syn på det gode

Så hva er det alle disse stemmene som taler for å «restaurere» Dewey egentlig snakker om? Jeg skal redegjøre her for det jeg ser på som noen sentrale sider ved Deweys tenkning i forhold til å etablere en konstruktiv tenkning om samfunnsliv og gode handlinger. Dette er en grunnleggende tenkning om verdier som jeg spør om kan utgjøre et fundament for alternativ tenkning om praktisk styring av utdanning.

Her vil jeg gå nærmere inn på en tenkning om moral og verdier som tar avstand fra en rent kalkulerende, utilitaristisk tenkning. Det pragmatiske moralsynet trekker inn nødvendigheten av et helhetlig, kontinuerlig menneskesyn i som grunnlag for samfunnsaktivitet som styring av utdanning. Mennesket kan ikke reduseres til en kalkulerende hedonist, men skal heller ikke opphøyes til et uangripelig, elitistisk vesen.

Dette menneskesynet vil stå som et alternativ til det jeg har lagt fram som et reduksjonistisk og kalkulerende menneskesyn i den framherskende mål- og resultatstyringen av utdanning.

Grunnen til å redegjøre grundig for både pragmatismens syn på sannhet og for pragmatismens syn på moral i denne oppgaven, er at pragmatismens versjon av de to begrepene er det samme: det handler om nytte. Det er nettopp et av pragmatismens grunntrekk, at den opphever skillet mellom fakta og verdi, mellom det som er sant og det som er godt, mellom epistemologi og etikk. Disse begrepene som i følge pragmatikerne har blitt atskilt gjennom ulike teorier i vestlig filosofi siden antikken, hører i følge pragmatikerne tettere sammen enn vi er vant til å tenke over. Som felles svar på hva begrepene sant og godt skal defineres som, setter pragmatikerne opp en praktisk, demokratisk politikk og nytteetikk. Både sannhet og det gode defineres som gjennomtenkte og ønskelige konsekvenser av menneskelige handlinger, som vi kommer inn på i dette og forrige kapittel.

Grunnen til å trekke fram pragmatismens nytteetikk i denne oppgaven er å se om denne kan hjelpe oss med en verdibasert tenkning om styring av skolen i dagens samfunn, som et alternativ til et snevert instrumentelt styringssystem.

5.4.1 Generelt om Deweys moralfilosofi

Dewey regnes av mange som hovedsakelig en moralfilosof (Guinlock 2002, s xxiii, Shapiro og Morris 1993). Han har ingen kategoriske beskrivelser av spesifikke mål eller regler. Han er altså ingen formalist. Men Dewey har en analyse av forholdet mellom mennesket og naturen, hvor muligheten for menneskelig verdi gjøres synlig. Størst utbytte for individet i samfunnet får det ved å ta del i prosesser som aktiviserer og utvikler sosial intelligens (Guinlock 2002, s xxiii). I gjennomgangen av mål og midler i kapittel 3 så vi eksempler på Deweys grunnleggende tanker om hva et menneske er, hvordan samfunnet skal organiseres og hva som er gode verdier for tilværelsen.

Dewey konstruerer ikke noe etisk system. Det er mer snakk om en demokratisk metode og en beskrivelse av en demokratisk menneskekarakter. Deweys filosofi om sosial intelligens er en moralsk posisjon i seg selv. Nærmeste historiske parallell til Deweys etikk er Aristoteles, hvor bruk av dyder i en konkret situasjon avgjør et moralsk valg, ikke en bestemt moralsk regel (Guinlock 2002, s xxv).

Rorty holder fram Deweys tanker om et kontinuum mellom mål og midler som Deweys viktigste bidrag som moralfilosof:

Dewey's fundamental contribution to moral philosophy has always been taken as his insistence on a «means-end-continuum” – that is, as the claim that we change our notions of the Right and of the Good on the basis of the particular mixture of success and failure produced by our previous efforts to act rightly and do good (Rorty 1995, s 12).

Matthew Festenstein framhever den sterke sammenhengen mellom politisk teori og moralteori i Deweys tanker om politikk og samfunn:

In the following chapters, I try to show how ethics and political thought are interdependent for Dewey, and that his political philosophy cannot be understood without a clear conception of the central features of his moral theory (Festenstein 1997, s 17).

Noen av hovedtrekkene ved Deweys moralteori er at den ikke setter opp noen a priori kategorier, at den bygger på konkrete omstendigheter og at den ikke setter opp noen teori om forholdet mellom individ og samfunn. Deweys moralteori er en eksperimenterende filosofi, som ikke abstraherer, oppsummerer Festenstein (1997, s 25).

Kontinuitet mellom menneske og natur

Dewey legger stor vekt på den større sammenhengen det enkelte individ inngår i, grunnlaget for verdi ligger nettopp i aktivitet hvor det enkelte individ inngår i konstruktiv aktivitet med naturomgivelser og andre mennesker. Selvet er et resultat av møtet mellom organismen og omgivelsene, i følge Deweys tenkning. Dette innebærer en kontinuitet mellom menneske og natur, og det er et syn som strider mot en ensidig individualisme hvor moralen finnes i det enkelte mennesket. Deweys syn setter opp levende menneskelig samhandling som ”den største av alle goder”. Man kan være medlem av mange grupper i samfunnet, det er ikke snakk om å være medlem av en enkelt gruppe, som man blir gjort til i en totalitær stat (Guinlock 2002, s xxix).

Platonisk idealisme stenger erfaring ute fra det sanne, fra det rasjonelle. Dette platonske synet bidrar ikke til å styrke eller opplyse om livet, i følge Deweys tenkning. En dualisme mellom menneske og natur kan ikke eksistere (Guinlock 2002, s xxvii)

I en sammenlikning mellom platonisme og empirisme, så viser Guinlock i sin innledning om Deweys moralfilosofi til at enda en konsekvens av å innrømme en kontinuitet mellom menneske og natur er at all erfaring er en del av naturen. I følge Guinlock er det mange trekk ved naturen som har blitt utelatt i moderne filosofi (Guinlock 2002, s xxxi).

Konsummatorisk erfaring, den største verdi

All erfaring har en verdi for Dewey, i følge Guinlock. Man støter på et problem og går sammen i grupperinger for å løse dette. Nettopp det å gå sammen er en verdi i seg selv, en konsummatorisk verdi (Guinlock 2002, s xxxiii).

Intelligens er problemløsning (enquiry) og den mest intelligente menneskelige handling er derfor samarbeid og samfunnsrettet handling (Guinlock 2002, s xlviij)

Et bredt moralbegrep inkluderer alle områder av menneskelig aktivitet, knyttet til menneskers interesse og menneskehetens behov. Dette inkluderer forholdet til naturomgivelser og til andre mennesker, som vi har sett i disse to avsnittene om kontinuitet mellom menneske og natur og verdien av konsummatorisk erfaring.

5.4.2 Moral og menneskelig natur

En side ved Deweys vitenskaplige tilnærming til moral er at den ”avmystifiserer” moral og etikk. Dewey lanserer en naturalistisk måte å se på moral på, som fjerner moralen fra en teoretisk og abstrakt dimensjon, og bringer den inn som spørsmål om våre konkrete handlinger og konsekvensene av disse. Dewey sier at et moralsyn basert på studiet av menneskelig natur ville se mennesket som kontinuerlig med natur, og dermed alliere etikk med fysikk og biologi. Han avslutter innledningskapitlet til sin ”Human Nature and Conduct” med å si at:

The intelligent acknowledgement of the continuity of nature, man and society will alone secure a growth of morals which will be serious without being fanatical, aspiring without sentimentality, adapted to reality without conventionality, sensible without taking the form of calculation of profits, idealistic without being romantic (Dewey 1922, s 13).

Det er altså sentralt i Deweys tenkning at tradisjonelt motsetningsfylte størrelser, som menneske og natur, knyttes sammen i en kontinuerlig sammenheng, uten kategoriske skiller. Dette gjelder som vi ser i dette avsnittet også det området som i mange sammenhenger, vil jeg hevde, trekkes fram som noe helt unikt menneskelig, nemlig moral. Jeg synes det er meget interessant å prøve å trekke moral ned fra et ”unikt menneskelig” plan, ned til et spørsmål om intelligent handling mellom mennesker og i forholdet mellom mennesker og naturomgivelser. For eksempel vil jeg i drøftingen i denne oppgaven spørre om den typen moralsyn som Dewey trekker fram som et tradisjonelt moralsyn, som knytter moral til et selv og dermed ender opp med å se på selvet som løsrevet fra naturen og sine omgivelser (Dewey 1922, s 16), er et moralsyn som preger læreres tanker om seg selv om sin profesjon, og som dermed fjerner lærerne fra tanken om hvilke samfunnsmessige sammenhenger lærergjeringen inngår i.

5.4.3 Naturalistisk nytteetikk

Dewey hevder at alle egenskaper ved en person er tilpasninger til et miljø. Alle gode og dårlige sider, dyder og laster er vaner som er skapt i samspill med et miljø (Dewey, 1922, s 16). Her ser vi den Darwinistiske påvirkningen på Deweys moralsyn, og dette legger slik jeg ser det, grunnlaget for pragmatismens naturalistiske moralsyn.

John Dewey siteres ofte av Richard Rorty på ordene ”vekst er det høyeste moralske mål”, som grunnleggende for hans etiske tenkning (Rorty 1999, s 120, Rorty 1995, s 14). Dette setter Rorty i sammenheng med en evolusjonsbasert tenkning, ved å tolke Dewey sitt utsagn som at vi som mennesker gradvis skal ta styringen over vår egen evolusjon, ved å endre våre livsbetingelser (Rorty 1999, s 120). Dette kommer fram i et sitat fra Dewey om at ”å beskytte, opprettholde og styre veksten er utdanningens fremste ideal” (Rorty 1999, s 120, Dewey 2007, s 40). I forhold til etiske regler eller holdepunkter er det ingen faste punkter i denne tenkningen. Å skulle bestemme noen endelige holdepunkter i vår tid, ville være å stenge oss selv ute fra helt nye og uante muligheter i framtiden. Det beste vi kan gjøre i følge Rorty, er å skape fortellinger og visjoner om et bedre samfunn, og så rett og slett bare håpe på at vi kan være med å føre samfunnsutviklingen i en gunstig retning. Den sterke troen på et håp som grunnleggende for et demokratisk samfunn er noe Dewey henter fra Emerson, i følge Rorty (1999, s 120):

In 1903 Dewey wrote: "The coming century may well make evident what is just now dawning, that Emerson is not only a philosopher, but that he is the Philosopher of Democracy." Dewey's point was that Emerson did not offer truth, but simply hope. Hope – the ability to believe that the future will be unspecifiably different from, and unspecifiably freer than, the past – is the condition of growth. That sort of Hope was all that Dewey himself offered us, and by offering it he became our century's Philosopher of Democracy" (Rorty 1999, s 120).

Et grunnleggende poeng i Dewey sin tenkning er å tilby et grunnlag for konstruktiv og meningsfylt handling i verden. Han mener at riktig bruk av menneskets evner til intelligent problemløsning er nøkkelen til et godt liv for alle mennesker. Dette er noe et hvert individ og samfunnsgruppe kan oppleve, gitt at de takler sine utfordringer i tilværelsen på den rette måten (Guinlock 2002, s xxxviii).

Dewey har fått kritikk fra blant annet konservative ståsteder, om at denne naturalistiske etikken er uklar og sier for lite håndfast om hva som er rett og galt i vårt samfunn. Dette er

Dewey helt uenig i, han trekker fram poenget om at når ingenting er bestemt i følge en eller annen absolutt moralsk lov, så er legger det et desto større ansvar på hvert enkelt menneske for å peke ut de største problemene og konfliktene i sin tid, og gjøre hva man kan for å løse disse (Dewey 1951)

Filosofien som fag får som oppgave i denne etiske tenkningen å hjelpe til med å finne den best mulige løsning på aktuelle problemer i sin tid, ikke å lete etter universelle eller endelige svar på ”unyttige” moralske og metafysiske funderinger i filosofien. Som eksempel på unyttig filosofisk aktivitet trekker Dewey fram spekulasjoner om tings ”virkelige essens” bak den virkeligheten de inngår i, eller spekulasjoner om historiens ”endelige” og ”transcendentale” mål bak de konkrete hendelsene som utgjør den pågående historien. Dette er i følge Dewey spekulasjoner som ikke gjør noen forskjell fra eller til i det praktiske liv for å skape et bedre samfunn, og dermed unyttig kunnskap (Dewey 1951).

5.4.4 Dewey vs Kant

Dewey er skeptisk til Kants kategoriske imperativ. Rorty setter Dewey inn i en moralfilosofisk sammenheng med David Hume og fra vår tid Anette Baier, alle med et anti-kantiansk moralsyn. De er alle mot en form for ”moralsk forpliktelse” som ligger i det kategoriske imperativet (Rorty 1999, s 76).

Kant trekker opp et skille mellom verdighet (dignity) og verdi (value), i følge Rorty (1999, s 80). Dette er Dewey uenig i, i den grad verdighet skal referere til følelsene og verdi refererer til moralen. Denne splittelsen mellom følelser som noe ustyrlig og ukontrollerbart på den ene siden og moral som noe rasjonelt og uavhengig, noe ”ikke-relasjonelt”, på den andre siden, er Dewey uenig (Rorty 1999, s 80). Dette innebærer i følge Dewey et syn på sjelen som noe ikke-empirisk, noe opphøyet utenfor vår erfaringsbakgrunn og bevissthet. For Dewey er dette et metafysisk syn på sjel og moral som han ikke aksepterer.

Det moralske selvet hos Kant er, i følge Dewey, å se selvet som et moralsk gode, uavhengig av konsekvenser av handlinger som personen utfører. I Kants kategoriske tenkning gjøres selvet til et mål i seg selv, alt annet er ”bare” midler:

Some theories hold that the self, apart from what it does, is the supreme and exclusive moral end. This view is contained in Kant's assertion that the Good Will, aside from consequences of acts performed, is the only Moral Good. A similar idea is implicit whenever

moral goodness is identified in an exclusive way with virtue, so that the final aim of a good person is, when summed up briefly, to maintain his own virtue. When the self is assumed to be the end in an exclusive way, the conduct, acts, consequences, are all treated as mere means, as external instruments for maintaining the good self (Dewey 1960, s 147).

Dewey kritiserer denne kantianske posisjonen for ikke å ta handlinger og konsekvenser av handlinger nok på alvor. Det motsatte av dette Kantianske perspektivet på moral er utilitarismens hedonisme, hvor en eneste form for konsekvens, glede, trekkes fram som et mål i seg selv. Dette andre ytterpunktet av moralsk tenkning kritiseres også av Dewey (Dewey 1960, s 148).

Dewey sier videre at hans egen moralteori gir plass både til selvet og til konsekvenser av handlinger. Det ene er ikke bare midler for det andre. Som en illustrasjon på denne tankegangen nevner Dewey at murstein som brukes til å bygge et hus ikke *bare* er midler til å bygge huset. De utgjør også en del av det ferdige huset. (Dewey 1960, s 148).

Vi ser her at Deweys oppfatning av selvet ligger mellom en Kantiansk oppfatning av selvet som mål i seg selv og en utilitaristisk oppfatning av selvet som middel til å oppnå størst mulig glede eller andre ønskelige konsekvenser. En riktig moralteori, hevder Dewey, knytter en sammenheng mellom selvet og dets handlinger (Dewey 1960, s 151).

På samme måte er konsekvenser og atferd viktige på den måten at de viser hva selvet er for noe, de avslører selvet og tester det. De moralske reglene som formuleres formalt, altså teoretisk, gis konkret mening når vi ser på konkrete valg som individet må gjøre, i følge Dewey (1960, s 148).

I hvor stor grad legger lærere og danningsteori vekt på autonomi og et moralsk selv som ”høyverdige” og dermed verdensfjerne Kantianske ideer om selvet og dets moral? I hvor stor grad må lærere ta inn over seg at de er en del av et samfunn, et fellesskap – som stadig endres. Som gjør at man ikke kan låse bildet av mennesket til en bestemt oppfatning av hva selvet er, eller et fastlåst moralsyn.

Nypragmatikeren Richard Rorty vil også oppheve skillet mellom moral og klokskap fordi det forstås som et skille mellom det uavhengige og kategoriske på den ene siden, og det situasjonsbestemte og hypotetiske på den andre siden. Pragmatismen tror ikke på det ubetingede, som vi har sett noen varianter av i gjennomgangen av det pragmatiske synet på sannhet. Rorty følger Dewey i at normer og lover oppstår når vi som mennesker møter motstand mot våre daglige vaner og handlinger (Rorty 1999, s 73). Dewey bruker til en viss

grad skillet mellom klokskap og moral, men for ham er det heller ikke snakk om et kategorisk skille, men et gradsskille, slik det så ofte er snakk om i pragmatismen:

On Dewey's account, the prudence- morality distinction is, like that between custom and law, a distinction of degree – the degree of need for conscious deliberation and explicit formulation of precepts – rather than a distinction of kind. For pragmatists like Dewey, there is no distinction of kind between what is useful and what is right (Rorty 1999, s 73).

Vi ser her pragmatikernes vekt på at det ikke finnes noe skarpt skille mellom hva som er rett og hva som virker rettferdig. Dette gjør at styresmakter i større grad må forholde seg ydmykt til hva som til en hver tid virker rimelig for mennesker under de aktuelle samfunnsforhold. Man kan ikke påstå at det norske demokratiske systemet virker på noen annen måte enn nettopp denne pragmatiske måten. Jeg vil likevel trekke fram disse poengene fra pragmatisk tenking som en påminnelse til makthavere og administratorer om at systemet stadig må reformeres i forhold til hva som virker rimelig og rettferdig for menneskene som lever, bruker og jobber i en samfunnsinstitusjon som utdanningssystemet.

Videre skriver Rorty at dette er samme konklusjon som utilitarismen, om at det nyttige kan slås sammen med det rette. Rorty understreker umiddelbart at selv om pragmatikerne er enige med utilitaristene om at nytte og rett kan slås sammen, så er pragmatikerne ikke enige om at nytte simpelthen er et spørsmål om å oppnå glede og unngå smerte, så enkelt ser ikke pragmatikerne på det rette. Dette kommer jeg mer inn på i Deweys plassering av den pragmatiske etikken i en mellomposisjon mellom utilitarisme og kantianisme, senere i dette kapitlet.

5.4.5 Kontingens: Etikken har ingen faste holdepunkter

Richard Rorty legger vekt på at alle forsøk på å finne faste etiske holdepunkter har feilet opp gjennom filosofihistorien, og at det vi til syvende og sist må holde oss til når det kommer til etikk, er et håp om at det beste i mennesket kommer fram i det gjeldende samfunn, og at vi evner å bevare det og utvikle det videre. Et viktig poeng i den naturalistiske etikken, som pragmatikerne henter fra Charles Darwins evolusjonslære, er at det menneskelige samfunn oppstår gjennom tilpasninger til tilfeldige hendelser opp gjennom historien. Rorty skriver om betydningen av kontingens i filosofien:

The line of thought common to Blumenberg, Nietzsche, Freud, and Davidson suggests that we try to get to the point where we no longer worship anything, where we treat nothing as a quasi divinity, where we treat everything – our language, our conscience, our community – as a product of time and chance. To reach this point would be, in Freud's words, to "treat chance as worthy of determining our fate." (Rorty 1989, s 22)

Samfunnsutviklingen er altså i følge den evolusjonsbaserte tankegangen, på mange måter tilfeldig (kontingent). I noen tilfeller fører tilpasninger til noe bedre, i betydningen av et åpnere, friere og mindre undertrykkende samfunn, og i andre tilfeller fører tilpasninger til mer destruktive samfunnsformer. Dette er en form for "naturens tilfeldige gang" i menneskets historiske utvikling, som har store konsekvenser for vår etiske tenkning. Den aller viktigste konsekvensen, slik jeg ser det og vil legge vekt på i denne oppgaven, er at man rett og slett må tro på menneskets evne og vilje til å skape et godt samfunn, ut fra de forholdene mennesket befinner seg i. Menneskets iboende gode natur er et utgangspunkt for å stole i større grad på enkeltmenneskers dømmekraft og selvstendige utvikling, framfor en fordømmelse av det "naturlige" og "instinktive" og gjennomføring av en sterk samfunnsmessig påvirkning for å holde dette naturlige "nede". Jeg vil i oppgaven gå nærmere inn på John Deweys syn på verdi i mennesket og samfunnet, og definere nærmere den pragmatiske optimismen i forhold til menneskets muligheter til personlig og samfunnsmessig lykke og vekst.

5.4.6 Pragmatismens Darwinisme

Pragmatikerne bedømmer filosofi moralsk og praktisk: "På hvilken konkret måte fører denne tenkningen til et bedre samfunn?" (Pettegrew 2000, s 4, min oversettelse). Kunnskap er et verktøy for å styre denne tilpasningen, i følge denne pragmatiske tankegangen. Det er dette Randolph Bourne snakker om når han sier at "tenkning er et praktisk organ for tilpasning til omgivelsene" (Pettegrew 2000, s 4, min oversettelse).

Pettegrew skriver videre at grunnlaget for menneskers tilpasning til omgivelsene ikke kan bestemmes på noen objektiv eller nøytral måte. De naturalistiske faktorene i menneskenes omgivelser tilsier at relativitet, tilfeldigheter og feilbarlighet alltid vil prege menneskets forhold til sine omgivelser. Pettegrew skriver videre: "For pragmatism, then, it is this very backdrop of constant contingency and inevitable variation from which instrumentalism must draw its moral strength. Precise ethical content or direction "cannot be specified in advance or

imposed on others,(...) because diversity and experimentation themselves are cornerstones of pragmatism.”” (Pettegrew 2000, s 5).

Her ser vi hvordan den Darwinistiske påvirkningen på pragmatismen gjør at pragmatismen blir ydmyk for tilfeldigheter og forandringer. Dette beskriver Pettegrew som grunnleggende for pragmatismens sterke tro på demokratiet som samfunnsform, gjennom at demokratiet bygger på det Pettegrew kaller ”fallibilismens logikk”. Subjektivitet og tilfeldige innfall og forandringer er uungåelig, derfor er det viktig at ikke noen gruppe eller posisjon i samfunnet får for stor makt, i tilfelle noe uønsket skulle inntreffe i en enkelt gruppe (Pettegrew 2000, s 6).

Ang ”survival of the fittest”: Darwin mente at tilpasninger skjer til det eksisterende miljø, og at variasjoner oppstår som enten overlever det eksisterende miljøet, eller går under. Men det sier alt om hvor viktig det er å styre det miljøet som tilpasninger skal klare seg innenfor. Vi kan ikke styre tilpasningene, de kommer gjennom skapelsesprosessen og tar uante former. Men vi kan forme samfunnsmiljøet så godt vi kan, og sørge for å ha et miljø som vi ønsker at visse tilpasninger skal klare seg innenfor. Sett på denne måten kan man si at menneskene er med på å styre utviklingen (Dewey 1951, s 12).

Verdien av det tilfeldige i et Darwiniansk perspektiv: Endringer mot noe nytt oppstår gjennom tilfeldige innfall og uventede hendelser. Det som umiddelbart kan se unyttig ut kan være meget nyttig i et lengre perspektiv. Contingency er en grunnleggende tilstand ved tilværelsen, og vi burde heller se mulighetene det gir oss til frihet og inkludering, snarere enn naturstridig å kjempe mot endringer, unntakstilfeller og nyskaping (Dewey 1951, s 12).

5.4.7 Moral er samfunnsskapt

”Det tenker” er et riktigere psykologisk utsagn enn ”jeg tenker”, skriver Dewey om intelligens. Med dette vil han peke på at vår intelligens i større grad er et resultat av det samfunnet vi er en del av enn av en indre, individuell egenskap:

Our intelligence, is bound up, so far as its materials are concerned, with the community life of which we are a part. We know what it communicates to us, and know according to the habits it forms in us. Science is an affair of civilization not of individual intellect. So with conscience (Dewey 1922, s 314).

Dewey mener altså at både intellekt og bevissthet her noe vi i større grad får fra samfunnet, enn personlige egenskaper ved oss selv. Moral er et svar på reaksjoner på våre handlinger fra omgivelsene (Dewey 1922, s 322) Vi trenger derfor en sosialpsykologi, et ”science of man” med et bredt samfunnsperspektiv, slutter Dewey videre. Det er ingen grunn til å sette opp et abstrakt, autoritært moralsk mål. Moral er en samfunnpraksis og vi lever alle i et samfunn. Vitenskaplig tenkning trengs for å unngå tilfeldige og begrensede institusjoner og vaner (Dewey 1922, s 329).

5.5 Deweys syn på verdi

Hvilke eksistensielle føringer på tanke og handling har størst innvirkning på menneskers liv? Dewey har en grunnleggende tro på at livet kan være verdifullt. Man kan handle kunnskapsrikt og intelligent for å oppnå dette. Individet kan forenes med sine omgivelser i felles verdi, det Dewey kaller konsummatorisk verdi (Guinlock 2002, s xxii).

5.5.1 Å konstruere det gode

Å konstruere det gode er for Dewey å konvertere naturlige prosesser til å gi en sammenhengende mening og verdi, i følge Dewey-tolkeren James Guinlock (2002, s 56).

Forholdet mellom vitenskapelig undersøkelse og verdier er lite undersøkt, skriver James Guinlock videre i en innledning til et kapittel om emnet verdi og intelligens, i en tekstsamling av Deweys moralfilosofiske tekster (Guinlock 2002, s 122). Vitenskaplig undersøkelse (enquiry) skal frigjøre, ikke gi en oppskrift, oppsummerer Guinlock i sin gjennomgang av Deweys syn på forholdet mellom verdi og intelligens (Guinlock 2002, s 122).

Dewey sier om sosial intelligens og styring av utdanning at demokrati er et middel til menneskelige mål. Alle må delta i prosessen med å forme verdier som styrer samfunnet. Alle påvirkes av disse verdiene, og alle skal være med og forme dem (Dewey i Guinlock 2002, s 265). Det er i følge Dewey umulig og dermed meningsløst å forsøke å definere verdier teoretisk. Man vil aldri komme fram til noen universell moral eller formel for moral som et teoretisk og allmenngyldig prinsipp for verdisetting (Dewey 1939b, s 6): «If we take certain words commonly regarded as value-expressions, we find no agreement in theoretical discussions as to their proper status» (Dewey 1939b, s 6).

Demokrati er troen på at erfaringsprosessen er viktigere enn noe oppnådd resultat. Spesielle resultater oppnådd har bare verdi i den grad de beriker erfaringen videre. Siden erfaringsprosessen kan være utdannende, så er troen på demokrati også en tro på erfaring og utdanning (Dewey i Guinlock 2002, s 271). Hva er så erfaring? Det er fri omgang med omgivelser som tilfredsstillende begjær (desire) og utvikler behov (need) ved å få kunnskap om ting som de er. Behov og begjær går alltid ut over det som er og er derfor rettet mot framtiden (Dewey i Guinlock 2002, s 271).

Hvordan viser man verdi?

Felller ved å gi noe verdi er å si at det har verdi helt ute av sammenheng med noe annet, som «absolutt» eller «endelig» verdi, i følge Dewey (1939b, s 27). Dewey går her videre og skriver at i empirisk liv viser man ikke verdi ved å snakke om et mål, men gjennom den omtanke og glede man omgås midlene som leder til det ønskede målet (Dewey 1939b, s 27). Vi ser igjen hvordan Dewey understreker midlenes verdi i forhold til målenes. Verdi kan altså oppstå fra midlene, og gleden ved å omgås disse, like gjerne som fra målet, som krever visse midler.

Dewey minner om at det å skille mål fra midler sitter dypt i filosofiske tradisjoner (Dewey 1939b, s 27), men også når det gjelder verdi gjør han et poeng av at mål og midler henger tett sammen. Det er et hovedpoeng om verdi hos Dewey at verdi oppstår nettopp når mål og midler spiller sammen i konkret erfaring (Dewey 1939b, s 28). Det er derfor i følge Dewey meningsløst å snakke om «ytre» eller «indre» verdi, siden verdi er noe som oppstår i samspillet mellom et behov eller en impuls «innenfra» et individ og ulike samfunnsforhold og naturomgivelser «utenfor» individet (Dewey 1939b, s 28).

Om man må utføre midler uten kontakt med noe mål, så oppstår kjedsomhet, i følge Dewey. Og om man motsatt formulerer mål uten kontakt med noen konkrete midler som kan føre mot målet, så havner man i fantasier og idealiseringer, i følge Dewey (1939b, s 49).

Det Dewey ser som løsningen på systematisk å bruke tidligere verdifulle erfaringer til å skape nye verdifulle situasjoner, er systematisk og kritisk å undersøke nåværende verdifulle vurderinger (Dewey 1939b, s 60). Her kommer den vitenskapelige optimisme til Dewey fram hvor han håper at en systematisk undersøkelse av verdier i samfunnsliv kan gjennomføres på samme måte som det har blitt gjort oppdagelser i naturvitenskapene:

This method in fact, simply carries over to human or social phenomena the methods that have proved successful in dealing with the subject matter of physics and chemistry. In the fields before the rise of modern science there was a mass of facts which were isolated and seemingly independent of one another. Systematic advance dates from the time when conceptions that formed the content of theory were derived from the phenomena themselves and were then employed as hypotheses for relating together the otherwise separate matters-of-fact (Dewey 1939b, s 61).

Dewey ønsker altså å bygge en empirisk vitenskaplig kunnskap om verdier. Han skriver videre at skillet mellom verdier og fakta bare forsvinner når verdivurderinger ses på som utspringende fra biologi, og modifisert og fylt med innhold av kulturelle og samfunnsmessige forhold (Dewey 1939b, s 64).

Disse siste betraktningene om Deweys tanker om konkret arbeid for å bestemme verdier, peker på mange måter mot de empiriske samfunnsvitenskapene, slik vi kjenner disse fagene i vår tid.

5.5.2 Kriterieløst håp

Et håp for det beste er noe av det mest grunnleggende og originale, slik jeg ser det ved både Dewey og Rorty sine filosofiske syn. At alle forsøk på å fange eller å definere ”store” eller ”bakenforliggende” sannheter om menneskelivet og samfunnet, men rett og slett bare må håpe på den best mulige utvikling for menneskene, er en modig og moden konklusjon, slik jeg ser det. Det er som Rorty sier, så lett å la seg fange av filosofiens både intellektuelt besnærende, åndelig forførende og estetisk vakre resonnementer, men den vil ikke gi noen ”sikre svar” på grunnleggende spørsmål om verden og virkeligheten. Det beste man kan bruke filosofien til, uttaler Rorty lekende, er som gode historier, på linje med skjønnlitteratur og annen kunst, til privat glede, men ikke som grunnlag til noen større sikkerhet som kan bestemme offentlige, rettslige eller samfunnsmessige forhold. Det eneste vi kan gjøre er å forholde oss til vårt ønske om å minimere menneskelig lidelse og smerte, og prøve å finne ordninger som på en eller annen måte gjør denne lidelsen mindre enn de ordningene vi har levd med til nå. Pragmatikerne ser på moralsk framgang som økt sensitivitet for flere mennesker og flere situasjoner (Rorty 1999, s 81).

Et eksempel på denne typen tenkning hos pragmatikerne er Richard Rorty som trekker fram John Dewey sin oppfordring om å holde seg til det konkrete, dersom en ønsker å gjenfortrylle verden, få tilbake det religionen ga våre forfedre (Rorty 1995, s 29). Man må altså bare stole på at en større samfunnsmessig mening oppstår gjennom enkeltmenneskers søken etter mening i sine konkrete, nære relasjoner og livssituasjon. Her er håpet om forbedring det beste man har.

Dette synet på det demokratiske samfunn som noe vi bare må håpe vil ha en positiv virkning på mennesker og samfunn, er noe Rorty refererer til Dewey og Habermas i forhold til (Rorty 1999, s 119). Rorty nevner at for Dewey og Habermas er det ikke noe poeng å lete etter en fast begrunnelse for samfunnets institusjoner utenfor samfunnet selv, som en bakenforliggende sannhet. Det viktigste man kan gjøre i det demokratiske samfunnet er å prøve å komme til størst mulig enighet med andre mennesker og være aktive samfunnsmedlemmer som søker svar på felles utfordringer. I følge Rorty leter ikke Dewey etter noen "fast" begrunnelse for demokratiet i det hele tatt, men så på det som et lovende eksperiment gjennomført av en spesiell gruppe medlemmer av en spesiell art, altså oss mennesker. Dewey ber oss, i følge Rorty, "om å tro på oss selv i et utopisk håp, karakteristisk for et demokratisk samfunn" (Rorty 1999, s 117).

Et spørsmål som melder seg, er hva som gjør at pragmatikerne tør å stole på at mennesker og samfunn vil forbedre seg, uavhengig av store, dogmatiske sannheter som skal styre menneskene på rett vei. Jeg tenker at noe av forklaringen her ligger i pragmatikernes naturalisme. I denne naturalismen ligger en tro på at noe grunnleggende godt i menneskets natur er styrende for menneskers handlinger og dermed for det samfunnet menneskene skaper for seg selv. Rorty skriver videre, etter utlegningene over om Deweys begrunnelser for demokratiet, at Dewey sin begrunnelse for demokratiet tar et Darwinistisk syn på utvikling (Rorty 1999, s 120). Rorty trekker fram Deweys syn om at vekst i seg selv er et moralsk mål, og at det å "beskytte, stimulere og styre veksten er utdanningens hovedmål" (Rorty 1999, s 120). Til tross for kritikk fra konservative motstandere, ville ikke Dewey gi noen kriterier for denne vekstprosessen. Det ville være som å sable framtidens muligheter ned til hva vi i nåtiden kan forstille oss, som å "spørre en dinosaur om å forestille seg hva et godt pattedyr vil se ut som, eller en Athener fra det klassiske samfunn om hva et godt liv for en 20. århundres borger i et industrialisert demokrati vil se ut som" (Rorty 1999, s 120).

I stedet for kriterier gir altså pragmatikeren Dewey oss inspirerende fortellinger og svevende framtidvisjoner, som skal gi oss håp for demokratiet og framtiden, ikke sikre kriterier og sikker viten.

Sett fra dette perspektivet på sannhet, så ser vi at det ikke er mulig å finne noen kriterier for å ”begrunne” demokratiet. Vi kan bare stole på det og håpe på det, i følge pragmatikerne. Rorty trekker fram Deweys ord om at ”vekst er et mål i seg selv” som et slags dannelsideal fra Dewey: – å beskytte og opprettholde veksten er utdanningens hovedideal. Dette kaller Rorty for et Darwiniansk ideal. Det er umulig å gi noen faste kriterier for vekst, de ville være begrensende i forhold til de nye former som vil vokse fram, som vi ikke aner hva vil være, og som vi derfor ikke kan sette opp faste kriterier for i dag (Rorty 1999, s 120).

Som alternativ lanserer Rorty begrepet ”fuzzy utopier” og inspirerende fortellinger. Disse kan finnes i TV-programmet like gjerne som i doktoravhandlingen eller prekenen, som vi skal se nærmere på i neste avsnitt. Referanser for en samfunnsstenkning basert på et kriterieløst håp og tro på det demokratiske samfunn finner Rorty hos Emerson og Whitman. Emerson kaller Rorty for demokratiets filosof (Rorty 1999, s 120).

5.5.3 Nye vokabularer

En god pedagogisk filosofisk diskusjon i følge Rorty-tolkeren Paulo Ghiraldelli Jr., er diskusjonen til Rorty og Donald Davidson om rollen til metaforer i språket. Med inspirasjon fra Davidson trekker Rorty fram metaforenes rolle av å representere noe helt nytt i språket, som reflekterer noe nytt i tenkning, som viktig å være oppmerksom på i en utdanningsprosess. En metafor gir mulighet for noe helt nytt, som representerer nye muligheter og nye rettigheter for nye mennesker (Peters & Ghiraldelli 2001, s 78). Nettopp viktigheten av å gjøre oppmerksom på språkets muligheter til å gi rom til nytenkning som kan endre samfunnet, er en sentral danningstanke hos Richard Rorty, slik jeg ser det.

Richard Rorty uttrykker dette i sine tanker om å skape nye vokabularer som grunnlag for samfunnsendring. I stedet for å løse problemer med de eksisterende begreper og teorier, ser Rorty på samfunnsendring som noe som skjer når vi begynner å bruke språket på en helt ny måte, som lar oss se oss selv og våre handlinger i nytt lys, og som fører til en ny samfunnspraksis.

Jeg synes Rorty er inspirerende i måten han ser muligheten til noe nytt i mennesker på. Vi kan ikke endre «oss selv» for vi har ikke noe «selv» å endre. Men vi kan beskrive oss selv på nye måter, men nye metaforer i et nytt språk, og dermed inngå i nye samfunnsmessige sammenhenger som gir mer trygghet, frihet og glede og mindre slit og smerte. Det nye språket jeg vil etterlyse i utdanning er et som går videre fra det språket Gert Biesta hevder at utdanningsdebatten er inne i nå for tiden, et språk om «kjøp og salg» (Straume 2011, s 240).

5.6 Dewey vs utilitarisme

Oppdelingen av handling i to separate områder, instrumentell (efficient) og moralsk handling, forsvinner hvis vi ser på handling som å løse problemer for å skape noe godt (Dewey 1922, 212). Utilitarismen har forstått dette og bygger på samme måte som pragmatismen opp en nytteetikk. Men utilitarismen skiller seg fra pragmatismen ved sin forenkling av handlinger til en form for matematikk, som kan regnes på, til man får svaret i form av den største mulige glede for den enkelte (Dewey 1922, s 212).

Om utilitaristene sier Dewey at også de, som pragmatikerne, ser på moral som et naturlig og empirisk fenomen. Men det utilitaristiske synet på moral er feilslått på to måter, hevder Dewey (1922, s 189). For det første ser utilitarismen på kunnskap som noe som oppstår fra sanseerfaringer, ikke fra vaner og impulser, som Dewey legger stor vekt på i sin psykologiske forklaring av menneskelige handlinger. For det andre kritiserer Dewey utilitaristene for å mene at menneskelige valg er rene kalkuleringer av tap eller gevinst som umiddelbart fører til en behagelig eller ubehagelig sanseerfaring (Dewey 1922, s 190).

Mennesker tar valg, i følge Dewey, når de oppfatter den rette kombinasjonen av vane og impuls, som skaper en stimulus til å handle. Dewey beskriver dette som at når vi ser at veien ligger åpen og innbydende foran oss, da tar vi et valg. I prosessen fram til dette punktet hvor det er klart for handling, gjør vi oss mange refleksjoner over mulige handlingsalternativer og mulige konsekvenser av disse i tankene våre. Dette er den prosessen Dewey legger stor vekt på i sin moral- og samfunnsteori, at vi går gjennom mulige konsekvenser av våre handlinger, før vi handler. Det er det Dewey kaller for "deliberation" (Dewey 1922, s 101).

Denne refleksjonen er rasjonell i den grad den lykkes med å omforme gamle mål og vaner til nye måter å handle på, som skaper bevissthet rundt nye mål og handlinger (Dewey 1922, s 198).

Forskjellen på kalkulering av gevinst og refleksjon beskriver Dewey slik: Kalkulering tar bare hensyn til den enkeltes glede ved en handling. Dette er et innadvendt, privat, sentimentalt og isolert syn. Det kalkulerende synet tar heller ikke hensyn til usikkerheten ved framtiden. Det projiserer øyeblikkets gleder og plager over på framtiden i sine kalkuleringer over hva morgendagen skal komme til å bringe (Dewey 1922, s 204). Refleksjon tar, som vi har sett hensyn til et større spekter av konsekvenser, og favner dermed bredere enn det individualistiske perspektivet en smal kalkulering av hvilken glede som er mulig å oppnå gjennom en handling. Når det gjelder muligheten for å kalkulere hva som vil skje i framtiden, så er dette en holdning vi må passe oss for, i følge Dewey:

Every attempt to forecast the future is subject in the end to the auditing of present concrete impulse and habit. Therefore the important thing is the fostering of those habits and impulses which lead to a broad, just, sympathetic survey of situations (Dewey 1922, s 207).

Refleksjon er ikke kalkulering av usikre framtidige resultater, det er en bevissthet rundt den mulige effekten av nåværende vaner og impulser kan ha på framtiden. Refleksjon slik Dewey framstiller det, går lengre enn en utilitaristisk nytte/kostnads kalkulering inn på å løse knuter i pågående aktivitet, å gjenopprette kontinuitet, å få tilbake harmoni, å bruke ”løse” impulser og styre vaner i en ny retning (Dewey 1922, 199).

Slik jeg tolker Dewey ut fra dette, må vi altså legge like stor vekt på hva vi opplever i øyeblikket, som hva vi ønsker å oppnå i framtiden. For at vi skal kunne ta gode valg som former framtiden, så må vi vite godt hva vi er formet av og påvirket av i øyeblikket. Her trekker Dewey fram et eksempel på ”A Man of an executive type” som:

engrossed in carrying through a scheme, will react in present emotion to everything concerned with its external success; the pain its execution brings to others will not occur to him, or if it does, his mind will glide easily over it. This sort of consequence will seem to him of slight importance in comparison with the commercial or political changes which bulk in his plans. What a man foresees and fails to foresee, what he appraises highly and at a low rate, what he deems important and trivial, what he dwells upon and what he slurs over, what he easily recalls and what he naturally forgets – all of these things depend upon his character (Dewey 1922, s 204-5).

Det er altså opp til den enkelte persons selvinnsikt og refleksjon over sine egne egenskaper og verdier at et reflektert valg kan tas. Slavisk å følge en plan for framtiden fører fort til overkjøring av andre, som Dewey beskriver i eksemplet. Dette er nettopp en del av den

grunnleggende kritikken av utilitarismen fra Dewey: Den ”suger ikke honningen fra øyeblikket, men fokuserer på å røkte bier og bygge bikuber” (Dewey 1922, s 205, min oversettelse). Utilitarismen blir altså for fokusert på framtiden i forhold til øyeblikket. Dette er en viktig innsikt fra Dewey, som likner på argumenter vi har sett fra Dewey om forholdet mellom mål og midler, hvor Dewey er opptatt av at midlene må ha en egenverdi, ikke bare være instrumenter for ytre/andres mål.

I sitt syn på verdien av refleksjonen i å ta et valg, ser vi hvordan Dewey knytter rasjonalitetsbegrepet til konsekvensene av en handling, til at en endringsprosess har blitt gjennomført på en måte som forbedrer livssituasjonen til et menneske. Rasjonalitet er i dette perspektivet en handling. Dette synet på rasjonalitet er noe Habermas bringer videre fra Dewey, når han utvikler sitt syn på kommunikativ rasjonalitet som en prosess mennesker inngår i, og ikke som en egenskap ”i” det enkelte mennesket. (Rorty 1999, s 119).

Refleksjon over selv enkle handlinger i øyeblikket kan gi mye mening - like mye som den største suksess hos en leder som manipulerer hendelser uten å reflektere over det, kan bli fulgt av en mager og overfladisk bevissthet (Dewey 1922, s 209).

5.6.1 Deweys syn på utilitarisme og økonomisk tankegang

Det er altså en stor forskjell på økonomisk tenkning og refleksjon (deliberation) i følge Dewey. For at de to skal møtes må økonomisk tenkning se mer på verdien av nåværende aktivitet, framfor å være fiksert på resultater for et framtidig mål. Man må ha en bred fornuft som innebærer å være åpen for at mål kan endres underveis i en prosess. Dewey beskriver forskjellen på en bred og en smal fornuft (rationality) slik:

The distinction between wide and narrow use of reason has already been noted. The latter holds a fixed end in view and deliberates only upon means of reaching it. The former regards the end-in-view in deliberation as tentative and permits, nay encourages the coming into view of consequences that will transform it and create a new purpose and plan (Dewey 1922, s 215)

Dewey oppfordrer til endring av planer når man underveis i en prosess forstår at konsekvensene av handlingene kan bli bedre hvis planene endres underveis. Dette poenget om viktigheten av å kunne oppdatere og justere mål underveis i en prosess av dem som jobber mot målet, når de har gode grunner til å gjøre en endring, ser jeg som en hovedinnvending

mot dagens mål- og resultatstyringssystem i skolen. Det oppleves ikke som lett å oppdatere, justere eller endre mål underveis i ulike arbeidsprosesser i dagens skole. For eksempel uttaler skoleleder i Osloskolen at de ikke blir hørt når det gjelder styringen av skolene (Østveit 2011).

Når det gjelder forskjellen på utilitarisme og refleksjon i forhold til hvordan man tenker om verdien ved konsekvensene av et valg illustrerer Dewey det slik:

Now business calculation is obviously of the kind where the end is taken for granted and does not enter into deliberation. It resembles the case in which a man has made his final decision, say to take a walk, and deliberates upon what walk to take (...) Suppose, however, that a man's question is not which path to walk upon, but whether to walk or to stay with a friend whom continued confinement has rendered peevish and uninteresting as a companion'' Dewey 1922, s 215)

I denne situasjonen vil utilitaristen forsøke å sammenlikne de to alternativene, å gå en tur eller oppsøke en sær venn i en vanskelig situasjon og komme fram til hvilket alternativ som gir den største gleden. Men Dewey understreker at de to alternativene er så forskjellige at man ikke umiddelbart kan regne seg fram til et svar på hvor mye glede det ene vil gi i forhold til det andre. Dette er en problemstilling som man må erfare, gjennom en oppdagelsesprosess, og sette i sammenheng med hele sin personlighet og hvem man er og vil være (Dewey 1922, s 217). Det ene alternativet vil lede til noe helt annet enn det andre, som er kvalitativt forskjellig. Hva man velger kan ikke kalkuleres fram til, det må erfares og leves, slik jeg tolker Dewey her.

Virkelige beslutninger er de som innebærer valg av en helt ny retning, ikke bare at valg av alternativer i den retningen man allerede går (Dewey 1922, s 219).

Dewey skriver om det abnormale ved og umuligheten av å ha midler helt løsrevet fra mål. Her bruker han økonomisk aktivitet i samfunnet som et eksempel. Denne aktiviteten kan bare sees som en del av et større samfunn, som har sine begrunnelser i mange deler av samfunnet utenfor den økonomiske aktiviteten av å kalkulere gevinster og tap og å forsøke å oppnå størst mulig profitt. Altså blir det helt galt når utilitaristene bruker den økonomiske tenkningen som modell for sin etikk. Den økonomiske modellen er bare et middel i samfunnet for større samfunnsmessige mål, og kan ikke løsrives og gjøres til mål i seg selv (Dewey 1922, 220).

The "economic man" defined as a creature devoted to enlightened and calculating pursuit of gain is morally objectionable because the conception of such a being empirically falsifies empirical facts. Love of pecuniary is an undoubted and powerful fact. But it and its importance are affairs of social not of psychological nature. It is not a primary fact which can be used to account for other phenomena (Dewey 1922, s 220).

Denne typen kritikk av å gjøre økonomisk aktivitet til modell for all aktivitet i samfunnet opprettholdes av kritikere av dagens styring av utdanning, som Simons og Masschelein som bygger på modernitetstenkere som Foucault og Habermas, refererer Straume (2011, s 242).

Dewey oppsummerer gjennomgangen av utilitaristisk etikk med å si at menneskelig handling springer ut fra vane og impuls, og dette skaper et behov for større menneskelig bevissthet rundt sine valg av handlinger. Men utilitaristene bygger denne bevisstheten på en smal, individuelt økonomisk tenkning, mens Dewey selv ser behovet for en bredere refleksjon over konsekvenser og verdier ved et menneskes valg av handling (Dewey 1922, s 222).

5.6.2 Deweys moralsyn og målstyring

Gjennomgangen av Deweys moralsyn og forhold til utilitarisme er interessant i forhold til min analyse av mål- resultatstyring av dagens utdanning. Det kommer fram en rekke nyanseringer mellom et smalt, utilitaristisk syn på nytte som kalkuleringer av framtidig gevinst, og Deweys pragmatiske syn på nytte som resultat av en bred refleksjon over øyeblikkets tilstand og framtidens muligheter. Om man skal holde mål og midler i tett sammenheng, så må det være en mulighet til at de påvirker hverandre og kan endres i forhold til hverandre, underveis i en arbeidsprosess. Hvis arbeidsprosessen er delt opp slik at noen har ansvar for å sette mål og andre har ansvar for å utføre midlene, så er det vesentlig at målene blir kommunisert så tydelig og åpent at de som skal jobbe med målene tar dem til seg og opplever dem som sine egne. I følge det som har vært skrevet ovenfor, om muligheter for endring av mål underveis, er det helt vesentlig at det er en kommunikasjon mellom de som jobber med midler til de som jobber med mål, som gjør det mulig å oppdatere målene underveis.

Sluttrapporten fra EMIL-prosjektet, skrevet av Marit K. Granheim og Ulf P. Lundgren i 1990, legger vekt på viktigheten av av lærere deltar aktivt i å formulere målene de skal styres av. Under overskriften «Særtrekk ved målstyring som ledelsesform», skriver de at «Når det

gjelder konkretisering av mål er det viktig at de som har ansvaret for at mål blir nådd har innflytelse når disse mål skal fastlegges» (Granheim og Lundgren 1990, s 29).

Det er i dette siste leddet jeg tenker at systemene svikter i dagens styring av skole og utdanning. Mange lærere og skoleledere oppfatter seg som midler i en nasjonal eller regional målstyrt utdanningsprosess, men de oppfatter ikke at de når fram med ønsker om å endre eller justere mål som er satt på sentralt hold. På denne måten skilles mål fra midler, og ulike negative konsekvenser oppstår, som kjedsomhet og følelse av meningsløshet ved arbeidet. At lærere og skoleledere høres av de som setter mål er helt sentralt for å holde kontakt mellom mål og midler i dagens utdanningssystem. Men nettopp mange av de kanalene som fantes for tilbakemelding fra lærere og skoleledere, som lærerråd og andre typer profesjonsbaserte råd, ble lagt ned ved innføringen av et mål- og resultatbasert styringssystem. Disse rådene ble sett på som ineffektive og fragmenterende for styringen av skolen (St. meld. nr. 37, s 18-19).

Gjert Langfeldt beskriver EMIL-rapporten som en alternativ tenkning om målstyring som ble «lagt på hyllen» på 90-tallet, og glemt (Langfeldt 2008, s 69):

Styring av utdanning er komplisert, og den formes i en konstant vakling mellom ulike alternativ. Dette er poeng som en ikke minst kan få frem gjennom å se på hva som ble valgt vekk. Ett eksempel kan være EMIL-prosjektet fra 1991; sluttrapporten fra det prosjektet stilte så prinsipielle spørsmål om hva det vil si å innføre målstyring i et utdanningssystem, at dens drøfting er relevant selv 15 år senere – men den er glemt. Behover for raske svar la dette prosjektet på hyllen (Langfeldt 2008, s 69)

Man kan spekulere i om tenkningen som i punktet over ble for radikal for styresmaktene som innførte målstyring for å få økt sentral kontroll over skolen, ikke for å øke den lokale autonomien og innflytelsen.

Et spørsmål til drøfting er om ikke vi må tåle mindre effektivitet for å opprettholde en kontakt mellom ulike nivåer og funksjoner i utdanningssystemet. Hvis ulike ledd skal ha mulighet til å kommunisere og innvirke på hverandre, så sier det seg selv at prosesser vil bli mindre strømlinjeformet og effektive enn et system uten endringer underveis.

Dewey trekker fram en rekke områder hvor den smale, kalkulerende nyttetenkningen arresteres. Det interessante med Deweys kritikk, slik jeg ser det, er at han bygger den på et empirisk, naturalistisk grunnlag, uten å henfalle til metafysiske oppfatninger av mennesket og moral. Deweys kommer med jordnære, konkrete alternativer til en smal, kalkulerende

nyttetenkning, slik jeg tolker dette stoffet. En drøfting av de konkrete konsekvensene av denne tenkingen på styring av skolen, skal jeg komme tilbake til i siste del av oppgaven.

5.7 Samfunnsmessige konsekvenser av ulike moralsyn

Økonomisk vinning på individuelt nivå har fått forrang i industrisamfunnet, foran andre menneskelige mål og motivasjonsfaktorer skriver Dewey i 1922 (s 122). Hvordan har dette kunnet skje, spør Dewey. Grunnen er at vår moderne samfunnsform har gitt personlig vinning i form av profitt en spesielt stor verdi. Men hvordan har dette blitt en så sentral del av de moderne samfunnsinstitusjoner? Det er fordi ”profitt” som resultat av et arbeid har blitt viktigere enn gleden ved å arbeide i seg selv, gleden ved å gjøre en jobb, hevder Dewey (1922, s 123). Arbeid i seg selv kan være en glede under de rette samfunnsforholdene, men under industrisamfunnets arbeidsforhold blir det kjedelig - ”irksom”, som Dewey formulerer det. Dette står i kontrast til andre samfunnsformer, hvor arbeid er en glede og ikke behøver å bli belønnet med kunstige midler, slik som med et løfte om ”profitt”, som i industrisamfunnet (Dewey 1922, s 124). At arbeid reduseres til ”lønnsarbeid” beklages av Dewey, fordi det tar bort den umiddelbare gleden av å forsørge seg selv ved fysisk arbeide: ”compelling him to pay for the means of livelyhood with the sweat of his brow” (Dewey 1922, s 124).

Jeg vil umiddelbart innvende at denne framstillingen av lønnsarbeid som et onde og fysisk arbeide som et gode høres litt for enkel ut, og at Dewey her er mer polemisk enn nyansert. Men disse avsnittene hos Dewey viser at han langt ifra sluker det moderne industrisamfunnets premisser rått. Pragmatismen kan være sterkt samfunnskritisk, også til det kapitalistiske samfunnet.

6 Avsluttende drøfting

6.1 Innledning

I den avsluttende drøftingen ser jeg på problemstillingen min for oppgaven, og drøfter hva de pragmatiske perspektivene på målstyring innebærer. Jeg vil oppsummere de ulike områdene jeg har vært innom i oppgaven og vise at pragmatisk tenkning har mye å si om målstyring, både konstruktivt og kritisk.

Kritikken fra pragmatisk tenkning mot mål- og resultatstyring av skolen handler om et ubalansert forhold mellom mål og midler i utformingen og iverksettelsen av mål i dagens praksis med målstyring. Den pragmatiske tenkningen kan brukes til å rette kritiske innvendinger mot måten resultater brukes i styring av utdanning i dagens skole.

Det konstruktive bidraget kommer hovedsakelig fra Dewey og handler om konstruktive måter å tenke om forholdet mellom mål og midler på, som unngår instrumentalisme, snever nytte- og effektivitetstenking og elitistisk dydstenkning. Dewey presenterer en bred moralteori som kan stå som et utgangspunkt for tenkning om styring av utdanning og verdisetting i vår tid.

Rorty er mer mer kritisk enn Dewey, men Rorty har også konstruktive sider, som når han foreslår å skape nye vokabularer for å endre samfunnspraksis og finne nye veier til bedre samfunnsforhold.

I løpet av denne drøftingen vil jeg også komme med noen innvendinger mot pragmatisk tankegang.

6.2 Pragmatisk tenkning som alternativ

På hvilken måte representerer pragmatisk tenkning et korrektiv og kanskje et alternativ til den økonomisentrerte styringsrasjonaliteten?

Vi har sett at flere samfunnsteoretikere, som for eksempel Roar Hagen i kapittel 2, leter etter et alternativ til en for snevert økonomibasert, og en for sterkt autonomifokusert

styringsmodell for offentlige velferdsinstitusjoner i det norske samfunnet. Erling Lars Dale refererer til Helga Eng og trekker fram den amerikanske pragmatismen, representert ved Dewey, som en interessant tankeretning for en «universell, realistisk humanisme». Er denne pragmatismen svaret på Hagens leting etter alternative styringsmodeller for offentlige velferdsinstitusjoner?

Jeg har vist i oppgaven at Deweys pragmatisme legger en sterk vekt på midler som en verdi i seg selv. Så sterk vekt vil jeg si, at det representerer et alternativt syn på forholdet mellom mål og midler, i forhold til dagens målstyringssystem for skolen. Dewey gir ingen praktiske råd for hvordan styringssystemet skal utformes, men han presenterer noen måter å tenke om området på som kan åpne øynene for nye måter å se systemet på, som i sin tur kan være til inspirasjon for å innføre konkrete justeringer av systemet.

Ut fra Deweys tanker om forholdet mellom mål og midler legges det stor vekt på deltakelse fra alle parter i et målstyringssystem, slik at mål kan utformes av dem som berøres av målene, og at målene kan endres underveis i en arbeidsprosess. Som vi har sett hos Dewey, skal målene oppstå fra den konkrete, lokale erfarings- og handlingssituasjon. De skal altså springe ut fra midlene i en pågående erfaringsprosess. Det bør i følge Dewey også være mulig å endre målene underveis, hvis behovene i den lokale arbeidsprosessen tilsier det.

Begge disse punktene trekkes fram av kritikere som for eksempel Langfeldt (2008) og Karlsen (2001), som problematiske ved dagens målstyringssystem. Mange mål for skolen oppleves som for toppstyrt og for lite åpne for endring og lokal tilpasning av mange lærere og skoleledere i dagens skole. Når målene er satt utenfra og ikke opplevd som egne, oppstår ulike negative reaksjoner som «fabrication», konstruksjon av resultater for tilsynelatende å oppfylle målene, som vi har sett i kapittel 2.

Begrunnelsen for at de lokale erfaringsprosessene bør tillegges stor vekt, er å finne i det pragmatiske verdisyntet, som ser på problemløsende erfaring som den største verdi for enkeltindivider og samfunn. Verdier kan ikke finnes verken i abstrakte eller universelle verdiformuleringer eller i enkle, praktiske verdikalkuleringer, som vi har sett i gjennomgangen av det pragmatiske synet på verdi i kapittel 5. Verdivurderinger må gjøres etter grundig refleksjon over handlingsalternativer i konkrete livssituasjoner som det enkelte menneske inngår i.

Det pragmatiske verdisynet legger et stort ansvar på det enkelte menneske i å skape sin egen lykke gjennom erfaringer rettet mot felleskapets beste. Den sterke sentraliseringen som dagens mål- og resultatstyringsystem av skolen legger opp til, reduserer etter min oppfatning muligheten for den enkelte lærer og skoleleder til selv å bestemme mål og justere disse ut fra behovene i den lokale situasjon.

Et hovedpoeng når det gjelder den pragmatiske tenkingen som alternativ til økonomisk tenkning er at pragmatismen legger større vekt på en helhetlig, kollektivt og etisk orientert tenkning enn det en kalkulerende økonomisk rasjonalitet legger opp til. Med denne oppgaven vil jeg hevde at det er større rom i en bred, demokratisk pragmatisme, slik den kan leses hos Dewey, for meningsfull handling basert på en omsorgsbasert etikk, enn i en strengt nyttemaksimerende økonomisk rasjonalitet. Grunnen til dette er Deweys vekt på lokal råderett, aktiv medvirkning fra deltakere i en målstyringsprosess og åpenhet for mål som er individuelt eller lokalt meningsfulle, og som ikke nødvendigvis er fullstendig samfunnseffektive i et økonomisk lønnsomhetsperspektiv. Mål basert på menneskets forhold til sine naturomgivelser og mål om personlig utvikling er like viktige som mål om samfunnseffektivitet, som vi har sett at Dewey hevder i kapittel 3. Et hovedpoeng er at disse områdene for målsetting er like viktige, og de må balanseres mot hverandre, det ene kan ikke overkjøre de to andre. Uten å kunne komme nærmere inn på det i denne oppgaven, tenker jeg at dette peker mot en økologisk bevissthet og en bevissthet om menneskets eksistensielle behov i tilværelsen, som grunnlag for målsetting i samfunnet, og ikke bare samfunnseffektivitet som grunnlag for mål for skole og utdanning.

Jeg vil ikke hevde at målene som settes i dagens styring av skole er *bare* basert på samfunnseffektivitet, men jeg vil påstå at den økonomibaserte styringen legger større vekt på samfunnseffektivitet som grunnlag for å sette mål, enn for eksempel økologisk tenkning eller eksistensiell tenkning om mennesket.

Svar til Scheffler

Svaret på spørsmålet fra Israel Scheffler i starten av oppgaven, om Deweys tanker om at mål og midler henger sammen i et kontinuum fortsatt er aktuelt for tenkning om styring av skolen, blir ja, fra meg i denne oppgaven. Jeg mener å ha redegjort for argumenter om midlenes egenverdi, som kommer fram med stor styrke, nettopp når man ser på begrepene mål og midler i en tett og verdibasert sammenheng. Denne sammenhengen gjør det mulig å finne

tanker om styring av utdanning som unngår både en fjern idealisme, og en ren instrumentalisme.

Pragmatismens vekt på mangfold, utprøving/eksperimentering og en fallibilistisk holdning til kunnskap gir større rom for lokal egenart og individuell utfoldelse, er min oppsummering i denne oppgaven. Kanskje må man tåle mindre samfunnseffektivitet som resultat av dette. Det vil si mindre lønnsomhet i offentlig sektor. Det går selvsagt en grense for hvor «ineffektiv» offentlig sektor skal være, men vi må akseptere at det går en grense for hvor mye effektivitet vi kan få ut av systemene og institusjonene. På et punkt fører effektiviteten til at man løsriver målene fra midlene, og systemet blir instrumentelt. Den økte samfunnseffektiviteten rettfærdiggjør ikke tapet av kontakt mellom mål og midler for den enkelte lærer eller skole.

Man må slik jeg ser det i denne oppgaven tåle ineffektiviteten som følger med å gjøre plass til omfattende rom for refleksjon og forhandlinger om mål og endring av mål i styringssystemet for skolen. Kanskje er det en ide å få lærerrådene tilbake?

6.3 Hva kan pragmatismen brukes til?

Pragmatisk tenkning kan gi inspirasjon til en styringsfilosofi. Den kan gi argumenter for å begrunne valg av en styringsform eller et styringsgrep framfor et annet.

Dewey og Rorty legger vekt på kommunikasjon, refleksjon og forhandlinger mellom parter som er direkte og konkret involvert i en samfunnsprosess. Dette stiller store krav til deltakelse og innvirkning fra alle berørte parter i formulering av mål og videre endring av disse underveis. Den pragmatiske filosofiske tenkningen kan her brukes som idebakgrunn og begrunnelse for styringssystemer for skolen som legger opp til åpne kommunikasjonskanaler, rom for refleksjon i ulike ledd i systemene, og mulighet for deltakelse i utforming og endring av mål for systemet.

Den pragmatiske tenkningen legger vekt på den alltid åpne muligheten for endringer mot noe nytt og bedre for det menneskelige samfunnet. Dette står for meg som en inspirasjon og oppfordring til å se muligheter framfor begrensninger i hvordan vi utformer våre styringssystemer for skole og utdanning.

Hva kan vi nå avslutningsvis svare på det innledende spørsmålet om den pragmatiske tenkningen representerer en «pedagogisk pedagogikk», slik Biesta og Säfström (2011)

etterlyser? Ved å legge stor vekt på ikke å være verken snevert instrumentell eller idealistisk moraliserende, vil jeg påstå at intensjonene til Dewey helt går i retning av det Biesta og Säfström etterlyser. Deweys tenkning om forholdet mellom mål og midler som en balansegang mellom nyttetenkning og idealisme gir etter min mening langt på vei et konstruktivt svar på Biesta og Säfströms spørsmål. Svaret er altså: Ja, Deweys pragmatiske tenkning kombinerer en konkret, biologisk sentrert sosialpsykologi som anerkjenner menneskelige impulser og behov med en filosofisk idealisme som strever etter helhet og innsikt i de mest vidtrekkende konsekvenser av menneskelig aktivitet og valg.

Som en del av kritikken mot pragmatismen, kan jeg nevne innvendingene mot Dewey som trekkes fram Michael Eldridge med referanse til Diggins' «The Promise of Pragmatism» fra 1994. Eldridge refererer til en historie om Dewey fra 1942, da han ikke kunne gi noe konkret svar på en umiddelbar utfordring for det amerikanske samfunnet, nemlig hva som burde gjøres i kjølvannet av bombingene av Pearl Harbor, som nettopp hadde funnet sted i USA. «I have nothing, had nothing, and have nothing now, to say directly about the (present) war.» (Dewey sitert i Eldridge 1998, s 185). Dewey skal ha sagt videre: «Philosophy, intellectual operations, in general, are likely to come after events. This is a sort of *ex post facto* enterprise and very often by the time philosophy is formed, events have changed so much there isn't much for ideas to lay hold of» (Dewey sitert i Eldridge 1998, s 185).

Det er altså ikke lett å etablere en direkte sammenheng mellom filosofisk tenkning og konkret samfunnsaktivitet, som styring av utdanning. Jeg har likevel antydnet noen mulig sammenhenger i form av inspirasjon, ideer til nytenkning og som bakenforliggende argumentasjon for valg av styringsgrep og utforming styringssystemer.

6.4 Hvor går grensen mellom nytte og performativitet?

Performativitet i utdanning er at vi verdsetter det vi kan måle, prestasjoner som synes. Midler blir til mål i seg selv, som vi har sett at Biesta kritiserer (Biesta 2010). Indikatorer blir til mål i seg selv. Men spørsmålet om hva som virker, er ikke nok, når det gjelder utdanning, har vi sett at Biesta (2010) hevder. Dewey kommer inn på dette når han skriver om hva som kjennetegner en reduksjonistisk instrumentalisme i kapittel 3 om forholdet mellom mål og midler.

Nytte er det ikke noe galt med i seg selv. Men når man krever at all nytte skal kunne gjøres rede for, da nærmer man seg en forestilling om kalkulerbar nytte, og det er noe helt annet en et bredt, kvalitativt nyttebegrep. Dette har jeg vist i Deweys utlegninger mot ren, utilitaristisk tenkning. Dewey trekker fram en rekke områder hvor den smale, kalkulerende nyttetenkningen arresteres. Det interessante med Deweys kritikk, slik jeg ser det, er at han bygger den på et empirisk, naturalistisk grunnlag, uten å henfalle til metafysiske oppfatninger av mennesket og moral. Deweys kommer med jordnære, konkrete alternativer til en smal, kalkulerende nyttetenkning, slik jeg tolker dette stoffet.

Performativitet blir det samme som instrumentalisme, at midlene mot et mål utføres uten å oppleves som viktige av de som utfører dem. Man gjør det som er forventet, og viser det fram i en «performance», en oppvisning, men man føler ikke noe for det man gjør i form av å være interessert i det målet som handlingen skal lede mot. Altså handler man med midler løsrevet fra målet, og dette er ikke en ideell situasjon i følge Dewey. «Fabrication» er et begrep som peker på mulige negative konsekvenser av en sterk målstyringstenkning. Begrepet beskriver handlinger som er rettet mot å oppfylle et ytre mål, i et styringssystem som legger større vekt på oppfyllelsen av ytre mål enn oppfyllelsen av enkeltmenneskers eller et lokalmiljøs egne mål, bygget på unike, lokale ønsker og interesser. Performativitet er en tilstand hvor handlinger utføres for å vise fram en viss type nytte, uten å «føles» eller omfatte «interesse» hos den som utfører handlingen. Dette kan ikke regnes som en god form for nytte, i Deweys tolkning av nyttebegrepet. Det må ligge en genuin interesse bak den nyttige handlingen fra den som utfører handlingen, for at det i det hele tatt skal være nyttig. Performativitet blir en oppvisning av hva noen andre synes er nyttig, og det kan ikke regnes for en bred og demokratisk form for nytte.

God nytte ligger et sted mellom å ofre seg for fellesskapet, å dyrke seg selv og å tilpasse seg naturlige omgivelser og miljø, sier Dewey, som vi har sett i redegjørelsen for Deweys syn på hva som skaper gode mål i kapittel 3.

6.5 Kategorier er krykker

Her vil jeg drøfte kort i hvilken grad pragmatismen hjelper oss til å tenke uten kategorier eller standarder som «krykker» for tenkningen vår. Det legges en vekt i den pragmatiske tenkningen på at det å tenke uten standarder og kategorier er den mest «modne» form for

tenkning, og i Rortys perspektiv også den mest utviklede og sofistikerte i en slags tenkningens utviklingshistorie. Nettopp å se på ulike former for anti-epistemologisk tenkning som et skritt videre fra opplysningstidens sterke vekt på epistemologi som gjør oss avhengige av akademisk og vitenskapelig tenkning som en form for «krykke» for tanken, er en interessant og utfordrende tanke. Den kan debatteres i det uendelige, men den er inspirerende i sin påminnelse om epistemologienes mulige begrensning, og det praktiske og konkrete verdi.

Jeg vil påstå på grunnlag av spesielt Rortys tenkning, som referert til i denne oppgaven, at man må passe seg for å gjøre det «kategoriserende mistak», hvor man blir kategorisk motstander av alt som handler om mål-middel-tenkning, effektivitet og teknologisk innstilling.

Man kan oppsummere og sette forholdet mellom Dewey og Rorty på spissen ved å si at Dewey bygger opp og Rorty river ned. Dewey kan sies å være først og fremst syntetiserende og konstruktiv, Rorty mest dekonstruksjonistisk (Starrat 2003). Dette er en god balanse å ta med seg, et fint korrektiv for pragmatisk tenkning, for ikke å havne i en naiv optimisme med Dewey eller en ironisk kynisme med Rorty.

Vi trenger selvsagt kategorier eller begreper som analytiske verktøy, dette er det Rorty og Dewey også benytter seg av. Det må som Richard Bernstein skriver om pragmatismen, være noe som gjør en forskjell. Noen distinksjoner må man gjøre, hvis ikke flyter alt sammen i en et idealistisk hele. (Richard Bernstein i Bhaskar 1991, s 100)

Men Rortys tenkning som kritiserer teoretisering i politikk og academia er et viktig poeng å ta med seg til styring av utdanning. Man blir advart av Rorty mot å overdrive kategoriseringen og teoretiseringen av et samfunnsfelt. Ved for sterk kategorisering og teoretisering mister man kontakten med en menneskelig, praktisk, alltid uforutsebar og uoversiktlig menneskelig virkelighet.

Det handler om å se seg rundt i sin tid, og oppleve at mye av det som foregår på utdanningsfeltet er gjennomsyret av en tankegang som ikke inkluderer vesentlige sider av det man kan se som ”noe grunneleggende menneskelig”. Det er som om samtiden i økonomistyringen har funnet noen verktøy med voldsom effektivitet og gjennomslagskraft, på samme måte som Skjervheim beskriver den behavioristiske atferdsforskningen og den empiriske rasjonalismen i vitenskapsteorien i første halvdel av 1900-tallet (Skjervheim 1974).

Det oppleves for meg som om det i begge tilfeller handler om en kamp for sider ved mennesket som oppleves som ekskludert fra den framherskende debatten. Den gang innenfor vitenskapen, nå innenfor det politisk-administrative styringssystem.

Jeg har, som Roar Hagen, vært ute etter en måte ”å ta” den framherskende nyliberale styringsmåten av skolen på. I prosessen av å finne argumenter mot den nyliberale siden, har jeg funnet mange argumenter som går i fellen av å gå til den motsatte ytterlighet, nemlig å bli dogmatisk, elitistisk og idealistisk i en autonomifisert tenkning om skolen. Alternativet til nyliberal tenkning har altså ikke vært lett å finne fram til, men jeg mener å finne det i en bred, nøktern pragmatisme.

Basert på den pragmatiske tenkningen om mål og midler i denne oppgaven, vil jeg hevde viktigheten av disse alternative rasjonalitetene i organiseringen av offentlige velferdsinstitusjoner som skolen. Jeg mener å ha vist i utlegningen om pragmatisk tenkning i denne oppgaven, at ved å se på mål og midler som mer sammenhengende enn det som gjøres i praksis i mål- og resultatstyringsregimet i dagens utdanningssystem, får en mer omsorgsbasert profesjonsetikk større plass og en åpning for å komme fram. Når man som pragmatikerne fokuserer mer på en prosess eller et middel i seg selv, så kan man ta velferdsmessige og menneskelige goder som omsorg og anstendighet mer på alvor. Dette er eksistensielle væremåter som ikke har noe utpreget «rasjonelt» eller «effektivt» mål, men som er egenskaper mange verdsetter som verdi i kraft av seg selv, som en umiddelbart meningsfull og tilfredsstillende handling. Her gis det rom for omsorgsbasert aktivitet og solidaritet, helt uten kriterier eller styring.

En meget interessant undersøkelse videre ville være å se på det forholdsvis nye feltet «adferdsøkonomi» (behavioural economics) innen økonomisk teori, som legger vekt på de klassiske økonomiske modellenes svakhet i ikke å inkludere nettop omsorgsbasert og ikke-egennyttig atferd.

Richard Shusterman avslutter sin bok “Pragmatist aesthetics» om Dewey og pragmatisk estetikk med å si at:

If all this sounds excessively "New Age", it must be remembered that many of these ideas can trace themselves back to ancient oriental traditions like yoga and T'ai Chi. If any of this sounds worth exploring, it will have to wait for another book. Here our idea of a more embodied aesthetic aimed at living beauty realizes the pragmatist function of theory

advocated by James: it offers not so much a final solution but "a program for more work." (Shusterman 1992, s 261).

Vi kommer ikke fram til faste regler eller kategorier med pragmatisk tenkning, men bare en løs tankemåte som kan inspirere og frigjøre, slik jeg vil argumentere for det i denne oppgaven.

6.6 En debatt om verdier

Jeg argumenterer i oppgaven for en sterkere inkludering av et verdiperspektiv i diskusjoner om styring av utdanning. Spesielt ser jeg på ulike verdier knyttet til målstyring av utdanning. Hvordan hjelper pragmatismen oss til en konstruktiv tenkning om forholdet mellom verdier og styring? Et svar her er å tenke på ledelse av utdanning som «dyrking» av noe (Cultivation), i stedet for et rammeverk av teknisk rasjonalitet (Starrat 2001, s 18).

Deweys pragmatisme heller et stykke mot en form for verdistyring, framfor en målstyringsmodell, sett i forhold til Busch, Johnsen og Vanebos oppdeling av disse begrepene (2002, s 80). Kanskje er jeg i denne diskusjonen tilbake på den grunnleggende sosiologiske drøftingen til Max Weber om forholdet mellom en verdibasert rasjonalitet og en formålstenkende rasjonalitet i styringen av det offentlige samfunn. Uten å kunne komme inn på Weber i denne oppgaven, så kan jeg kort nevne at redegjørelsen for det pragmatiske synet på forholdet mellom formål og verdier, sier at nettopp en kombinasjon av å jobbe mot det viktigste formål i et samfunnsperspektiv gir også den største verdi. Pragmatisk tenkning søker altså å kombinere de to grunnleggende rasjonalitetsformene som kan spores tilbake til Weber.

Pragmatisk tenkning legger vekt på lokalt utformede mål, mål som springer ut av pågående aktivitet, og mål som kan endres underveis. Dette har vi sett i gjennomgangen av Deweys syn på mål i kapittel 3. I tillegg legger pragmatismen vekt på gode mål som noe som baseres på en bred, kvalitativ refleksjon over handlingers konsekvenser. Dermed baseres målene på en bred, kollektiv orientering, og ikke bare på snevre interesser. Dette har vi sett i kapittel 5 om Deweys kritikk av utilitarismen.

I pragmatisk tenkning hos Dewey og Rorty er det ikke snakk om en inhuman nyttetenkning som ikke tar hensyn til menneskets indre liv og verdighet, og som gir begrunnelse for utbytting av mennesker som middel og ikke som mål i seg selv. Denne typen frykt og mistanke ligger bak mange av framstillingene av den instrumentelle rasjonaliteten. Jeg har i

oppgaven prøvd å vise at pragmatismens instrumentalisme er bred og demokratisk anlagt. Vi har sett i oppgaven at pragmatismen naturalistiske etikk ikke setter opp en kategori om absolutt godt, men at den i stor grad stoler på at mennesket er godt og vil gjøre det beste for samfunnet.

Jeg har spurt i denne oppgaven med grunnlag i Hagen om man i styring av utdanning i dag støter på to framherskende tenkemåter, en snevert nyttefokuseret og en overdrevent autonomifisert. Jeg har spurt videre om disse tenkemåtene kan være begrensende som dominerende rasjonaliteter for styringen av skolen. Jeg har satt opp et bredt pragmatisk samfunnsperspektiv som legger vekt på samarbeid og solidaritet, som et konstruktivt alternativ til begge disse tenkemåtene. Dette perspektivet kommer hovedsakelig fra John Deweys pragmatiske samfunnstenkning. Dette alternativet likner slik jeg ser det, mye på det alternativet Hagen setter opp, i kraft av å være en bredt samfunnsengasjert, kollektivt orientert, tenkemåte.

6.7 Når målene er snevre er skolen bred!

Et interessant poeng fra Dewey i forhold til dagens utdanningsdebatt er noe han sier i innledningen til kapitlet om hva som legger premissene for å velge mål for utdanning i ”Democracy and Education”. Der sier han at det å formulere mål er å legge vekt på noe på et gitt tidspunkt, på et bestemt sted. Det som er galt understrekes, mens det som fungerer bra snakkes ikke om, det tas for gitt: ”A time of domination by authority will call out as response the desirability of great individual freedom; one of disorganized individual activities the need of social control as an educational aim” (Dewey 2007, s 95). Han sier altså at det et samfunn på et gitt tidspunkt har for lite av er det det setter opp som mål. Dette vil si at det man i dette samfunnet driver mest med, er det motsatte av hva målene dreier seg om. Hvis vi følger Dewey, så vil formuleringen av en viss type mål bekrefte tilstedeværelsen av dette målets motsetning i det eksisterende samfunnet. Implisitt praksis og formulerte mål balanserer hverandre, i følge Dewey.

Overført på dagens mål for styring av skolen, som i følge mange preges av en sterkt kvantifiserbar nytte- og kunnskapsorientering, kan man regne dette som en bekreftelse på at det motsatte har en sterk plass i den eksisterende styringen av skolen. Det motsatte av snevre nyttehensyn kan tenkes å være et sterkt innslag av selvstendighet og eksistensielle, vanskelig kvantifiserbare verdier. Dette er et poeng som faller ut i mye av argumentasjonen om dagens

styring av skolen, spesielt fra den styringskritiske siden. I debatten ses styringsmål som en realitet, i stedet for å se det store innslaget av det motsatte av de formulerte målene i den pågående praksis i dagens skole. I følge denne hypotesen fra Dewey, kan styringskritikere altså trøste seg med at når målene er snevre, så betyr det at skolen er bred!

6.8 Å stole mer på mennesket

Hvordan skal det gå med menneskene og det møysommelig oppbygde moderne samfunnet under den postmoderne relativiseringen og ironien? Her mister idealistene og rasjonalistene fotfestet. Deres verdensbilde er bygget på en tro på rasjonelle, menneskeskapte institusjoner. Naturalistene, derunder Dewey, Rorty og den pragmatiske tradisjonen, har et tryggere ståsted når samfunnets rasjonalitet står under press. Grunnleggende gode samfunnsverdier som solidaritet, likestilling og menneskerettigheter vokser fram som en del av grunnleggende ”gode krefter i menneskenaturen”, vil pragmatikerne hevde, uavhengig av en rasjonaliserende eller idealistisk filosofi i samfunnet.

Jeg kan oppsummere mye av Deweys moralske tenkning med at man må stole mer på enkeltmenneskers dømmekraft og evne til å gjøre godt og inngå i meningsfull og konstruktiv aktivitet i samfunnet. Enkeltmenneskets selvstendighet må balanseres mellom egoistisk kalkulering og idealistisk dydstenkning. Denne moralfilosofiske tenkningen vil jeg hevde er relevant for diskusjonen lærernes og skoleledernes profesjonelle handlingsrom i skolen, og hvordan disse skal styres. Pragmatisk tenking, slik jeg tolker den i denne oppgaven, støtter lærere og lærerorganisasjoner i sin selvstendige, profesjonelle yrkesutøvelse. En overdreven vekt på samfunnseffektivitet som mål for skolens virksomhet, reduserer den enkelte lærers mulighet til selv å utforme eksistensielt rettede eller omsorgsorienterte mål for sin aktivitet, og representerer derfor en kritikkverdig instrumentalisme, i følge den pragmatiske tenkningen, som jeg har vist i denne oppgaven.

6.9 Innvendinger mot pragmatismen

En del innvendinger mot pragmatismen har blitt tatt opp underveis oppgaven, som Horkheimers kritikk av pragmatismen, redegjort for i kapittel 5, om restaureringen av pragmatismen. Her vil jeg gå inn på noen flere innvendinger mot pragmatismen.

Dewey har blitt kritisert for å være for optimistisk på vitenskapens vegne, skriver John P. Diggins (1994). Dewey stilte seg blant annet sympatisk til Sovjetstatens vitenskapliggjøring av samfunnet og progressive utdanning, skriver Diggins (1994).

Dette er en kritikk som også Dewey-følgeren Rorty retter mot sitt filosofiske forbilde. Rorty skiller seg fra Dewey i synet på hva vitenskapen kan utrette, som vi har sett i Rortys tenkning om forholdet mellom teori og praksis. Også den amerikanske sosiologen Hans Joas beskriver hvordan Deweys positive syn på vitenskap skiller ham fra Rorty. Rorty vil ha fleksibilitet, fantasi, kreativitet og ikke-profesjonalitet. Rorty har flere dualismer og ikke så mange syntetiseringer som Dewey (Joas 1993, s 259).

Skjervheims kritikk av pragmatismen

Skjervheim drar et skarpt skille mellom pragmatisme og eksistensialisme i første setning i boken "Objektivismen og studiet av mennesket:

Bortsett frå dei meir tradisjonsorienterte filosofiske skular som framleis spelar ei stor rolle i samtidsfilosofien, t.d. thomismen, er det to motstridande filosofiske retningar som inspirerer vår tids tenkning. På den eine sida har vi den naturalistisk-positivistisk-pragmatiske retningen i moderne filosofi, på den andre den fenomenologisk-eksistensialistiske (Skjervheim 1974, s 9).

Slik jeg tolker det, så plasserer Skjervheim pragmatismen slik jeg framstiller den i denne oppgaven som en bred, demokratisk tenkning, i et galt vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette kommer fram i forordet til "Objektivismen og studiet av mennesket", hvor Skjervheim skriver: "Trass i den store ulikskapen i dei spesifikke doktrinar stiller både moderne positivisme og pragmatisme problema om teoretisk kunnskap innan den ramma som Kants første kritikk gjev, innan den same generelle horisonten som ein kan finne i det arbeidet" (Skjervheim 1974, s 7). Dette kan delvis stemme i forhold til Deweys ønske om å finne fram til en forståelse av menneskets natur og moral ved hjelp av en psykologisk vitenskap, som en parallell til naturvitenskapenes forståelse av naturen. Men det stemmer ikke i forhold til ny-pragmatikeren Richard Rorty, som har en sterk anti-vitenskaplig og anti-epistemologisk holdning som bryter sterkt, slik jeg oppfatter det, med ambisjonen Skjervheim hevder at pragmatismen har om å plassere samfunnsvitenskapene på samme plass som naturvitenskapene.

Jeg mener å vise i denne oppgaven at den amerikanske pragmatismen er mye nærmere eksistensielle og fenomenologiske perspektiver enn det Skjervheim sitt skarpe skille, gir uttrykk for. Dette ser vi blant annet i John Deweys store vekt på øyeblikkets erfaringer og opplevelser som en verdi i seg selv. Jeg har ikke opplysninger om Skjervheims kildetilfang for sin framstilling av pragmatismen, men jeg vil påstå at det ikke kan ligge en bred lesning av John Dewey og William James, når Skjervheim plasserer disse i samme kategori som blant andre Bertrand Russel, Fridtjof Carnap og den tidlige Ludwig Wittgenstein (Skjervheim 1974, s 9). Disse filosofene går under merkelappen logiske positivister, og de står som motstandere for mye av Deweys tenkning. Nettopp den formelle logikkens preg av fastlåst system og abstrakte tankekonstruksjoner er et hovedmål for Deweys angrep på de logiske positivistene. Som vi har sett i kapittel 5, foregår det en nylesning av Deweys pragmatisme som setter den i et mer radikalt perspektiv enn den plassen Skjervheim gir den i sin avhandling fra 1959.

7 Konklusjon

Det er vanskelig å konkludere en filosoferende og reflekterende oppgave. Jeg sitter igjen med like mange eller flere spørsmål enn jeg startet med. Men noen sammenhenger har jeg lagt spesielt merke til i arbeidet med denne oppgaven, og det er disse jeg kan trekke fram i en konklusjon, i form av oppsummering og tanker om videre muligheter for utforskning på dette området.

Jeg har gjennomgått en del forutsetninger for tenkning om målstyring av utdanning. Dette muliggjør videre fordypning i noen retninger innenfor emnet, gir mulighet til å stille nye spørsmål på feltet, og bygger et teoretisk grunnlag for konkrete empiriske undersøkelser på dette området.

Hva er en god praksis for å sette mål? Kan jeg gjennom mine teoretiske undersøkelser og drøfting komme med noen form for praktisk løsning? Sannsynligvis ikke- som Rorty skriver om pragmatismen: «Den er best egnet til å rive ned skogen, spesielt den filosofiske skogen. Så må andre ta oppgaven med å plante noe nytt» (Rorty 1999, s 96, min oversettelse).

Jeg har i oppgaven brukt pragmatisk tenkning til å kritisere det som av mange kalles for pragmatisme. Dette handler i en del tilfeller om at ordet pragmatisk brukes på annen, mer nedsettede måte i dagligtale enn i den akademiske tradisjonen. Det er likevel mange som kritiserer pragmatisk tenkning for å ligge bak nettopp en instrumentalisme og kynisk mål-middel-tenkning i samfunn og utdanning. Jeg mener å ha vist at pragmatisk tenking kan brukes til det motsatte, nemlig til å kritisere instrumentalisme og snever nyttetenking. Og den pragmatiske kritikken treffer kanskje bedre enn ulike former for idealistisk kritikk, nettopp fordi den pragmatiske tenkningen snakker i samme begreper som mye av den snevre instrumentalismen. Den pragmatiske tenkningen forholder seg til det samme moralsyn som den snevre instrumentalismen, men den utvider repertoaret til denne tenkningen. Dette ser jeg som en modenhet i tenking, at man ikke behøver å gå til noen form for motsatt ytterlighet når man kritiserer smal og reduksjonistisk tenkning i styringen av utdanningssystemet, men at man kan utvide det begrepsapparatet som allerede ligger der. Det er ikke sikkert at det finnes noe kategorisk annerledes, det kan lede til nye, uønskede ytterligheter. Men en reflektert utvidelse og endring av det klart problematiske ved det bestående systemet, er noe Dewey og Rortys pragmatiske tenking gir oss mot til å håpe på og argumenter til å jobbe mot.

7.1 Begrensninger ved oppgaven

Forgrunnen i denne masteroppgaven er altså den pedagogiske filosofien, mens de som bitene av tekstanalyse kommer inn som en illustrasjon eller eksemplifisering av den mer politisk teoretiske hoveddrøftingen. Et alternativ til dette forskningsopplegget kunne vært å snu dette rundt, og satt analysen av empiriske dokumenter i forgrunnen av masteroppgaven, og på denne måten kartlagt det empiriske feltet mer omfattende og systematisk. Men jeg har altså funnet den teoretiske drøftingen så interessant og viktig, at jeg har valgt å la den stå i forgrunnen, og latt de empiriske analysene komme inn som en viss konkretisering av teorien.

Om jeg ikke kommer fram til noen klare svar på noen av problemstillingene eller spørsmålene jeg legger fram i denne oppgaven, så er et kanskje bare en bekreftelse på Deweys pragmatiske holdning til problemløsning i vitenskapen gjennom historien:

”But in fact intellectual progress usually occurs through sheer abandonment of questions together with both alternatives they assume – an abandonment that results from their decreasing vitality and a change of urgent interest. We do not solve them: we get over them” (Dewey 1951, s 19).

Så da er det kanskje bare å holde ut usikkerheten rundt spørsmålsstillingene til en ny og mer interessant problemstilling peker seg ut, og kanskje rett og slett prøve å ha størst mulig glede ved prosessen av å lete etter et svar, selv om jeg ikke kan regne med å finne noen!

7.2 Videre perspektiver

Man kan godt tenke seg en bredere empirisk undersøkelse av dette feltet, med en mer inngående analyse av dokumentmateriale og gjerne med en nærmere undersøkelse blant lærere og skoleledere. Dette er et arbeid som ikke får plass innenfor dette masterprosjektet, ved siden av en de teoretiske undersøkelsene som er gjort. Å kartlegge de konkrete virkningene av de ulike synene på styring ute i den enkelte skole, står som en mulighet å fortsette å jobbe med i en videre sammenheng etter avsluttet masteroppgave. På den måten kan man begrunne dette masterprosjektet som en slags forundersøkelse og teoretisk utlegning av et begrepsapparat og forskningsfelt som står klar for mer omfattende empiriske undersøkelser.

Litteraturliste

Aasland, Dag G. (2005): "Økonomiens grenser og etikkens nødvendighet. En vei til Emmanuel Levinas", Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo.

Aasland, Dag G. (2008): «Etikk, retorikk og samfunnsliv», i Nordhaug, Odd og Kristiansen, Hans-Ivar (red.): Retorikk, etikk og arbeidsliv, Forlag1, Oslo.

Apple, Michael W. (2004): "Ideology and curriculum", Routledge Falmer, New York.

Arcilla, René Vincente (1995): "For the Love of perfection: Richard Rorty and Liberal Education", Routledge, New York.

Ball, Stephen J. (2006): "Education Policy and Social Class, the selected works of Stephen J. Ball", Routledge, Oxon.

Bauman, Zygmunt (1993): "Postmodern Ethics", Blackwell Publishers, Oxford.

Bhaskar, Roy (1991): "Philosophy and the Idea of Freedom", Blackwell, Oxford.

Biesta, Gert og Säfström, Carl Anders (2011): «A manifesto for Education», Policy Futures in Education, Volume 9, nummer 5, lastet ned på:
<http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=pfie&aid=4804>

Biesta, Gert J. J. (2010) "Good Education in an age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy", Paradigm Publishers, Boulder, Colorado, USA.

Bottery, Mike (1992): "The Ethics of Educational Management: personal, social and political perspectives on educational management", Cassel, London.

Bottery, Mike (2004): "The challenges of educational leadership", Paul Chapman Publishing, London.

Brandson, Robert B. (red.), (2004): "Rorty and his critics", Blackwell publishing ltd, Malden, USA.

Busch, Tor, Johnsen, Erik, Vanebo, Jan Ole (2002): "Økonomistyring i det offentlige», 3. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.

Cherryholmes, Cleo (1988): «Power and criticism, poststructural investigations in education», Teachers college press, New York.

Cherryholmes, Cleo (2000): «Pragmatismens innebörder och dess konsekvenser», I: Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 9, nummer 3, 2000, Örebro Universitet, Sverige.

Chomsky, Noam (1996): "Class Warfare, interviews with David Barsamian", Pluto Press, London.

Christensen, Tom, Lægred, Per, Roness, Paul G. og Røvik, Kjell Arne (2009a): "Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte", Universitetsforlaget, Oslo.

Christensen, Tom og Lægred, Per (2009b): "Democracy and administrative policy: Contrasting elements of NPM and post-NPM", Stein Rokkan centre for social studies, Unifob AS.

Cronbach, Lee J. og Gleser, Goldine C. (1965): «Psychological tests and personnel decisions», University of Illinois Press, Urbana, Illinois.

Dale, Erling Lars (1992): "Pedagogikk og samfunnsforandring 2. Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk", Ad Notam, Gyldendal.

Dale, Erling Lars (2009): "Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle". I: Dale, Erling Lars (red.) (2009): Læreplan i et forskningsperspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars (2011): Utdanningsvitenskap og pedagogikk", Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Dewey, John (1921): "Reconstruction in Philosophy", University of London Press, London.

Dewey, John, (1922): "Human Nature and Conduct. An introduction to social psychology», Henry Holt and Company, New York.

Dewey, John (1938): "Logic, the theory of enquiry", Henry Holt and Company, New York.

Dewey, John (1939a): "Freedom and Culture", G. P. Putnam's Sons, New York.

Dewey, John (1939b): «Theory of Valuation», International Encyclopedia of Unified Science, Volume II, Number 4, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

Dewey, John (1951): "The influence of Darwinism on Philosophy, and other essays in contemporary thought", Henry Holt and Company, New York.

Dewey, John (1960): "Theory of the Moral Life", Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.

Dewey, John (2007): "Democracy and Education", NUVision Publications, LLC, Sioux Falls, USA.

Diggins, John P. (1994): «The Promise of Pragmatism», University of Chicago Press, Chicago, USA.

Eriksen, Erik Oddvar og Weigård, Jarle (1999): "Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas teori om politikk og samfunn", Fagbokforlaget, Bergen.

Festenstein, Matthew (1997): "Pragmatism and Political Theory", University of Chicago Press, Chicago.

Gewirtz, Sharon (2002): "The managerial school. Post-welfareism and social justice in education", Routledge, London.

Granheim, Marit K., og Lundgren, Ulf P. (1990): «Målstyring og evaluering i norsk skole. Sluttrapport fra EMIL-prosjektet, NORAS/LOS-i-utdanning», LOS-notat nr. 7-90.

Guinlock, James (2002): "The moral writings of John Dewey", forord, Prometheus Books, New York

Hagen, Roar (2006): "Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene, refleksjonsteorier for det moderne samfunnet", Universitetsforlaget.

Hargreaves, Andy and Fink, Dean (2006): "Sustainable Leadership", Jossey-Bass, San Fransisco.

Heelas, Paul og Morris, Paul (red.) (1992): "The Values of the enterprise culture: the moral debate", Routledge, London.

Hellesnes, Jon (1999): "Om Hans Skjervheim", Det norske samlaget, Oslo.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): «90-tallsreformene, et instrumentalistisk mistak?», Gyldendal Akademisk, Oslo.

Hovland, Knut (2011, 18. november): «Rektorer som ikke blir hørt», *Utdanning*, s 3

James, William (2000): "Pragmatism and other writings", Penguin Books, New York, USA.

Joas, Hans (1993): "Pragmatism and Social Theory", The University of Chicago Press, Chicago, USA.

Kane, Michael T. (2006): «Validation», I: Brennan, Robert L (red.): «Educational measurement», Praeger, Westport, Connecticut, USA.

Karlsen, Gustav (2003): «Enhetsskolen, styring og marked», I: Johnsen, Jan og Østerud, Per (red.): «Skolen er død – leve skolen. Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv», Vallset: Oplandske Bokforlag.

Klausen, Kurt Klaudi (2001): «New Public Management – en fortolkningsramme for reformer», i Busch, Tor, Johnsen, Erik, Klausen, Kurt Klaudi og Vanebo, Jan Ole (red.): «Modernisering av offentlig sektor, New Public Management i praksis», Universitetsforlaget, Oslo.

Langfeldt, Gjert (2008): "Ansvar og kvalitet - strategier for styring av skolen", Cappelen, Akademisk forlag, Oslo.

Ljunggren, Karsten (2000): «Pragmatism, politik og filosofi», I: Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 9, nummer 3, 2000, Örebro Universitet, Sverige.

Lundby, Ingrid Bergsted (2007): Masteroppgave i pedagogikk - Universitetet i Oslo, Oslo.

Lyotard, Jean-Francois (1984): "The postmodern condition: a report on knowledge", University of Minnesota Press, USA.

Løvlie, Lars (1999): "Utdanningsreformens paradokser". I: Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (red): "Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritikk", Studentlitteratur, Lund.

Løvlie, Lars (2003): "Teknokulturell danning". I: Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.): Dannelsens forvandlinger. Pax.

McDowell, John (2000): «Towards Rehabilitating Objectivity», I: Brandom, Robert B.: «Rorty and his Critics», Blackwell Publishing, Malden, MA, USA.

Nome, Dag Øystein (2011): "Rom for dannelsesperspektiv i skolen – i lys av norsk og svensk privatskolepolitikk", Norsk Pedagogisk Tidsskrift.

Peters, Michael A. and Ghirdelli Jr, Paulo (red.) (2001): "Richard Rorty, Education, Philosophy and Politics", Rowman & Littlefield Publishers Inc., Lanham, USA.

Pettegrew, John (2000): "A pragmatist's progress? Richard Rorty and American Intellectual History", Rowman & Littlefield Publishers INC, Lanham, Maryland, USA

Rajchman, John, og West, Cornel (red.) (1985): "Post-analytic philosophy", Columbia University Press, New York.

Rorty, Richard (1979): "Philosophy and the Mirror of Nature", Princeton University Press, Princeton, USA.

Rorty, Richard (1982): "Consequences of Pragmatism (Essays 1972-1980)", University of Minnesota Press, Minneapolis, USA.

Rorty, Richard (1989): "Contingency, Irony and Solidarity", Cambridge University Press, New York.

Rorty, Richard (1991): "Objectivity, relativism and truth. Philosophical papers. Volume 1", Cambridge University press, USA.

Rorty, Richard (1995a): "Dewey between Hegel and Darwin", i: Saatkamp, Herman J. Jr. (red.): "Rorty and pragmatism, the philosopher responds to his critics", Vanderbilt University Press, Nashville and London

Rorty, Richard (1999): "Philosophy and social Hope", Penguin Books, London.

Rose, Nikolas (1999): "Governing the Soul. The shaping of the private self", Free Association books, London.

Säfström, Carl Anders (1994): «Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning», Uppsala Studies in Education 53, Uppsala, Sverige.

Sahlberg, Pasi (2010): «Rethinking accountability in a knowledge society», Journal of Educational Change 11:45-61.

Sandvik, Sigrid Ermland (2011): Masteroppgave i spesialpedagogikk - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Pedagogisk institutt, Trondheim.

Sathaye, S. G. (1972): "Instrumentalism. A Methodological Exposition of the Philosophy of John Dewey", Popular Prakashan, Bombay, India.

Scheffler, Israel (1974): "Four Pragmatists. A critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey", The Trinity Press, London, UK.

Shusterman, Richard (1992): "Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art", Blackwell Publishing, Oxford, UK.

Skjervheim, Hans (1968): "Det liberale dilemma og andre essays", Johan Grundt Tanum Forlag, Oslo, kap 1 og 2.

Skjervheim, Hans (1974): "Objektivismen og studiet av mennesket", Gyldendal Norsk Forlag 1974.

Stacey, Ralph D. (2010): "Complexity and organizational reality. Uncertainty and the need to rethink management after the collapse of investment capitalism", Routledge, Oxon.

Starrat, Robert J. (2003): "Democratic Leadership Theory in Late Modernity: An Oxymoron or Ironic Possibility", i Begley, Paul T og Johansson, Olof (eds.): "The Ethical Dimensions of School Leadership", Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Nederland.

Straume, Ingerid S (2009): ""Learning" and Signification in Neoliberal Governance", Academia.edu, lastet ned på:
http://uio.academia.edu/IngeridSStraume/Papers/401269/Learning_and_Signification_in_Neo_liberal_Governance

Sundsdal jr., Einar (2011): "Danning som naturgave", i: red: Kvernbekk, Tone og Løvlie, Lars: "Nye stemmer i norsk pedagogisk humanioraforskning", Fagbokforlaget.

Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn (2003): "Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme", Abstrakt forlag AS, Oslo.

Utdanningsforbundet (2012): Nettside med diskusjon om arbeidet for profesjonsetisk plattform for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole.
<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---kom-med-dine-innspill/>

Weber, Eric Thomas (2010): "Rawls, Dewey, and Constructivism. On the Epistemology of Justice", Continuum International Publishing Group, London.

Westbrook, Robert B. (1991): "John Dewey and American Democracy", Cornell University Press, Ithaca, New York, USA.

Østtveit, Karine (2011, 10. november): «Oslo-rektorene måles mest, men bestemmer aller minst», *Aftenposten*, s 6-7.

