

Thuen, H. (2022). Pedagogikkens idé og oppdrag: Introduksjon. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 11–23). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010301>

Kapittel 1

Pedagogikkens idé og oppdrag

Introduksjon

Harald Thuen

Kulissen er 1968-bevegelsen – et sammensatt og radikalt opprør som fanget inn flere bevegelser (jf. Schaanning, 2019; Dørum, Tønnesson & Vaags, 2021). Studentene reiste kamp mot professorvelde, maktarroganse og gamle, stivbente autoritetsstrukturer ved universitetene. De kjempet for nye demokratiske styringsformer og en undervisning som åpnet for studentdeltakelse og fagkritikk. For pedagogikkfagets del dreide kritikken seg både om dyptloddende vitenskapsteoretiske spørsmål, forskningens innretning og om hvordan faget ble forstått og formidlet til studentene.

Side om side med universitetskritikken vokste opprøret mot USAs krigføring i Vietnam, likeledes kampen mot apartheid, rasisme og stormaktens imperialisme. Kvinnebevegelsen med krav om selvbestemmelse og likestilling og miljø- og naturbevegelsens kamp mot kapitalismens, industriens og forbrukersamfunnets forurensning og rovdrift i naturen hører også til bildet. Kort sagt, 68-bevegelsen var en sammensatt bevegelse som spente over et bredt felt av kampsaker fra global politikk til spørsmål av eksistensiell karakter om hvordan vi levde våre liv i det borgerlige samfunn.

I lys av 1970-årenes kritikk og alternative tenkning retter denne antologien søkelyset mot pedagogikkens idé og oppdrag. Den diskuterer endringer i forståelsen av pedagogikk som fag slik vi i dag ser det innenfor ulike virkefelt og arenaer; det være seg i møte med barnet, eleven og studenten, og i møte med pedagogikk som forskningsfag. Vi kommer tilbake til antologiens oppbygging og de enkelte bidragene, men la oss først se på noen historiske trekk ved faget og bakgrunnen for kritikken av den etablerte pedagogikken på 1970-tallet.

Studiealternativenes gjennombrudd

Kjennemerket på det alternative studiet på Lillehammer var at det brøt både med faginnholdet og undervisningsformene ved det etablerte universitetsstudiet. Pedagogisk psykologi, som var et tungt emne i det etablerte studiet, ble eksempelvis på det nærmeste utelukket fra Lillehammer-studiet. Gruppearbeid heller enn individuelt arbeid ble foretrukket, og studentene ble innvilget stor faglig frihet og oppfordret til aktivt å drive fagkritikk. Studiet skulle bygge på problemorientering, prosjektarbeid og deltakerstyring, og la vekt på alternative vurderingsformer uten bruk av universitetets tradisjonelle karakterskala.

Lillehammer-studiet fikk snart følge av andre nyskapninger. Ved Universitetet i Oslo ble sosialpedagogikk etablert som et alternativt studietilbud til det tradisjonelle studiet under samme institutt. Og ved det nyåpnede Universitetet i Tromsø ble pedagogikk innlemmet i et bredt tverrfaglig miljø, med lokalorientert skoleforskning og feltarbeid som særmerker. Felles for den alternative studietenkningen var en erkjennelse av at pedagogikk som vitenskap ikke kunne bygges opp etter en ensartet logisk modell. Med røtter i ulike fagtradisjoner som humaniora og psykologi fantes det ingen entydig, udiskutabel modell gitt av vitenskapen i seg selv i pedagogikken. Nettopp dette lå under i kritikken av den etablerte pedagogikken. Den sto for en ensretting av faget og stengte for alternative måter å forstå og studere pedagogikk på.

I norsk fagpedagogikk trer denne motsetningen fram i de første etterkrigstidene ved det som er beskrevet som en konflikt mellom to fronter: en normativ, subjektivistisk pedagogikk i linje fra tysk åndsvitenskap versus en objektiv, empirisk pedagogikk influert særlig av amerikansk pedagogisk-

psykologisk utdanningsforskning (jf. Slagstad, 1998, s. 318ff; Dale, 1999, s. 27ff). Frontene betraktet pedagogikkens oppdrag grunnleggende forskjellig. Den «normative pedagogikken», anført av idéhistorikeren Reidar Myhre, definerte faget i perspektiv av å være en konservativ, humanistisk oppdragelses- og dannelsesvitenskap og fant etter hvert sitt tilholdssted ved Universitetet i Trondheim, den tidligere Lærerhøgskolen. Den «objektive pedagogikken» så sin oppgave fortrinnsvis i å være et vitenskapelig redskap for skolen og utdanningspolitikken og fikk sitt hovedsete ved PFI ved Universitetet i Oslo, under ledelse av instituttbestyrer Johs. Sandven.

Positivismestriden

Som vi ser, det hadde «ulmet» en tid i norsk pedagogikk før oppgjøret med den etablerte pedagogikken slo ut for fullt ved inngangen til 1970-årene. Stridighetene så langt hadde likevel mest karakter av å være interne konflikter i kollegiet, det som nå sto for døren, var et bredere og mer dyptgripende vitenskapsteoretisk oppgjør: *positivismestriden*. Gjennom 1950/60-årene hadde positivismedebatten bygget seg opp som det store intellektuelle oppgjør i filosofi og vitenskap. Da striden nådde pedagogikkfaget, dreide det seg i første hånd om pedagogikken som vitenskapelig disiplin, forskningsfaget, men naturligvis med konsekvenser for undervisningsinnholdet i faget, studiefaget. Positivismens grunnidé var at bare en naturvitenskapelig form for erkjennelse var gyldig erkjennelse, alt annet var metafysikk, og dertil at en med de positivistiske vitenskapene som basis kunne skape et nytt samfunn, ja, til like et nytt menneske (Slagstad, 1998, s. 404f). Omsatt til pedagogikk handlet det mye om den nye skolen, især den nye 9-årige grunnskolen som gjennom 1960-årene prøvde ut nye former for differensiering av elevene.

Opprettelsen av PFI i 1938 var faglig, men også politisk motivert. Man ønsket gjennom pedagogisk forskning å frambringe et bedre beslutningsgrunnlag for reformpolitikken. På linje med andre nye universitetsfag som sosialøkonomi og sosialmedisin ble pedagogikkfaget betraktet som et viktig element i en generell vitenskapeliggjøring av samfunnsstyringen. Johs. Sandven, som i 1948 overtok ledelsen av instituttet etter Helga Eng, akslet denne oppgaven ved å utvikle et batteri av psykometriske tester for intelligensmålinger, evne- og modenhetsprøver (jf. Helsvig, 2003). Kjernetema i forsknin-

gen var å utrede barnets vekstmuligheter og deres individuelle forutsetninger og behov på ulike utviklingstrinn. Siden fulgte store empiriske prosjekter om trivsel og atferdsproblemer i skolen. Psykometriens siktemål var å få innsikt i hvilke forventninger en kunne stille til elevens prestasjoner og hvilken undervisning den enkelte elev ut fra dette var best tjent med. Men den var ikke bare begrunnet i individtilpasning, en mente også at forskningen kunne gi kunnskap om skolens effektivitet og hvordan den svarte til reformpolitikens mål. I ettertid har det vært diskutert i hvor stor grad politikken faktisk lyttet til PFI og Sandvens psykometriforskning, eller om det heller var andre fagpersoner og miljøer som hadde sterkere innflytelse på politikken (Helsvig, 2017, s. 127ff). Men der og da var det like fullt positivismens vitenskapsideal som dominerte og hadde definatorisk makt i faget.

I desember 1968 trådte filosofen Hans Skjervheim inn i den norske pedagogikkdebatten. Det kan så å si tidfestes til et seminar arrangert i Skjervheims hjembygd, det såkalte Voss-seminaret, som resulterte i boken *Pedagogikk og samfunn* (Skjervheim & Tufte, 1969). Her skulle pedagogikken settes inn i «et videre perspektiv», som det står på bokens omslagsside, med spørsmål som: Hvilke filosofiske grunntanker er pedagogikken bygget på? Hvordan bruker vi vår psykologiske kunnskap i pedagogisk praksis? Hvilke politiske idealer tjener pedagogikken? Skjervheim selv bidro med foredraget/artikkelen «Den meta-vitskaplege problematikken med omsyn til pedagogikken». Siden publiserte han Dagblad-kronikken «Kritikk av den etablerte pedagogikken» (1972a) og den klassiske artikkelen «Det instrumentalistiske mistaket» (1972b).

Skjervheim søkte, slik Rune Slagstad har tolket ham, å «retablere pedagogikken i etikken – i stedet for i psykometrien» (Slagstad, 1998, s. 410). Skjervheim selv formulerte seg slik: «pedagogikken misforstår seg sjølv instrumentelt, pedagogikken vert på den måten eit spørsmål om teknikk, basert på «naturvitskapelege» lover om mennesket» (1972a). Termen «det instrumentelle mistaket» ble for ettertiden stående som et samlende uttrykk for positivismekritikken i pedagogikken. Med Skjervheims ord: «Den hovuddinnvinga som i det siste har vorte reist mot den etablerte pedagogikken i Norge, let seg formulera svært enkelt: innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar» (1972b, s. 45). Det essensielle i kritikken var at en overså skillet mellom praktiske og tekniske

handlinger, eller med Aristoteles, skillete mellom praxis og poiesis. Tekniske handlinger (poiesis) var bestemt av mål, kalkyler og mer eller mindre «sikker» kunnskap om hvordan målene skulle nås, mens praktiske handlinger (praxis) i det sosiale feltet måtte ha allmenngyldige normer som rettesnor. Når en overskred grensen mellom de to formene for handlinger, oppsto det instrumentelle mistaket. Skjervheim så det instrumentelle mistaket som et intellektuelt mistak, idet en lot naturvitenskapelige tenkesett bli førende for forskningen.

Pedagogikkens identitet

Så langt opprøret i 1960/70-årene. Det formidlet en allmenn erkjennelse av at det ikke fantes en autoritativ formel for hva pedagogikk er. Den berodde på flere grunnleggende trekk ved faget i seg selv, la oss peke på tre av særlig betydning for diskusjonen om fagets forståelsesformer og oppdrag. For det første *fagets historie*. Pedagogikk er en ung vitenskap, og det sier seg selv at jo yngre en vitenskap er, jo mindre har fagets område og begrepsverden vunnet feste. I kontinental sammenheng tilbake i opplysningstiden var pedagogikk sentrert om oppdragelses- og dannelsesspørsmålet og falt inn under filosofien og teologien (jf. Giesecke, 1978). Senere søkte den mot psykologien (utvikling og læring), og endelig også mot sosiologien (sosialisering). Faget har for en stor del lånt inn begreper fra andre vitenskapsfelt, humaniora, psykologi og samfunnsvitenskap, og har historisk vaklet i spørsmålet om hvilke av disse feltene den skulle ha sin tyngste fot i. De første forsøkene på å definere og begrunne pedagogikk som en selvstendig vitenskapelig disiplin skjedde mot slutten av 1700-tallet, men ennå etter andre verdenskrig var det ikke mange universiteter i Europa som hadde egne professorater i pedagogikk.

I Norge ble det lansert et forslag om å opprette et professorat i pedagogikk ved Det praktisk-teologiske seminar under Universitetet i Oslo i 1845 (Thuen, 2004, s. 69f). Men forslaget ble avvist fordi pedagogikk av universitetsledelsen ble ansett å være et praktisk fag som ikke hørte hjemme ved universitetet. Hva da med jussen og medisinen, den gang universitetets hegemoniske fag, var ikke også disse praktiske fag? ble det spurt. Men nei, universitetet støtte pedagogikken bort som et «Slegfredbarn» (et fattiglem),

konstaterte forslagsstilleren, skolemannen Hartvig Nissen, bittert. Sytti år senere ble Otto Anderssen Norges første professor i pedagogikk, tilsatt i 1918 ved Det pedagogiske seminaret, men professoratet ble inndratt da han gikk av etter fire år. Først i 1938, med opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved Universitetet i Oslo, ble pedagogikk anerkjent som et selvstendig universitetsfag.

Pedagogikkens historie er en reise i søken etter identitet og tilknytning. Det bringer oss til det neste forholdet ved faget: *praksis*. Fagets berettigelse har til enhver tid vært forankret i handling, i en praksis innrettet og utøvd på det enkelte menneske. Fra opplysningstidens kontroverser om hva den rette oppdragelse bestod i, til spørsmål om lek og undervisning, danning og utdanning i vår egen tid, er pedagogikken blitt avkrevd råd og veiledning, løsninger og modeller. Men uansett hva utgangspunktet måtte være – barnet, familien, barnehagen, skolen, spesialinstitusjonen, oppvekstmiljøet eller for den saks skyld voksensamfunnet og livslang læring – støter vi på komplekse sammenhenger.

Det tok sin tid før vitenskapssamfunnet, universitetene, anerkjente at temaer som dette hørte vitenskapen til. Historiske grunnbegreper i faget som oppdragelse, dannelse, læring, lek, undervisning og myndighet – kunne invitere til diskusjon, men eksakt å definere dem var vanskelig. I medisinen kunne man stille diagnoser og skrive ut riktig legemiddel, det kunne en ikke i pedagogikken. Faget kunne ikke by fram annet enn sin egen, unge historie enten det var som ideer eller beretninger, uten empirisk-vitenskapelig bevis på hva som virket og ikke virket. Dette var ikke tilstrekkelig for universitetene, som vi ser det i eksempelet fra Universitetet i Oslo da det avviste forslaget om et pedagogikkprofessorat i 1845. Historisk sett ble den «rette» pedagogikk i oppdragelses-, dannelses- og undervisningsspørsmål utledet av betraktninger om menneskets natur. Grunnleggende spørsmål var hvordan man skulle forstå barnets vesen, eller det barnlige sinn, hvordan barnet utviklet seg, hvordan fornuften var sammensatt og tok form i barnet, og hvordan barnet og den unge tok til seg og ble innlemmet i kulturen.

Dermed er vi inne i et tredje forhold ved faget: *normativitet*. Som pedagog, det være seg forelder, lærer, spesialpedagog eller rådgiver, kan en ikke verdifritt omgå de man står i et handlingsforhold til. Pedagogisk praksis stiller krav om skjønn og refleksjon. Pedagogikkens normativitet er lett å se i handlings situasjoner som avkrever konkrete valg og standpunkt hos pedagogen.

Hvilke leker er best for barnet? Skal barnet være hjemme eller gå i barnehage? Kan straff aksepteres i oppdragelsen? Skal elevene kunne bruke mobiltelefonen på skolen? Er karaktersetting et godt evalueringsredskap? Hva svarene enn måtte være, så er de normative. De kan være veiledende eller foreskrirende, felles er at de innebærer en vurdering. Så langt synes spørsmålet om normativitet å være uproblematisk i pedagogikken. Ingen er uenig i at en forelder, barnehagepedagog eller lærer må kunne følge sitt skjønn og gjøre sine valg i bestemte situasjoner. Problemet oppstår når man trekker inn vitenskapen med formål å ville avgjøre ved empiriske undersøkelser hva det beste svaret er.

En kan framskaffe empiriske data om hvilke bøker som slår best an for eksempel blant femåringer, eller om de som har gått i barnehage takler skolestart bedre enn de som har vært hjemme. Men empirien vil ikke gi annet enn allmenne konklusjoner ut fra et gjennomsnitt, uten gyldighet for enkelttilfellet, for pedagogen der og da i en bestemt handlingssituasjon, stilt overfor det enkelte barn eller den enkelte elev. Skillet mellom det empirisk beskrivende (hvordan ting er) og det vurderende (hvordan ting bør være) er et nyttig skille i den vitenskapelige pedagogikken, men også problematisk fordi det empiriske og det normative lett glir over i hverandre. Ut fra empirisk belegg kan en for eksempel gjerne si hva den «gode» skole består i, men i det ligger det også en vurdering, for en må nødvendigvis velge kriterier eller målestokker for hva som er godt og hva som er dårlig. Pedagogen slipper simpelthen ikke unna vurdering og verdivalg hva enten det er i rollen som forelder, lærer eller forsker i faget.

Bokens bidrag

Mye vann har rent i havet siden de opprørske 70-åra. Studiealternativene har tilpasset seg nye studiestrukturer og rammer i UH-systemet, og stridene innad i faget om pedagogikkens innhold og vitenskapsidealene er kanskje ikke så heftige som under positivismestriden. Men spørsmålet om fagets oppdrag og berettigelse er like aktuelt i dag som den gang. Denne boken inviterer til å se faget i lys av de endringer som har skjedd siden 1970-tallet, og til å diskutere nye forståelsesformer og kritiske tilganger til faget slik de tegner seg i dag innenfor ulike handlingsfelt. Bidragene spenner, som pedagogikkfaget,

over normative og deskriptive temaer, og retter seg mot ulike virkefelt: studie-faget, profesjonsfaget, styringsfaget (politikken) og forskningsfaget. Noen av bidragene er av filosofisk karakter, andre bygger på historisk eller empirisk materiale. Bokens oppbygning følger en linje fra barnet via eleven til studenten knyttet opp mot deres respektive institusjonssektorer, og avsluttes med en egen del om pedagogikk som forsknings- og styringsfag. Bokens fire deler er: *Barnet, barndommen og barnehagen; Eleven, skolen og spesialpedagogikken; Studenten og studiefaget; Forskningsfag og politikk.*

Del I: Barnet, barndommen og barnehagen

Pedagogikkens utgangspunkt har til enhver tid vært barnet. Bokens første del tar for seg to sentrale og omdiskuterte temaer i barnehagepedagogikken: lekens verdi og den norske barnehagetradisjonen.

I artikkelen *Lekens instrumentelle verdi. Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur* undersøker Øystein Skundberg hvordan faglitteratur om lek i barnehagen har endret seg i synet på lekens verdi og hensikt. Han viser gjennom fire eksempler at litteraturen gjennom de siste 30–40 år gjenspeiler et tiltakende søkelys på lek som læring, og diskuterer om dette bunner i en ideologisk konflikt mellom dannelse og læring i barnehagepolitikken.

Johanne Ilje-Liens artikkel *Barndom som kilde til motstandsdyktighet* er inspirert av Julia Kristevas teorier og har den norske barnehagetradisjonen som utgangspunkt. Forfatteren undersøker med bakgrunn i observasjonsmateriale og samtaler med barnehagepersonale om tradisjonens vekt på helhetlig tilnærming blir redusert under presset på metoder, verktøy og målbar effekt i barnehagepolitikken. Med Kristeva spør hun hva det å verne om barndommens egenverdi kan bety.

Del II: Eleven, skolen og spesialpedagogikken

I bokens andre del tematiseres skolens samfunnsoppdrag som demokratisk institusjon, især i perspektiv av spesialpedagogikkens agenda. Eva Simonsen retter i artikkelen *Hva skal man med spesialpedagogikken? – Refleksjoner over grunnlag og idé* søkelyset mot spesialpedagogikkens skiftende politiske mandat og dens grunnleggende samfunnsoppdrag. Artikkelen er inspirert av Axel Honneths begrep om anerkjennelse og Michel Foucaults begrep om det

personlige motet, og diskuterer i lys av disse spesialpedagogikkens kollektive forpliktelser versus spesialpedagogens individuelle profesjonsetiske ansvar.

I artikkelen *Utdanningens normalitetstradisjoner* forfølger Rune Hauss-tätter spørsmålet om spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag ved å gå inn i debatten om hva driverne til økt bruk av spesialundervisning kan være. Hans sentrale poeng er at skolens ordinære undervisning fører til marginalisering av barn og unge, og han spør hva det er ved skolens pedagogikk som fører til dette. Han går også inn på de normaliseringsforståelser lærerutdanningen formidler.

Forfatterne Birgit Nordtug og Jenny Steinnes viderefører spørsmålet om spesialpedagogens problemforståelse i artikkelen *Spesialpedagogen – i samfunnets knutepunkt og skjæringsfelt? En psykoanalytisk invitasjon til spesialpedagogisk aktivisme*. Tradisjonelt knyttes spesialpedagogikkens forståelsesform til en enkel lineær årsak-virkning–tenkning, men via tre psykoanalytiske perspektiver diskuterer forfatterne muligheter for alternative forståelser og problemløsninger i feltet.

Etterhenget av tradisjonelle forståelsesformer og mentaliteter er også tema for Peder Haugs artikkel *Ideal og realitet i spesialundervisninga*. Her er diskusjonen knyttet til diskrepansen mellom reformpolitikken idealer og realitetene i skolehverdagen, der tidligere mentaliteter, regelverk og praksis fortsatt holder fram, uten at de er bevisst nærværende som verdier eller ideer i skolen. Forklaringen på dette finner forfatteren i kravet om at integreringen opprinnelig ikke skulle få konsekvenser for den ordinære virksomheten.

Den siste artikkelen i denne delen, *Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news» og alternative fakta*, er skrevet av Lars Monsen, som var en av de sentrale kritikerne av den etablerte pedagogikken på 1970-tallet. Artikkelen hans reiser demokratispørsmålet i perspektiv av de utfordringer dagens skole står overfor i møte med konspirasjonsteorier og «fake news». Han spør hva konspirasjonsteoriene består i, hvordan vi kan forstå dem som et nytt, komplekst fenomen, og endelig hvordan skolen kan håndtere dem vis-à-vis elevene på en mer offensiv måte enn det vi ser i dag. Han vender tilbake til dialogens selvreflektoriske kraft som kanskje skolens beste «verktøy» i denne kampen.

Del III: Studenten og studiefaget

Bokens tredje del tar for seg pedagogikk som studiefag. Med utgangspunkt i materiale særlig fra pedagogikkstudiene på Lillehammer drøfter artiklene hva som spiller inn under konstruksjon og endringer av studieplaner, og hvordan kritisk tenkning og selvrefleksivitet, som var kjennemerke på de alternative studiene på 1970-tallet, blir ivaretatt i studiene i dag. I artikkelen *Opprørsånd i Lillehammer-pedagogikken. Ånden som gikk?* tar Synnøve Myklestad utgangspunkt i sitt møte med pedagogikkstudiet som student tilbake i tid, og reflekterer over kraften og betydningen av opprøret for pedagogikken. Hun diskuterer hva som var drivkraften blant «opprørene» og ikke minst om dagens målstyring av utdanningssektoren aktualiserer et nytt opprør

Den neste artikkelen, *Lillehammer-pedagogikken. Alternativets normalisering* av Harald Thuen, presenterer en historisk analyse av hvilke motiver som spilte inn i konstruksjonen av den alternative studieplanen i 1970-årene, og hvordan endringer av planen i de påfølgende tiår førte til en normalisering av studiet der det er vanskelig å se hva som skiller alternativet fra ordinære studier i pedagogikk. Sentralt i diskusjonen står spørsmål av mer allmenn karakter knyttet til studieplanutvikling: forholdet mellom planrasjonalitet og aktørrasjonalitet. Hva var det som førte til at alternativet falt, skjedde det utelukkende som følge av ytre press fra politikken og akademi, eller spilte også fagkollegiets egne interesser inn?

Studentaktive læringsformer i dagens pedagogikkstudier er tema for Anne Røisehagen og Ingrid Tvetes artikkel, *Den reflektsive erfaringens magi. Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker?* Utgangspunktet her er kravet fra universitets- og høyskolepedagogikken om bruk av studentaktive læringsformer. Forfatteren følger opp dette i en diskusjon av hvilke premisser som må være til stede for at studenten kan bli «en reflekterende praktiker». Spørsmålet er nært knyttet til pedagogikken som normativ og praktisk disiplin. Artikkelen legger til grunn en kvalitativ dokumentanalyse av studieplanen for dagens bachelorstudium i pedagogikk og et utvalg av studentenes refleksjonsnotater.

Studentaktiv undervisning er også emne for den neste artikkelen, *Undervisningsteknologi for læring eller effektivisering i høyere utdanning. Et spørsmål om rammeforståelser*, av Anne Mette Bjørgen og Yvonne Fritze, men nå i perspektiv av dagens digitale teknologi. Forfatterne bygger på materiale

innsamlet blant bachelorstudentene før og under covidpandemien. Artikkelen diskuterer hvordan studentene fortolker rammene for studentaktiv undervisning med bruk av digital teknologi, og viser at det er forskjeller mellom lærernes intensjoner om å skape aktivitet og studentenes oppfatning av hensikten med teknologibruken, som mer gikk i retning av å forstå det som effektiviseringstiltak. Studien synliggjør på denne måten at det kan være et spenningsforhold mellom studentenes og lærernes fortolkninger av undervisningstiltak, en motsetning som også kan være av mer allmenn karakter.

Del III avsluttes med artikkelen *Studentens stemme. Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger* av Yvonne Fritze, Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle. Artikkelen trekker en linje fra 1970-årenes dialogpedagogikk til medierte dialoger i dagens digitalbaserte undervisning i studiefaget pedagogikk, og den diskuterer avslutningsvis bruk av heldigital undervisning under covidpandemien. Forfatterne poengterer at spørsmålet om studentens stemme må forankres i en dobbelthet: en teknologi som på den ene siden er nødvendig for å redusere kompleksiteten i en mediert verden, men som også, på den annen side, stiller kritiske spørsmål ved forutsetningene for denne teknologien.

Del IV: Forskningsfag og politikk

I bokens siste del har vi invitert tre forfattere med forskningserfaring fra ulike områder av faget til å reflektere eksplisitt over utviklingstrekk og utfordringer for forskningsfaget, slik de i dag ser det. Utdanningssektoren har etter tusenårsskiftet vært gjenstand for omfattende reformer med innføring av nye læreplaner og styringssystemer. I den første artikkelen, *Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet*, som bygger på en gjennomgang av offentlige utredninger og forskningsoversikter, viser Gunn Imsen hvordan reformene har bidratt til endringer i pedagogikk som forskningsfag. Effektivisering av læring har stått sentralt både i forskningsprogrammene og den utførte forskningen. Men den policy-orienterte forskningen utgjør likevel ikke hele bildet, for Imsen finner også en viktig bølge med forskning og kompetanseoppbygging innenfor lærerutdanning, en forskning som for en stor del er praksisnær og bygger på kvalitative tilnæringsmåter.

I Tone Kvernbecks artikkel *Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning* griper forfatteren tak i et spørsmål som vi har sett har vært et tema i forskningsfaget like siden positivismestridens tid. Hun argumenterer

for viktigheten av objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning. Objektivitet som egenskap stiller krav til våre oppfatninger, påstander og teorier, men det betinger at vi har en forståelse av hva objektivitet er. Artikkelen stiller fem krav til objektivitetsbegrepet: at objektivitet er mulig, at det er håndterlig i vitenskapelig praksis, at det involverer et begrep om subjektivitet, at det kommer i grader og at det må kunne anta ulike kontekstuelle betingede dimensjoner.

Siste artikkel i denne delen, forfattet av Øystein Olav Skaar, bærer tittelen *Paradigmekrig – den omstridde kombinasjonsforskninga*. Kombinasjonsforskningen, kjentegnet internasjonalt som «mixed research» ved sin kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder, har fått en tiltakende oppslutning innen pedagogikken de seneste tiår. Den gir kanskje den beste illustrasjonen på hvilke vitenskapsteoretiske steg forskningen har tatt siden positivisme-stridens tid. Men samtidig har det vært en løpende diskusjon om praktiske og vitenskapsteoretiske utfordringer ved bruken av kombinasjonsforskning. Artikkelen går inn i denne diskusjonen og spør hva som karakteriserer denne forskningen, og i hvilken grad vi kan se det som et paradimeskifte for pedagogisk forskning.

Epilog

Siktemålet med denne boken har vært å trekke opp et lerret for debatten om pedagogikkfagets utviklingslinjer og hvordan faget i dag ytrer seg innenfor ulike handlingsfelt. Fagets ulike linjer og nedslag lar seg vanskelig avgrense og definere. Det kan heller ikke være et siktemål for pedagogikken. Faget må tvert imot åpne seg for nye kontekster, sammenhenger og forståelsesformer, og slik stadig være på søken i forskning og vitenskap. Like fullt har pedagogikken en urkjerne: barn og unge. Vi velger epilogens reflekterende form som utgang for boken og gir ordet til Tone Sævi. Under overskriften *Hvem bestemmer hva livet er – de som lever det eller de som bestemmer? Et fenomenologisk-pedagogisk bidrag til debatten om kontroll og frihet i skole og barnehage* minner hun oss om barn og unges utsatte posisjon og sårbarhet i møte med samfunn, utdanning og politikk. Og hun reiser en kritikk, en motstemme, til forsvar for deres frihet.

Referanser

- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.
- Dørum, K., Tønnesson, Ø. & Vaags, R. H. (Red.) (2021). *Arven etter 1968*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giesecke, H. (1978). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa Verlag.
- Helsvig, K. (2003). *Pedagogikkens grenser: Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938–1980*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Unipub.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie (1945–2017)*. Pax forlag.
- Schaanning, E. (2019). *Farvel til skolen: John Holt og skolekritikken på 1960- og 70-tallet*. Scandinavian Academic Press.
- Skjervheim, H. (1972a, 7. mars). Kritikken av den etablerte pedagogikken. *Dagbladet*.
- Skjervheim, H. (1972b). Det instrumentelle mistaket. I: S. Haga (Red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* (s. 45–52). Gyldendal.
- Skjervheim, H. & Tufte, L. (Red.) (1969). *Pedagogikk og samfunn*. Gyldendal.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strategier*. Pax.
- Thuen, H. (2004). Hartvig Nissen. «Den politiske pædagogik». I: H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 65–80). Abstrakt.