

HARALD THUEN SYNNØVE MYKLESTAD STINE VIK (RED.)

Pedagogikkens idé og oppdrag



FAGBOKFORLAGET

Harald Thuen, Synnøve Myklestad
og Stine Vik (red.)

Pedagogikkens idé og oppdrag



FAGBOKFORLAGET

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Harald Thuen, Synnøve Myklestad, Stine Vik 2022

Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2022

Boken ble første gang utgitt i 2022 på Vigmostad & Bjørke AS.

Materialet i denne publikasjonen omfattes av åndsverkloven og er utgitt med åpen tilgang under Creative Commons-lisensen CC BY 4.0.

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis med følgende forbehold: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Dersom du mikser, bearbeider eller bygger på materialet, må du distribuere dine bidrag under samme lisens som originalen. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Den komplette lisensteksten kan leses på
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Boken er fagfelleurdert i henhold til UHRs retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4088-3

ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-3968-9

<https://doi.org/10.55669/oa0103>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

Fagbokforlaget

Kanalveien 51

5068 Bergen

Tlf.: 55 38 88 00

e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: Type-it AS, Trondheim

Forord

Denne antologien springer ut av pedagogikkmiljøet ved Høgskolen i Innlandet på Lillehammer. Anledningen er at miljøet i studieåret 2021/22 feirer 50-årsjubileum. Det første studiet, *ettårig studium i pedagogikk*, startet i august 1971 med 34 studenter og en stab på fire: tre høgskolelektorer og en undervisningsleder. Året etter startet det andre studiet, *ettårig studium i spesialpedagogikk for yrkeslærere*. I dag består miljøet av rundt tusen studenter fordelt på studier i pedagogikk og spesialpedagogikk fra begynnernivå til doktorgradsnivå og en fagstab på nærmere femti personer.

Lillehammer-pedagogene ville skape et alternativ til den «etablerte pedagogikken» ved Universitetet i Oslo, og var det første av flere alternative studier i 1970-årene. Alternativet rettet seg både mot pedagogikk som studiefag og forskningsfag. Miljøet betraktet pedagogikkens idé og oppdrag på en annen måte enn ledelsen ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) under Universitetet i Oslo. Motsetningen speilet en større, historisk diskusjon: Hva var fagets identitet og berettigelse, eller om en vil, fagets *raison d'être*?

Spørsmål som dette har ingen eviggyldige svar. Fagets legitimering skifter med tid og kontekst. I denne antologien har vi invitert et knippe forfattere som underviser og forsker i faget, dels fra Lillehammer-miljøet og dels utenfra, til å kaste lys over denne problemstillingen anno 2021. Vi har utfordret dem til å reflektere over endringer og utfordringer for faget innenfor ulike nedslagsfelt: barnet, eleven og studenten. Likeledes har vi spurt for pedagogikk som forskningsfag: Hvilken retning har forskningen i faget tatt i de senere år? Og sett i lys av positivismedebatten og spørsmålet om objektivitet i forskningen, som var et kjernetema i 1970-årenes pedagogikkdebatt, hvilke metodologiske spørsmål og trender står vi overfor i dag?

Antologiens første kapittel går nærmere inn på bakgrunnen for bokens tema og gir avslutningsvis en kort presentasjon av de 16 påfølgende kapitlene, inndelt i fem deler: *I: Barnet, barndommen og barnehagen; II: Eleven, skolen og spesialpedagogikken; III: Studenten og studiefaget; IV: Forskningsfag og politikk; Epilog.*

Vi vil takke alle forfatterne som har bidratt med tekster til boken. Fra invitasjonen gikk ut til ferdig bok har redaksjonen opplevd responsen og sam-

arbeidet med forfatterne som en god prosess. Takk også til fagfeller som har gitt kommentarer til bidragene, de har bidratt til å styrke tekstenes kvalitet. Endelig vil vi også rette en stor takk til forlagsredaktør Balder Holm, som har lost antologien i havn mellom bokpermene. Antologien publiseres både som open access og i papirformat. Takk til Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk for økonomisk støtte til utgivelsen.

Lillehammer, november 2021

Harald Thuen, Synnøve Myklestad og Stine Vik

Innhold

Kapittel 1	
Pedagogikkens idé og oppdrag	11
Introduksjon	
<i>Harald Thuen</i>	

Del I

Barnet, barndommen og barnehagen

Kapittel 2	
Lekens instrumentelle verdi	27
Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur	
<i>Øystein Skundberg</i>	

Kapittel 3	
Barndom som kilde til motstandsdyktighet	42
<i>Johanne Ilje-Lien</i>	

Del II

Eleven, skolen og spesialpedagogikken

Kapittel 4	
Hva skal man med spesialpedagogikken?	59
— Refleksjoner over grunnlag og idé	
<i>Eva Simonsen</i>	

Kapittel 5	
Utdanningens normalitetstradisjoner	76
<i>Rune Hausstätter</i>	

Kapittel 6

Spesialpedagogen – i samfunnets knutepunkt
og skjæringsfelt? 94

En psykoanalytisk invitasjon til spesialpedagogisk aktivisme

Birgit Nordtug & Jenny Steinnes

Kapittel 7

Ideal og realitet i spesialundervisninga 111

Peder Haug

Kapittel 8

Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news»
og alternative fakta 131

Lars Monsen

Del III

Studenten og studiefaget

Kapittel 9

Opprørsånd i Lillehammer-pedagogikken 147

Ånden som gikk?

Synnøve Myklestad

Kapittel 10

Lillehammer-pedagogikken 162

Alternativets normalisering

Harald Thuen

Kapittel 11

Den refleksive erfaringens magi 183

Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende
praktiker?

Anne Røisehagen & Ingrid Tvette

Kapittel 12

Undervisningsteknologi for læring eller effektivisering
i høyere utdanning 202

Et spørsmål om rammeforståelser

Anne Mette Bjørgen & Yvonne Fritze

Kapittel 13

Studentens stemme 218

Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger

Yvonne Fritze, Geir Haugsbakk & Yngve Nordkvelle

Del IV

Forskningsfag og politikk

Kapittel 14

Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet 239

Gunn Imsen

Kapittel 15

Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk
forskning 260

Tone Kvernbekk

Kapittel 16

Paradigmekrig – den omstridde
kombinasjonsforskninga 279

Øystein Olav Skaar

Epilog

Kapittel 17

Hvem bestemmer hva livet er – de som lever det eller de som bestemmer? 297

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

Tone Sævi

Forfatteromtaler 311

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 refleksive 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.

Del I

Barnet, barndommen og barnehagen

Skundberg, Ø. (2022). Lekens instrumentelle verdi. Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 27–41). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010302>

Kapittel 2

Lekens instrumentelle verdi

Fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur

Øystein Skundberg

Sammendrag: *I norsk barnehagetradisjon tillegges barns frie lek stor egenverdi. I løpet av de siste 30 år har politiske og ideologiske endringer på barnehagefeltet medført økte forventninger til at barnehagens pedagogiske arbeid også skal skape mer konkrete læringserfaringer og læringsresultater (Johansson, 2020). Dette har skapt en avstand og en ideologisk konflikt mellom en dannelespedagogisk og en læringspedagogisk retning i barnehagepedagogikken, der representanter for den første forsvarer lekens egenverdi fristilt fra instrumentelle mål, og den andre utvikler evidensbasert lekpedagogikk som har skoleforberedende læring som et av sine siktemål.*

Denne artikkelens hensikt er å undersøke hvordan fire eksempler på norsk praktisk-pedagogisk litteratur om lek i barnehagen i perioden 1986–2020 fremstiller lekens verdi og hensikt, og hvordan de gjenspeiler en utvikling mot (og til dels viser motstand mot) et økt læringsfokus i barnehagen. På bakgrunn av Strands (2007) analyse av den norske barnehagepedagogikkens epistemo-

logi vil jeg diskutere hvordan lek i disse kildene blir tildelt en pragmatisk instrumentell verdi og ikke bare en egenverdi. Jeg vil derfor nyansere polariseringen mellom egenverdi og instrumentell verdi, og argumentere for at denne litteraturen også bygger på en normativ pedagogisk instrumentalisme.

Nøkkelord: barnehage, lek, verdi

Abstract: *Children's free play has a prominent position in the Norwegian ECEC tradition. Over the last 30 years, political and ideological changes in the ECEC field have increased expectations of the learning outcomes of kindergarten pedagogical activity (Johansson, 2020). This has created a gap and conflict between pedagogical ideals of ECEC as self-cultivation and Bildung, and of ECEC as a preparatory learning arena. The former perspective holds that free play has an intrinsic value and should not be a means to an end, whereas the latter develops evidence-based learning strategies that employs play and has school readiness as an end.*

The purpose of this article is to examine how four examples of Norwegian practical educational literature about play in kindergarten understand the value and the function of free play, and to examine how they reflect both a movement towards (and a resistance against) the increased focus on concrete learning. Drawing on Strands (2007) analysis of the epistemology of Norwegian ECEC pedagogy, I will discuss how these sources not only attribute free play an intrinsic value, but also a pragmatic instrumentalistic value. Thus, I will attempt to argue that the polarization between value as intrinsic and value as instrumentalistic in the case of free play needs to be nuanced.

Keywords: kindergarten, play, value

Innledning

Hvorfor er lek i barnehagen verdifullt? Dette har i flere år vært et mye omdiskutert og viktig spørsmål som pedagogisk fagdebatt og faglitteratur i økende grad har besvart ved å fremheve lekens egenverdi.

At lek har en egenverdi har blitt brukt som et argument mot at frilek

i barnehagen skal struktureres for å oppnå forhåndsbestemte læringsresultater (Nome, 2020), mot bruk av læringsfokuserede pedagogiske programmer (Sundsdal & Øksnes, 2018, 2018b), eller for å hevde at lekens læringsmuligheter må utnyttes (Johansson & Samuelsson, 2009).

Norsk barnehagepedagogikk bygger på en generelt lekeorientert tradisjon. Men fra 1990-tallet ble lekens egenverdi et kjerneargument i en diskurs som særlig oppsto som følge av protester fra det barnehagepedagogiske fagfeltet og profesjonen, mot en pedagogisk utvikling som ble oppfattet som uforenlig med denne tradisjonen. Protestene rettet seg for eksempel mot signalene i Stortingsmelding 19 (2015–2016) og innføringen av skoleforberedende aktiviteter, obligatorisk kartlegging og vurdering, samt innføringen av standardiserte programmer som skulle sikre målbare og forutsigbare læringsresultater.

Oppfatninger om lek nedfelles i faglitteraturen som omhandler den. I dette kapittelet spør vi derfor om vi gjennom fire eksempler fra norsk praktisk-pedagogisk litteratur fra mellom 1986 og 2020 kan se hvilken verdi lek har blitt tillagt. Begrepet verdi blir ikke alltid brukt eksplisitt i de fire bøkene, men de begrunner likevel lekens prioriterte plass i barnehagens pedagogikk med å si både noe deskriptivt om hva lek *er*, og noe funksjonelt om hva lek *gjør*. Verdsettingen ligger i tolkningen av lekens kjennetegn og effekter. Hvordan uttrykker bøkene dette, og forandrer forklaringen seg over den perioden?

Lek i norsk barnehagetradisjon

Bennett (2010) skiller mellom den skoleforberedende og læreplanlojale «preschool»-tradisjonen i den engelskspråklige kultursfære, og den nord-europeiske sosialpedagogiske barnehagetradisjonen. Nordiske barnehager vektlegger sosiale, estetiske og relasjonelle ferdigheter fremfor akademiske, og har tradisjonelt gitt mye tid til «formålsløs» lek (Nordtømme, 2016; Johansson, 2020). Det dominerende læringssynet er helhetlig, læringen skjer i uformelle og ikke-strukturerte kontekster (Nome, 2020), og begrepet «undervisning» brukes mindre i norsk enn i svensk sammenheng (Sæbbe & Samuelsson, 2017).

Ifølge Sutton-Smith (1997) finnes det alltid flere forståelser om hva lek er

og tjener til, men tradisjonelt sett har pedagogisk litteratur verdsatt lek av to grunner: Fordi den uttrykker barnets naturlige «virksomhetsdrift», og fordi barnet gjennom utforskende lek dyktiggjør seg til fremtiden (Smith, 2009, s. 22f). Fröbel tilla leken stor verdi, men mente at pedagogen skulle veilede den ved å imitere barnets lek slik at barnet deretter imiterte pedagogen (Balke, 1995). På 1920- og 30-tallet var den norske barnehagepedagogikken teoretisk forankret i den nye barnpsykologien. Den tyske barnpsykologen Hildegard Hetzer skrev i *Barn og lek* (1937) at leken var verdifull fordi den var et «livsbehov» for småbarn, og at man ikke kunne se den som «unyttig» selv om den ikke hadde noen hensikt som var forståelig for den voksne. Nøyaktig samme poeng om lekens viktighet til tross for sin tilsynelatende unyttighet ble gjentatt i senere praktisk-pedagogisk litteratur. I håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen* (1983), som var sentral i utformingen av den første rammeplanen for barnehagen, omtales leken som en unik aktivitet som de voksne må forholde seg respektfullt oppmerksomt overfor (s. 84). Altså forsvarte ikke nødvendigvis pedagogikken leken mot den oppfatning at den ikke medførte læring, men mot oppfatningen om at lek var det motsatte av arbeid og derfor «unyttig» (Kolbenstvedt, 1974, s. 30). I denne perioden kom også det utviklingspsykologiske teorigrunnlaget for lekpedagogikken under kritikk. Det ble gradvis erstattet med sosiokulturelle og postmoderne perspektiver (Johansson, 2020; Søbstad & Leinum, 1997), også i barnehagelærerutdanningenes pensumlistor (Strand, 2007).

Trusselen mot leken

Til tross for den statusen leken har hatt i norske barnehager, har dens prioriterte plass lenge blitt oppfattet som truet. Før 1990-tallet så man utarminingen eller forringelsen av fysisk bomiljø, dårlige utelekeplasser, trafikkfarlige nabolag, foreldre i full jobb eller kulturell understimulering som en trussel mot barns frie lek, slik det blir beskrevet hos Kolbenstvedt (1974), Åm (1989) og Balke (1982).

I løpet av 1990- og begynnelsen av 2000-tallet kom så egenverdiargumentet tydeligere inn i leklitteraturen. Dette skjedde parallelt med at reformer, politisk-byråkratiske føringer eller krav om rutinemessige kartlegginger og skoleforberedende læringsaktiviteter ble oppfattet som nye trusler

mot lekens plass (Pettersvold & Østrem, 2018; Nordtømme, 2016; Ahrenkiel, 2015; Melby-Lervåg, 2020). Gjennom politiske føringer fra barnehage-loven (1975), fra seksårsreformen (1997), barnehagens innplassering under Utdanningsdepartementet (2006) og innføring av rammeplanens fagområder (2017), foregikk det både i Norge og Danmark en dreining mot det Sommer (2015) kaller en kognitivt orientert pedagogikk, altså et ønske om at barn skulle lære mer i barnehagen. Dette gjenspeilet en internasjonal utvikling der barnehager og pedagoger havnet i spagat mellom dannelsespedagogikk på en side og skoleforberedelse på den andre («skolifisering», f.eks. Gopnik, 2011; Gunnarsdottir, 2014; Johansson, 2020; Rentzou et al., 2019). Karila (2012) skrev at oppmerksomheten rundt kvalitet i nordiske barnehager i tiden etter 2000 hovedsakelig handlet om muligheten for «predefined outcomes», ved å bruke måleverktøy, læreplaner, akkreditering og best practice-oppskrifter. Dette bygde på oppfatningen om at barnehagetiden var en investering i fremtiden, og derfor burde barna utvikle nyttige ferdigheter og kompetanser.

Fri lek i barnehagen ble dermed i økende grad oppfattet av de praktiske pedagogene som noe som måtte forsvares som verdifullt (jf. f.eks. Öhman, 2020). Det ble ansett som etisk uheldig å målstyre lek for å utvikle akademisk læring eller kunnskap, fordi frihet til lek er en *rettighet* barn har ifølge FNs barnekonvensjon, artikkel 31 (McKendrick et al., 2018; Sundsdal & Øksnes, 2015). Selv om norske lærere prinsipielt er enige om at overgangen fra barnehage til skole skal bindes sammen med utstrakt bruk av lek (Hølland, Bjørnstad, Dalland & Sundtjønn, 2021), så har begrepene læring og lek ofte blitt satt opp mot hverandre som gjensidig utelukkende. Evidensbaserte læringsprogrammer basert på «veiledet lek» eller «lekbasert læring» som Agderprosjektet (UiS 2021, jf. også Størksen, 2018) har møtt kritikk for å nedvurdere spontan lek. Samtidig har tilhengerne av lekbasert læring hevdet at denne metoden plasserer seg midt mellom fri lek og instruksjon, i den hensikt å utvikle «akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter» (Lenes & Braak, 2016).

Den økende polariseringen mellom et skoleforberedende og et dannelsesorientert perspektiv i forhold til lekpedagogikk ble reflektert i faglitteraturen og kan forklare hvorfor egenverdi-argumentet ble stadig mer aktualisert i fagdebatt og -litteratur.

Indre og ytre verdi

Begrepet egenverdi brukes på generell basis synonymt med indre verdi, og som motsetning til en ytre verdi. Hvis noe har en ytre verdi, er det verdifullt som middel for å realisere noe annet, utenfor seg selv. Det har nytteverdi fordi det kan brukes til noe. For eksempel har en venstresko kun verdi i selskap med en høyresko. Indre verdi, derimot, vil si at noe er verdifullt for oss selv om det ikke brukes til å oppnå noe annet eller fører til noe, eller at det er ureduserbart verdifullt, som liv og helse (Zimmerman & Bradley, 2019). Dersom det «nyttige» kommer som en bieffekt (eller *epifenomen*) av noe som allerede har en verdi, er det en *avledet* verdi.

Hvis man gjør bruk av barns lek, eller motivasjon for lek, for å oppnå noe som ligger utenfor deres horisont, i fremtiden eller for å produsere målbar kunnskap, hevder Sundsdal og Øksnes (2017) det ikke er lek i det hele tatt, eller i beste fall en bruk av lekens avledede verdi. De mener at enkelte ting må ha en egenverdi uavhengig av om det får håndfaste effekter eller ikke, og at leken, som barns mest grunnleggende aktivitet, ikke kan verdsettes ut fra sin eventuelle læringsgevinst. Sundsdal og Øksnes (2017; 2018; 2018b) mener intervensjonen, målstyringen eller registrering av leken av pedagogen, f.eks. i form av «lekbasert læring», er instrumentelt og forvandler aktiviteten til ikke-lek.

Verdien vi setter på noe, er ikke kun indre eller ytre. Noen ting har verdi fordi de oppfyller sin egen hensikt på en god måte. John Dewey (1939) mente dette gir noe en *pragmatisk* verdi. Dewey definerte lek som en aktivitet som var gledesfylt uten å ha et endelig mål. Leken har en iboende hensikt eller en styrende idé, men er samtidig organisk foranderlig, og barnet utformer bevisst aktiviteten i tråd med denne ideen. Lekens pragmatiske verdi vises i form av om den er interessant nok for barnet til å fortsette å leke. Ifølge Dewey var den avledede pedagogiske verdien av leken at den også lærer barn om den verden de lever i (Dennis, 1970).

Det kan derfor være hensiktsmessig å spørre hvem lek har verdi *for*. For barnet er leken *autotelisk*, den har seg selv som mål og hensikt. Men for pedagogen er leken *heterotelisk*, den har også ytre og fremtidige mål og hensikter fordi den utgjør så stor del av barnehagens virksomhet og representerer så store pedagogiske muligheter (jf. Grimen, 2008, s. 78).

Noen eksempler fra leklitteraturen

Med utgangspunkt i fire eksempler fra leklitteraturen vil jeg forsøke å vise hvordan leken i norsk praktisk-pedagogisk litteratur blir tildelt verdi ut fra både hvilken funksjon den har for barnet, og ut fra dens antatte pedagogiske nyttevirkninger. Samtidig vil jeg peke på hvordan den omtalte lekepedagogikken endres fra et målrettet kognitivt perspektiv til et relasjonelt og menneskedannende perspektiv.

Toril Strand (2006, s. 81) hevdet i sin analyse av den norske barnehagepedagogikkens gyldighetsnormer at den hadde en svak epistemologisk status. Kunnskapen i barnehagepedagogikkens fagtekster ble gjerne legitimert gjennom referanser til andre fagfelt, og mange sentrale fagforfattere hadde forankring i andre fag. Diskurs og debatt innad i det barnehagepedagogiske feltet forsterket og belønnet enighet, konformitet og ortodokse praksiser for å beskytte fagets ustøe autonomi. Et eksternt politisk og ideologisk ytre press på barnehagene forsterket likheten og lojaliteten innad. Mye autoritet samlet seg derfor hos de fagforfatterne som figurerte oftest på barnehagelærerutdanningenes pensumlister, og rundt dem som Strand (2006) kalte «profetene» innen fagfeltet.

De fire kildene vi skal ta for oss her, har hatt en stor utbredelse og er hentet fra en lengre periode med store politiske og ideologiske endringer for norsk barnehage. Bøkene var ment til praktisk bruk i barnehagen, og selv om de var teoretiske, hadde de metodiske siktemål. De har også blitt brukt som pensumlitteratur i pedagogiske utdanninger.

Utvalget bekrefter Strands argument om at både fagforfattere og vitenskapelig legitimering kunne være forankret i andre felt enn barnehagepedagogikken, som i liten grad hadde en etablert felles teoretisk kanon. De er likevel deler av samme diskurs. Ifølge van Dijk (2006) uttrykker en diskurs både deltakernes gruppeidentitet og hvem gruppens «motstandere» er, samt gruppens felles usagte antakelser og ideologiske – altså epistemiske og sosialkognitive – tilhørighet. Han mener en gruppes konsensuskunnskap er del av deres ideologi, men at det ikke utelukker at kunnskapen er objektiv.

Barns skapande leik (1986)

Det første eksempelet på leklitteratur er *Barns skapande leik: 2–7 år* (1986), skrevet av Arne Trageton og Vivian Gullberg. Forfatterne var tilknyttet Høgskolen i Stord. Selv om Trageton senere konsentrerte seg om lese- og skriveopplæring, skrev han også om lekpedagogikk (som i Heggstad, Knudsen & Trageton, 1994).

Trageton og Gullbergs lekpedagogikk skulle bygge bro fra barnehage til skole ved å innrette leken planmessig etter Piagets utviklingsstadier, slik at barn ville utvikle ferdigheter som kunne understøtte skolens kunnskapsområder. Forfatterne mente barnehagen burde investere flere pedagogiske ressurser i de viktige barneårene frem til skolestart, et tidsrom som i 1986 fortsatt var syv år. En bevisst og målrettet pedagogisk innsats ville utvikle personligheten, forsterke læring, hindre feilutvikling og forebygge senere vansker og problemer hos barn. Derfor var det ikke nok at førskolelæreren kun «observerer lekhandling». Han eller hun skulle også «forsterke» læringen i leken (s. 16) ved å snakke med barnet om handlingene i den, for «samtalestyringa avgjer kva for ein av dei tre kunnskapsgreiner [samfunnsfag, realfag eller språk] som får hovudvekt» (s. 17).

Trageton og Gullberg skilte mellom «tradisjonell lekepedagogikk» og «nyere læringspedagogikk». Representanter for sistnevnte retning hadde kritisert den førstnevnte (det de kaller «pass og pleie-modellen») for å ha uklare og dårlige mål, og for lite oppmerksomhet mot barnets kognitive og kommunikative utvikling. Barnets motoriske, sosiale og emosjonelle utvikling ble prioritert på bekostning av det som ville vært nyttig for skolen, for eksempel den kognitive og språklige utviklingen. Den tradisjonelle lekpedagogikken var på sin side kritisk til en forsert og planmessig læringspedagogikk, og mente konkret læringsstoff først skulle komme i skolen. Trageton og Gullberg var opptatt av hvordan barnets aktive initiativ kunne bli observert, besvart og tilrettelagt for å utvikle enkelte skolerelevante ferdigheter. De forutsatte at leken vil forekomme naturlig, men at den var en pedagogisk ressurs som «pass og pleie»-pedagogikken ikke hadde utnyttet.

Pedagogisk bruk av lek (1999)

Liv Vedeler var professor i spesialpedagogikk, og hennes bok *Pedagogisk bruk av lek* (1999) ble i likhet med Trageton og Gullbergs skrevet som et

metodisk verktøy etter seksårsreformen. Boken skulle bidra til å utvikle en «småskolekode» eller kultur der lek som den viktigste «arven» fra barnehagen fikk beholde sin egenart innenfor læreplanens og skoleorganiserings rammer. Vedeler skrev at forskjellen på barnehagekoden og skolekoden først og fremst er at både innhold og metode er barnestyrt og helhetlig i barnehagen, og at sosial kompetanse er viktigst, mens skolen er styrt av læreplan, organisering og fremtidsnytte. Barnehagekoden med sin vektlegging av selvutfoldelse, lek og omsorg hadde ifølge Vedeler klare fordeler for å skape et læringsmiljø for tilpasset opplæring i skolen.

I den teoretiske presentasjonen av lek beskrives ikke nytten og verdien av lek eksplisitt (ordet «verdi» brukes ikke, men «nytte» forekommer fem ganger i hele boken), men ved å henvise til hvordan lek som glede, utfoldelse, sosialisering og livsuttrykk hadde vært formulert i tidligere pedagogisk og psykologisk teori. Med støtte i både utviklingspsykologisk, psykoanalytisk og sosiokulturell lekteori kunne man ifølge Vedeler observere barnas utviklingsstadier gjennom leken. For Vedeler var lekens kjennetegn at den er gledesfylt og indre motivert. Virkeligheten «oppheves» i leken, og leken gir barnet en indre kontroll, noe som er blant de viktigste argumentene for å bruke lek i alle fag i småskolen. Konstruksjonslek kunne for eksempel brukes både i estetiske aktiviteter og i matematikkfaget. Regelleker kunne brukes i alle fag for å øve inn fordefinert kunnskapsstoff som begreper, regnearter eller geografiske fakta. Rolleleken trente barn i å oppleve andres subjektive perspektiv, lære eventyr, forstå yrker eller samfunnsroller, samt å øve på språklige ferdigheter. Samtidig som Vedeler her anbefalte en bevisst didaktisk bruk av lek, skrev hun også at pedagogens utfordring blir å «slippe barna løs i leken og la dem overta initiativet og kontrollen» (s. 85). Hun fremhevet den sosiale treningen som leken medfører, og anbefalte at pedagogene skulle være oppmerksom på leken, men i liten grad intervensere i den.

Sosial fantasilek (2012)

Det tredje faglitterære eksempelet er Ellen Birgitte Ruuds bok *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet* (2012). Ruud var barnehagelærer, med en doktorgrad i spesialpedagogikk på en avhandling om småbarns ekskludering av andre i lek. Ruud fastslo at leken har en stor egenverdi – men at det ikke «skader barna om man også peker på lekens læringspotensiale» (s. 10). Utsagnet

er interessant som kjennetegn for litteratur om lek i kjølvannet av Kunnskapsløftet i 2006. Ruud mente pedagogene måtte være bevisst på å språkliggjøre både lekens dannelsesverdi og dens lærings- og utviklingsverdi, for å demme opp for krav om en mer «skolsk» barnehage. Hun understreket dermed at dannelsesperspektivet på lek nå måtte forsvares ved å vise hvilke konkrete effekter ikke-strukturert lek kan gi.

Ruuds verdsetting av lek var basert på den individuelle og relasjonelle kompetansen som sosial fantasilek (rollelek) oppøver: Grunnleggende forståelse av representasjon (metakommunikasjon om hva som skjer i leken), evne til å planlegge leken, evne til å løse konflikter som oppstår, samarbeide, uttrykke lekens innhold språklig, evne til fantasi og kreativitet, samt motoriske og spesifikke ferdigheter. Dette forstår Ruud som varige og nyttige egenskaper. I tillegg trakk hun frem den emosjonelle verdien i at leken kan være forløsende når barna spiller ut farlige, dramatiske og vanskelige situasjoner, eller når de får bruke humor og glede. Når barn blir ekskludert fra lek, bør den voksne tilrettelegge med bevisste pedagogiske strategier for å skape endring.

Perlet furunål (2020)

Det siste eksempelet er boken *Perlet furunål. En innføring i barns lek* (2020) av Birgitte Fjørtoft, barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk. *Perlet furunål* ville synliggjøre lekens essensielle og ukontrollerbare natur, og la stor vekt på den voksne (barnehageansattes) ansvar som lek-deltaker og tilrettelegger. I motsetning til Trageton og Gullberg og Vedelers tydelige psykologiske orientering bygde Fjørtoft på eksistensfilosofiske teorier, blant andre Gadamer, som forstår lek som en naturkraft som barnet «gripes av».

Lekens verdi, altså den underforståtte legitimeringen av dens plass, ble forklart gjennom å beskrive både en del iboende positive virkninger av at barn får leke mye fritt (det som skjer når de får tid og rom til det), og av at den voksne bevisst styrer eller deltar i leken. I helt fri, barnestyrt lek utvikles barnas forestillingsevne og fantasi. Leken er et pusterom fra virkeligheten, og dens risiko, uforutsigbarhet og grenseoverskridelse i seg selv gjør barn både modigere og tryggere (jf. Fjørtoft, 2020, s. 43f). Hvis den voksne deltok eller tilrettela med en pedagogisk bevissthet, kunne leken avhjelpe psykososiale utfordringer, for eksempel hvis barn ble ekskludert eller mobbet, hadde

atferdsproblemer eller var traumatisert. Selv om pedagogen skulle igangsette og delta aktivt i leken, er det et sentralt poeng i *Perlet furunål* at lekaktivitetene ikke skulle ha fastsatte læringsmål. Fjørtoft mente pedagogen hadde en faglig og profesjons-etisk plikt til å være både leken og deltakende.

Diskusjon

Hvorfor mener disse fire eksemplene på leklitteratur at lek er verdifullt? De bygger alle på noen felles premisser, den «aksepterte kollektive kunnskapen» (van Dijk, 2007) om at fri lek skal ha mye plass i den norske barnehagen, at leken er naturlig, spontan, oppslukende og skaper glede, trivsel og trygghet, og at læringen skal være barnestyrt, relasjonell og helhetlig.

Det betyr likevel ikke at de mener lekens verdi bare er i den flyktige øyeblikksopplevelsen, men heller gjennom den *varige* og *kumulative* effekten leken har på barnets psykiske helse, sosiale, kognitive og motoriske ferdigheter. Leken omtales som et inkluderingsverktøy eller et vindu inn i dynamikken i barnegruppen, slik både Ruud og Fjørtoft skrev, som en arena for sensomotorisk trening ifølge Trageton og Gullberg, eller som et kart over barnets utviklingsstadier, slik Vedeler mente. Kort oppsummert forstås leken som en anvendelig pedagogisk ressurs. Slik den beskrives i disse fire bøkene, utgjøres verdien av leken for barnet av opplevelsen der og da (hva lek *er*), men for pedagogen er det i tillegg avgjørende hvilke påvirkelige effekter leken har, på kort og lang sikt (hva lek *gjør*).

Bevisst pedagogisk arbeid med lek er nødvendigvis instrumentelt selv om det ikke har akademiske siktemål, fordi leken realiserer noe utenfor seg selv og øyeblikket den foregår i, noe som er ukjent for barnet, men kjent for pedagogen. Tone Kvernbekk (2016) minner om at instrumentelle resonnementer (mål–middel–tenkning) er praktiske resonnementer om hva som vil avstedkomme en ønsket endring, og at dette alltid har vært en del av pedagogikken. Pedagogisk instrumentalisme kan imidlertid aldri oppfattes som lovmessig og med garanterte resultater, men den peker ut en retning for arbeid med leken. Pedagogen *skal* utgjøre en forskjell, avhjelpe en vanskelighet, stimulere nysgjerrigheten, skape trygge rammer og avstedkomme endring hos barna. I lek kan også fysisk skade, mobbing, overgrep eller ekskludering oppstå, så det er åpenbart at den må reguleres. Fri lek betyr ikke uregulert lek. De

fire kildenes oppfordring til pedagogen er å observere, styre, medvirke i eller bare utøve en subtil regi over leken og slik utvikle barnets trygghet, styrke deres kompetanse og forebygge sosiale vansker. Som Bennett (2010, s. 19) skrev, skal pedagogen i nordisk barnehagetradisjon bygge et stillas som støtter barnets egne læringsstrategier i relasjoner og lek.

Derfor gis lek en pragmatisk verdi i disse fire eksemplene. De fremhever ikke kun verdien i det umiddelbare og uforstyrrede, men peker også på hvordan lek kan oppfylle de delene av barnehagens hensikt som er heterotelliske, det vil si som ligger utenfor det umiddelbare og handler om å sikre og fremme barnets fortsatt gode utvikling. Konflikten mellom «egenverdi»- og «nytteverdi»-perspektivene er ikke nødvendigvis en konflikt om hva lek *er*, eller hva lek *gjør*. Det er en konflikt om hvilken hensikt barnehagen har og om lekpedagogikken dermed skal være mål- eller prosessorientert.

Tross de indre ulikhetene uttrykker alle de fire tekstene en gruppeidentitet fordi de forsvare en ideologisk posisjon mot en antatt eller konkret innvending eller trussel (jf. van Dijk, 2007). Trageton og Gullberg (1986) forsvarte sin «nyere» læringsrettede lekpedagogikk mot det de kalte den «tradisjonelle» og Fröbel-orienterte pedagogikken. Vedeler (1999, s. 45) oppfordret til å bruke lek til mer enn «bare en fritidsaktivitet» for seksåringene i skolen. Ruud (2012, s. 10) mente synliggjøring av lekens muligheter ville hindre at «tilhengerne av en mer 'skolsk' barnehage skal vinne frem». Fjørtoft (2020), på sin side, påpekte at lek både er en rettighet barn har, og lekenhet en plikt de ansatte har, uansett politiske resultatkrav. Dette er *ideologiske* posisjoner, fordi lekens verdi blir definert i kontrast til noe annet som utfordrer hvordan den brukes. Samtidig øker polariseringen fra 1986 til 2020 mellom et læringspedagogisk og et dannelsespedagogisk syn. I stadig større grad forsvares fri lek mot skoleforberedende læring, standardisering og verktøypedagogikk, spesielt i de to siste eksemplene. Man kan innvende at de to første eksemplene nettopp ville bygge bro til skolen, selv om de også omhandler lek i barnehagen.

I tråd med Strands (2006) hypotese om at barnehagepedagogikken låner legitimering fra andre fagfelt, ser vi at alle de fire forfatterne støtter seg til litt forskjellige teoretiske fundamentet – fra utviklingspsykologi, psykoanalyse og sosiokulturell lektheori over til kommunikasjonsteori og eksistensfilosofi. Selv om barnehagepedagogikkens teoretiske kanon har blitt mer solid siden 2006, preges litteratur om lek fortsatt av en søken etter anvendelig teori.

Avslutning

Begrepene «instrumentell verdi» eller «nytteverdi» forbindes med utnyttelse av lek for å frembringe målbare læringsresultater, eller med strukturerte eller standardiserte læringsaktiviteter. «Egenverdi» betegner frihet fra slike mål. Men når disse fire bøkene begrunner den ustrukturerte og frie lekens prioriterte plass med at den skaper og utvikler ferdigheter, egenskaper og effekter som varer ut over øyeblikkets glede, men som unektelig er vesentlige i barnets videre utvikling, betyr det at leken betraktes som verdifull fordi den også oppfyller pedagogikkens heteroteliske hensikt, ikke bare barnets egen hensikt med den. Leken har en funksjon ut over seg selv og skal *gjøre* noe med barnet. Denne pragmatiske verdsettingen forutsetter et normativt instrumentelt resonnement: Pedagogen skal aktivt arbeide for å skape, tilrettelegge for og forsterke de kumulative, varige og samtidig uforutsigbare effektene av barns lek som igjen gjør den til en pedagogisk ressurs.

Referanser

- Ahrenkiel, A. (2015). Barnehagelærernes faglighet presses: mot målstyring av pedagogikken. I: J. Klittmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalifisering til fremtiden i dagsinstitusjon og skole*. Pedagogisk Forum.
- Balke, E. (1982). *Barnehagen. Innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Cappelen Damm.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 15(3), 16–23.
- Dennis, L. (1970). Play in Dewey's theory of education. *Young Children*, 25(4), 230–235.
- Dewey, J. (1939). Theory of valuation. I: T. S. Kuhn, O. Neurath & J. Dewey (Red.), *International Encyclopedia of Unified Science* (vol. 2, s. 1–88). University of Chicago Press.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål. En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Familie- og forbrukerdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gopnik, A. (2011, 16. mars). Why preschool shouldn't be like school. *Slate*. Hentet fra <https://slate.com/human-interest/2011/03/preschool-lessons-new-research-shows-that-teaching-kids-more-and-more-at-ever-younger-ages-may-backfire.html>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by «schoolification»? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>
- Heggstad, K. M., Knudsen, I. M., Trageton, A. (1994). *Fokus på lek: Estetikk, progresjon, kultur*. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Hetzer, H. (1937). *Barn og lek* (S. Egge, Red.). Cappelen.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. *OsloMet Skriftserie 2021/1*. <https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Johansson, E., Dahl, H., & Samuelsson, I. P. (2009). *Å lære er nesten som å leke: Lek og læring i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis*. Fagbokforlaget.
- Karila, K. (2012). A nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. <http://www.jstor.org/stable/23357036>
- Kolbenstvedt, M. (1974). *Teoretiske synspunkter på samspillet mellom barn og miljø*. Norsk institutt for by- og regionforskning. <https://doi.org/oa:nb.bibsys.no:998011044914702202>. URN:NBN:no-nb_digibok_2013070406065
- Kvernbekk, T. (2016). Mål-middel-tenkning. I: O. A. Kvamme, T. Strand & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener* (s. 155–164). Cappelen Damm.
- Lenes, R., & ten Braak, D. (2016). «Playful learning» på norsk. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/playful-learning-pa-norsk/>
- McKendrick, J. H., Loebach, J. & Casey, T. (2018). Realizing Article 31 through General Comment No. 17. Overcoming challenges and the quest for an optimum play environment. *Children, Youth and Environments*, 28(2), 1–11. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.28.2.0001>
- Melby-Lervåg, M. (2020, 20. mai). Obligatorisk kartlegging av barns språk før skolestart. Dilemmaer og mulige løsninger. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/2020/obligatorisk-kartlegging-av-barns-sprak-forskolestart-dilemmaer-og-mulige-losninger/>
- Nome, D. Ø. (2020). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, 32(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3515>
- Nordtømme, S. (2016). Barnehagen i endring – lekens plass og betydning. *Barn*, 34(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v34i4.3633>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>
- Ruud, E. B. (2012). *Sosial fantasilek: Kompetanse for livet*. Cappelen Damm Akademisk.

- Smith, P. K. (2009). *Children and play: Understanding children's worlds* (vol. 12). Wiley-Blackwell.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I: J. Klittmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling*. Pedagogisk Forum.
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. I: J. W. Einarsdottir & T. Judith (Red.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 71–100). Information Age Publishing.
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi: En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Størksen, I. (2018). *Lekbasert læring – et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet*. GAN Aschehoug.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å stille feil spørsmål i lekforskningen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). Lekens egenverdi i ny rammeplan. *Første steg*, 2.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sæbbe, P.-E., & Samuelsson, I. P. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14.
- Trageton, A. & Gullberg, V. H. (1986). *Barns skapende lek: 2–7 år*. Cappelen Damm. Universitetet i Stavanger. (2021). *Agderprosjektet*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/agderprosjektet/#/>
- van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of political ideologies*, 11(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/13569310600687908>
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Universitetsforlaget.
- Zimmerman, M. J. & Bradley, B. (2019). Intrinsic vs. extrinsic value. I: E. N. Zalta (Red.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/value-intrinsic-extrinsic/>
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018b). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åm, E. (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Universitetsforlaget.

Ilje-Lien, J. (2022). Barndom som kilde til motstandsdyktighet. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 42–55). Fagbokforlaget.

<https://doi.org/10.55669/oa010303>

Kapittel 3

Barndom som kilde til motstandsdyktighet

Johanne Ilje-Lien

Sammendrag: *Fokuset for dette kapitlet er nødvendigheten av det særegne ved pedagogikken i norske barnehager; den helhetlige tilnærmingen. En tilnærming hvor personalet både skal sørge for å møte barnets behov for omsorg og lek, og fremme danning og læring. Denne balansekunsten fordrer det forfatteren har observert i sine studier som en «flerspråklig» kompetanse. Kapitlet tar utgangspunkt i femten videofilmede observasjoner og tolv refleksjonssamtaler med tre barnehageansatte om deres samspill med nykommere til norsk språk og barnehagekontekst. Med bakgrunn i Julia Kristevas teorier om barndom som en kilde til motstandsdyktighet problematiserer forfatteren hvordan det politiske trykket på effektive metoder og verktøy kan bidra til å redusere personalets oppfatning av den kroppslige og tause omsorgsdimensjonen i arbeidet sitt. Kapitlet er en Kristeva-inspirert undersøkelse av hva det å verne om barndommens egenverdi kan bety. Hensikten er å belyse potensialet og de utfordringer barnehagefeltet står overfor i vernet om den særegne, tause og uregjerlige kraften som, ifølge forfatteren, mysteriet barndom bærer spor av.*

Nøkkelord: *barndom, holistisk, språk, omsorg*

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

Abstract: *The focus of this chapter is the necessity of the uniqueness of the pedagogy in Norwegian kindergartens: the holistic approach. It is an approach where the staff must both ensure the child's needs for care and play and promote education and learning. This balancing act demands what the author has observed as a «multilingual» competence. The chapter is based on a study of fifteen videotaped observations and twelve conversations with three kindergarten employees about their interactions with newcomers who are new to the Norwegian language as well as the Norwegian kindergarten context. Thinking with Julia Kristevas theories of childhood as a source of resilience, the author problematizes how the political pressure on methods and tools that generate effect, may seem to reduce the staff's perceptions of the embodied and silent caregiving dimensions of their work. The chapter is a Kristeva-inspired examination into the importance of defending the intrinsic value of childhood. The overarching purpose is to illuminate the potentials and challenges the kindergarten field is facing doing so.*

Keywords: *childhood, holistic, language, care*

Innledning

Det særegne ved pedagogikken i norske barnehager er den helhetlige tilnærmingen i arbeidet med barn. Barnehageansatte skal ifølge samfunnsmandatet møte barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning, videre skal dette praktiseres som en helhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samfunnsoppdraget legger like så mye vekt på ansvaret for å forberede barnet på de sosiale og utdanningsmessige kravene som samfunnet stiller, som vernet om det barnehageloven (2005) omtaler som barndommens egenverdi. De store endringene i barnehagesektoren med flere småbarn, store og fleksible barnehager, mer læringstrykk og større barnegrupper er imidlertid tidstyver som vanskeliggjør det å være tilgjengelig og lydhør for den enkeltes behov og lekende ytringer (Eide mfl., 2019, 2017; Sheridan mfl., 2014). Under disse store omstruktureringene ser effektivitetspress ut til å få en mer framtrædende plass i personalets arbeidsmetoder og rutiner, og med mindre tid med barna taper den barnesentrerte pedagogikken terreng (Berge, 2015, s. 191).

Et mer markedsrettet språk kjemper om innflytelse rundt innholdet

i barnehagen og barnehageprofesjonen, samtidig som den økonomiske betydningen av barn som en investering i fremtiden stadig får mer oppmerksomhet politisk (Dahle, 2020; Holten, 2016). I tråd med dette har barnehagen fått et større ansvar som første steg i utdanningsløpet med særlig vekt på norsk språkinnlæring som grunnlag for lese- og skriveutvikling (Lindquist, 2019). Disse tendensene ser jeg i sammenheng med filosofen Julia Kristevas (2010b) kritikk mot hvordan språk preget av et markedsrettet og teknologisk rasjonale reduserer menneskets forståelse av seg selv og andre til forbruks- og ytelsesevne (Kristeva, 2010b, s. 15). Min stigende bekymring i så måte er at barnas språklige kreativitet og nysgjerrighet går tapt når barnehagens fokus ligger i hva barna skal kunne, heller enn *lysten* i å utforske og uttrykke seg.

Med utgangspunkt i en undersøkelse av tre barnehageansattes samspill med barn som er nykommere til norsk språk, vil jeg i det følgende problematisere hvordan det politiske trykket på språkstimulering og skoleforberedelse kan distansere personalet fra betydningen av de tause, estetiske og kroppslige dimensjonene i samspillet med barna. Som analytisk verktøy benytter jeg meg av Julia Kristevas teorier om det *semiotiske*, *morsmålet* og barndom som kilde til motstandsdyktighet for å belyse nødvendigheten av et vern omkring den særegne, kunstneriske og uregjerlige kraften som lekende ytringer bærer spor av (se Øksnes, 2010). Avslutningsvis trekker jeg linjer fra eksempelet til å se på hva det å verne om barndommens egenverdi i lys av Kristeva kan bety for personell og barn, for så å løfte frem de potensialer og utfordringer barnehagefeltet står overfor i dag for å gjøre dette.

Teoretisk rammeverk

Det som gjør filosofen Julia Kristeva interessant å tenke med her, er at hennes barndomsbegrep ikke er et avgrenset, definert og tilbakelagt kapittel i menneskers liv. Tiden før kulturen formet oss forblir et nostalgisk «minne», som fortsetter å virke inn i vår tale og handlinger hele livet. Kristeva (1974/1984) går helt tilbake til fosterstadiet på innsiden av mors liv som forutgående og premissgivende for muligheten til et «jeg», intersubjektivitet og meningskapning. Denne første barndomsfasen er preget av en driftsstyret og tidløs væren, hvor fosteret opplever seg omsluttet og i forlengelse av morskroppen.

Fosteret dras mot og beveger seg med morens lyder, rytmer og bevegelser, og denne inntoning danner *et infantilt språk* (Kristeva, 1977/1980). Senere, utenfor mors liv, oppstår et avgjørende brudd med spedbarnets forestilling om sameksistens med moren. En plutselig fremmedhet oppstår i kjølvannet av oppdagelsen av at «moren er ikke meg», etterfulgt av en voldsom vemmelse hvor barnet avgrenser seg fra moren. I hjemløsheten som følger, retter barnet sitt begjær mot språket, søkende etter identifikasjon.

Språket har ifølge Kristeva en helt avgjørende rolle som realiseringsprosess og avsløring av et midlertidig talende «jeg» som er «på prøve» – i språket (Kristeva, 1974/1984, s. 22, 37). Gjennom språket som felles symbolsk register får barnet mulighet til å gjøre seg lik andre, som en innbilt erstatning for den tapte morstilknytningen (Kristeva, 1983/1987, s. 53). Samtidig er det nettopp forestillingsevnen, troen på språket, som fremmedgjør henne fra de språkløse erfaringene hun lengter etter å gjenskape, og som ikke lar seg representere. Ekskluderingsprosessene i språket utelukker likevel ikke fornemmelsen av det som avvises. Det avviste blir liggende som et tveetydig og skjult område i vår psyke, *det semiotiske*, som «forstyrrer og søker uttrykk i det symbolske» (Myklestad, 2011, s. 48). Disse forstyrrelsene forårsaker brudd. Det vil si en regresjon bort fra andre – tilbake til driftene – og den Andre i seg selv (Kristeva, 1980/2008, s. 408). Og det er i re-aktiveringen av denne fremmede Andre menneskets unike uttrykk realiseres og overskrider de symbolske systemene hun formidler seg i. Barndommens fornemmelser danner på den måten grunnlaget for en motstandsdyktighet mot totaliserende og konserverende strukturer.

Oppsummert baserer subjektivitet og meningsdannelse seg på en konfliktfylt og dialogisk prosess mellom fremmedgjøring og lengsel etter samstemthet. Det danner et kretsløp med mening, brudd, reorganisering og mening som bygges på nytt (Kristeva, 1974/1984, s. 109). Både det semiotiske og det symbolske er til stede i enhver språklig handling, men det semiotiske får større spillerom i kunstneriske, musikalske og poetiske uttrykksmåter (Kristeva, 1974/1984, s. 24). Det bringer meg over til personalets rolle og *morsmålet*, som betegner den underliggende tilfredsstillelsen, selve lytten i språket, som mødre overfører i sitt begjærlige engasjement for barnas tilegnelse av et eget språk (Kristeva, 2010a). Gjennom moderskapet relaterer hun til verden på en ny måte, nå med barnet – den potensielle Andre – i tankene. Det dreier seg om en lyttende og omsorgsfull tilstand hvor til-

fredsstillelsen ligger i det å elske, beskytte og stelle for en Annen enn seg selv (Kristeva, 1977/1980, s. 279; 2010c, s. 693). På lignende vis hevder Kristeva at mange kvinner og menn tar del i et symbolsk moderskap innen omsorgs- og læreryrkene (Kristeva & Petit, 2002). Moderskapet betegner da en dypt etisk relasjon som verken springer ut av normer, moral eller plikt (Lemma, 2009, s. 96–97), og som blir i likhet med psykoanalytikerens en lytting etter det uttalte, selve kilden til ordene våre (Kristeva, 2010a).

Metode

Studien som ligger til grunn for dette kapitlet, er en doktorgradsundersøkelse av hva som kjennetegner en utvekslende tone i to barnehagelærere og en barnehagelærerstudents samspill med nykommere i tre ulike barnehager.¹ Barnehagelærerne og studenten var rekruttert på bakgrunn av at de hadde en spesiell interesse for flerspråklighet og estetisk virksomhet. Sammensetningen av barn sto barnehagelæreren/studenten som kjente barna, for. Eneste kriteriet var at det i hver barnegruppe var minst ett barn som var ny til norsk språk og som hadde gått mindre enn ett år i norsk barnehage, heretter kalt *nykommere*.

Undersøkelsen var aksjonsforskningsinspirert på den måten at jeg samarbeidet med deltagerne om å planlegge og gjennomføre fem formingssituasjoner med tre barn i deres barnehage, såkalte formingsaksjoner. Selv deltok jeg i formingsaksjonene som observatør med håndholdt kamera. Refleksjonssamtaler ble så gjennomført etter første og tredje formingsaksjon, med gjensyn av videoutdrag som inngang til eksperimentering i påfølgende aksjoner. Videoutdragene viste samspillsekvenser hvor barnehagelæreren/studenten og nykommerens handlinger, tale og observerbare kroppslige uttrykk synes å danne en utvekslende tone. Etter siste aksjon ble refleksjonssamtalen en kollaborativ begynnende analyse av både samspill og undersøkelsen i seg selv. I neste fase gjorde jeg en tematisk innholdsanalyse av de transkriberte informasjons- og refleksjonssamtalene, for så å konsentrere meg om deltagerens intense reaksjoner i gjensyn med eget samspill.

1 En utvekslende tone betegner ifølge Palludan (2007) samtaler hvor begge parter har lik mulighet til å utveksle erfaringer og komme med innspill.

I denne siste analysen vekslet jeg mellom å lese transkripsjonene og lytte til lydopptakene igjen.

Resultater

Det å gjøre leken sentral i barnehagepedagogikken ligger innbakt i den norske barnehagemodellens helhetlige tilnærming og fordrer det jeg i dette kapittelet velger å kalle en «flerspråklig» kompetanse hos de ansatte. Innen lingvistikken vil det å være flerspråklig kunne beskrives som å vokse opp med to eller flere språklige repertoar som en veksler mellom i ulike språklige kontekster (García mfl., 2019, s. 24). Overført til barnehagefeltet mener jeg begrepet er beskrivende for ansattes balansekunst mellom det å introdusere barna for voksne begreper om verden, og å snakke barnas «eget» språk. En slik flerspråklig praksis ble jeg oppmerksom på i analyse av videomaterialet. Gjennomgående var det barnas lyder, rytmer og bevegelse *i* kropp og *med* lekematerialene som ledet samtaleinnholdet i det utvekslende samspillet. Men denne inntoning til det usagte i lekende ytringer viste seg å være en «taus»-praksis, som deltagerne hadde lite eller ingen bevissthet om (Ilje-Lien, 2019). Ved gjensyn av videofilmet samspill uttrykte alle tre en ambivalens overfor de estetiske og kroppslige måtene de samtalte med nykommerne på. De gledet seg over den tillit, nærhet og relasjon som oppsto i denne lekende måten å snakke sammen på, men uttrykte samtidig en bekymring over i hvilken grad en slik tilnærming bidro til å utvikle et norsk vokabular. Jeg vil i det følgende presentere et eksempel fra studien som illustrerer dette.

Barnehagelærerens «flerspråklighet»

Samtalen utdraget er hentet fra, oppsto i etterkant av et videogjensyn med en formingssituasjon hvor dorullkjerner ble både kikkerter og rytmeinstrumenter ved hjelp av tape og korker. Foranledningen er et åpent spørsmål til barnehagelærerstudenten «Benjamin» om hva han syns preget samtalen i formingssituasjonen. Han svarer:

Hun lager lyder (...) så det er (dette) å tone seg inn på barna. Det er ikke noe mer altså. Jeg går på hennes nivå, og prøver å gjøre meg forstått.

Meg: *Ja?*

Jeg kunne valgt mange lange setninger også. Jeg ser at jeg kunne ha brukt språket mer i form av begreper. Mer begreper, men jeg valgte å gjøre det sånn, altså (...) Jeg vet ikke (...) hvis du ser (-) I de situasjonene så ser jeg at jeg ikke har tatt så mye plass som voksen.

Meg: *Nei? Det er interessant!*

Ikke sant? Og det ser jeg også når jeg ser videoen, at jeg kunne vært en litt mer aktiv voksen i en sånn situasjon med å ville noe, ikke sant? Å si det høyt, men jeg har valgt å være mer observant og sånn.

Benjamin beskriver her barnets estetiske og kroppslige uttryksmåter som et annet nivå å snakke på, som han justerer seg til. Jeg får assosiasjoner til hvordan vi i barnehagen ofte snakker om å «være på gulvet», på barnas nivå. I motsetning til distinksjonen mellom lærer og den som lærer, hvor underviseren prøver å få barnet til å forstå den voksnes logikk, er det her snudd om på fordi Benjamin tar i bruk barnets måte å snakke på for å gjøre seg forstått. Og dette er ifølge ham ikke noe utpreget spesielt eller vanskelig. Han trekker på den måten opp et skille mellom det umiddelbare, estetiske og kroppslige uttrykket som barnas måte å snakke på, og det avanserte, kontrollerte, intensjonelle og italesatte som voksnes samtaleform.

Benjamin fremstår i utdraget som «flerspråklig», med kjennskap både til den voksne og den barnlige måten å samtale på. Gjensynet med den barnlige samtalekompetansen ser ut til å frembringe et forklaringsbehov. Hans utgreiinger om hva han kunne gjort annerledes, vitner om en metaspråklig bevissthet om virkningen av ordhyppighet, variasjon og kompleksitet i eget språk, og viser Benjamins ansvarsfølelse for den språktekniske kvaliteten i samspillet. Dette tolker jeg på bakgrunn av at det å sette ord på nykommerens intensjoner er identifisert som det hyppigste samtaleemne i deltagerens refleksjoner over eget samspill. Utdraget er slik sett interessant fordi det illustrerer så godt den sårbarhet og usikkerhet som oppsto i deltagerens gjen-

syn med det tilsynelatende unyttige og meningsløse samspillet med nykommeren. Unyttig sett ut fra en tanke om talespråklig samspill som et høyere nivå av intersubjektivitet (se Gjems, 2011, s. 19). Meningsløs i forståelsen av at barnets lyder, bevegelse, rytme og stillhet ikke synes å referere til et bestemt meningsinnhold. Samtalen avslører, slik jeg tolker det, en ambivalens mellom det barnehagelæreren opplevde som meningsfullt i øyeblikket (å tone seg inn på barnet), og de forventningene han har til seg selv om norsk benevning og (tale)språklig stimulering, som i styringsdokumenter skrives frem som en av de viktigste arbeidsoppgavene i barnehagen.

Flerspråkligheit tenkt med Kristeva

Når jeg tenker på eksempelet med Kristevas teorier, er min første tanke at skillene som trekkes opp, avdekker en idé om barndom og voksenlivet som virker statisk og fiksert. Det rommer i liten grad subjektivitet som en kompleks, dynamisk og uforutsigbar prosess under kontinuerlig konstruksjon. Slik sett legges det føringer for at barn oppfører seg i tråd med hva voksne forventer av et lekende barn, og ikke utfordrer normen for hva barndom er (se Arndt mfl., 2015). Videre ser jeg Benjamins flerspråkligheit, som et uttrykk for hvordan barndommens spor i form av det *infantile språket*, alltid forblir en (skjult) dimensjon av vår relasjon og kommunikasjon med omgivelsene og hverandre. Det blir særlig fremtredende i Benjamins upresise beskrivelse av at han «observerte og sånn» og i hans famling med å forklare hvorfor. På lignende vis kan heller ikke de to andre deltakerne gjøre rede for hvordan de tenkte i det lekende samspillet med nykommerne, eller hvorfor de gjorde det.

Den observerende tilnærmingen som Benjamin selv beskriver som å ta «mindre plass som voksen», knytter jeg til en fortapelse i den andre. Jeg ser det som at hans forsøk på å tone seg inn i de lydlige initiativene forårsaker en altopplukende oppmerksomhet. Benjamin går så opp i barnets rytmer, volum og toner at han mister (følelsen av) seg selv. Sagt med Kristeva (2014, s. 11) setter de estetiske uttrykksmåtene Benjamin i kontakt med en annen temporalitet – barndommens før-reflekterte, tidløse tilstand (Kristeva, 1974/1990, s. 90). Denne fortapelsen setter jeg i sammenheng med Kristevas argumentasjon for at omsorg- og læreryrket tar del i et symbolsk

moderskap. Benjamins avventende ømhet og engasjement for barnets lyder og omgivelser er i likhet med moren drevet av et *begjær* for å styrke hennes lyst og evne til å ytre seg, relatere og bli et jeg (se Kristeva, 2010c). Begjæret, denne lysten i språket, har da utspring i barnehagelærerstudentens semiotiske dimensjon, og resonansen til hans tidligere ikke-språklige erfaringer.

Med bakgrunn i Kristevas teori om den kontinuerlige forhandlingen mellom en driftsmessig, skjult dimensjon i subjektet og de uttalte diskursene som subjektet forstår seg selv i forhold til (se Kristeva, 1974/1984), kan Benjamins forklaringer tolkes som en konflikt mellom to ulike logikker. *En kalkulerende logikk* hvor samspillet med barnet har et klart formål, og en *åpenbarende logikk* hvor barnehagelæreren åpner seg for *det* barnet formidler, og som overskrider de språk hun formidler det *i* (Kristeva, 2010b). Slik jeg ser det, har både det driftsmessige og de utdanningspolitiske diskursene et ideal om norsk språktilegnelse som en investering i nykommerens mulighet til samfunnsdeltakelse. Men Benjamins driftsstyrede investering springer ut av en umiddelbar omsorg for den Andre. De utdanningspolitiske diskursene grunner på et samfunnsøkonomisk rasjonale hvor investeringen i nykommerens utdanning gir uttelling på lengre sikt (se Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 67).

Et vern om motstandsdyktighet

Kristeva (2014) etterlyser et språk i samfunnet som er mer i kontakt med menneskets sårbarhet og driftenes uforutsigbarhet. I det tidligere nevnte eksempelet har jeg vist hvordan Benjamins flerspråklighet i forståelsen veksling mellom introduksjon og inntoning uttrykker en slik etterlyst intimitet mellom tenking og drifter. Videre har jeg pekt på hvordan nødvendigheten av en slik intimitet lett kan mistes av syne når ansattes tid og prioriteringer overskygges av formelle krav om nytteeffekt og læringsutbytter. På samme tid er vernet om den gode barndom blitt en del av barnehagens underliggende premiss, og praktiseres som et vern om lek uten voksen innblanding (Helland mfl., 2019). For nykommeres del utgjør et slikt vern, nettopp fordi det gir så mye rom til «fri» lek, det som ekskluderer (Sadownik, 2018b). Politisk er løsningen mer språkkartlegging og systematiske krav om språkopplæring, i stedet for å plassere problemet i barnehagens manglende tid og ressurser

til å kunne hjelpe barna inn i leken (Sadownik, 2018a). Sistnevnte ser jeg relatert til deltagerens forundring over den betydning som deres estetiske og kroppslige inntoning fikk for oppretting av kontakt, nærhet og relasjon til nykommerne. Forundringen knytter jeg til hvordan forenklete forståelser av både leken og estetiske uttrykksmåter dominerer, noe som igjen forklarer den lave statusen disse ytringsformene får politisk (Greve mfl., 2015).

Kristeva skriver derimot om samstemthet og inntoning som noe hellig, og åsted for «sjeler som forenes» (Clement & Kristeva, 2001, s. 137, min overs.). Her nærmer jeg meg det religiøse og moderlige, som utdanningen har forsøkt å avgrense seg fra i kvalifiseringsløpet mot en lærerprofesjon (Aslanian, 2019), og som synes redusert til noe primitivt og lite i språket rundt hva barnehagepersonalet gjør (se Tholin, 2014). Men, som flere forskere har belyst *er* barnehageprofesjonen en kroppslig praksis som innebærer mer enn å beskrive, fortelle og reflektere med ord (Bjelkerud mfl., 2018; Rossholt, 2012). Ansattes tause handlinger «har betydning for dialog, relasjoner og tilstedeværelse i barnehagehverdagen» (Lafton & Thoresen, 2018, s. 175). Barnehagefeltet trenger derfor et fornyet språk både i utdanningen og det offentlige ordskifte omkring betydningen av personalets driftsmessige investering i det subjektet som skal bli, som ikke forstummer verdien av denne livsnødvendige inntoningen for en generasjon stemmer som skal komme.

Utfordringen i så måte er at denne måten å involvere seg i barnas språk og relasjoner springer ut av et ukjent område i oss selv, som barnehageansatte synes å ha få begreper og språk for å utforske. I refleksjonssamtalene måtte vi gjentatte ganger ty til kroppslige metaforer og lydmalende ord som syntes meningsløse uten den multimodale konteksten de oppsto i (Iljeli-Lien, 2020b). Denne «famlingen» gir på mange måter et helt konkret bilde på hvordan det semiotiske unnslipper artikkelasjon og beskrivelser (se Kristeva, 1974/1984). Ubegripeligheten i kombinasjon med et manglende språk omkring de kroppslige og estetiske samtalene i barnehagen gjør «flerspråkligheten» derfor vanskelig å forsvare. Samtidig som strukturelle hindringer som lav bemanning, store barnegrupper og tidstyver er medvirkende årsaker som vanskeliggjør den sensitivitet og lydhørhet en slik tilnærming krever (Iljeli-Lien, 2019, 2020a). Likevel vil jeg insistere på nødvendigheten av personalets flerspråklighet fordi jeg ser det som et språk mer i takt med det uferdige og under utvikling. Det vil si en språklig praksis som alltid er i prosess, og som oppmerksomt lytter etter det unike, spontane og sårbare hos andre (se Kris-

teva, 2014, s. 16). Det dreier seg ikke bare om språk som i ord og gester, men innebærer en kroppslig sansende orientering mot barnas fysiske omgivelser, materialer og personer. Spørsmålet er da om vi kan se den kroppslige praksisen som et fagspråk i seg selv fylt med «kroppslig ettertenksomhet» (se Bjelkerud mfl., 2018, s. 81) og sensitivitet overfor henvisningene til det som ikke lar seg uttale, *det usagte*, i barn og voksnes tegn (Kristeva, 1974/1990, s. 93). Det vil si en taus, lyttende tilstand som åpner for det å koble seg på barnas tegn og omgivelser på nye måter, og muligheten for å bli fremmed for seg selv.

Ifølge Kristeva (2014, s. 10–11) gir fremmedgjøringen anledning til å gjenfinne autonomi, vår egen motstandsdyktighet, i fornemmelsen av hvem man var før kulturen formet en. Her mener jeg det ligger et potensial for den barnehageansatte som *dissident* på grunn av deres forhandlende posisjon mellom samfunnets normer og menneskets drifter. Personalet står i likhet med moren «i midten av det som holder samfunnet sammen – hun er på samme tid både garantist og en trussel mot det bestående» (Kristeva, 1977/2003, s. 26, min oversettelse). Det blir spesielt interessant i og med at pedagogikken ligger så nært det politiske gjennom å være «det området der tenkning skal bli til handling» (Steinnes, 2004, s. 679). Etter mitt syn gir det en unik posisjon for å verne om at de spontane, uregjerlige og kunstneriske drivkreftene i lekende ytringer får spillerom. Følger vi Kristevas tanke om språket som det unikes realiseringsprosess, blir en slik prioritering av eksistensiell betydning, ikke bare for barnas motstandsdyktighet, men for samfunnet for øvrig.



Referanser

- Arndt, S., Gibbons, A. & Fitzsimons, P. (2015). Thriving and surviving? The incredible problem of constructions of normality and otherness in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 279–290. <https://doi.org/10.04.153/2043610615597144>
- Aslanian, T. K. (2019). *Stretching the boundaries of care* (Doktorgradsavhandling). OsloMet – storbyuniversitetet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid: Tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger.
- Bjelkerud, A. W., Halmrast, G. E., Søby, K. E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene. I: A. M. Otterstad & T. Lafton (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 65–85). Fagbokforlaget.
- Clement, C. & Kristeva, J. (2001). *The feminine and the sacred* (J. M. Todd, Overs.). Columbia University Press.
- Dahle, H. F. (2020). *Butikk eller pedagogikk? En studie av store private barnehagekjeder i Norge* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2711734>
- Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen: Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Eide, B., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle»: En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23–39.
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gjems, L. (2011). Innledningskapittel. I: L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 12–42). Cappelen Damm.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2015). Lekens status og vilkår. I: S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86–88). Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S. & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringer: Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet.
- Holten, I. S. (2016). Profesjon i et spenningsfelt. I: T. Krüger, P. E. Leirhaug, D. Wilson & L. T. Grindheim (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 59–80). Fagbokforlaget.
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir sagt: En estetisk tilnærming til uartikulerte barneperspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5 (Special Issue: Barneperspektiv), 85–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1364>

- Ilje-Lien, J. (2020a). «Det der er ikke representativt for en barnehagehverdag»: En utforskning av forskeren som konstruktør av «utopiske» undersøkelsessituasjoner. *Forskning & Forandring*, 3(1), 112–131. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.1840>
- Ilje-Lien, J. (2020b). *Sårbarhet i møte med den tause Andre: En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* (Thesis). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2655022>
- Kristeva, J. (1980). Place names (T. Gora, A. Jardine & L. S. Roudiez, Overs.). I: L. S. Roudiez (Red.), *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (s. 271–294). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1977).
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language* [La révolution du langage poétique] (M. Waller, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Kristeva, J. (1987). *Tales of love* [Histoires d'amour] (L. S. Roudiez, Overs.). Columbia University Press. (Opprinnelig utgitt 1983).
- Kristeva, J. (1990). Könskampen [Des Chinoises] (E. Witt-Brattström, Overs.). I: E. Witt-Brattström (Red.), *Stabat mater: Julia Kristeva i urval* (2. utg., s. 73–96). Bokförlaget Natur och Kultur. (Opprinnelig utgitt 1974).
- Kristeva, J. (2003). En ny type intellektuell: Dissidenten [Un nouveau type d'intellectuel: le dissident]. *Agora*, 21(1), 21–29. (Opprinnelig utgitt 1977).
- Kristeva, J. (2008). Verken subjekt eller objekt. Oversatt utdrag fra Pouvoir de l'horreur. Essai sur l'abjection (A. Øye, Overs.). I: K. Bale & A. Bø-Rygge (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 397–410). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1980).
- Kristeva, J. (2010a). The impudence of uttering: Mother tongue. *Psychoanalytic Review*, 97(4), 679–694. <https://doi.org/10.1521/prev.2010.97.4.679>
- Kristeva, J. (2010b). *Thinking about liberty in dark times*. Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2014). New forms of revolt. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 22(2), 1–19. <https://doi.org/10.5195/jffp.2014.650>
- Kristeva, J. & Petit, P. (2002). *Revolt, she said*. Semiotexte.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lafton, T. & Thoresen, M. (2018). Å «gjøre» pedagogikkfaget: Aksjonsrettet veiledning i barnehagen. I: T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 173–189). Fagbokforlaget.
- Lemma, J. (2009). Language acquisition, motherhood, and the perpetual preservation of ethical dialogue: A model for ethical discourse focusing on Julia Kristeva. *Perspectives: International Postgraduate Journal of Philosophy*, 2(1), 102–115.
- Lindquist, H. (2019). Språkpedagogisk arbeid og de yngste flerspråklige barnehagebarna. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 159–171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-07>
- Myklestad, S. (2011). Subjekt, språk og meningsdannelse: Brudd, sammenbrudd eller gjennombrudd? I: Ø. Haaland, G. Haugsbakk & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 37–51). Oplandske bokforlag.

- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). NTNU.
- Sadownik, A. (2018a). Belonging and participation at stake. Polish migrant children about (mis)recognition of their needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956–971. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533711>
- Sadownik, A. (2018b). Når barn forteller om å være ny i den norske barnehagen. *Barnehagefolk*, 4, 38–43.
- Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014). Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: A teacher perspective. *Educational Research*, 56(4), 379–397. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965562>
- Steinnes, J. E. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 670–683). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Tholin, K. R. (2014). Omsorg er fjernet! *Første steg*, 4, 61–63.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Del II

Eleven, skolen og spesialpedagogikken

Simonsen, E. (2022). Hva skal man med spesialpedagogikken? Refleksjoner over grunnlag og idé. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 59–75). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010304>

Kapittel 4

Hva skal man med spesialpedagogikken?

— Refleksjoner over grunnlag og idé

Eva Simonsen

Sammendrag: Spørsmålet som stilles i dette kapittelet, er hvordan nasjonale myndigheter gjennom aktuelle juridiske og forskningspolitiske føringer styrer feltet og legger premisser for spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag. Innledningsvis blir det gjort en grenseoppgang mellom fagets samfunnsoppgaver/politiske mandat og samfunnsoppdraget. Deretter presenteres sentrale elementer i samfunnsoppdraget slik det kan forstås i relasjon til den tyske filosofen Axel Honneths begrep om anerkjennelse og hans tre sfærer for anerkjennelse (Honneth, 2005). Perspektivet omfatter både spesialpedagogikkens kollektive forpliktelser for oppdraget og den enkelte spesialpedagogs individuelle profesjonsetiske ansvar, belyst ved Michel Foucaults begrep parrhesia, eller det personlige motet (Foucault, 1983; Knudsmoen & Simonsen, 2016). Mot denne bakgrunnen diskuterer teksten hvordan aktuelle nasjonale utdanningspolitiske føringer, i form av rettslige virkemidler og forskningsmidler, reflekterer

spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag innenfor et slikt perspektiv. Vekten blir lagt på forvaltningens rolle og bruken av rettslige virkemidler, i samspill med bruk av forskning.

Nøkkelord: *spesialpedagogikk, samfunnsoppdrag, anerkjennelse, rettsliggjøring, rettssikkerhet*

Abstract: *The question asked in this article is how, through judicial measures and policies for research, national authorities govern the field of special pedagogy and in particular how they relate to the social mission of special pedagogy. The text draws a line between changing political assignments and the basic social and moral mission of special pedagogy as a discipline (Strand, 2016). At the outset the concept of recognition as stated by the German philosopher Axel Honneth (2005) is presented as a framework for understanding and acting according to the social mission of special pedagogy. Within this perspective both collective and individual ethical accountability are taken into consideration (Foucault, 1983; Knudsmoen & Simonsen, 2016). The social theory of recognition by Honneth identifies three spheres of recognition: the private, the legal, and the sphere of solidarity. In the article, the two latter spheres are addressed, focusing on inclusion in the legal sphere in relation to forthcoming legislation on the right to special needs education in Norway. Towards the end of the article, the prevailing discrimination and invisibility of disabled people within the sphere of solidarity is reflected upon in relation to liability and the social mission of special pedagogy.*

Keywords: *special pedagogy, social mission, recognition, judicialization, rule of law*

Innledning

Spesialpedagogikken i Norge har mange interessenter. Mennesker med ned-satt funksjonsevne krever at utdanningssystemet skal gi likeverdig og rettfærdig opplæring for alle, uavhengig av funksjonsnivå. Den spesialpedagogiske profesjonen har sine faglige interesser. Skoler og barnehager vil ha tilgang til kvalifisert spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap; og ikke minst nok

ressurser. Utdanningsinstitusjonene vil ha best mulig vilkår for sine utdanninger og for forskning om og i faget, nasjonalt og internasjonalt. Politikere og forvaltning bruker politiske, økonomiske og juridiske virkemidler for å få plass en mest mulig ryddig og håndterlig organisering av spesialpedagogisk kompetanse og kunnskap, rettigheter og ressursfordeling. Systemet bør være i tråd med internasjonale konvensjoner, slik at rettigheter og Norges omdømme som demokrati blir tatt vare på. Disse ulike partene har til dels forskjellige svar på hva spesialpedagogikken skal brukes til, hvordan kunnskapsutviklingen skal skje og hvordan utformingen av tiltak skal være i praksis. Felles for de organiserte aktørene er retorikken om inkludering og likeverd. De deler samtidig et ansvar for at spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag blir ivaretatt. Den siste kategorien interessenter i dette landskapet er barn og unge med særskilte behov for høy og spesialisert kompetanse i opplæringen. Disse barna og ungdommene utgjør en mangslungen, uensartet kategori i læringssammenheng, i et terreng med mange hvite flekker og ikke identifiserte og artikulerte behov for kunnskap. Foreldre, foresatte og interesseorganisasjoner er talspersoner for hver sine grupper, men det eksisterer ikke noen samlet instans som har denne kategorien som sitt ansvarsområde og kan fungere som talerør og pådriver.

I dette kapitlet blir det spurt om hvordan nasjonale myndigheter styrer feltet gjennom aktuelle juridiske og forskningspolitiske føringer. Hvordan legger disse føringene premisser for ivaretagelse av spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag?

Spesialpedagogikk med samfunnsoppdrag

Pedagogen Torill Strand påpeker at samfunnsoppdraget for all pedagogikk dreier seg om danning og demokrati, ved å legge til rette for sosiale praksisformer og en væremåte som er orientert mot fellesskapet (Strand, 2016). Det går et skille mellom det utdanningspolitiske mandatet pedagogikken til enhver tid blir tildelt, og det grunnleggende samfunnsoppdraget pedagogikken har, sier hun. Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk har ulike utdanningspolitiske mandat, men de to pedagogikkfagenes grunnleggende samfunnsoppdrag skiller seg lite fra hverandre. Begge har et fundamentalt samfunnsoppdrag basert på verdispørsmål og etiske overveielser (Strand,

2016). Strand viser her til Axel Honneth (1998), som argumenterer for at det er viljen til fellesskap som er selve kilden til våre normative vurderinger og beslutninger innenfor det demokratiske prosjektet.

Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag er i dag særlig rettet inn mot at et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov skal få kvalifisert opplæring, støtte og hjelp (Befring, 2019). Læring, danning og demokrati forutsetter fellesskap. Også barn og unge med det som gjerne kalles særskilte behov, trenger å delta og bidra i et inkluderende læringsmiljø. En slik grunnleggende verdi er at annerledeshet ikke skal føre til ringeakt, utestengelse eller diskriminering. I utdanningssammenheng kan spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag sies å være å realisere felles og likeverdige læringsmiljø med plass for mangfold og annerledeshet, med de profesjonsetiske konsekvenser det har for å forsvare barn og elevers rettmessige krav. Kritisk selvforståelse, spørsmål om verdigrunnlag og etiske overveielser i relasjon til spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag har ikke hatt noen stor plass innenfor faget. Som et grunnlag for FoU-programmet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1994–1998) (se nedenfor) utarbeidet Edvard Befring og Johan Sæbø en rapport med kunnskapsstatus der de pekte på behov for flere kritiske bidrag til vurdering av etikk og verdigrunnlag i spesialpedagogikken (Befring & Sæbø, 1993). I en analyse i 2005 av forskningsprofilen ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, etterlyser Opdal, Simonsen og Hagtvatn fortsatt bevissthet omkring etiske og verdimesse spørsmål i faget (Opdal, Simonsen & Hagtvatn, 2005). Filosofen Solveig Reindal og pedagogen Rune Hausstätter gjorde et framstøt med boken *Spesialpedagogikk og etikk* (2010) for å løfte den internasjonale samtalen om fagets verdier og etiske normer inn i en nordisk og norsk sammenheng. I boken blir Honneths begrep om anerkjennelse trukket fram som perspektiv på etiske posisjoner i forbindelse med spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag (Simonsen, 2010). Honneth definerer tre sfærer, eller samfunnsområder, for anerkjennelse. Det dreier seg om privatsfæren, den rettslige sfæren, og den solidariske sfæren. Anerkjennelse i privatsfæren handler om kjærlighet og tillit. Dette er en sfære pedagoger og spesialpedagoger deltar i samvær med barn i barnehagen og elever i skolen. Den rettslige sfæren handler om anerkjennelse i form av likeverdige rettigheter. Den solidariske sfæren omfatter ulike former for verdifelleskap som bidrar til deltakelse og selvverd. I denne artikkelen er det særlig anerkjennelse i den rettslige og den

solidariske sfæren som behandles. Anerkjennelse i den rettslige sfæren diskuteres som tilgang til læringsfellesskap, mens anerkjennelse i den solidariske sfæren knyttes til et politisk opprør blant mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Krenkelser og diskriminering er anerkjennelsens motsats. Noe av kjernen i anerkjennelse er derfor å være seg bevisst på at det i alle sfærer i samfunnet finnes ringeakt, urett og krenkelser som verken er uttalt, formulert og erkjent. For å oppdage og i tillegg ha frimodighet til å si fra om urett, også fra underordnede posisjoner, kreves både årvåkenhet og sensitivitet. Dette perspektivet reiser en rekke profesjonsetiske utfordringer, for spesialpedagogikk som fag og for profesjonsutøverne (Pettersen & Simonsen, 2011). Det felles profesjonsansvaret utformes blant annet i form av innhold i utdanningen og i ansvaret for å bidra til samfunnsdebatten i verdispørsmål som berører samfunnsoppdraget. I tråd med dette hevder Reindal (2019) at spesialpedagogers moralske ansvar er videre enn å følge lover og regler. På det personlige profesjonelle plan kan det stilles store krav til personlig mot og kraft til å følge sin moralske overbevisning, særlig når motstanden er massiv og uttalt. Her kan det være formålstjenlig å anvende den franske filosofen Michel Foucaults begrep *parrhesia*. Parrhesia dreier seg om frimodighet og styrke til å si fra, spesielt om det skjer fra underordnede posisjoner. Det er snakk om en etisk årvåkenhet overfor «hvite flekker» for anerkjennelse og krenkelser i arbeidshverdagen. Varhet for det usynliggjorte, det uartikulerte og det som kanskje er miskjent, ligger til grunn for den frimodigheten Foucault etterlyser med sitt parrhesiabegrep (Pettersen & Simonsen, 2011, s. 70). For å oppfylle slike profesjonsetiske krav trengs det kunnskap og mot. Kravene treffer spesialpedagoger og spesialpedagogikken som uttrykk for fagets samfunnsoppdrag; fagets samlede ansvar. «Hvis ikke fagfolk tenker selvstendig og uttrykker sin kritikk, vil profesjonen bli umyndiggjort, faget vil bli forsimplet og relasjonen mellom den profesjonelle og Den Andre vil bli forsømt», sier den danske spesialpedagogen Birgit Kirkebæk (Pettersen & Simonsen, 2011, s. 71).

Ut fra dette er det nærliggende å tenke at faren for umyndiggjøring av et fag som spesialpedagogikk vil være stor. Lite forskning, debatt og refleksjon over verdigrunnlag og mål, samt over fagets og profesjonens historiske, idéhistoriske og etiske tradisjoner, posisjoner, praksis og utfordringer gir spesialpedagogikken et svakt utgangspunkt i møte med skiftende ytre krav. Når

faget stilles overfor press i form av gitte politiske mandat, kreves etterlevelse av interne kriterier for kvalitet, og etterlevelse av upartiskhet og organisert skepsis (Opdal, Simonsen & Hagtvet, 2005). Den nederlandske vitenskapsfilosofen Aant Elzinga (1997) viser til disse kriteriene når han analyserer om et fag er epistemisk forankret – eller befinner seg i drift (gjengitt i Gilje, 2010). Riktignok skal spesialpedagogikken som andre fag være i bevegelse og utvikling, men svak epistemisk forankring kan svekke samfunnsoppdraget (Arnesen & Simonsen, 2011).

Spesialpedagogisk forskning med politisk mandat

Pedagogen Anne Nevøy peker på at spesialpedagogikkens ulike politiske mandat og utviklingshistorie har gjort faget sterkt avhengig av statlig politikk (Nevøy, 2003). Hun hevder at staten og faget er i en forhandlingsposisjon der faget legitimerer utdanningsreformer og skaffer styringsdata. Staten på sin side finansierer og garanterer fortsatt akademisering og ekspansjon for spesialpedagogikken; en velkjent mekanisme i forbindelse med oppdragsforskning. En gjennomgang fra 1990-tallet til i dag illustrerer Nevøys poeng om forholdet mellom politiske reformer og forskning. Omstrukturering av de statlige skolene for spesialundervisning til spesialpedagogiske kompetansesentre fra 1992 omfattet også et forskningsprogram, finansiert av midler fra omstruktureringen. Norges forskningsråds program «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1994–1998) hadde som mål å dreie det en mente var en individualistisk og diagnostisk styrt forskning og praksis over mot mer systemrettet arbeid (Norges forskningsråd, 1993). Programmet kan ses som et uttrykk for at tilbakeføringsprosessen av barn og unge som tidligere var skilt ut, har vært et både komplisert og komplekst innovasjonsprosjekt. Fra første stund har prosessen vært preget av friksjon, motstand og begrenset grad av eierskap fra sentrale aktører. Den første rektoren ved Statens spesiallærerskole, Hans-Jørgen Gjessing, hevdet allerede i 1971 at spesialundervisningen var dårlig og «på lissom», drevet i stor grad av personer uten lærerutdanning, var landets dyreste undervisning og «uten mål og mening». Var inflasjonen i spesialundervisning mest et uttrykk for «skolens spisse albuer» og «angst for rettsforfølging på grunnlag av formelle forsøm-

meler enn en spesialundervisning basert på innsiktsfull omsorg for de barn den skulle hjelpe?» spurte han (Gjessing, 1971, s. 10–12). I sin rapport om dette programmet slo forskerne Peder Haug, Monica Dalen og Jan Tøssebro fast at «Spesialundervisninga står for ein grunnleggjande verdi i vårt opplærings- og utdanningssystem» (1999, s. 7). De sikter til at fra slutten av 1960-årene ble verdigrunnlaget for spesialundervisningen endret med normalisering og integrering som det sentrale (1999). I ettertid har spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning som individuelle juridiske rettigheter vært trukket fram fra flere hold som en viktig hindring for inkludering og likeverdig opplæring (NOU 2009:18; Nordahl mfl., 2018).

Mens fremstøtene for å avskaffe den individuelle retten til spesialpedagogisk hjelp og til spesialundervisning hittil ikke har ført fram, har omfanget av disse spesialpedagogiske tiltakene vært høyt og andelen assistenter vært økende (Utdanningsnytt.no). Utdanningssystemet sliter fortsatt tungt med å gi et likeverdig og inkluderende tilbud til alle (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018; NOU 2019:23; Meld. St. 21 (2020–2021)). Det ser snarere ut til å være innført et «spesialskolesystem» i den vanlige skolen (Markussen mfl., 2019, s. 7). Sosiologen Jan Grue spør om det ville hjelpe om «spesialpedagogikk» ikke lenger bør være et eget felt (Grue, 2021). Han peker på at fordi spesialpedagogikken eksisterer som praksisfelt, forsterkes ideen om at det eksisterer «noe utenfor pedagogikken, noe som allerede er ekskludert» (s. 384).

Politikere og forvaltningen ser andre tiltak for endring og opprydding, noe som har resultert i to mer håndfaste nye tiltak som bør ses i sammenheng. Det første er et større forskningsprosjekt for sikring av forskningsbasert organisering av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Det andre er endringer i opplæringsloven (NOU 2019:23), som vil bli tatt opp i neste avsnitt. Forskningsprosjektet SpedAims (<http://www.uv.uio.no/spedaims>) skal danne grunnlag for forskningsbasert utdanning av spesialpedagoger med Institutt for spesialpedagogikk ved UiO som prosjekteier. Tema for prosjektet tilsvarende forvaltningens behov for bedre orden og regulering av spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp. Prosjektet skal besvare det som prosjektledelsen definerer som «de fire store spørsmålene i spesialpedagogikken»; hvem har behov for spesialundervisning? når bør de få det? hva bør den inneholde? og hvordan skal den gjennomføres? (Toft, 2021). Mens spesialundervisningen hittil har vært «litt anekdotisk fundert», skal alle til-

tak fremover være forskningsbasert. Gjennom robuste studier, metadatanalyser, kunnskapsoversikter med randomiserte kontrollerte studier og bruk av registerdata for måling av effekt av tiltak; skal lærerutdanningene innen spesialpedagogikk fremover bygge på et nytt og bedre kunnskapsgrunnlag (jf. Kunnskapssenter for utdanning, UiS).

Spesialpedagogikk i den rettslige sfæren

Dette avsnittet tar opp og reflekterer over aktuelle føringer for spesialpedagogikken slik de kommer til uttrykk i den rettslige sfæren, i form av rettsliggjøring i dag, konkret gjennom forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019:23). Ifølge juristen Kristian Andenæs kan rettsliggjøring forstås som «at konflikter og andre problemer som tidligere har vært løst ved andre midler, i stedet skal bli løst med rettslige midler, og at det blir laget rettsregler for formålet» (Andenæs, 2016, s. 131). Andenæs peker på at mens ressurssterke grupper er mest tjent med lite rettslige reguleringer, vil grupper i svake eller sårbare posisjoner være tjent med klare regler, rettigheter og plikter. Økt rettsliggjøring er egnet til å styrke stillingen til elever som er i en marginal posisjon i skolen, ifølge juristen Ragnhild Collin-Hansen (2010). Men Kunnskapsløftet (2006) førte til økt rettsliggjøring i skolen, uten at det kan sies at det styrket situasjonen for elever med særskilte behov (Bakken & Elstad, 2012). Det er innholdet i rettsreglene som er avgjørende: «Man får ikke spesialundervisning dersom det ikke er satt av penger til det» (Andenæs, 2016, s. 136). For å gjennomføre denne undervisningen må det finnes personale med tid, kunnskap og kompetanse, og et nødvendig administrativt støtteapparat. Mens skoleledere og skoleeiere er positive til å inkludere elever med særskilte behov i undervisningen, viser undersøkelser at lærere er mer skeptiske og opplever at de mangler den støtten og de midlene som kreves for å gjennomføre oppgaven (Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

Utvalget bak ny opplæringslov foreslår at tilpasset opplæring som prinsipp erstattes av begrepet universell opplæring. Dagens bestemmelser om individuell rett til spesialundervisning skal erstattes av rett til individuelt tilrettelagt opplæring. Begrunnelsen for de foreslåtte lovendringene er harmonisering med annet lovverk, det vil si lov om likestilling og diskriminering (2017). Det presiseres at denne loven ikke gir materielle rettigheter ut over

det som allerede gis i skolelovgivningen (Prop. 81 L (2016–2017), s. 327). Forslaget om universell opplæring skal sammen med den nye begrepet *individuell tilrettelagt opplæring* bidra til forenkling og rimeligere drift. Kommunen og fylkeskommunen skal «sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging» (kap. 10, § 10-1). Forslaget om å erstatte spesialundervisning med individuelt tilpasset opplæring er i tillegg begrunnet med at det kleber et stigma ved begrepet spesialundervisning. Stigmaet innebærer at den som mottar spesialundervisning, ikke oppfattes som normal; og ingen liker å ikke bli oppfattet som normal, ifølge lovutvalget (NOU 2019:23, s. 378). Navnet skal derfor bort.

Det rettslige grunnlaget for den nye individuelt tilrettelagte opplæringen er den samme som den som gjelder for spesialundervisning i opplæringsloven (1998): «Elevar har rett til individuelt tilrettelagd opplæring dersom utbyttet av den universelle opplæringa ikkje er tilfredsstillande» (§ 10-4). Retten til spesialundervisning deles opp i tre rettigheter; rett til personlig assistanse, til fysisk tilrettelegging og til individuelt tilrettelagt opplæring (§ 10-9; NOU 2019:23, s. 20). Med færre elever vil det bli færre sakkyndige vurderinger, og PP-tjenesten får bedre tid til andre oppgaver. Man antar at både tid og penger vil bli spart. Men forslag om kravet til kompetanse for individuelt tilrettelagt opplæring går ut på at det helst skal være en pedagog som skal stå for opplæringen. Lovutvalget understreker samtidig at individuelt tilrettelagt opplæring ikke uten videre er et spesialpedagogisk anliggende: «Spesialpedagog er for øvrig ikke en beskyttet tittel, og det må derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle om spesialpedagogen har den kompetansen eleven har behov for» (NOU 2019:23, s. 378). Spesialpedagogers profesjonelle integritet trekkes også i tvil. Nordahl-gruppen, som lovutvalget i stor grad bygger på når det gjelder spesialpedagogikk, hevder at spesialpedagoger konstruerer problemer og problembarn for å mele sin egen kake: «En rekke spesialpedagoger er avhengig av at det eksisterer barn og unge med problemer og vansker for at de fortsatt skal ha de arbeidsoppgaver de er vant til å utøve» (Nordahl mfl., 2018, s. 229). Andre faggrupper kan derfor komme inn og ta hånd om opplæringen: «... for eksempel en psykolog, barnevernspedagog eller spesialpedagog med relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, kan ha ansvaret for å planlegge, gjennomføre og følge opp undervisningen når det er begrunnet med elevens behov» (NOU 2019:23, s. 378).

Konsekvensene av en slik bestemmelse kan være at det konstrueres restkategori som faller utenfor skolens inkluderingsprosjekt. Rettsvernet for en slik restkategori er det grunn til å se på med skjerpet årvåkenhet med tanke på synlighet, likeverd og anerkjennelse.

En todeling av skolens pedagogiske virksomhet mellom universell opplæring for den overveiende majoriteten og en individuelt tilrettelagt opplæring for en liten restkategori byr på problemer for begge kategorier. Hvorfor og hvordan en lærer i praksis skal unngå individuell tilrettelegging av undervisningen for flest mulig elever, kan synes lite underbygget. Haug (2017) viser til at 15–25 prosent av barn og unge har behov for en særskilt tilrettelegging ut over den vanlige praksisen i skolen. Med dette lovforslaget vil elevene med «individuelt tilrettelagt opplæring» utgjøre kanskje omkring 2 prosent av elevgruppen (jf. Nordahl mfl., 2018). Disse elevene skal i likhet med elever som hittil har fått spesialundervisning, ikke ha krav på lærere med spesialpedagogisk kompetanse, heller ikke nødvendigvis med annen pedagogisk kompetanse. Forslaget om individuelt tilpasset opplæring minner om det gamle utvidede opplæringsbegrepet fra grunnskoleloven (1975). Da var innføring av dette begrepet en nødløsning for å kunne åpne opp skolen for alle, det vil si også for den restkategorien barn og unge som fram til da ikke var blitt regnet som undervisningsdyktige. «Når loven i §7 (1975) nytter uttrykket ‘opplæring’ i stedet for ‘undervisning’, er det blant annet for å markere at den hjelpen barn og unge med funksjonshemninger skal få innenfor lovens ramme, må utvides i forhold til det tradisjonelle undervisningsbegrep og omfatte lærings- og treningsaktiviteter som svarer til de spesielle behov elevene har», var begrunnelsen (NOU 1995:18, s. 119). I 2021 har begrepet snarere karakter av et rettslig grep for å kunne drive kunnskapsskolen på kunnskapssamfunnets premisser. Men som pedagogene Torill Moen og Marit Uthus sier det: «Spesialpedagogikken bør ikke være en trussel for kunnskapsskolen» (2016). En kan føye til at å gi spesialpedagogikken plass, heller ikke er en fallitterklæring eller et nederlag for allmennpedagogikken. Spesialpedagogikken er derimot avgjørende viktig for å realisere inkluderende læringsmiljø (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron & Kovac, 2011). Spørsmålet er om elevene i kategorien individuelt tilpasset opplæring blir anerkjent som likeverdige i den samme kunnskapsskolen, om de vil få vilkår for deltakelse og bidrag på lik linje med andre elever, slik anerkjennelsen skal komme til uttrykk i den rettslige sfæren.

Juss, pedagogikk og rettssikkerhet

Sosiologen Ingrid Lundeberg viser til domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning, en funksjon som skal beskytte og bidra til rettferdighet (2003, 2008). Hun peker på hva som kan skje når en rettslig diskurs møter et faglig pedagogisk skjønn. Når saker om erstatning for manglende spesialundervisning havner i rettsapparatet, stilles forholdet mellom juss og pedagogikk, rettigheter og rettssikkerhet på spissen. «Hvilke vitensdiskurser om normalitet og avvik produseres og forhandles fram i rettsaker som omhandler rettighetene til elever med lærevansker?» spør Lundeberg (2003, s. 7).

Et viktig spørsmål i forbindelse med rettssikkerheten for disse elevene er hvordan det spesialpedagogiske faglige skjønn vil stå seg i møte med en rettslig diskurs om begreper som «universell opplæring» og «individuell tilrettelagt opplæring». I lovutvalgets forslag er universell og individuelt tilrettelagt opplæring i liten grad gitt et faglig spesialpedagogisk innhold eller henvisninger til faglitteratur. De foreslåtte begrepene bidrar lite med innhold, og skaper dermed ikke grenseoppganger til bruk verken juridisk eller i skolehverdagen. Pedagogene Kari Bachmann og Peder Haug har gitt uttrykk for frustrasjonen som kan oppstå med denne praksisen, og bruker tilpasset opplæring, som nå er foreslått byttet ut, som eksempel: «Tilpasset opplæring er, som mange andre begreper innenfor utdanningen, først brukt i politiske sammenhenger. Slike begreper er en stor utfordring både for forskningen og for den pedagogiske praksis» (2006, s. 8). En kan føye til at et begrep som «individuell tilrettelagt opplæring», uten spesifikke krav til innhold og kompetanse for å drive undervisningen, utgjør en slik utfordring, med de følger det kan få for elevenes rettssikkerhet i møtet mellom juss og spesialpedagogikk.

«Gi oss omgrevsro», sier Gunhild Nordlie Reite fra Høgskulen i Volda i høyskolens høringssvar til forslaget om ny opplæringslov (www.kd.no). Det er et forståelig ønske. Det er også mulig å undre seg over hvorfor det hentes inn termer fra andre fag og samfunnsområder – har ikke pedagogikken/spesialpedagogikken begreper om sin egen virksomhet? Et annet spørsmål er hvorvidt spesialpedagogikken har den profesjonelle frimodigheten som kreves for å si fra om at den nye konstruksjonen, «ITO» eller «2 %-eleven», kan innebære en krenkelse av rettigheter for en kategori elever i sårbare posisjoner. Eller er det akseptert at det fortsatt er elever det ikke er så farlig med,

eksempelvis elever med generelle lærevansker, ofte kalt utviklingshemmede? spør Gøril Moljord (2017, 2020).

Ut fra hvordan Andenæs vurderer rettslige forhold og rettsliggjøring, er det samlet sett tvilsomt om de aktuelle lovforslagene bidrar til rettsliggjøring med positivt fortegn for elever med særskilte behov eller nedsatt funksjons- evne. Erfaringen går ut på at når lovgivningen, slik tilfellet er med spesial- undervisningen, ikke virker etter sin hensikt, så er det «sjelden tilstrekkelig å endre lovgivningen for å bøte på forholdene» (Andenæs, 2016, s. 135). En lovendring til «individuell tilpasset opplæring» som blir foreslått, kan vans- kelig ses som tilstrekkelig for å «bøte på forholdene». Til det kreves flere og mer dyptgående tiltak, også rettslige, og som må være forankret i en styrket anerkjennelse i den solidariske sfæren.

Den solidariske sfæren

I dag oppfattes ideen om en inkluderende skole som verken utfordrende eller farlig, men møtes stort sett med vennlig imøtekommenhet. Holdningen er snarere preget av likegyldighet og mangel på interesse for saken. Dette er uttrykk for en likegyldighet som utgjør et dyptgående demokratisk problem. I Norge har den politiske linjen lenge vært å behandle den ordinære sko- lens virksomhet atskilt fra spørsmålet om spesialpedagogikk og inkludering. Spesialpedagogen Sven Nilsen peker på at «spesialundervisningen etter 1974 gradvis [har] fått stadig mer utydelig og mindre omtale i nasjonale lære- planer» ... utelatt, uteglemt eller «integrert vekk»? spør han (2014). Andre har gjort lignende observasjoner: «Det signaliseres tydelig at spesialpedago- gikken og spesialundervisningen ikke engasjerer i regjeringens utdannings- politikk», skriver Peder Haug (2016, s. 8). Når noen elever kan defineres som utenfor fellesskapet, er det snakk om at de tilhører en kategori som stilltiende allerede er «afhægtet» i samfunnsmessig forstand, sier Kirkebæk og Hornemann Møller. De to danske forskerne ser den diskriminerende behandlingen som uttrykk for manglende anerkjennelse i den solidariske samfunnsmessige sfæren, og peker på hvordan mennesker med utviklings- hemming om mulig og endelig skal kunne tas inn i samfunnsfellesskapet (Kirkebæk & Hornemann Møller, 2020). Foreldre, familier, lærere og andre nærperso- ner har stått for anerkjennelse av mennesker med utviklingshem-

ming ved trofast kjærlighet, omsorg, utholdenhet og kampvilje for rettigheter og rettferd. Denne anerkjennelsen i den private sfæren har hatt og har enorm betydning for enkeltmennesker og for reformer. Anerkjennelse må bli en verdi politisk og samfunnsmessig, ikke bare i form av kjærlighet og omsorg, men som solidaritet og innlemmelse i samfunnsfelleskapet i sin fulle bredde, argumenterer Kirkebæk og Hornemann Møller.

Axel Honneth fremhever behovet for en moralsk grammatikk som dreier seg om kunnskap om regler for å oppheve krenkelser og bidra til anerkjennelse. I den kunnskapsoppbyggingen er det nødvendig å lytte til og støtte den kampen barn, unge og eldre med nedsatt funksjonsevne selv fører mot diskriminering i skolen og på andre samfunnsarenaer. Det er på tide å skrote begrepet utviklingshemmet, sier den unge mannen Johannes Tveitnes, som har fått betegnelsen brukt om seg selv. Han påpeker at begrepet er misvisende, etter som alle mennesker utvikler seg (www.nrk.no). På hans initiativ ble det reist spørsmål i Stortinget om bruk av begrepet, der statsråden svarte at «psykisk utviklingshemmet» er et utdatert begrep som først og fremst brukes innen medisinen og som han håper å bli kvitt (www.nrk.no). En annen det er verdt å lytte til, er Mari Storstein. Hun er filmskaper og rullestolbruker og en sterk stemme i kampen mot usynliggjøring og diskriminering av funksjonshemmede: «Jeg er nedgradert; redusert til en liten del av alt jeg er som menneske. Hver gang diskrimineringen skjer, blir man litt mindre som menneske» (www.nrk.no, #fritidutenfordommer). Hvis alle kjenner på engasjement og sinne, da kan vi skape endring, sier Storstein. Det kreves handling når det gjelder tydelig diskriminering og mangel på anerkjennelse, slik Tveitnes og Storstein argumenterer for. Det engasjementet må spesialpedagogikken dele, støtte og bidra til.

Hva skal man med spesialpedagogikken?

Kampen for anerkjennelse krever også varhet for det skjulte ikke synlige, det ikke erkjente eller tilsynelatende uviktige, slik Axel Honneth hevder. Anerkjennelse forutsetter at det eksisterer både årvåkenhet for krenkelser og interesse for å bidra til endring. Noe av kjernen i anerkjennelse er derfor bevisstheten om at det i alle sfærer i samfunnet finnes ringeakt, urett og krenkelser som verken er uttalt, formulert og erkjent. For å oppdage og i tillegg

ha frimodighet til å si fra om urett, også fra underordnede posisjoner, kreves både årvåkenhet og sensitivitet, i tillegg til det Michel Foucault betegner som *parrhesia*, eller det personlige motet. Denne siden av fagets samfunnsoppdrag gjelder både kollektivets forpliktelser og den enkelte spesialpedagogs individuelle profesjonsetiske ansvar. Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag krever samtidig noe mer av faget enn å delta i den åpenbart rettferdige, velbegrunnede og velartikulerte kampen mot diskriminering og for anerkjennelse av rettigheter. Som fag representerer spesialpedagogikken en av velferdsstatens yngre profesjoner, med lavere prestisje enn andre, mer etablerte profesjoner som jurister, psykologer og medisinerere. Historisk sett kan spesialpedagogikken likevel vise til flere eksempler på både årvåkenhet og mot til å kreve endring når det gjelder læring og utviklingsmuligheter for barn og unge som samfunnet vurderte som uviktige, uinteressante og med små eller ingen utviklingsmuligheter (Simonsen & Befring, 2019).

Forskningsprogrammet SpedAims tilbyr fremtidige styringsdata i form av forskningsbaserte, klare svar på hvilke barn og unge som skal ha spesialundervisning/spesialpedagogiske tiltak, når de skal ha den, hva den skal inneholde og hvordan den skal gjennomføres. Utvalget bak forslaget til ny opplæringslov har som mål å reformere lovregler på det spesialpedagogiske området i skolen slik at det blir rimeligere, mer velordnet og håndterbart for forvaltningen. Inndeling av elevers pedagogiske behov og utforming av tiltakene i rene, vitenskapelig funderte kategorier gjør det mulig med tilsvarende klare juridiske kategorier for utforming av rett til opplæring. Selv om terminologien er ulik, understøtter de to tiltakene hverandre, og tjener samlet sett forvaltningens behov for ryddighet i håndtering av spesialpedagogisk kunnskap og tiltak i skolen.

Ut fra hvordan spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag er perspektivert i dette kapittelet, er det vanskelig å spore noen gjenklang av dette oppdraget i de to omfattende og retningsgivende tiltakene på det spesialpedagogiske området.

Referanser

- Andenæs, K. (2016). Metode for tilsyn: En juridisk og retts sosiologisk vurdering av hjelpemidlene for gjennomføring av tilsyn i skolen. I: K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen mellom juss, politikk og pedagogikk* (s. 123–137). Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk: Merkevare i epistemisk drift? Et barnehagefaglig perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115–128.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- Bakken, A. & Elstad, J. E. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport 7/21.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrappport.
- Befring, E. & Sæbø, J. (1993). *Spesialpedagogiske forskningsoppgaver. Utredning om kunnskapsstatus og behov for forskning på det spesialpedagogiske området*. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighets perspektiver og krevende utfordringer. I: E. Befring, K. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51–73). Cappelen Damm Akademisk.
- Collin-Hansen, R. (2010). Rettsliggjøring av og i skolen. *Bedre skole*, 1.
- Elzinga, A. (1997). The science–society contract in historical transformation: With special reference to «epistemic drift». *Social Science Information*, 36(3), 441–445.
- Foucault, M. (1983). *Discourse and truth: The problematization of parrhesia*. 6 lectures at University of California at Berkeley, CA, Oct–Nov. Hentet fra www.foucault.info/parrhesia/
- Gilje, N. (2010). *Hva er epistemisk drift?* Nasjonalt fagråd for utdanningsvitenskap: Pedagogikk – profesjon og vitenskap. Fagkonferanse 14.–15. september 2010.
- Gjessing, H. J. (1971). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier: 1950–1980. *Spesialpedagogikk* (Særtrykk: Om Statens spesiallærerskole), 4–15.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I: L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–386). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2016). Intervju. *Bedre skole*, 2.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 2.
- Haug, P., Dalen, M. & Tøssebro, J. (Red.) (1999). *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. (2018). Spesialundervisning for elever med utviklingshemming – et nødvendig onde? *Spesialpedagogikk*, 1, 45–53.
- Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark.

- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels forlag.
- Kirkebæk, B. & Horneman Møller, I. (2020). *Afhægtet? Mennesker med udviklingshandicap og deres levevilkår*. Sociallitteratur.
- Knudsmoen, H. & Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian special-education research? *Nordic Journal of Social Research*, 7. <https://doi.org/10.7577/njsr.2094>
- Lundeberg, I. R. (2003). *Dommen over enhetsskolen: Når skolepolitikken utformes i rettsalen*. Arbeidsnotat 7/03. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Lundeberg, I. R. (2008). *De urettmessige mindreverdige: Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning* (Doktorgradsavhandling). Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. & Smesrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. NIFU-rapport 2019:12.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 09.04.2021 fra <https://www.uis.no/nb/strategi-kunnskapscenter-utdanning>
- Moen, T. & Uthus, M. (2016). Kunnskapsskolen er målet, men hva er middelet? *Bergens Tidende*. Hentet fra <https://www.bt.no/btmener/debatt/i/35Rad/kunnskapsskolen-er-maalet-men-hva-er-middelet>
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Moljord, G. (2020). Aiming for (what) capabilities? An inquiry into school policy for pupils with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1141–1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- Neøvøy, A. (2003). Special education: An academic discipline at an impasse? *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 357–374.
- Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner – utelatt, uteglemt eller «integrert vekke»: En analyse av nasjonale læreplaner for grunnskolen fra og med 1974. *Psykologi i kommunen*, 49(5), 47–62.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Norges forskningsråd. (1993). *Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1994–1998): Programplan*.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring: «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2011). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 81 L (2016–2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)*. Barne- og likstillingsdepartementet.
- Opdal, R., Simonsen, E. & Hagtvet, B. (2005). Spesialpedagogikk i academia. *Spesialpedagogikk*, 9, 60–72.
- Reindal, S. M. & Hausstätter, R. S. (Red.) (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2019). Spesialpedagogikk: Noen etiske problemstillinger og normative teorier. I: E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 74–90). Cappelen Damm.
- Simonsen, E. (2010). Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner. I: S. R. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 20–38). Høyskoleforlaget.
- Simonsen, E. & Befring, E. (2019). Spesialpedagogiske kompetanseløft og pionerinsatser i historisk lys. I: E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 132–152). Cappelen Damm.
- SpedAims. Hentet 1.10.2021 fra <https://www.uv.uio.no/spedaims/>
- Strand, T. (2016). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I: I. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 330–342). Cappelen Damm Akademisk.
- Thygesen, R., Briseid, L. G. Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103–114.
- Toft, M. (2021). Toppforskingssenter i spesialpedagogikk opnar på UiO. *UNIFORMUM*. Lest 1. oktober 2021 på <https://www.uniformum.uio.no/nyheter/2021/10/toppforskingssenter-i-spesialpedagogikk-opnar-pa-u.html>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. NTNU Samfunnsforskning.

Hausstätter, R. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 76–93). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa010305>

Kapittel 5

Utdanningens normalitetstradisjoner

Rune Hausstätter

Sammendrag: *I dette bidraget blir normalitetsforståelser i lærebøker i pedagogisk psykologi presentert som potensielle marginaliserende elementer innen den pedagogiske utdanningstradisjonen. Gjennom eksempler fra tre sentrale lærebøker benyttet innen norsk lærerutdanning i dag, blir det hevdet at sentrale beskrivelser av elevers læringsprosesser bidrar til å skape et skille mellom normale og ikke normale elever. Med grunnlag i eksemplene pekes det på en manglende debatt av det normative grunnlaget innen pedagogisk psykologisk teori, og dette kan føre til at man kan befinne seg i situasjon der rett pedagogikk, ifølge læreboken, bidrar til ekskludering av elever i skolen. Innen forskningen er det avdekket en rekke faktorer, drivere, som fører til økt behov for spesialpedagogisk støtte og spesialundervisning i barnehage og skole. Felles for disse faktorene er at de knytter seg til områder og fenomener som ligger utenfor pedagogikkens grunnforståelse. I dette bidraget har jeg forsøkt å utvide denne problematikken til også å gjelde pedagogikkens grunnforståelse. Eksemplene som er presentert, viser at det er elementer i den generelle pedagogikkens beskrivelse av mennesker som bidrar til et behov for en alternativ pedagogikk,*

en spesialpedagogikk rettet mot elever som den allmenne pedagogiske teorien skiller ut og beskriver som ikke-normal.

Nøkkelord: *pedagogisk psykologi, lærebøker, marginalisering, lærerutdanning*

Abstract: *This chapter focuses on the understanding of normality in textbooks in educational psychology and how descriptions in these books can have the potential to lead to the marginalization of pupils. Through examples from three central textbooks used in Norwegian teacher education, it is claimed that key descriptions of students' learning processes can create a distinction between normal and non-normal students. Based on examples, this chapter points to the lack of debate of the normative basis within educational psychological theory. It is stated that we might see situations where the right pedagogy – according to the textbook – contributes to the exclusion of pupils in education. Established research in special education has outlined a series of factors calling for special education in early years and primary education. The common denominator in this research is that these factors are related to areas and phenomena outside of the basic and fundamental understanding of pedagogy. In this chapter I will try to expand on this issue by looking into the phenomenon of educational psychology as a fundament of pedagogy. The examples presented show that there are elements in the established theory of the «learner» in education that contribute to a need for an alternative pedagogy – i.e., special education aimed at students that the general educational theory indirectly describes as not-normal.*

Keywords: *educational psychology, textbooks, marginalization, teacher education*

Innledning

Textbooks are important tools for the promotion of specific types of curricula. They are organized in a purposeful way, and consequently their content and structure are very important for the promotion of a specific vision of a curriculum. (Okeeffe, 2013, s. 1)

Forskning på form, struktur, intensjon og bruken av lærebøker strekker seg over bøker brukt i alt fra første år innen et utdanningssystem til bøker brukt på universitets- og høyskolenivå. Ifølge Weninger (2018) benytter lærebokanalyser en bred palett av interdisiplinære perspektiver. Et sentralt område er imidlertid lærebokens sosiale og ideologiske påvirkning som skapes ved at læreboken gjennom en selektiv prosess etablerer dominerende sannheter om et felt som blir segmentert og bærer av en identitetstradisjon for et fagområde.

Brantlinger (2005) eksemplifiserer hvordan lærebøker med dominerende beskrivelser av mennesker med funksjonsnedsettelse ut fra en patologisk modell har en sentral posisjon innen det spesialpedagogiske feltet, og viser hvordan bøkens oppskriftsbeskrivelse av lærevansker blir omfavnet og støttet av både forelesere og studenter. Hun beskriver også hvordan alternative beskrivelser av funksjonsnedsettelse møter motstand og mistro. Hennes eksempel er en av mange beskrivelser av hvordan ulike perspektiver innen det spesialpedagogiske feltet konkurrerer om hvordan fagfeltet skal forstås. Denne diskusjonen er del av en større diskusjon om hvordan et normalt menneske, et vanlig menneske eller et godt menneske skal beskrives og omtales innen det utdanningsvitenskapelige feltet.

Skillet mellom det normale og det ikke-normale har historisk vært et sentralt tema innen forskningsfeltet spesialpedagogikk (f.eks. Solum, 1991; Solum & Stangvik, 1987). I tidligere publikasjoner har også jeg belyst hvordan vi i en samfunnskontekst har etablert strategier og løsninger som skiller mennesker i grupper mellom de vi opplever som normale og de vi beskriver som ikke normale (Hausstätter, 2010). I dette bidraget vil jeg koble normalitetsforståelser til lærebokbeskrivelser og konkret vise hvordan man innen tradisjonsbærende pensumlitteratur i lærerutdanningen etablerer et skille mellom den normale og den ikke-normale eleven også utenfor etablert spesialpedagogisk læreboklitteratur.

Debatten om spesialundervisningens behov

Innen norsk spesialpedagogisk forskning er det fremsatt en påstand som synes å ha stor betydning når man skal forsøke å forstå omfanget av antall elever som mottar spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte. Påstan-

den er at lav kvalitet på den ordinære opplæringen fører til økt bruk av spesialundervisning for å kompensere for utdanningsinstitusjonens generelle svakheter. Pedagogisk forskning har avdekket en rekke faktorer som fører til økt bruk av spesialundervisning, bl.a. den økonomiske situasjonen i skolen, foreldres forventning om at deres barn skal få rettmessig undervisning, skolens utvikling med et stadig økt fokus på kunnskap, internasjonale kunnskapstester og en økende tendens til diagnostisering av barn (Bliksvær mfl., 2017). Disse driverne for spesialundervisning får en forsterket posisjon når det ordinære undervisningstilbudet viser svakheter, med andre ord blir spesialundervisningen en buffer for det ordinære tilbudet (Hausstätter & Nordahl, 2013).

Jeg vil hevde at det i dagens utdanningsfelt eksisterer en bevissthet omkring de årsaksforholdene som her er omtalt. Skoleeier, skoleledere og lærere har kunnskap, innsikt og forståelse for at dette er områder som fører til et press mot det ordinære tilbudet og et økende behov for spesialundervisning. Med andre ord, vi har en forståelse av at svakt fungerende ordinært utdanningstilbud fører til økt behov for spesialundervisning. Denne forståelsen har ført til at vi i dag har et tydelig fokus på å styrke det ordinære utdanningssystemet, blant annet gjennom faglige løft og utdanningstilbud til lærere. I dette bidraget til debatten om omfanget av elever med behov for spesialundervisning vil jeg imidlertid se en annen vei og hevde at godt teoretisk fundert allmennpedagogisk undervisning har et potensial til å marginalisere barn og unge voksne innen utdanningsfeltet. Spørsmålet som reises her, er derfor: Hva er det med den etablerte pedagogikken som fører til marginalisering? Ett av svarene på dette spørsmålet vil jeg hevde er å finne i grunnleggende normalitetsforståelser som er etablert innen den tradisjonelle læreboklitteraturen i pedagogikken.

Tradisjoner i pedagogikken

Innan den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar. [...]Den etablerte pedagogikken er ikkje berre ein serie frittssvevande meiningar; desse meiningane og oppfatningane er innbygde i eit institusjonalsert system. (Skjervheim, 1972)

Hans Skjervheim peker på den etablerte pedagogikken og advarer mot pedagogikk som teknikk. Skjervheim er en av mange som peker på dette problemet med å håndtere pedagogikk innenfor teknikkens lineære forståelse der en konkret handling fører til et konkret resultat (f.eks. Iano, 1990; Løvlie, 2020). Samtidig peker Skjervheim på at utdanningsfeltet er et institusjonalisert system, der flere elementer inngår i en større enhet. I disse to påstandene som Skjervheim her kommer med, ligger det en mulig utfordring som må belyses.

Ser vi på utdanningsfeltet som et system, består det av en rekke enkeltelementer som henger sammen, og vi må anta at disse enkeltelementene langt på vei styrer utdanningsfeltet i samme retning. Disse elementene er det jeg vil betegne som tradisjoner i pedagogikken. Det er summen av ledelse og organisering, summen av lover og regler og summen av didaktiske strategier og pedagogiske teorier. Som student på vei mot å bli lærer vil man få opplæring og bli oppdratt inn i disse tradisjonene gjennom undervisning og praksis.

De handlingene pedagogene utfører, er derfor, som Skjervheim hevder, ikke enkeltstående og tilfeldige elementer, men knyttet opp til de etablerte tradisjonene i pedagogikken. Fordi utdanningsfeltet er et system der elementer henger sammen, kan man dermed oppleve en rimelig høy grad av forutsigbarhet i utdanningsfeltets innhold. I et forutsigbart system vil teknikker som følger systemet, kunne få støtte av systemet til å fungere. Et sentralt bidrag til opplæringer i teknikker er lærebokens beskrivelse av rett måte å forstå og tolke elevens atferd og endring. Teknikker og strategier som pedagogikken har etablert, vil derfor kunne oppleves som effektive og løsningsorienterte og bidra til å skape en opplevelse av en rett pedagogikk. Den er rett fordi den er kompatibel med systemet den er en del av. Pedagogikk som teknikk er med andre ord en del av utdanningssystemets eksistens.

Å motsette seg pedagogikken som teknikk er, så langt jeg ser det, ikke en mulig vei å gå for eventuelt å endre på pedagogisk praksis. Fokuset må heller rettes mot pedagogikkens institusjonaliserte system – og forstår man dette, kan det være en mulighet for å endre på forutsetningene for pedagogikk som teknikk. En av disse forutsetningene er skolens normalitetstradisjon.

Normalitetsforståelser

For så vidt en kan skjønne, vil den vanlige undervisning, med sine relativt store elevgrupper og med et opplæringstilbud basert på allmenn lærerutdanning, blant annet måtte forutsette et relativt normalt mottakerapparat hos elevene. Men denne forutsetting foreligger ikke hos alle elever. (Gjessing, 1974, s. 11)

Utdanningssystemet har som mål å lære flest mulig, så mye som mulig, så raskt som mulig og med så lite ressurser som mulig (Hausstätter, 2013). Det har vært forsøkt med utallige strategier og organiseringer for å nå disse målene som her er beskrevet innen utdanningsfeltet. En sentral strategi de siste 160 årene er etableringen og bruken av spesialpedagogiske alternativer til barn og ungdom som av ulike årsaker ikke passer inn i det ordinære systemet. For å lage dette skillet trenger man en strategi for å skille mennesker fra hverandre i grupper som skal og ikke skal inn i spesialpedagogiske alternativer. Et avgjørende bidrag her er opprettelsen og bruken av norm, normalitet og det unormale innen utdanningsfeltet. Elever blir vurdert ut fra en rekke normer som direkte eller indirekte etablerer en normalitetsforståelse av elevens evner og forutsetninger for å utnytte skoletilbudet. Det er etablert flere direkte vurderingskriterier for å teste eller måle elevens skolefaglige prestasjoner.

Jeg har tidligere hevdet at det ser ut til å være tre hovedstrategier for å etablere skiller mellom normalt og ikke normalt: medisinsk normalitet, statistisk normalitet og moralsk normalitet (Hausstätter, 2010). Disse normalitetsstrategiene har ulik kobling til tid og rom og benytter ulike strategier for å etablere sitt logiske grunnlag.

Medisinsk normalitet bygger på biologiske ytterpunkter (liv og død), der menneskelige ferdigheter kan måles mellom full funksjonsevne (liv) og ingen funksjonsevne (død). I vårt samfunn blir dette benyttet til å definere en rekke normalitetsrammer slik som for eksempel hørsel (perfekt hørsel – døv), syn (perfekt syn – blind) og en rekke andre fysiske funksjoner (antallet armer, ben, om man evner å gå, osv.). Dette er mål på normalitet som menneskeheten har måttet forholde seg til bortimot uavhengig av tid og rom. Historisk sett var også dette unormale tilstander som forløperen til at spesialpedagogikken engasjerte seg i å finne pedagogiske strategier for opplæring.

Statistisk normalitet tar utgangspunkt i et gjennomsnittsmål av en representativ gruppe for det man ønsker å si noe om. Unormalitet blir her representert ut fra hvor langt hver enkelt befinner seg fra et gjennomsnittsmål. Dette er tids- og stedsavhengige mål som i liten grad kan benyttes på tvers av tid og rom. I utdanningssystemet er denne formen for normalitet blitt benyttet for å måle faglig nivå hos elever. Faglige tester som for eksempel lese- og skrive- og matematikktester blir i all hovedsak vurdert ut fra variablene alder og tid. Med andre ord, det ligger en statistisk forventning om at mennesker i en viss alder skal ha ferdigheter til å løse et antall oppgaver innen et gitt tidsrom.

Moralsk normalitet er basert på normer og regler som samfunnet generelt og utdanningssystemet spesielt er tuftet på. Til forskjell fra medisinsk og statistisk normalitet kan ikke moralsk normalitet bygge på vitenskapelige etablerte systemer, denne formen for normalitet er imidlertid del av samfunnets tradisjoner og syn på hva vi kan og bør forvente av atferd av mennesker. Langt på vei følger disse rammene ideer som er nedfelt i religiøse og/eller humanistiske beskrivelser av menneskelig sameksistens. Dette er rammer som også eksisterer innenfor utdanningsfeltet og som gjenspeiler seg i forventninger knyttet til måter mennesker omgås, hvordan vi snakker til hverandre og hvordan vi reflekterer over egne handlinger i det sosiale fellesskapet. Generelt er dette rammer for hva vi beskriver som et godt læringsmiljø. Denne formen for normalitet deles av kulturer, og avhengig av kulturens generelle utbredelse er moralsk normalitet tids- og stedsavhengig.

Felles for disse tre formene for normalitet er at de er bygget på rammer og forståelser som i utgangspunktet er etablert utenfor utdanningsinstitusjonenes grunnlagsforutsetninger. Legitimiteten til disse formene for normalitetstradisjoner bygger derfor ikke på prosesser internt i utdanningssystemet, men på andre forhold i samfunnet. Det finnes imidlertid en form for normalitet som er etablert på interne strukturer innen pedagogisk kunnskap, og det er denne formen for normalitetsstruktur som vil være hovedfokus her – en form for normalitet jeg velger å beskrive som pedagogisk normalitet.

Pedagogisk normalitet

I Gjessing-sitatet ovenfor peker han på en forventning som ligger i det generelle pedagogiske feltet til de menneskene man møter i opplæringen. Denne

forventningen kan knyttes til de normalitetsstandardene som er beskrevet ovenfor, men de er også en integrert del av pedagogikkfagets profesjonsgrunnlag.

En del av dette profesjonsgrunnlaget er «inngående kunnskap om lærings-teorier og barns utvikling, danning og læring» (forskrift grunnskolelærer-utdanning 1-7, §2). Pedagogisk normalitet er knyttet opp til denne siden av lærernes profesjonsgrunnlag. Denne formen for normalitet er del av det som i forskriften omtales som læringsteorier, perspektiver på utvikling, danning og læring. Den er knyttet opp til den grunnleggende kunnskapen som studenter innen lærerutdanningen skal tilegne seg for å kunne kvalifisere seg som lærere i det norske utdanningssystemet. Med andre ord, gjennom profesjonsutdanningen blir det etablert en forventning til eleven, og påstanden her er at denne forventningen bidrar til å skille elevene inn i grupper av normale og unormale. I det følgende vil jeg eksemplifisere hvordan man gjennom lærerutdanningens lærebøker skaper forventninger til hvordan barn skal lære og utvikle seg ut fra normale standarder.

Elevers verden

Pedagogisk kunnskap kan ifølge Biesta (2013) deles inn i to hovedkategorier: *pädagogik* og *education* (for en detaljert beskrivelse av dette, se Vik, 2015). Norsk lærerutdanning følger i all hovedsak strukturen innen education-tradisjonen (Vik, 2015) – det vil si at man håndterer pedagogikkfaget som en sammensetning av diverse fagområder fra andre felter (f.eks. historie, sosiologi, filosofi og psykologi). Et sentralt felt for fremtidige lærere er kunnskap og forståelse av læringsteorier i form av pedagogisk-psykologisk kunnskap. Dette er et kunnskapsfelt som samtlige lærerutdanninger i Norge underviser i. En gjennomgang av pensumlitteratur ved emnet pedagogikk og elevkunnskap ved lærerutdanningene (trinn 1–7) i Norge viser at det er tre bøker som blir benyttet som grunnlag for lærerstudenters kunnskap i pedagogisk psykologi:

- Gunn Imsen: *Elevers verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. 540 sider
- Terje Manger mfl.: *Livet i skolen 1*. Fagbokforlaget. 350 sider

- Anita Woolfolk: *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget (oversatt – utgitt av Pearson). 480 sider

Det store flertallet av lærerutdanningene i Norge benytter seg av boken *Elevens verden* av Gunn Imsen, mens enkelte utdanningsinstitusjoner benytter *Livet i skolen*, og så langt forfatteren har funnet ut, så benytter én institusjon *Pedagogisk psykologi*. Hvilke av bøkene som benyttes, er i seg selv ikke avgjørende, for langt på vei er innholdet i bøkene det samme innenfor det pedagogisk-psykologiske feltet (tabell 5.1).

Tabell 5.1 Teoretiske perspektiver som blir presentert.

<i>Elevens verden</i>	<i>Livet i skolen</i>	<i>Pedagogisk psykologi</i>
Behavioristisk orienterte læringsteorier	Behavioristisk orienterte læringsteorier	Behavioristiske læringsteorier
Kognitivt orienterte læringsteorier	Sosiokulturelle teorier	Kognitive læringsteorier
Konstruktivistiske læringsteorier	Kognitive teorier	Sosial kognitiv og konstruktivistisk læringsteori
Sosiokulturelle teorier		

Elevens verden og *Livet i skolen 1* har en visuell form og struktur som langt på vei er lik. Boken *Pedagogisk psykologi* er oversatt fra amerikansk og har en noe annen layout og pedagogisk utforming, men som vist i tabell 5.1 inneholder disse tre bøkene langt på vei de samme teoretiske perspektivene på pedagogisk-psykologisk kunnskap.

Det er i disse perspektivene den pedagogiske normaliteten blir etablert og ført videre hos lærere og innen utdanningsinstitusjonene. Videre skal dette eksemplifiseres gjennom en innholdsanalyse av teoretiske perspektiver som disse tre bøkene presenterer (Weninger & Kiss, 2015). I de eksemplene som blir trukket fram, ligger det enten en direkte eller indirekte forventning til elevens/barnets kapasitet til å håndtere utfordringer man står overfor i utdanningssituasjoner.

Metoden for det uønskede: behaviorisme

Den tydeligste beskrivelsen av ikke-normale elever finner man når behavioristisk teori blir presentert i disse pensumbøkene. Samtlige tre bøker presenterer behavioristisk teori omfattende med en gjennomgang at teori-perspektivets opprinnelse og historiske utvikling fra klassisk behaviorisme til neobehaviorisme. Et sentralt element i denne beskrivelsen er et fokus på uønsket atferd:

Det er særlig når den opprinnelige (ubetingede) reaksjonen er en følelsesreaksjon, for eksempel frykt, at det klassiske betingingsparadigmet fortsatt er et tjenlig analyseredskap i pedagogisk sammenheng. Et velkjent eksempel er hvordan små barn kan begynne å frykte leger, sykepleiere eller tannleger som, på grunn av den hvite frakken, er blitt forbundet med smerte. (Imsen, 2020, s 83–84)

Denne type litteratur beskriver hvordan atferd blir skapt gjennom stimulus-respons-relasjoner til både positive og negative atferdsmønstre. Det atypiske og ikke-normale blir ytterligere tydeliggjort gjennom å vektlegge atferdsmodifikasjon som et sentralt område innen generell behavioristisk læringsteori. Samtlige tre læreverk setter søkelys på atferdsmodifikasjon som en del av den generelle pedagogiske kunnskapen fremtidige lærere bør ha. På tross av at et tydelig fokus på hvordan uønsket atferd blir etablert, presenterer ikke dette perspektivet et tydelig normativt grunnlag for hva som er normalt eller ikke. Avgjørelsen om hva som er normalt eller unormalt, baserer seg på vurderinger som for eksempel er basert på normaliseringsstrategiene presentert tidligere. Behaviorisme er imidlertid kun én av flere teoretiske perspektiver som blir presentert.

Den reflekterte: metakognisjon

Kognitiv psykologi tar utgangspunkt i oppbyggingen av hjernen og ulike prosesser og endringer som skjer i hjernen gjennom opplæring. Et element som er omtalt i presentasjonen, er evnen vi har til metakognisjon:

Metakognisjon blir ofte definert som «det å tenke over det å tenke», eller det at vi får fram bevissthet om og forståelse for vår egen tenking og våre egne kognitive prosesser. (Manger mfl., 2020, s. 328)

Metakognisjon blir omtalt av samtlige tre lærebøker som et viktig element innen kognitiv psykologisk teori. Langt på vei fungerer metakognisjonen som et referansegrunnlag for våre egne tanker, målsetninger og erfaringer med den verden vi er en del av – der tanken er å skape en individuell refleksjon over egen læringsprosess opp mot de mål vi arbeider mot. Imsen (2020, s. 138) beskriver dette som «å styre egne tanker» og knytter dette opp til alder og evne til å håndtere abstrakte kategorier. Woolfolk (2010, s. 186) beskriver tilsvarende utvikling knyttet til metakognitiv utvikling, men peker også på følgende utfordring:

Ikke alle forskjeller i metakognitive ferdigheter har med alder og modenhet og gjøre. Det er store forskjeller også blant elever på samme utviklingsnivå, men disse forskjellene synes ikke å være relatert til intellektuelle evner. Faktisk kan gode metakognitive ferdigheter kompensere for svake evner.

Dette sitatet henviser til en beskrivelse av elever med svake evner. Historisk er evner blitt koblet opp til mål på IQ og menneskers ferdigheter til å løse abstrakte oppgaver. Norske elever blir i utgangspunktet ikke evnetestet, men evner blir omtalt som en forutsetning og viktige faktorer for å forstå elever og elevers læringspotensial i samtlige av de tre lærebøkene som blir benyttet innen lærerutdanningen i Norge. Samtlige lærebøker argumenterer kritisk for bruken og vektleggingen av intelligenstester, men temaet er presentert og basert en forståelse av at menneskelige egenskaper kan defineres ut fra evner, og er representert i disse bøkene som forutsetning for menneskelig læring.

Selvregulering

Evnen til metakognisjon kan kobles opp til temaene selvregulering, selvkontroll, selvstyring og self-efficacy som er omtalt i samtlige av lærebøkene. Evnen til å sette oss mål for det arbeidet vi gjør ut fra hvilke muligheter og ferdigheter vi har, blir omtalt som sentrale egenskaper hos eleven. Videre må man evne å reflektere over graden av måloppnåelse. Det er en rekke teorier som presenterer disse egenskapene som en sentral del for å forstå menneskelig læring. En av de sentrale teoretikerne her er Albert Bandura (1925–2021). Imsen (2020) presenterer følgende kriterier for hans teorier om selvregulering:

Selvregulering skjer gjennom tre viktige delprosesser som personen rår over selv. Først selvobservasjon, det vil si å kunne se sine prestasjoner «utenfra» og være oppmerksom på hva gjør. [...] Vurderingsprosessen innebærer en selvkritisk gjennomgang av det en selv har utført. Det forutsetter at en har noen innebygde standarder for hva som er bra og ikke så bra. [...] Det tredje leddet i den selvregulerte læringen er personens reaksjon på sin egen vurdering. Ser han hvordan det kan gjøres annerledes, eller spiller følelsene inn og bidrar til å øke eller minske lysten til å fortsette? (Imsen, 2020, s. 119)

Banduras perspektiv er ikke den eneste teorien som beskriver denne egenskapen hos mennesket. Evnen til selvregulering og prosessen mot å ha denne egenskapen er beskrevet innen de aller fleste psykologiske retningene som er beskrevet i disse tre lærebøkene. Unntaket er behaviorismen, og det understrekes at dette er et av de tydeligste skillene mellom behaviorismens menneskesyn og de andre psykologiske tradisjonenes syn på mennesket.

Beskrivelsene av selvregulering bygger ikke på en konkret ramme for hvor stor grad av selvregulering man er i stand til å gjennomføre. Eksemplene som presenteres, tar hensyn til alder, men det presenteres ingen konkret stadieteori for utvikling av selvregulering. Eksempelet som er beskrevet ovenfor, viser imidlertid at det forventes en høy grad av metakognitiv kapasitet og evne til å reflektere over egen handling i sosialt samspill. Det er fristende å hevde at man gjennom kravet om selvregulering opererer med en form for forståelse av at enkelte barn, unge og voksne ikke har tilstrekkelig evne til selvregulering. Alternativet for å styre atferd og handlinger er da behavioristiske teorier – og dette er kanskje en av årsakene til at atferdsmodifikasjonsmetoder dominerer overfor mennesker med funksjonsnedsettelse?

Motivasjon

Motivasjon refererer altså til grunngeving, ønske om måloppnåelse, intensitet og varighet for menneskelig aktivitet. I psykologien finnes det mange ulike teorier om hva som fremkaller motivasjon. I en pedagogisk sammenheng er motivasjon spesielt viktig for hvor vellykket undervisningen blir, og for hvordan elever lærer. (Manger mfl., 2020, s. 323)

Motivasjon er, som beskrevet her i *Livet i skolen*, også et universelt område innen pedagogisk psykologi – og gjerne det feltet som kan forklare det meste av det elever gjør i skolen. Kunnskap om motivasjon er derfor et av de viktigste redskapene læreren har for å styre og opprettholde læringssituasjonen til elevene. Motivasjon blir i utgangspunktet presentert som et fenomen uten begrensninger – alle mennesker uttrykker motivasjon for et eller annet. Både Imsen (2020) og Woolfolk (2010) presenterer en oversikt over hvordan de ulike psykologiske teoriene håndterer fenomenet motivasjon. Flere av disse beskrivelsene vil ha konsekvenser for hvordan vi forstår normalitet, men her vil jeg holde på de foregående argumentene og eksemplifisere ved å henvise til hvordan man innen kognitiv teori beskriver fenomenet motivasjon.

Kognitiv teori blir også her beskrevet som et alternativ til behaviorismen. Argumentet er at vi gjennom kognitive handlinger vurderer og reflekterer over hendelser i verden rundt oss, og vi engasjerer oss i dette eller ikke. Måten vi reflekterer på, er beskrevet blant annet i attribusjonsteorien (Woolfolk, 2010, s. 278) og prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2020, s. 324). Dette er perspektiver som beskriver hvordan mennesker vurderer muligheten for å lykkes og muligheten for å mislykkes med en handling, og videre hvordan man ut fra dette skal reagere. Disse perspektivene etablerer ikke én rett standard for hvordan vi skal vurdere elevenes handlinger, men de bidrar til å skape en forventning om hva vi kan og bør vurdere å kreve av elever i skolen. Målet med undervisningen her er å trene elever opp til å gjøre vurderinger av hva de mestrer og ikke mestrer – og basert på for eksempel stadieteorier (presentert siden) danner dette grunnlaget for læreren til å vurdere elevens refleksjon over egen kapasitet og med dette skape forventninger til elevens prestasjoner.

Alder og utvikling: stadieteorier

Flere av teoriene som presenteres i disse læreverkene, tar utgangspunkt i en menneskelig utvikling basert på biologisk modning. Denne utviklingen er basert på alder, og det presenteres da en rekke utviklingsteorier der alder er den uavhengige variabelen for å tolke og forstå naturlig menneskelig utvikling. Kanskje den mest benyttede stadieteorien innen pedagogisk psykologi er Piagets utviklingsteori, som operasjonaliserer utvikling i fire faser:

- Den sensomotoriske perioden, 0–2 år
- Den preoperasjonelle perioden, 2–7 år
- Den konkret-operasjonelle perioden, 7–11 år
- Den formaloperasjonelle perioden, fra 11 år

Hver av disse fasene inneholder en beskrivelse av hva barn har evne og kapasitet til å beherske – for eksempel:

En femåring kan ha en klar forestilling om å bygge et hus og kan tenke gjennom på forhånd hvordan klossene må ligge for å få det til. Handlingene er flyttet over på det indre planet, de er internalisert. (Imsen, 2020, s. 165, beskrivelse av den preoperasjonelle perioden)

Den formelle operasjonen gjør vitenskapelig tenkemåte mulig. Å stille opp hypoteser, utlede praktiske konsekvenser og å teste disse er en del av det nye mentale verktøyet. Å prøve seg fram systematisk ved å prøve ut en ting om gangen mens andre holdes konstant, er også karakteristisk for den nye strukturen. (Imsen, 2020, s. 169, beskrivelse av den formaloperasjonelle perioden)

En annen sentral stadieteoretisk modell som er presentert i bøkene *Elevens verden* og *Pedagogisk psykologi*, er Eriksons åtte stadier i den psykososiale utviklingen. Denne teorien beskriver hvordan barn utvikler seg i relasjon til andre mennesker på ulike alderstrinn. For eksempel: «Barnet blir stadig mer selvsikkert og tar mer initiativ, men kan oppleve skyldfølelse hvis dets initiativ fører galt av sted» (Woolfolk, 2010, s. 88 – beskrivelse av stadium tre; 3–6 års alder).

Min påstand er at de eksemplene som er presentert her, viser en del av etableringen av det jeg kaller pedagogisk normalitet. Teoriene gir ikke bare en forklaring på hva vi kan forvente av utvikling og kompetanse hos barn og unge, men de etablerer også et skille mellom hva vi opplever som korrekt, normal utvikling og det vi kan definere og forstå som unormalt som lærere i skolen. Med unntak av behavioristisk teoribeskrivelse er denne formen for normalitetsforståelse skjult – den er ikke eksplisitt omtalt og løftet fram som en faktor for å vurdere det vi forstår som normal utvikling hos mennesker. Avslutningsvis vil jeg drøfte konsekvensene av denne formen for pedagogisk normalitet.

Hun oppfører seg som en 8-åring

Som omtalt tidligere, systemer og tradisjoner er en viktig del av utdanningsfeltet. Denne korte analysen av tre lærebøkers presentasjon av pedagogisk psykologi er et eksempel på slike tradisjoner. På tross av noe ulik utforming og pedagogisk oppbygging, er innholdet i disse tre bøkene svært likt. Det pedagogisk-psykologiske området blir presentert og omtalt i form av en historisk og teoretisk gjennomgang med langt på vei de samme perspektivene og argumentene. Man får inntrykk av at det eksisterer en teoretisk «kanon» som man ikke kan vike fra innen dette feltet. Denne «kanon» fremstår som en tradisjon og samtidig som et sentralt identitetsbærende element i profesjonsforståelsen blant lærere. Kanskje den mest åpenbare kanonteksten er omtalen av behaviorismen, som tilsynelatende har rollen som antagonist til de andre perspektivene ved at det brukes betydelig plass på å kritisere behavioristisk teoriforståelse og dens rolle innen opplæringsfeltet. Ut fra dette kan det reises spørsmål ved om hvorfor denne teorien har en så sentral plass innen pedagogisk psykologi ut over at det har en historisk posisjon som man tradisjonelt har undervist i innen pedagogisk psykologi. Som bidrag inn mot en pedagogikk som forsøker å bidra til et likestilt utdanningssystem for alle, er det viktigste bidraget i behaviorismen at den i liten grad bygger på et normativt grunnlag for rett læring og utvikling. Hvorvidt dette er nok for å legitimere posisjonen til denne teorien innen lærerutdanningen, er imidlertid diskutabelt. Vektleggingen av atferdsmodifikasjon som en viktig del av «kanon» innen pedagogisk psykologi, bidrar med å befeste en forståelse av at enkelte elever har en ikke-akseptabel atferd som man må arbeide for å endre.

Presentasjonen av behavioristisk læringsteori som antagonist kan imidlertid ha en helt annen rolle – nemlig at den bidrar til å legitimere og støtte opp om de andre teoretiske perspektivene som presenteres. Det åpenbare alternativet til behaviorismen er kognitiv teori. De andre teoretiske perspektivene, slik som humanistisk psykologi og sosialkonstruktivistisk teori, blir presentert som støtteperspektiver til kognitiv utvikling. «Gullstandarden» for kognitiv teori er å legge til rette for et menneske som uttrykker høy grad av refleksjon om seg selv som tenkende, handlende og følende menneske – altså det motsatte av behaviorismen. Det å legge betydelig fokus på disse egenskapene og mindre rasjonelle handlinger bør derfor vurderes som ikke optimale eller ikke normale. I dette bidraget har jeg gjennom en rekke

eksempler vist hvordan kognitiv teori etablerer en forståelse for hvilke egenskaper vi kan forvente elever har.

Kobles disse forventningene opp til alder og utvikling, slik som vi finner innenfor stadieteoriene, får man et tydelig normativt grunnlag for å vurdere menneskelig atferd og utvikling. Disse teoriene beskriver ikke kun menneskelig utvikling, men de konkretiserer denne utviklingen opp mot alder. Ved å koble to variabler, alder og utvikling, sammen etablerer man et kraftig normativt grunnlag som er med på å skape forventninger og vurderingsrammer for hvilke elever som har en normal utvikling og hvilke elever som ikke har en normal utvikling. Pensumlitteraturen som her er presentert, problematiserer i svært liten grad dette normative elementet ved disse teoriene, og man får et inntrykk av at dette er en legitim måte å forstå og tolke menneskelig utvikling og læring. Kanskje det tydeligste eksempelet på denne normgivende tradisjonen blir uttrykt i påstander om at barn og ungdommer har en atferd og væremåte som man hevder tilhører en lavere alder enn det man faktisk har. Denne formen for beskrivelse av mennesker kan kun legitimeres innenfor en stadieteoretisk forståelse av menneskelig utvikling.

Mangelen på en debatt om det normative grunnlaget for pedagogisk psykologisk teori fører, som vist til i innledningen, til at man kan befinne seg i en situasjon der rett pedagogikk, ifølge læreboken, bidrar til ekskludering av elever i skolen. Det er avdekket en rekke faktorer, drivere, som fører til økt behov for spesialpedagogisk støtte og spesialundervisning i barnehage og skole. Felles for disse faktorene er at de knytter seg til områder og fenomener som ligger utenfor pedagogikkens grunnforståelse. I dette bidraget har jeg forsøkt å reise spørsmål ved dette synet. Gjennom enkelte eksempler fra pedagogisk psykologi hevder jeg at det er elementer i den generelle pedagogikkens beskrivelse av mennesker som bidrar til et behov for en alternativ pedagogikk, en spesialpedagogikk rettet mot elever som den allmenne pedagogiske teorien skiller ut og beskriver som ikke normal. Denne formen for pedagogisk normalitet er her eksemplifisert gjennom pedagogisk psykologi, men det bør reises spørsmål ved om denne formen for normalitetsforståelse også kan være etablert innen andre områder og teorier i det vi omtaler som allmennpedagogisk teori og lære. Et viktig bidrag for fremtidig utvikling av et pedagogisk fagfelt innen lærerutdanningene vil derfor være å kritisk analysere grunnlaget for det vi presenterer og henviser til som god pedagogisk teori.

Referanser

- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2013-03-02>
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Lærerenes forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Brantlinger, E. (2005). The big glossies: How textbooks structure (special)education. I: E. Brantlinger (Red.), *Who benefits from special education?* (s. 100–157). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617309>
- Forskrift grunnskolelærerutdanning 1–7 § 2. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet 23.04.2021 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Gjessing, H. J. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4, 2–24.
- Hausstätter, R. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: Et bidrag til spesiallærerenes etiske utvikling. I: R. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 53–69). Høyskoleforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2011-02-07>
- Hausstätter, R. (2013). 20-prosentregelen. *Spesialpedagogikk*, 6. Hentet 23.04.2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/20-prosentregelen-omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>
- Hausstätter R. & Nordahl, T. (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 191–209). Universitetsforlaget.
- Iano, R. P. (1990). Special education teachers: Technicians or educators? *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 462–465. <https://doi.org/10.1177/002221949002300802>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2020). *Politisering og pedagogisk mostand: Veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2020). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Fagbokforlaget.
- Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 1–13.
- Skjervheim, H. (1972). *Det instrumentalistiske mistaket*. I: N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga & G. B. Ellingjordet (Red.), *Etablert pedagogikk – makt eller avmakt?* (s. 45–52). Gyldendal.
- Solum, E. (1991). *Normalisering: Grunnlag og mål for omsorg*. Ad Notam Gyldendal.
- Solum, E. & Stangvik, G. (1987). *Livskvalitet for funksjonshemmede*. Universitetsforlaget.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer.

- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. I: C. A. Chapelle (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1489>
- Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign language textbooks: Methodological and conceptual issues. I: X. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Red.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (s. 50–66). Routledge.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.

Nordtug, B. & Steinnes, J. (2022).
Spesialpedagogen – i samfunnets knutepunkt
og skjæringsfelt? En psykoanalytisk invitasjon
til spesialpedagogisk aktivisme. I: H. Thuen,
S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé
og oppdrag* (s. 94–110). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010306>

Kapittel 6

Spesialpedagogen – i samfunnets knutepunkt og skjæringsfelt?

En psykoanalytisk invitasjon til spesialpedagogisk aktivisme

Birgit Nordtug & Jenny Steinnes

Sammendrag: Dette kapitlet løfter fram psykoanalytiske perspektiver for å vise at spesialpedagogikk som fag og felt kan plasseres og identifiseres som faglig knutepunkt og/eller skjæringsfelt. Inspirert av det som blir presentert som det ubevisstes aktivisme, kan spesialpedagogen åpne seg for andre logikker enn den enkle lineære årsak–virkningstenkningen som formidles i programmer og andre generelle problemløsninger i fagfeltet. Det gjelder også logikker som bryter med individ–system–dikotomien, slik det ubevisstes aktivisme gjør ved å overskride denne dikotomien. Ved hjelp av tre teoretikere: Simon Critchley, Slavoj Žižek og Bernard Stiegler, forsøker forfatterne å løfte fram

spesialpedagogikk som et skjæringsfelt; som et åpnende område inn mot den uendelige samfunnsstrukturen, slik sett en samfunnsstruktur som alltid må spørresettes og utfordres og gjenskapes. I dette ligger også spesialpedagogens like uendelige individuelle ansvar, på siden av så vel som innenfor samfunnsinstitusjonene.

Nøkkelord: *spesialpedagogisk aktivisme, psykoanalyse, Žižek, Critchley, Stiegler*

Abstract: *This chapter highlights psychoanalytic perspectives to show that special education as a subject and field can be placed and identified as a professional hub and/or intersection. Inspired by what is presented as the activism of the unconscious, the special educator can open himself to other logics than the simple linear cause-effect thinking that is conveyed in programs and other general problem-solving in the field. This also applies to logics that break with the individual-system dichotomy, as the activism of the unconscious does by transcending this dichotomy. Using perspectives drawn from three theorists: Simon Critchley, Slavoj Žižek and Bernard Stiegler, the authors attempt to highlight special education as an intersection, as an opening area towards the infinite structure of society, a structure that will always have to be questioned, challenged and recreated. In this also lies the special educator's equally infinite individual responsibility, to the side of, as well as within, social institutions.*

Keywords: *special educational activism, psychoanalysis, Žižek, Critchley, Stiegler*

Innledning

Et av pedagogikkens særtrekk er fagets intenst sammensatte posisjon mellom fag og politikk. Dette til forskjell fra nærliggende fag som i langt mindre grad er underkastet skiftende politiske føringer. Mens politikken kan være opptatt av rammebetingelser for psykisk helsearbeid, holder den i stor grad fingrene borte fra psykologifaglige innsikter og utviklingen av disse. Det samme kan neppe sies om pedagogikken. Pedagogikk har en lang historie i å være underlagt – for faget – ytre og fremmed legitimering; fra kirke og

religion, via nasjonsbygging til dagens uttalte økonomiske begrunnelser. Slik sett blir pedagogen en som skal iverksette ideer og initiativer hentet utenfor faget. I løpet av en yrkeskarriere vil pedagogen stadig måtte forholde seg til nye herrer med vekslende politisk tyngdepunkt og prioriteringer.

I dette landskapet av politikk og fag vil *spesial*pedagogen måtte befinne seg enda lengre inne i dette praktisk-politiske knutepunktet, som en «læringsdoktor», som skal tilpasse og «helbrede» ut fra samfunnets til enhver tid gjeldende målsettinger og verdigrunnlag. I et slikt knutepunkt blir spesialpedagogen utdanningssektorens forebygger og reparatør; en som skal ha oppmerksomhet mot individers særlige behov; underforstått: særlige sett opp mot politikken uttalte målsettinger om kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Slike knuter kan stramme og hindre gode, vitale og radikale spørsmål til egen praksis.

Knuter kan imidlertid løsnes og bli til skjæringsfelt der ulike impulser strømmer igjennom og gir kraft til å stille dype spørsmål både til egen praksis og de ulike feltene som praksisen er vevd inn i. En slik transformasjon er intensjonen med psykoanalysen. Hvordan spesialpedagogikken tar inn psykoanalytiske innsikter og grep, kan dermed være av stor interesse.

Problemstilling, metode og struktur

Problemstillingen som drøftes i dette kapittelet, er: *Hvordan kan spesialpedagogen inspirert av det ubevisstes aktivisme bidra til å fremme vitale skjæringsfelt i faget?* Vårt begrep *det ubevisstes aktivisme* tar utgangspunkt i psykoanalysens visjon om å løsne opp i knuter gjennom å sette etablerte betydningsstrukturer i spill på uvante måter som kan bidra til at betydningsdannelsen forskyves mot noe annet enn det som skaper knuter. Vi forbinde det ubevisstes aktivisme med en *ikke-komplementær dynamikk*¹, der den gang da og en åpen uendelig fremtid er til stede i her og nå i det vi ikke kan

1 I tråd med den franske psykoanalytiske tradisjonen i arven etter Jacques Lacan (2007) legger vi vekt på det dynamiske aspektet ved det ubevisste. En slik forståelse er forskjellig fra hvordan det ubevisste forstås i en hermeneutisk psykoanalytisk tradisjon, hvor det ubevisste i større grad forbindes med noe gitt som kan bevisstgjøres (se f.eks. Vetlesen og Stänicke, 1999, mht. den hermeneutiske tilnærmingen til psykoanalysen).

eller vil forholde oss til. *Det ubevisstes aktivisme* kan derfor ikke operasjonaliseres på linje med et empirisk begrep (Soleim, 2000).

Lacan-psykologen Torberg Foss (1990) skriver i forordet til samtaleboken *Psykoanalysens hemmelighet* at «et begrep kan ha sin kraft gjennom at det er noe ugjennomsiktig for oss. Slik gir det oss tid til å tenke, og først senere kan det tilveiebringe en forståelse som er vår egen». Betydningen av begrepet vil da være *utsatt*: både utsatt i tid, og utsatt for leserens involvering i begrepsforståelsen. En slik forståelse av kunnskapsproduksjonen er forskjellig fra den avdekkende vitenskapelige tradisjonens kunnskapsforståelse, hvor man søker å gjøre begrepene gjennomsiktige, og hvor forskningsteksten betraktes som uttømmende i form av en resultatdel og en konklusjon.

Vi tilslutter oss forståelsen av at kunnskapen som vi tilveiebringer, er *utsatt* i dobbel forstand. Vi tilstreber imidlertid å være vitenskapelige gjennom en analytisk metode som vektlegger grundighet i lesningen og analysen av et utvalg primærtekster, og som tilstreber koherens i argumentasjonen. Ved at vi oppgir kildene som vi har undersøkt, kan analysene etterprøves og nyskrives. At argumentasjonen er koherent, betyr imidlertid ikke at den er endelig, slik vi allerede har understreket med å peke på at betydningen er utsatt. I dette ligger det en invitasjon til leseren om å ta del i betydningsdannelsens *uendelige semiose* – for å bruke et begrep fra Charles Sanders Peirces (1974, CP 1.339) semiotikk som mange i den franske psykoanalytiske tradisjonen er inspirert av (Muller, 1996). Peirce (1974, CP 2.302) er opptatt av at symbolene kan vokse i den uendelige semiosen. Når symbolene vokser, kan betydningsdannelsen rokke ved det som skaper knuter, og åpne opp for det uendeliges vitalitet i betydningsgivingen av fenomenene og fagfeltene som undersøkes, slik vi inviterer til.

Mange har pekt på at psykoanalysen har utviklet seg i en feil retning. I stedet for å være et vitalt skjæringsfelt i samfunnet, har den lukket seg om seg selv (Foss, 2017). Filosofene Slavoj Žižek (1949–), Simon Critchley (1960–) og Bernard Stiegler (1952–2020) er unntak i så måte. Alle har et psykoanalytisk utgangspunkt og reiser en rekke radikale spørsmål og perspektiver som kan vise seg fruktbare i undersøkelsen av dette kapittelets problemstilling. Vi har valgt å presentere disse tre teoretikerne i egne avsnitt. Hvert avsnitt avrundes med en poengtering av hva de ulike perspektivene kan ha å si for spesialpedagogens virke. Resonnementene drøftes videre i et påfølgende avsnitt i lys av vårt begrep om *det ubevisstes aktivisme* hvor vi trekker veksler

på innsikter i Sigmund Freuds tre klassikere: *Dora* (1905), *Hinsides lystprinsippet* (1921) og *Ubehaget i kulturen* (1929), og da relatert til spørsmålet om hvordan spesialpedagogen kan bidra til at spesialpedagogikken blir et vitalt skjæringsfelt i samfunnet.

Utfordringer til spesialpedagogikkens tradisjonelle posisjoner

Tradisjonelt baserer faget spesialpedagogikk seg på to retninger (Groven, 2013):

- 1) Tiltak ut fra individuelle vanskebilder; spesialpedagogikkens individperspektiv.
- 2) Tiltak for å oppnå inkludering; spesialpedagogikkens institusjonsperspektiv.

I begge tilfellene kan samfunnet, eller det inkluderende fellesskapet, bli oppfattet som gitt; som friskt om man vil. Mennesker som kommer inn under kategorien særlige behov, blir slik sett «den andre», som enten skal hjelpes til tilpasning, «helbredet» eller bli invitert inn i et aksepterende, friskt fellesskap.

Men, et samfunn er aldri friskt. Bernard Stiegler sier det på denne måten:

Faren ved en hvilken som helst sosio-patologisk diskurs er selvsagt at den vil opprettholde illusjonen av at der kan finnes noe slikt som sosial helse, og at det er dette som må bli *oppnådd*; det vil si at det *eksisterer*. Det som tvert imot må bli hevdet som et førsteprinsipp i en slik sosio-patologi, er at den formen for helse ikke eksisterer, at samfunn *alltid* vil være sykt, at der ikke er noen revolusjonær Stor Dag, ingen forløsningens horisont, verken hygienisk eller instinktiv, men *likevel*, at helse *eksisterer*, og at det ikke er noen måte å kunne gi det opp, som en konsistenshorisont, uten å gi opp *alt*. (Stiegler, 2014, s. 92)²

2 Oversatt fra engelsk av kapittelforfatterne.

Helse er i det hele tatt et vanskelig begrep når det blir brukt i en pedagogisk kontekst. Helse forutsetter en normaltilstand der uhelse må bli møtt med tiltak for å gjenopprette denne. Slik sett kan tiltakene bli tilbakeskuende inn mot en tapt likevekt. Men (spesial)pedagogen skal også, og kanskje primært, legge grunnlag for fremtiden – en fremtid som vi vet lite om.

Spesialpedagogens ansvar vil dermed gå i tre retninger: a) Reparere og kompensere for mangler i individ og i barns omgivelser (i forhold til fortid), b) tilpasse til et samfunns her og nå (nåtid) og c) åpne for en åpen fremtid. Spesialpedagogikkens to tradisjoner forholder seg primært til de to første: den godtar i stor grad en sosial orden som utgangspunkt, og posisjonerer seg i forhold til det. Det er i dette utgangs-/knotepunktet at spesialpedagogen kan la seg inspirere av *det ubevisstes aktivisme*.

Tre inspirasjonskilder til spesialpedagogisk aktivisme

Slavoj Žižek

Sloeneren Slavoj Žižek har doktorgrad i psykologi og filosofi. Han har et stort publikum – også i Norge. I 2019 mottok han Holbergprisen. I sine tekster følger han både en lacaniansk tradisjon etter Freud og en marxistisk tradisjon. I *The relevance of the Communist Manifesto* (2018) slår han fast at etter flere tiår med nyliberalistisk ideologi i et kapitalistisk system er staten på ingen måte blitt mindre, slik nyliberalismen gjerne forstår sin egen agenda. Tvert imot er staten blitt sterkere. Denne sterke staten har tatt grep om utdanningsinstitusjonene med målsetting om å sørge for at samfunnsmedlemmene blir en kompetent arbeidsstyrke. «Dette er grunnen til at temaet utdanning (i sin produktiv-teknokratiske versjon: å bli forberedt til det konkurransedrevne arbeidsmarkedet) er så viktig i dag» (Žižek, 2018, s. 27).

Žižek knytter an til Marx' *Kommunistiske manifest* (2016), som starter med det kjente utsagnet om at «Et spøkelse går omkring i Europa – kommunismens spøkelse». Her vil kommunismen være kapitalismens fortrengete andre, men *et andre* som alltid likevel gjør seg gjeldende på ulikt vis, slik tilfellet er for psykoanalysens begrep om det ubevisste. Žižek forsøker å løfte frem dette ubevisste gjennom å avkle kapitalismen som vår tids dominante

*kultur-overjeg*³. Marx' tekst er 150 år gammel og har inspirert til radikale omveltninger i flere land, uten at suksess i praksis har vist seg i så stor grad. De ulike samfunn som har gjennomgått revolusjoner, har ifølge Žižek manglet noe vesentlig.

Problemet med vestlig marxisme (og selv marxisme *tout court*) var fraværet av et revolusjonært subjekt: Hvordan skjedde det at arbeiderklassen ikke fullførte overgangen fra å være «i seg selv» til å være «for seg selv» og ikke konstituerte seg som en revolusjonær agent? (Žižek, 2018, s. 50)

Žižek poengterer ut fra dette at nettopp derfor blir psykoanalysen en måte å forstå de ubevisste mekanismene som kan hindre dannelsen av en klassebevissthet i den enkelte og i sosiale sammenhenger.

Žižek (2019) går inn på de ulike konkrete kommunistiske revolusjonene og poengterer hvordan en maktforskyvning ender opp i ulike totalitære systemer. Marx' perspektiver har vist seg som et godt middel til å analysere kapitalismen, men klassiske marxistiske løsningen feiler, og selve problemet gjenstår. Dette problemet knytter Žižek til *communis*: hvordan vi forholder oss til selvorganisering i ulike fellesskap. Hvordan møter vi utfordringene i ulike commons: fellesskap med naturen, kulturelle fellesskap, og ikke minst fellesskap som det universelle menneskelige rom som ingen skulle være ekskludert fra. Uansett løsning må man ifølge Žižek (2019, s. 57) forholde seg til disse utfordringene. Žižek vil ikke være marxist, men foreslår å gjenta Marx' grunnleggende gester på en ny måte.

Žižeks spesialpedagog vil dermed anvende en marxinspirert samfunns- og samtidsanalyse for å bringe frem noe av det den dominerende ideologien undertrykker eller fortrenger. I tillegg vil spesialpedagogen anvende Freud for å forstå ubevisste mekanismer som hindrer hans/hennes identifisering inn i interessefellesskap (vi kommer tilbake til det i drøftingsdelen). Spesialpedagogen som revolusjonær agent vil kunne være inspirert av både Freud og Marx, men vil ikke nødvendigvis tro på en type endelig løsning gjen-

3 Freuds begrep om kultur-overjeget er forbundet med *kravet om tilpasning* til omgivelsene. Et viktig poeng i psykoanalysen er at kravet er større for noen enn for andre. Eller sagt med en av klassikerne til Freud: Ubehaget i kulturen er skjevfordelt, slik Žižek viser i sine undersøkelser av kapitalismens fortrenge andre.

nom å omforme samfunnet gjennom en bevisstgjøring og konkretisering av det den dominerende ideologien undertrykker. Spesialpedagogen må likevel finne måter å møte utfordringer i de ulike commons; de ulike fellesskap, og arbeide for å inkludere alle både i universelle og i spesielle menneskelige rom, skolen inkludert, muligens som et revolusjonært subjekt.

Simon Critchley

I boken *Uendelig krevende: Forpliktelsens etikk, motstandens politikk* plasserer den engelske filosofen Simon Critchley (2019) seg midt i det krevende skjæringspunktet mellom etikk og politikk. I Critchleys versjon vil spesialpedagogens posisjon best kunne beskrives som en *ansvarlig anarkisme*. Critchley hevder at filosofien startet, ikke med undring, men med skuffelse. Det samme sier han om politikken. Det er en slik politisk skuffelse han tar for seg i denne boken.

Her skyldes følelsen av at noe mangler eller har mislyktes, at man innser at vi lever i en voldsomt urettferdig verden, en verden som er preget av krigens redsler (...). Hva kan rettferdighet bety i en ekstremt urettferdig verden? Det er dette spørsmålet som skaper behov for en etikk (...) som kan gjøre oss i stand til å møte og konfrontere den aktuelle politiske situasjonen. (Critchley, 2019, s. 39–40)

Critchley argumenterer for en radikal politikk som må være sentrert rundt det han kaller et metapolitisk etisk moment. «Hvis etikk uten politikk er tom, da er politikk uten etikk blind» (Critchley, 2019, s. 51). Han hevder at dette metapolitiske momentet er anarkistisk, slik sett dreier etikk seg om å forstyrre den politiske status quo. «I dette perspektivet er politikk å skape en *intern avstand* innenfor staten, å danne nye politiske subjektiviteter» (Critchley, 2019, s. 51). Disse politiske subjektivitetene må kunne handle ansvarlig. «Min normative påstand, om du vil, er dermed at grunnlaget for enhver etikk bør være et begrep om etisk erfaring som er basert på det ekstreme kravet om uendelig ansvarlighet» (Critchley, 2019, s. 86). Det vil være en generell utfordring å klare å motstå den normaliserende kraften i staten og dens disiplinerende apparat.

Man kan si at den psykoanalytiske erfaringen begynner med at man anerkjenner kravet fra det ubevisste, støtet fra det ubevisste begjærets Faktum i form av symptomet. (...) Det vil si at subjektet bestemmer seg for heretter å forholde seg bekrefte til kravet fra dets ubevisste begjær. (Critchley, 2019, s. 117)

Critchley knytter an til Freuds perspektiver på humor, som han mener lar oss se et glimt av et ikke-fiendtlig overjeg. I humoren skjer det en forskyvning av forbudet som konstituerer overjeget. I denne forskyvningen kan etablerte betydningsstrukturer settes i spill på uvante måter. Det kan rokke ved overjegets mange forbud som setter grenser for begjærets uendelighet. Critchley (2019, s. 138) tar til orde for at dette ikke-fiendtlige overjeget har gjennomgått en modning, «som opplever foreldrenes forbud og ødipale skyld, erstattet av et mer voksent overjeg, la oss kalle det «overjeg 2». Mens forbudet og den ødipale skyld er vendt mot fortiden, vil Critchleys overjeg 2 åpne for en erfaring av en prinsipielt uoppnåelig fremtid, en fremtid som aldri kan realiseres som fullkommen; som endelighet, i og med at den åpner for begjærets uendelighet. «Men, og dette er avgjørende, ved å forby meg selv å oppnå endelighet, vil en slik erfaring ikke paralysere jeget, men snarere være motoren i subjektets etiske virksomhet» (Critchley, 2019, s. 139).

Mens Žižek advarer mot å være i begjærets uendelighet og ikke tre frem «for seg» som et revolusjonært subjekt, tar Critchley til orde for å være i ansvarsbegjæret. Hos Critchley er imidlertid ansvarsbegjæret forbundet med den etiske substitusjonen hos Levinas (1997) som handler om å stå i stedet for en fraværende gudskjærlighet. Det er ikke noe vi gjør, men noe som skjer med oss i møte med den andre.

Man kan kanskje si at en Critchley-inspirert spesialpedagog vil ha erstattet sitt overjeg hemmet av forbud og skyld med et mer voksent overjeg 2 og slik åpne for en uendelig fremtid basert i en like uendelig ansvarlighet. Et spørsmål vil imidlertid være om Critchleys etisk anarkistiske spesialpedagog kan klare å fungere innenfor rammene av et utdanningssystem hvor det forutsettes at spesialpedagogen trer frem som et subjekt innenfor institusjonens rammebetingelser, og ikke bare er i begjæret for den andre.

Bernard Stiegler

I boken *What Makes Life Worth Living* (2013) presenterer den franske filosofen Bernard Stiegler en dyptpløyende samfunns- og samtidskritikk. En globalisert økonomi og et omfattende markedsføringsmaskineri har tatt grep om menneskets ubevisste drivkrefter på en måte som fremmer avhengighet og en grunnleggende utroskap både mot medmennesker og mot objekter i den fysiske verden. Stiegler nylser Winnicotts (2005) begrep om overgangsobjekter og argumenterer for at en fornyet forståelse av menneskets tilknytning til den fysiske verden kan være et motgrep mot den avhengighetskulturen som den økonomiske globaliseringen har skapt.

Ifølge Stiegler har den vestlige kulturen tillatt markedskrefter å skape avhengighet og tilpasning, og har slik bidratt til å tømme tilværelsen for det som kan gi en opplevelse av at livet er verdt å leve. I Stieglers forståelse må det tas grep for å kunne yte den omsorg for den oppvoksende slekt som den økonomiske globaliseringen har bidratt til å ødelegge. I *Taking Care of Youth and the Generations* (2010) løfter han frem utdanningssystemets rolle i dette:

I det tjuende århundre (...) har utdanningssystemet og audiovisuelle – det vil si, programmerings-industrier samarbeidet for å fange barns oppmerksomhet gjennom psykoteknologier. (...) resultatet er en enorm psykologisk, affektiv, kulturell, økonomisk og sosial katastrofe, og har ført til svekkelse og økende skjørhet i sosiale koblinger som på dette tidspunktet bare er i stand til å skape generalisert usikkerhet og stor tvil om fremtidige relasjoner mellom generasjonene. (Stiegler, 2010, s. 58)⁴

Oppmerksomheten blir dermed fanget i det Stiegler kaller kort-slutninger, korte usammenhengende meningsstrukturer som ikke legger grunnlag for meningsfull handling. Disse kort-slutningene bidrar til lavere libidinal energi, det vil si at de tømmer tilværelsen for både kraft og mening. I stedet argumenterer Stiegler (2010) for lang-slutninger, i alle former for uttrykk, alle meningsstrukturer som kan bidra til oversikt. Her spiller historien og historier en viktig rolle. Mennesket kan overføre kultur og minner på tvers av generasjoner. Disse overføringene er i stor grad avhengig av materialitet. Poenget blir å anvende konkret materialitet på måter som fremmer selv-

4 Oversatt fra engelsk av kapittelforfatterne.

stendig adopsjon av kulturelle verdier og normer og ikke passiv avhengighet og tilpasning. Akkurat her har skolen ifølge Stiegler en avgjørende rolle. Men da må skolen få fungere som kulturell motmakt, der markedsmakten blir holdt på en god armlengdes avstand. Stiegler (2010) knytter an til både tysk og fransk opplysningstradisjon, til Kant (1724–1804) og Condorcet (1743–1794), og mener at vår tids markedsmakt har plassert denne tradisjonen på sidelinjen. En Stiegler-inspirert aktivistisk spesialpedagog vil legge vekt på materialitetens og historiens betydning for å bryte markedskreftenes grep om menneskelige ubevisste drivkrefter, og slik løsne dette grepet, disse knutene inn mot en åpnere, mer kraftfylt og ansvarlig fremtid. Denne spesialpedagogen vil satse på skolen som motmakt og bidrag til omsorg ut fra en vitalisert opplysningstradisjon. Stiegler er således den av disse tre inspirasjonskildene som mest eksplisitt synes å ville satse på skolen som ramme for det ubevisstes aktivisme.

Det ubevisstes aktivisme og spesialpedagogen som aktivist

Kapittelets drøftings spørsmål er: *Hvordan kan spesialpedagogen inspirert av det ubevisstes aktivisme bidra til å fremme vitale skjæringsfelt i faget?* Drøftingen i dette avsnittet blir strukturert ut fra tre sentrale begreper i psykoanalysen: *symptomet, forskyvningen og fortetningen*. Disse tre begrepene utgjør ulike dimensjoner ved det som vi benevner som *det ubevisstes aktivisme*. Det ubevisstes aktivisme kan rokke ved dominerende perspektiver og bane vei for forståelser som kan være mer helsebringende i Stieglers (2014) forstand. Det kan imidlertid også ta andre veier, noe Freud (2011) løftet frem i sine analyser av dødsdriften. Vi knytter det an til fallgruver som spesialpedagogen kan havne i, og som kan skape knuter. Vi vil imidlertid starte med en kort introduksjon av de tre dimensjonene i det ubevisstes aktivisme, og da i forhold til psykoanalysens kjernebegrep hva angår ideen om det ubevisste; nemlig fortrenghningen. For så å utdype hver av dimensjonene i lys av problemstillingen og innsikter hos Žižek, Crichtley og Stiegler.

Fortrengningen og de ulike dimensjonene i det ubevisstes aktivisme

I Sigmund Freuds (1999) klassiker *Ubehaget i kulturen* er det fortrenge forbundet med kravet om tilpasning i relasjoner, institusjoner og i kulturen som sådan, og der kravet om tilpasning er større for noen enn for andre. Freud relaterer dette kravet til sitt begrep om *overjeget* som omfatter både individ-overjeget og kultur-overjeget (Freud, 1999, s. 93). Som vi allerede har vært inne på, er det kultur-overjeget som vektlegges i Žižeks (2018) *The Relevance of the Communist Manifesto*. Det samme er tilfellet for de analysene vi har løftet fram hos Critchley (2019) og Stiegler (2010, 2013). At noe er fortrenge, betyr imidlertid ikke at det ikke eksisterer i betydningsdannelsen. Det fortrenge er der som en tale fra en annen skueplass: *dem anderen Schauplatz*, som Freud kalte det.

Det fortrenge kan vise seg i betydningsproduksjonen på ulike måter. Den måten som Freud var mest opptatt av, var gjennom *symptomer*. I psykoanalysen forsøkte han å lytte til hva symptomene formidlet om det fortrenge når pasientene åpnet seg for den frie assosiasjonens logikk. I gjenlesningen av Freud ga Lacan oppmerksomhet til hvordan det fortrenge kan vise seg gjennom *forskyvninger* og *fortetninger* i språket. Litt forenklet kan man si at forskyvningen hos Lacan (2003) handler om hvordan det fortrenge skaper et begjær eller et ønske om fremtredelse i betydningsdannelsen. Siden det er fortrenge og ikke kan tre frem, forskyver begjæret betydningen fra et tegn til et annet i den uendelige semiosen. Like forenklet kan man si at fortetningen hos Lacan (2003) viser til hvordan betydningen kan trygges ved at kløften mellom tegnets uttrykk og tegnets innhold dekkes over av en illusjon som gir mening til den enkeltes begjær og ønsker. Vi knytter fortetningen an til begrepet *sublimering*. Det handler om hvordan det fortrenge kan omformes (dvs. sublimeres) til en representasjon som *makes life worth living* (jf. Stiegler, 2013).

Symptomet

Man kan si at det er fra det fortrengetes posisjon det ubevisstes aktivisme utsies. Ikke for å dyrke sin posisjon som fortrenge, slik spesialpedagogen kan komme til å gjøre hvis hun/han forblir i den skuffelsen som Critchley tar som sitt utgangspunkt, men fordi «de høyere sjikt i sjelelivet» som i sin tid gjen-

nomførte fortregningen, fortsatt utøver motstand mot at det fortregnte skal tre frem.

Det ubevisste, det vil si det «fortregnte», yter slett ingen motstand mot behandlingen. Det vil jo heller streve mot full bevissthet, i strid mot trykket som har holdt det nede, eller søke seg utløp i handling. Motstanden som oppstår i behandlingen, utgår fra de samme høyere sjikt eller systemer i sjelelivet som i sin tid gjennomførte fortregningen. (Freud, 2011, s. 24–25)

«De høyere sjikt i sjelelivet» relaterer Freud til overjeget. Det omfatter både individ-overjeget og kultur-overjeget (Freud, 1999, s. 93). I Freuds (1984) kjente kasantalyse *Dora. Brudstykke af en hysterianalyse* er det kultur-overjeget som vektlegges. Analysen viser hvordan kultur-overjeget innskrenker Doras handlingsrom ved å posisjonere henne til å være et objekt for mannens begjær. Doras eget begjær fortregnes og søker utløp gjennom å vise seg som annerledes enn det som det gjøres motstand mot i «de høyere sjikt i sjelelivet». Hos Dora skjer det gjennom symptomer. Hysterien lar seg imidlertid ikke helbrede og rokker på denne måten ved doxa i legevitenenskapen. Slik banes veien for en ny behandlingsmåte: talekuren.

Man kan si at det fortregnte snek seg inn gjennom patriarkatets bakdør gjennom Doras symptomer og bidro til endringer i en av patriarkatets mest prestisjefylte institusjoner den gang. Dora klarte imidlertid ikke å nyttiggjøre seg endringene. Symptomene forflyttet seg til andre sykdommer hvor behandlingen var mangelfull. Inspirert av Žižeks (1998) lacanianske Hegelresepjon kan Dora sammenlignes med slaven som opprettholder herrens posisjon gjennom avkastningen av arbeidet ved at symptomene akkumulerte ny kunnskap i ett av patriarkatets monumenter. Slik bidro hun til å opprettholde den samfunnsordenen som innskrenket hennes handlingsrom. På sett og vis tok hun derfor del i sin egen fornedrelse ved at hun ikke *an-svarte* det som symptomene snakket om i forhold til hennes innskrenkede handlingsrom. Med Žižek (2018, s. 50) kan man kanskje si at hun unnlot å *an-svare* invitasjonen til å tre frem på symptomets plass som «en revolusjonær agent».

Spesialpedagogen kan havne i lignende posisjoner, hvis hun eller han ikke *an-svarer* det som symptomene formidler hos de som skal hjelpes. Det kan eksempelvis skje hvis spesialpedagogen stirrer seg blind på symptomenes observerbare overflate uten at de settes inn i andre sammenhenger enn at det

finnes tiltak som kan hjelpe. Ved at symptomene frigjøres fra kontekster, kan de plasseres motstandsritt inn i kommersielle sammenhenger, der begjæret etter å tjene penger kan være viktigere enn helseaspektet (Østrem, 2016). Spesialpedagogen kan da bli et knutepunkt mellom kommersielle interesser på den ene siden, og barnehage og skole på den andre. Slik kan spesialpedagogen bli et hinder for at kapitalismens fortrenge andre får tre frem i betydningsdannelsen.

Forskyvningen

I forskyvningen er det selve bevegelsen som skapes i representasjonen av det fortrenge, som gir mening til det fortrenge. Hos Critchley er forskyvningen forbundet med Levinas' (1997) metafysiske tilnærming, som Levinas relaterer til begrepet substitusjon. Litt forenklet kan man si at Levinas' substitusjon handler om å stå i stedet for Messias som er fortrenge i en sekularisert kultur, og som kun viser seg i betydningsdannelsen som et spor av noe som aldri har vært og aldri skal komme. I substitusjonen blir dette fraværet nærværende i forskyvningen fra å være *for seg selv* til å være *for den andre* i ansvaret for den andre. Forskyvningen har imidlertid ingen ende siden Messias aldri vil komme og ta over. Ansvaret for den andre er derfor uendelig krevende, påpeker Critchley (2019). I dette ligger spesialpedagogens uendelige individuelle ansvar. Det betyr at spesialpedagogen ikke kan overlate ansvaret til systemet og/eller argumentere for at hun eller han bare utøver en rolle.⁵

Žižek (1998) knytter forskyvningen til endringer som kan skje når et dominerende perspektiv byttes ut med et perspektiv som rokker ved sannheter som opprettholder uhelse. Det var kanskje meningen med utskiftingen av begrepet integrering med inkludering i skolen? Forskyvningen synes imidlertid ikke å ha gitt mermening til det fortrenge, men heller å ha bidratt til det som Stiegler (2014, s. 92) er inne på når han skriver om faren ved en illusjon som ikke kan oppnås: at man gir opp (jf. Flaas, 2020). En annen fallgrube kan være at de som skal bidra til inkludering, opererer i hysterikerens diskurs⁶ på stadig leting etter et program, en metode eller en ekspert som har

5 Hausstätter (2018) kan tolkes i retning av en slik system- og rolleargumentasjon når han tar til orde for en subjektløs fenomenologi i skolen.

6 Se Nordtug og Steinnes (2020) for en utdyping av Lacans typologi bestående av mesterens diskurs, hysterikerens diskurs, universitetets diskurs og analytikerens diskurs.

svaret på hvordan inkludering kan oppnås. I slike tilfeller kan spesialpedagogen ende opp som en slave for skiftende quick-fix-løsninger.

Sublimeringen

Sublimeringen er nært forbundet med forskyvningen, men oppmerksomheten rettes mot idealiseringen av representasjonen som står i stedet for det som fortrenses i betydningsdannelsen. Freud var opptatt av at terapeuten kunne være et overgangsobjekt for det pasienten ikke kunne få: ubetinget kjærlighet. Stiegler (2010, 2013) beskriver hvordan forbrukersamfunnet er bygd rundt en slags sublimeringens logikk hvor datateknologi og andre varer utgir seg for å være tilsvarende overgangsobjekter. Med det resultat at barn og unge invaderes til alle døgnets tider med smilefjes, *likes* og andre «kjærtegn».

I dette landskapet kan spesialpedagogens aktivisme bestå i en motkjærlighet, der det skapes kontinuitet mellom fortid og fremtid i identitetsdannelsen gjennom tradisjonsbundne fortellinger, aktiviteter og gjøremål. Kontinuiteten kan styrkes av at barn og unge får ta del i handlingsbåren kunnskap (Godal, 2007). Denne type kunnskap kan knyttes til Stieglers (2013) omsorgs- og adopsjonstilnærming, og Winnicotts (2005) åpne overgangsobjekt. En slik type kunnskap kan være den kunnskapen som spesialpedagogen lærer bort gjennom å være en *stepping stone* for den andre, slik Critchley (2019) tar til orde for gjennom sin etiske anarkisme.

Avslutning

Spesialpedagogikk som fag og felt kan plasseres og identifiseres som faglig knutepunkt og/eller skjæringsfelt. Dette kapittelet har løftet frem psykoanalytiske perspektiver for å fremheve det siste; spesialpedagogikk som et åpne område inn mot den uendelige samfunnsstrukturen, slik sett en samfunnsstruktur som aldri vil kunne nå en friskhet som tilstand. I dette ligger også spesialpedagogens like uendelige individuelle ansvar, på siden av, så vel som innenfor, samfunnsinstitusjonene.

De tre anvendte inspirasjonskildene kan sammenlignes, men har ulike tyngdepunkt. Žižeks (2019) revolusjonære subjekt vil ta fatt i ulike felles-

skap og arbeide for å inkludere alle både i universelle og i spesielle menneskelige rom – skolen inkludert. Critchley (2019) vil satse på ansvarlig anarkisme, ut fra overjeg 2, på en intern avstand til staten. Stiegler (2010, 2013) på sin side kan inspirere til at spesialpedagogen trer frem i betydningsdannelsen som en opplysnings- og omsorgsaktivist med aktiv bruk av skolen.

Inspirert av det ubevisstes aktivisme kan spesialpedagogen åpne seg for andre logikker enn den enkle lineære årsak-virkningstenkningen som formidles i programmer og andre generelle problemløsninger. Det gjelder også logikker som bryter med individ-system-dikotomien, slik det ubevisstes aktivisme gjør ved å overskride denne dikotomien. Det ubevisstes aktivisme kan inspirere til en utvidelse av spesialpedagogens tidshorison; fra å være forankret i fortid og nåtid, til også å åpne opp betydningsdannelsen for en uendelig fremtid, og slik bidra til å transformere spesialpedagogikken til et skjæringsfelt i samfunnet.

Referanser

- Critchley, S. (2019). *Uendelig krevende: Forpliktelsens etikk, motstandens politikk*. Cappelen upopulære skrifter.
- Flaat, M. (2020). *En mytologisk analyse av begrepet inkludering i et utvalg tekster med relevans for det spesialpedagogiske fagfeltet med utgangspunkt i Roland Barthes myte- og tekstteori* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet.
- Foss, T. (1990). *Psykoanalysens hemmelighet*. Tiden Norsk Forlag.
- Foss, T. (2017). Freud satt på hode. *Agora*, 35(2–3), 435–443. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2017-02-03-25>
- Freud, S. (1905/1984). *Dora: Brudstykket af en hysterianalyse*. Hans Reitzels forlag.
- Freud, S. (1929/1999). *Ubehaget i kulturen*. Cappelen Damm.
- Freud, S. (1921/2011). *Hinsides lystprinsippet*. Vidarforlaget.
- Godal, J. B. (2007). *Hjelper omgrepet handlingsboren kunnskap oss til framtid for handverket?* (s. 11–22). Festskrift 2007. Norsk handverksutvikling.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Hausstätter, R. (2018). «Se meg som den jeg er»: Relasjoner og elevidentitet i skolen. *Bedre skole*, 1, 28–31.
- Lacan, J. (2003). *Ecrits: A selection*. Routledge.
- Lacan, J. (2007). *The other side of psychoanalysis. Book XVII*. W.W. Norton & Company.
- Levinas, E. (1997). *Otherwise than being or beyond essence*. Kluwer Academic.
- Marx, K. & Engels, F. (2016). *Det kommunistiske manifest*. Vidarforlaget.

- Muller, J. (1996). *Beyond the psychoanalytic dyad: Developmental semiotics in Freud, Peirce, and Lacan*. Routledge.
- Nordtug, B. & Steinnes, J. (2020). «DU SKAL IKKE MOBBE»: En psykoanalytisk revolusjon i tilnærmingen til mobbing. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 32–47. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1580>
- Peirce, C. S. (1974). *Collected Papers of Charles S. Peirce Vols. I–VI: 1931–1935*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Soleim, K. R. (2000). Om kjærlighetsobjekter og empiriske objekter. I: K. R. Soleim, K. Christensen & L. J. Syltevik. *Tre artikler: Hvordan forstå postmodernisme/poststrukturalisme* (s. 22–30). SKOK-notat nr. 1/2000. Universitetet i Bergen, Senter for kvinne- og kjønnsforskning.
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2013). *What makes life worth living: On pharmacology*. Polity Press.
- Vetlesen, A. J. & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen*. Ad Notam Gyldendal.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. Routledge.
- Žižek, S. (1998). Four discourses, four subjects. I: S. Žižek (Red.), *Cogito and the unconscious* (s. 74–113). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822382126-004>
- Žižek, S. (2019). *The Relevance of the Communist Manifesto*. Polity Press.
- Østrem, S. (2016, 3. desember). Bekymringsindustrien. *Klassekampen*, s. 3.

Haug, P. (2022). Ideal og realitet
i spesialundervisninga. I: H. Thuen, S. Myklestad
& S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*
(s. 111–130). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010307>

Kapittel 7

Ideal og realitet i spesialundervisninga

Peder Haug

Samandrag: *Spesialundervisninga i grunnskulen er kritisert for ikkje å fungere etter intensjonen. Kapittelet tek opp og drøftar korleis ein kan forstå denne manglande realiseringa av ambisjonane med spesialundervisninga. Saksområdet er studert med ein gjennomgang av sentrale dokument, forskning og debattar som særleg gjeld den politiske markeringa av tilhøva for spesialundervisninga i grunnskulen. Tidsrommet som er studert, er i hovudsak frå 1960-åra og fram til vedtaket om integreringa av lov om spesialskular og grunnskulen til ei felles lov i 1975. Konklusjonane er at tidlegare mentalitetar, regelverk og praksisar held fram med å påverke. Eit sentralt element som er vidareført heilt sidan 1975, er nøytralitet som gjeld integrering og kompetanse. Eit anna område er kravet om at integreringa av spesialundervisninga i grunnskulen ikkje skulle få konsekvensar for den ordinære verksemda der. Det er ein praksis som framleis eksisterer, og som understrekar at omsynet til den ordinære opplæringa regulerer mykje av verksemda også innanfor tilbodet til elevar med behov for spesielle tiltak.*

Nøkkelord: *Integrering, grunnskulelova 1975, integrerings- og kompetansenøytral skule*

Abstract: *Special education in compulsory school in Norway has been criticized for not falling in line with adopted intentions. The chapter deals with how to understand this failure to realize ambitions in special education. Data comes from central documents and research especially about the political developments in the matter. The main period studied is between 1960 up until the integration of the Special Education Act with the Compulsory Education Act in 1975. The conclusions in the analysis are that old mentalities, rules and practices maintain an influence. One important element put across since 1975 is the neutrality of integration and teacher competence. Another issue is the demand that the integration of special education into compulsory school should not affect the ordinary teaching there. This practice still exists, indicating that ordinary education regulates many of the activities within special education, too.*

Keywords: *Integration, compulsory education act 1975, neutrality in integration and competence*

Innleiing

Elevar med lågt læringsutbyte i skulen kan etter sakkunnig vurdering få spesialundervisning. Denne retten er frå 1955, då fekk kommunane plikt til å tilby «særskild hjelpeopplæring» (§ 7 i den dåverande lova). Tidlegare var det frivillig for kommunane om dei ville gje eit slikt tilbod. Nokre få rike kommunar gjorde det.

Eit stortingsvedtak i 1975 presiserte retten til spesialundervisning og korleis han skulle takast i vare. Dei relevante delane frå lova om spesialsksular frå 1951 vart då skrivne inn i ei revidert lov om grunnskulen. Frå 1976 regulerte denne lova både ordinær opplæring og spesialundervisning. Omgrepet integrering vart eit signal som formidla forventingane til den «nye» skulen, Ambisjonane var at elevar kunne få spesialundervisning som ein del av tilbodet i vanleg skule. I læreplanen for Reform 97 erstatta omgrepet inkludering integreringsordet. Det er ei ytterlegare styrking av ambisjonen om at grunnskulen skal leggest betre til rette, ikkje berre for dei som

får spesialundervisning, men for alle elevar som av ulike grunnar strevar i skulen.

Spesialundervisninga har dei seinare åra fått mykje kritikk (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Nordahl mfl., 2018; Riksrevisjonen, 2010). Mellom anna går desse momenta att: Utbytet av opplæringa er ikkje godt nok for dei som får spesialundervisning, innhaldet og arbeidsformene i både spesialundervisning og ordinær opplæring er ikkje vel tilpassa elevgruppa, spesialundervisninga skjer i for stor grad skild frå dei andre elevane, og lærevanskane elevane har, blir langt på veg forklarte med eleveigenskapar (individpatologi), og ikkje med tilvising til kvalitetane på den opplæringa dei får. Lærar-kompetansen er ikkje god nok (Haug, 2021).

Denne negative omtalen er ikkje ny. Tekstar skrivne for mange tiår sidan omtalar mange av dei same poenga. Hans Jørgen Gjessing var til dømes tidleg inne på dei (Gjessing, 1969). Dei kjem også fram i gjennomgangar av forskning om spesialundervisning frå ulike periodar i til dømes Haug (1999a, 2003, 2004, 2021). Gjennom lang tid har kvalitetane av opplæringa av elevane som får spesialundervisning, ikkje vore tilfredsstillande.

Dei rimelege forklaringane på manglande måloppnåing med reformer samanfattar forskinga ofte i tre punkt som gjerne kan ha verka saman. Det første er at formuleringane om forventingar og målsettingar er uklare og tvitydige, dernest at dei overordna prinsippa som regulerer opplæringa for denne elevgruppa, ikkje har fått tilslutning (Røvik, 2014). Så kan prinsippa ha fått tilslutning, men dei er ikkje omsette, translaterte, til pedagogisk praksis. Midtlyng-utvalet meinte at regelverket for spesialundervisninga var godt, men at praksisen ikkje følgde det opp (NOU 2009:18, kap. 2). Nordahl-utvalet (Nordahl mfl., 2018) konkluderte motsett, med at regelverket ikkje er tenleg, og at det bør gjerast om. Det er også eit poeng at det har kome i alt åtte meldingar til Stortinget om spesialundervisning etter 1975, men utan at det har endra vesentleg på tilhøva. Kritikken av spesialundervisninga i dag er i store trekk som han har vore.

Spørsmålet eg stiller, er korleis ein kan forstå denne svake realiseringa av ambisjonane med spesialundervisninga i grunnskulen. Sidan tilhøva i lang tid synest å følgje i dei same spora, kan det kome av at det i dei tidlege prosessane kan finnast forklaringar på dagens kvalitetar i spesialundervisninga. Eg undersøker om tilstanden kan forståast ut frå metaforen «frosne ideologiar» (Liedman, 1997, s. 51). Frosne ideologiar er at tidlegare mentalite-

tar, regelverk og praksisar held fram med å påverke. Eit liknande uttrykk er isfjellmetaforen. Mykje av det som påverkar ei sak, er ikkje synleg (ligg under vassoverflata).

Forskingsspørsmålet her er: I kva grad kan trekk ved dei tidlege prosessane bak og sjølve lovfestinga av spesialundervisninga forklare tilstanden i dag på området?

Metode og data

Eg legg innleiingsvis størst vekt på prosessane som leidde fram til den reviderte grunnskulelova frå 1975 som inneheld dei mest grunnleggande ordningane. Saksområdet er studert som ein del av eit omfattande forskingsprosjekt om utviklinga av spesialundervisninga i grunnskulen (Haug, 1999b), og som det er arbeidd vidare med heilt fram til i dag. Kjeldematerialet som ligg til grunn her, kan delast inn i tre grupper. Det er dei relevante offentlege innstillingane og dokumenta (NOU-ar, meldingar til Stortinget, stortingsproposisjonar, stortingsdebattar o.l.). Det er innlegg i aviser og tidskrift i perioden frå 1960 og fram til slutten på 1990-talet. Utklipparkiva i Aftenposten, Arbeiderbladet (Dagsavisen) og Dagbladet er gått gjennom med søkeord som spesialundervisning, spesialpedagogikk, spesialskular og funksjonshemma. Det same gjeld debattane i fagtidsskrifta:¹ Spesialpedagogikk, Skolepsykologi, Norsk pedagogisk tidsskrift, Norsk skoleblad, Prismet, Vår skole og Skolens årbok. Den tredje gruppa data kjem frå den forskinga som gjeld denne saka.

Det er gjort ein systematisk innhaldsanalyse av det omfattande historiske materialet. Analysane har spesielt gått inn på diskusjonane som refererer til konfliktspekta ved spesialundervisninga. Til grunn for dette valet ligg Skrtic (1991, s. 3ff) si utsegn om at det er i krise- og konfliktperiodar at eit felt blir blottlagt. Han viser til to relevante debattar i USA. Det er debatten om vegen frå spesialskular til integrering og overgangen frå integrering til inkludering (Skrtic, 1995, s. 77ff). Alternativa desse debattane peikar på som aktuelle for den gruppa elevar det gjeld, er spe-

1 Nokre av tidsskrifta hadde andre namn på 1960-talet.

sialskular, integrering av elevane i vanleg skule (mainstreaming) og til slutt eit inkluderande skulemiljø. Analysane her vil kartlegge argumentasjonen knytt til desse tre alternativa, men med aller mest vekt på dei to første.

Framstillinga her følgjer vidare hovudtrekka i ein rasjonell politisk avgjerdsprosess: kontekst, opptakt, prosess, vedtak og resultat. Framstillinga blir anekdotisk, i den tydinga at det av plassomsyn blir trekt ut nokre få episodar for både å illustrere og dokumentere utviklinga.

Kontekst, det store bildet

Spesialundervisning har relasjonar til faget spesialpedagogikk og utviklinga det går gjennom. Ho er påverka av dei politiske, juridiske og ideologiske reguleringane som gjeld skulen, formidla i opplæringslova og læreplanane. Dei er også konsekvensar av utviklinga i samfunnet elles. Det er klare koplingar mellom framveksten av velferdsstaten, faget spesialpedagogikk og ideane om spesialundervisning.

Sejersted (2005, s. 407) meinte at hovudelementa i velferdsstaten var på plass fram mot 1970. Han definerte velferdsstat (s. 275) med eit sitat frå Rune Slagstad frå 1981: «et system av statlige og juridiske ordninger som garanterer det enkelte samfunnsmedlemmet trygghet for liv, helse og velferd.» Det er formuleringar som ligg nær opp til § 9A-2 i opplæringslova vi har i dag: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Anne Lise Seip (1994, s. 245ff) samanfattar utviklinga innanfor sosialpolitikken i velferdsstaten fram mot 1970-talet i fem «rørsler». Dei representerer eit paradigmeskifte med store konsekvensar for elevar som strevar med læringsutbyttet og får spesialundervisning (Haug, 1999b):

- endra menneskesyn, med aukande vektlegging av det som er likt hjå alle menneske
- frå segregasjon til integrasjon knytt til omgrepet normalisering
- auka offentleg ansvar
- frå sentraliserte til desentraliserte løysingar
- auka rettar for den einskilde

Sandvin (1996, s. 245) nyttar uttrykket vendepunkt i velferdsstaten om desse skifta. Han er oppteken av endringa frå institusjonalisering til deinstitusjonalisering, frå sentralisering til desentralisering, frå differensiering til dedifferensiering og frå ein nokså einseitig prestasjonsorientert skule til ein skule med vekt på sosialpedagogiske oppgåver.

Frå slutten på 1940-talet og fram til 1970-åra var det ein stor og radikal reformiver innan utdanning (Telhaug og Mediås, 2003, s. 140f). Noreg var på veg inn i utdanningssamfunnet med endringar frå botn til topp i utdanningsinstitusjonane (Thuen, 2017, s. 131f). Parallelt var det kraftige ideologiske brytningar i pedagogikken, der «den annen front» med ulike verdiorienterte tilnærmingar var i opposisjon til den etablerte pedagogiske forståinga (Dale, 1999). Sentralt var motsetningane mellom den rådande fag- og formidlingsorienterte pedagogikken og sosialpedagogikken. Mykje av dette «opprøret» gjekk føre seg ved Pedagogisk forskingsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo (Helsvig, 2005), men fekk verknad langt vidare. «Reformtenkinga la opp til ei lærarrolle der vekta ikkje skulle leggast så mykje på kunnskap og fag, men på dei sosiale sidene ved lærargjeringa» (Rovde, 2004, s. 94).

Det er innanfor desse politiske og pedagogiske rammene Hedmark og Oppland distriktshøgskole² utvikla studiefaga pedagogikk (frå 1971) og spesialpedagogikk (frå 1972) og med Hans Tangerud som direktør og leiande ideolog.³ Pedagogikksynet der var i opposisjon til den etablerte pedagogikken ved PFI i Oslo og vart ein institusjon for reformpedagogiske idear i Noreg. Det gjeld også tilnærmingane til dei samtidige spesialpedagogiske utfordringane. Det kjem eg tilbake til.

Opptakten

Dei «store» internasjonale og nasjonale mentalitetane og paradigmeskifta knytte til omgrepet velferdsstat gav eit handlingsrom for å utvikle spesialundervisninga. Kommunane si plikt til å gje spesialundervisning i 1955 hadde

2 Vedtak om oppretting vart gjort i 1970, verksemda tok til i 1971.

3 Ein digresjon: Eg hugsar han godt frå studietida ved PFI. Han var gjesteforelesar der og likte best å bruke pausane på spauserommet til studentane med sigaren og eit sterkt engasjement i diskusjonane om det sentrale spørsmålet: Kva er pedagogikk?

ført til at omfanget av spesialundervisning i grunnskulen auka frå nokre få hundre elevar på tidleg 1950-tal til over 20 000 på 1960-talet (Gjessing, 1972). Det store omfanget aktualiserte spørsmålet om korleis møte den omfattande spesialundervisninga i grunnskulen.

Eit vendepunkt i prosessen med framtidsorienteringa av spesialundervisninga er tre viktige offentlege dokument midt på 1960-talet. Det er ei innstilling frå Spesialskolerådet om utbygging av spesialskular, (Spesialskolerådet, 1964), ei innstilling frå Folkeskolekomiteen om 9-årig folkeskule (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1965) og ei innstilling om omsorga for handikappa (Sosialdepartementet, 1964). Den samla budskapet frå desse innstillingane er at dei held på systemet med spesialskular i tillegg til tilbod om spesialundervisning i folkeskulen. Ein ser føre seg at fleire elevar bør få bu heime, og at dette må få innverknad på korleis ein byggjer ut spesialtilboda. Det er eit stort og udekt behov for tenester for denne gruppa, og det er lagt fram planar for vidare arbeid og utvikling, mellom anna om ei storstilt utbygging av spesialskular.

Kvar av innstillingane var utgangspunktet for drøftingar i Stortinget.⁴ Det var berre delvis samsvar mellom tilrådingane i innstillingane og standpunkta regjeringa hadde. Dei mest radikale synsmåtane og perspektiva frå innstillingane fekk lite merksemd i saksutgreiinga til Stortinget. Konkretiseringa av konsekvensane av dei mest ytterleggåande forslaga var stort sett fråverande. Det var med på å skape inntrykket av at utviklinga på områda som gjeld tilboda til funksjonshemma og spesialundervisninga, skulle halde fram i dei same spora som allereie var trekte opp gjennom gjeldande praksisar.

Parallelt med dei politiske prosessane gjekk det føre seg ein intens offentlig debatt om desse sakene. Eit viktig bidrag kom i ein kronikk i Dagbladet: «De som faller utenfor» (Røger, 1965). Denne kronikken handla om elevane i spesialskulane og om dei elevane som ikkje var oppfatta som opplæringsdyktige, og som då sorterte under Sosialdepartementet. Påstanden var at desse barna var dømde til opphald på institusjonar som var eit lukka land. Spørsmålet vart stilt om ikkje alle barn uansett evner, interesser og bak-

4 St.meld. nr. 42 (1965–66) *Om utbygging av spesialskolene* St.meld. nr. 73 (1964–65) *Om utviklingen av omsorgen for handikapte*, ikkje behandla, erstatta av: St.meld. nr. 88 (1966–67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede* og Ot.prp. nr. 59 (1966–67) *Lov om grunnskolen*.

grunn hadde krav på ei tilpassa opplæring. Spesialskulane vart oppfatta som ei avlastning for folkeskulen, meir enn som ein stad der barn som hadde det vanskeleg, skulle få hjelp. Konklusjonen var at alle må få undervisning eller opplæring, og at folkeskulen må kome i takt med verda elles og opne portane for «vanskelige elever».

Ei gruppe aktivistar følgde opp innhaldet i Røgers kronikk og skipa hausten 1965 aksjonen «Rettferd for de handicappede». Aksjonen hadde fleire merkesaker for å betre tilværet og utdanninga for personar med funksjonshemming: I eit opprop til Stortinget i 1966 (Rettferd for de Handicappede, 1966), kravde aksjonen til dømes at lova om folkeskulen og lova om spesialskulane skulle slåast saman til éi lov. Dei ville ha opplæringsrett for åndsveike⁵, og dei åtvara mot ei vidare utbygging av spesialskulane. Dei høyrer fortida til. Dei isolerer barna, lausriv dei frå familie og miljø. Dei vil vidare ta bort den spesialiserte diagnostiske kategoriseringa av elevane som spesialskulane byggjer på. Argumentet er at ny sosiologisk, pedagogisk og medisinsk innsikt tyder på at slik kategorisering ikkje er til hjelp for dei det gjeld. Det store behovet for godt kvalifiserte fagfolk måtte finne ei løysing. Dei vedgår på den andre sida at spesialskulane framleis trengst i nokre høve.

Utsegnene og krava frå aksjonen fekk motstand, «integreringsfanatikarane» vart imøtegått på det sterkaste. Foreldre, foreldreorganisasjonar, tilsette i spesialskulane og deira organisasjonar dominerte på motstandssida. Etter kvart kom andre til, mellom anna grunnskulelærarane. Tilhengarane av spesialskulane ville heller renovere, utbetre og fornye dei. Dei hadde aldri hatt vilkår for å syne kva dei kunne stått for, og vore pressa av manglande løyvingar og utbygging. Målet måtte vere eit fullt utbygt spesialskulesystem og eit personale som var utdanna for arbeidet der. Personalet ved spesialskulane åtvara mot å slå saman dei to lovene. Det ville fjerne vernet, særleg for dei evneveike, samstundes som dei var redde for at dei viktigaste elementa i spesialskulelova kom til å «dampe bort» i smeltedigelen i folkeskulelova. Foreldre stod fram med dårlege erfaringar med tilbod i kommunane, men med positiv omtale av spesialskulane. Representantar for dei døde karakteriserte aksjonen som noko av det grovaste tramp i klaveret dei kunne tenkje seg. Andre såg på kravet om å utdanne personell før vidare utbygging av spe-

5 Den tids omgrep for born med psykisk utviklingshemming

sialsksular som ugjennomførleg og utilstrekkeleg. Synspunktet var at behovet for tiltak ville auke etter som ein fekk meir ekspertise, samstundes som elevgrunnlaget var for lite til å drive ei forsvarleg differensiert spesialundervisning i lokalmiljøa.

Regjeringa slutta seg til prognosane om behovet for spesialsksular⁶ og gjekk inn for ei vidare sentralisert utbygging. Ho gjekk også inn for at spesialundervisninga mest mogleg burde knytast til folkeskulen, men korleis var ikkje avklara. Behovet for fagfolk måtte løysast på sikt. Regjeringa meinte det var uansvarleg å vente med å bygge ut spesialsksulane til det var utdanna nok spesialistar. Stortinget hadde ikkje alvorlege innvendingar mot forslaga frå regjeringa, dei vart vedtekne.

Aksjonen «Rettfærd for de handicappede» fekk såleis ikkje medhald i Stortinget, det auka engasjementet deira i saka. Sentralt vart Ola Ødegaard frå Ekne offentlege skule for evneveike på Levanger. Arne Skouen, kjend journalist og filmskapar som hadde ei dotter med funksjonshemming, tok ei rolle (Skouen 1966, 1969). Vinteren 1967 fekk han Ødegaard til å delta i eit ope møte i Studentersamfunnet i Oslo og i fjernsynsprogrammet «Åpen post».⁷ Ekne offentlege barneskule var for evneveike. Ola Ødegaard var tvangsplassert der. Han fortalde på direktesendt fjernsyn om tida si som spesialsksuleelev, med fysiske overgrep, matnekt, seksuelt misbruk, brevsensur og mangel på opplæring etter forskriftene.

Blomkomiteen

Saka fekk stor merksemd og skapte debatt, ikkje så mykje om behovet for tiltak som om kva som skulle vere vegen vidare (Haug, 1999b, s. 107ff og 137ff). Det viktigaste som kom ut av det heile sett i ettertid, var Blomkomiteen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971). Hovudmandatet var *todelt* og kan trekkast saman til:

6 Det var behov for 8260 plassar, det mangla 5600.

7 Ødegaard gir sin versjon i Ødegaard (1985, s. 136ff), Skouen gir sin i Skouen (1996, s. 221ff).

- å utarbeide nye lovreglar om ansvar, igangsetting, drift og tilsyn med undervisning og spesialpedagogiske tiltak for barn og unge med funksjonshemmingar
- om mogleg å innarbeide desse nye lovreglane i lov om folkeskulen

Den andre delen av mandatet var statsråden Kjell Bondevik (KrF) usamd i (Stortingsforhandlinger 1966–67, s. 1940). Han var redd for følgjene for den ordinære 9-årige skulen, vedteken i 1969. Mandatet tilseier at dei nye lovreglane berre skulle gjelde spesialundervisninga og ikkje den ordinære opplæringa i skulen. Det forklarar at alle medlemmane i komiteen var personar med tilknytning til det spesialpedagogiske feltet, ingen av dei representerte grunnskulen (Haug, 1999b, s. 111).

Det er ei vanleg oppfatning at Blomkomiteen rydda godt opp i dei spørsmåla som var sentrale for spesialundervisninga: Komiteen hadde framlegg om opplæringsrett for alle, presiserte det kommunale ansvaret for spesialundervisninga og at dei statlege spesialskulane skulle omorganiseras. Ein drøfta omgrepet integrering og peika på kva som var målet for elevar som fekk spesialundervisning i den vanlege skulen. Dei skulle bli i stand til å kunne delta i sosialt fellesskap, ta del i goda i fellesskapet og ha medansvar for oppgåver og plikter. Komiteen la fram eit utkast til revidert lov om grunnskulen, der reglane for spesialundervisninga var formulerte inn i den nyleg vedtekne grunnskulelova frå 1969.

Ein påstand var at dei fleste framlegga frå komiteen låg innanfor det som allereie var gjeldande ordningar, eller ordningar som Spesialskolerådet hadde føreslege (Kiil, 1990). I det kan det ligge at framlegga var langt meir førebudde enn ein kan få inntrykk av i debatten. I ein uttale til komitéinnstillinga oppmoda Spesialskolerådet om ei heilskapleg implementering av framlegga, dei hang saman og måtte settast i verk som ein heilskap (Kiil, 1990, s. 271). Slik vart det ikkje. Det tok til dømes over 25 år før alle dei statlege spesialskulane var omorganiserte, kommunale segregerte tilbod har auka kraftig, og utdanning av kvalifisert personale er framleis ikkje oppfylt, for berre å nemne nokre område.

Vedtak og resultatet

Blomkomiteen gav grunnlaget for ei lov om grunnskulen som femnde både om spesialundervisning og ordinær opplæring, vedteken i 1975, gyldig frå 1976. Spesialundervisninga fekk sine egne paragrafar i lova. Mange av vala som vart gjorde for å regulere spesialundervisninga, var opne og relativt lite styrande. Mykje var opp til kommunane og skulane lokalt. Her vil eg trekke fram nokre døme på dette, plassen tillèt ikkje ein full gjennomgang.

Integrerings- og kompetansenøytral

Når eg nyttar omgrepet nøytral, er det for å understreke at ein lokalt fekk eit stort handlingsrom i avgjerda om kva løysingane skulle vere for kvar enkelt elev som fekk spesialundervisning.

Omgrepet integrering er det viktigaste ideologiske signalet bak denne lovgevinga, både i innstillinga frå Blomkomiteen og slik debatten gjekk. Omgrepet er ikkje nytta i den nye lovteksten og er heller ikkje lagt inn i teksten på anna vis. Om organiseringa av spesialundervisninga heiter det til dømes:

Slik undervisning [spesialundervisning] kan gjevast i vanleg skole eller i egne skolar eller spesialklassar eller i medisinske og sosiale institusjonar m.v. (Grunnskulelova 1975, § 8, pkt. 1)

Det er med andre ord ikkje noko vilkårslaut krav at spesialundervisninga skal gjerast til ein del av (integrerast med) den ordinære skulen og opplæringa. Det er dei to samanslegne lovene som er integrerte, ikkje arbeidet i skulen for ulike grupper av elevar. Grunngevinga komiteen gir for dette, er at tilhøva ikkje ligg til rette for ei smalare ordning i samsvar med dei måla som var sette opp for integreringa (jf. ovanfor):

Med de begrensede faglige muligheter og ressurser en foreløpig rår over, regner utvalget med at de funksjonshemmedes interesser vil være best tjent med at det står til rådighet et sett av differensierte organisatoriske løsninger som gir grunnlag for en opplæring som er likeverdig med den som tilbys andre barn og unge. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 78)

Det er mogleg å tolke formuleringa som ein bodskap om at ordninga vil vere førebels, når vilkåra blir betre, vil saka bli ei anna. Mønsterplan for grunnskolen 1974 (Kyrkje- og undervisningsdepartementet 1974, s. 66ff) har dei same perspektiva på organiseringa av spesialundervisninga som i lovteksten.⁸ Planen rår rett nok til at ein skal gjere behovet for dei eksterne tiltaka⁹ minst mogleg, mellom anna ved å nytte meir pedagogisk differensiering innanfor klassen. Dette legg Telhaug og Mediås (2003, s. 220) truleg til grunn når dei omtalar Mønsterplanen som ein plogspiss for integrering av funksjonshemma i vanleg skule. Likevel, den samla bodskapen om korleis organisere opplæringa for denne gruppa elevar i skulen, viser eit *både og* når det gjeld om opplæringa skal gå føre seg i eller utanom skulen. Det får følgjer langt ut over sjølve plasseringa av elevane. Integreringa hadde også ei pedagogisk meining som handla om å høyre til i ein fellesskap, deltaking i og medansvar for klassefellesskapen mellom elevar med ulike føresetnader. Også denne delen av omgrepsinnhaldet vart sett i spel når organiseringa blir så.

I 1984 kom rapporten frå OECD-vurderinga av spesialundervisninga i skulen i Noreg (OECD, 1984). Inntrykket rapporten formidlar om politikken som gjeld spesialundervisninga, stadfester inntrykka ovanfor. Omgrepet er i det heile nokså uklart, heiter det i rapporten. Integrering er gitt ei rad tydingar, alt frå å skipe kommunale spesialskular til å opne dei lokale skulane for alle elevar. Praktiseringa av integreringsomgrepet er i stor grad overlata til dei lokale skulestyresmaktene og til den enkelte skulen. Det har ført til variasjonar frå skule til skule og kommune til kommune.

Formuleringane i lovteksten har som konsekvens at verksemda i grunnskulen er integreringsnøytral, trass i kva Mønsterplanen måtte formidle. Lova held oppe prinsippet om at det skal gjerast ei individuell vurdering og fattast enkeltvedtak. Det vedtaket skal også vise kva slags organisering som er den beste for elevane som får spesialundervisning. Det prinsippet gjeld framleis og er omtala i rettleiaren for spesialundervisninga (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 38f).

Blomkomiteen tok også opp kompetansen til lærarane som skulle gje spesialundervisning, og slo fast at høg og relevant kompetanse var viktig om

8 Planen var skriven før lova vart vedteken, men det er nokså klart av formuleringane i planen at det er teke omsyn til sentrale moment frå innstillinga til Blomkomiteen.

9 Blomkomiteen skilde mellom intern og ekstern organisering. Intern er tiltak i ordinær skule, eksternt er tiltak utanom den ordinære skulen som til dømes i spesialskular.

tilbodet skulle få dei ønskete kvalitetane. Dei føreslo at dei som dreiv med spesialundervisning, skulle oppfylle dei same kompetansekrava som i spesialskulane. Det var å ha spesialutdanning i å undervise barn og ungdom med særlege vanskar, i tillegg til vanleg lærarutdanning. Det vart også resultatet. Dei som er i spesialundervisninga, må ha lærarutdanning og minst eitt års studium i spesialpedagogikk. Desse kan ein avvike frå «når særleg hensyn gjør det ønskelig.» (§ 6 og 7 i Forskrift om lærer, adjunkt og lektorutdanning for skoleslag som omfattes av § 1, nr. 1 i lov om lærerutdanning, 1987). Ordninga i dag følgjer den same linja, dei generelle kompetansekrava kan fråvikast i vedtak om spesialundervisning dersom ei konkret vurdering av eleven og den spesialundervisninga som skal bli gitt, tilseier det.(§ 5-5, 3. ledd). Også i kompetansespørsmålet er handlingsrommet stort, og det er utnytta.

Felles ansvar

Eit anna punkt av interesse her er skiftet i korleis ein skal forstå og forklare at elevar strevar i skulen. Med integreringsideologien flytta merksemda frå individpatologi til systempatologi. Ein såg årsakene til vanskar meir som ein konsekvens av dei tilboda elevane fekk i skulen, enn av manglar i eleven sjølv. Utfordringa har vorte at omsynet til elevmangfaldet krev ei langt meir variert ordinær undervisning enn det som hadde vore praksisen. Dette er tydeleg formulert i opplæringslova § 5-1, i definisjonen av kriteriet for å få spesialundervisning: at eleven ikkje har eller kan ventast å få utbytte av den ordinære opplæringa. Dei aller fleste elevar har langt fleire timar i ordinær opplæring enn i spesialundervisninga. Den noverande lova tek høgd for dette i formuleringa om at det *samla* tilbodet eleven får, skal sikre eit forsvarleg utbytte (§ 5-1). Konsekvensen er at opplæringa av denne elevgruppa er eit ansvar for spesialundervisninga og den ordinære opplæringa. Dei to delane må sjåast i samanheng, på skulane må det samarbeidast, og innsatsane må samordnast. Med det må også den ordinære opplæringa i skulen ta større omsyn til den elevgruppa som strevar. Ei slik samordning var ikkje med i mandatet til Blomkomiteen og vart med det heller ikkje skriven inn som ein føresetnad i det nye lovverket. Det kan ha vore med på å halde oppe førestillinga om og praktiseringa av to separate og autonome tiltak.

Ein nestor i spesialpedagogikken, Edvard Befring (1980), peikar på at sidan utbyttet av opplæringa for elevar som får spesialundervisning, er eit fel-

les ansvar for spesialundervisninga og den ordinære opplæringa, må det få konsekvensar for all verksemd i skulen. Skal ein realisere intensjonane i lova, må heile grunnskulen restrukturerast. Det gjeld at viktige element som mellom anna arbeidsformene, innhaldet, vurderinga og ressursfordelinga bør gåast gjennom for å skipe skulen for alle. Liknande perspektiv låg til grunn for utkastet frå Grunnskulerådet til ny mønsterplan i 1984. Inga undervisning skulle lenger vere «spesiell». Difor fann Grunnskulerådet ikkje grunn til å avgrense omtalen av tiltak for elevar med særlege opplæringsbehov i eit eige kapittel. I staden er det slike konkretiseringar i alle kapitla i utkastet. Ansvaret skulen har for å tilpasse seg til elevane, var tydeleg og nærast utan vilkår. Dette møtte sterk motstand, og Grunnskulerådet måtte gjere om på utkastet (Grunnskulerådet, 1985). Resultatet i M87 vart at det som gjeld spesialundervisninga, er framstilt samla i planen.

Læreplanane er no forskrift. Analysar viser at spesialundervisninga har fått mindre og mindre omtale i desse planane (Nilsen, 2014; Haug, 2021, s. 117). Derimot gjer rettleiaren for spesialundervisning, som ikkje er forskrift, langt grundigare greie for reglane (Utdanningsdirektoratet, 2014). Der er det opning for å gjere unntak på svært mange område, når det kan grunnjevast med at det er til eleven sitt beste. Eit døme er å gjere unntak frå pålegget om at alle elevar skal høyre til ei basisgruppe eller ein klasse (§ 8-2 i opplæringslova). Det er mogleg så lenge det kan grunnjevast i ei vurdering av eleven sine behov i eit enkeltvedtak.

Utdanninga av spesialpedagogar

Det er ikkje eit vilkårslaust krav om spesialpedagogisk kompetanse for dei som gir spesialundervisning. Ei anna sak er kva den spesialpedagogiske kvalifiseringa inneheld. I debattane som førte fram til 1975-vedtaket, var også det eit tema med klare motsetningar. Skipinga av spesialpedagogikkstudiet på Lillehammer er ein klar indikasjon om det og eit radikalt alternativ til det etablerte studiet på spesiallærarskulen på Hosle. OECD vurderte desse to dominerande spesialpedagogiske utdanningane på den tida (OECD, 1984).

Utdanninga i spesialpedagogikk på Lillehammer får positiv omtale for det ideologiske grunnlaget ho byggjer på. Det er tett knytt opp til integrering, at skulen skal vere felles for alle. Korleis denne tilnærminga skulle få praktiske konsekvensar, var derimot uklart. Komiteen har ikkje klart for seg kva stu-

dentane lærer, ut over ei negativ haldning til segregering. Denne tilslutninga til sentrale overordna perspektiv på avvik i samtida har ikkje fått konsekvensar for korleis den nye ideologiske retninga skal realiserast i praktisk arbeid i skulen. Integreringsideologien har ingen praksis.

Studiet ved Spesiallærarskulen får positiv omtale for den store vekta det legg på spesialpedagogisk praksis. Utfordringa formidla gjennom vurderingane er at denne praksisen ikkje reflekterer det ideologiske grunnlaget som gjeld for skulen i Noreg, knytt til omgrepet integrering. Det dei finn, er ein praksis prega av omsyna til og utfordringane i spesialskulane og retta inn mot spesifikke funksjonshemmingar. Spesiallærarskulen reflekterer ikkje dei gjeldande ideane om spesialundervisninga.

Integreringsomgrepet er ifølgje OECD (1984) uklart, og dei to dominerande institusjonane for utdanning av spesialpedagogar i Noreg løyste utfordringane innanfor det same lovverket kvar på sin måte. Begge gjorde det utan å gi bidrag til korleis praktisk realisere integreringsvedtaket frå 1975, mange år etter at vedtaket vart gjort. Den eine legg dei nye prinsippa til grunn, men har ingen relevant praksis. Den andre legg ikkje desse prinsippa til grunn, men har ein sterk praksis ut frå eit utdatert verdigrunnlag.

Den forskinga som det er vist til innleiingsvis, tyder på at det «gamle» paradigmet eksisterer i praksis ved sida av det «nye» som ikkje har fått det gjennomslaget det var ønske om. Handlingsrommet som ligg i reguleringane av området, tillèt det, og begge perspektiva har framleis sine tilhengjarar.

Drøfting

Vi har sett at utviklinga i velferdsstaten fekk konsekvensar for spesialundervisninga. Det gav ei ramme og ei retning for å endre perspektiva på spesialundervisning på 1960- og 1970-talet. Det opna opp for eit kraftfullt engasjement frå sterke grupper i samfunnet som gav utviklinga av spesialundervisninga ei noko anna retning enn den som styresmaktene hadde lagt opp til, og som braut med etablerte oppfatningar og tradisjonar både politisk og pedagogisk. I dette tidsrommet gjekk dei viktige debattane, aksjonane, motsetningane, usemjene og konfliktane føre seg, og dei la grunnlaget for dei ordningane som til slutt vart resultatet. Det var semje om behov for tiltak, men kraftig usemje og motsetningar om retninga dei skulle ta. Det

kan forklare at reguleringane som Stortinget til slutt samla seg om, måtte tilfredsstillе mange ulike interesser. Det gjorde at formuleringane vart diffuse, pragmatiske og symbolske. Svaret på problemstillinga i starten på kapitlet er at prosessane bak og sjølv lovfestinga av spesialundervisninga kan forklare i alle fall noko av tilstanden i dag på området. Det er også sterke indikasjonar på at både isfjellmetaforen og metaforen om frosne ideologiar kan fungere som forklaring på tilhøva som gjeld spesialundervisninga.

Desse historiske føringane har påverka måten spesialundervisninga er regulert på i lovene, forskriftene og læreplanane vi har i dag. Avgjerdene som vart tekne i 1975, har sidan stått fast, med berre mindre justeringar. Det har kome åtte meldingar til Stortinget om spesialundervisninga etter 1975, ingen av dei har endra særleg på dei grunnleggande vilkåra frå 1975.

Vedtaka opnar for varierte løysingar som gjer det mogleg å tilfredsstillе mange sider i saka. Reguleringa av feltet byggjer ikkje på eitt einskapleg grunnlag, men kombinerer fleire. Difor er påstanden i Midtlyng-utvalet om at regelverket er klart og godt, ikkje heilt sann (NOU 2009:18). Hovudforklaringa på tilstanden i spesialundervisninga er at regelverket er ope og kan støtte ulike forståingar og praksisar i saka. Det kan tene fleire omsyn, slik også OECD-vurderinga frå 1984 viser, og som har kome fram i mange undersøkingar sidan den tid, no sist i konklusjonane til ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskild tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018).

Særleg to av vedtaka frå 1975 har mykje å seie for vilkåra til elevane som i dag får spesialundervisninga i skulen.

Det eine er at lova frå 1975 er nøytral på nokre punkt. Det gjeld integrering og kompetanse. På desse områda har kommunane og skulane fått store handlingsrom. Ei vurdering av tilhøva for den enkelte eleven skulle avgjere organisering av undervisninga og behovet for spesialpedagogisk kompetanse

Detaljar om organiseringa av spesialundervisninga er ikkje lenger ein del av lovteksten, som i 1975, men «Veilederen Spesialundervisning» gir retninga (Utdanningsdirektoratet, 2014). Der går det fram at spesialundervisning kan skje i klassen, individuelt eller i små grupper utanfor klassen, i reine spesialgrupper og i eigne institusjonar utanfor skulen. Kriteriet for val av organisering er det som best tener eleven det gjeld, slik den sakkunnige utgreiinga ser det. Sjølv om den overordna delen av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 peikar på kor viktig fellesskapen er for elevane, og nyttar inkluderingsomgrepet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17f), er formule-

ringane om organiseringa av spesialundervisninga nøytral, i meininga at ho kan skje overalt. Det gjeld framleis, og praksisen viser at organiseringa følger dette sporet. På same viset er det med kompetansekravet til det personalet som gjennomfører spesialundervisninga. Kompetansen som trengst, skal vurderast ut frå behova til den enkelte eleven, og då er det høve til å avvike frå dei generelle kompetanseforskriftene.

Både formuleringane og praksisen kan forståast ut frå prinsippet om barnets beste. Det prinsippet står no sterkt i lovgivinga (Eriksen, 2020). Utfordringa er at det som kan vere til barns beste i spesialundervisninga, viser seg ikkje å vere det beste når vi ser på korleis forskinga summerer opp konsekvensane av vedtaka og tiltaka. Den rimelege forklaringa på dette er at feltet er underlagt strukturar og tradisjonar som styrer vedtaka og tiltaka, og at desse retorisk er oppfatta som til barnets beste.

Det andre poenget er at dei negative sidene forskinga har peika på ved spesialundervisninga, også kan forklarast med skepsisen til at elevar som strevar, utan vilkår skal ha tilgang til vanleg skule. Integreringsomgrepet var definert slik at ikkje alle elevar skulle få slik tilgang, dei måtte nå dei tre kriteria som Blomkomiteen hadde formulert. At dette etter kvart forvitra, kan forklare at integrering gradvis vart det same som å plassere elevar med behov for spesialundervisning i vanleg skule (Vislie, 2003). Det andre elementet var at spesialundervisninga i grunnskulen ikkje skulle få konsekvensar for den ordinære opplæringa. Det var uro rundt kvaliteten på opplæringa grunnskulen kunne gje denne elevgruppa. Ein premiss for å integrere dei to lovene til ei i 1975 var – som vi har sett – at det ikkje skulle få konsekvensar for den ordinære opplæringa. Blomkomiteen skulle ikkje røre ved den ordinære opplæringa i skulen, og forslaga deira skulle heller ikkje ha negative følgjer for den same opplæringa. Manglande samarbeid mellom spesialundervisning og ordinær opplæring for denne gruppa elevar kan forståast som ein konsekvens av denne føringa.

Samstundes er det i dag klart at det er det samla tilbodet elevane, får som skal syte for læringsutbyttet (§ 5-1 i opplæringslova). Den restruktureringa av grunnskulen som mellom anna Befring (1980) etterlyste, har enno ikkje skjedd. Janusandletet til spesialundervisninga er ein metafor som illustrerer konsekvensane. På ei side skal spesialundervisninga tene elevane som strevar. På ei anna side vil den verne dei andre elevane og lærarane deira mot den same elevgruppa, og dei eventuelle negative konsekvensane det kan vere

at gruppa er å finne i den vanlege skulen. Tendensen vart formulert som lov allereie i 1889, med segregasjonsparagrafane i folkeskulelova. Den rimelege forståinga er at tiltaka for elevar som får spesialundervisning i grunnskulen, er mykje styrt av omsynet til den ordinære opplæringa. Det er den som gir premissane for all anna verksemd der.

Referansar

- Barneombudet (2017). *Barneombudets fagrappport 2017. Uten mål og mening: Elever med spesialundervisning i grunnskolen.*
- Befring, E. (1980). Utviklinga av ein pedagogisk omsorgsidé. *Spesialpedagogikk*, 10(29).
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge.* Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* (Doktorgradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet.
- Gjessing, H. J. (1969). Integrering av funksjonshemmede: Hva vil det kreve? *Spesialpedagogikk*, 3, 2–10.
- Gjessing, H. J. (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950–1980. *Spesialpedagogikk*, 3, 2–13.
- Grunnskolelova (1975). *Lov om grunnskolen (Opphevet).* Kulturdepartementet.
- Grunnskolerådet (1985). *Innstilling om arbeidet med revisjon av mønsterplan for grunnskolen.*
- Haug, P. (1999a). Utvikling og motseiing i forskingsfeltet. I: P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (red.), *Den mangfaldige spesialundervisninga: Status for forskning om spesialundervisning* (s. 14–43). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1999b). *Spesialundervisning i grunnskolen: Grunnlag, utvikling og innhald.* Abstrakt.
- Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2), 181–204.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I: J. Tøssebro (red.), *Integrering och inkludering* (s. 169–198). Studentlitteratur.
- Haug, P. (Red.) (2017). *Spesialundervisning: Innhald og funksjon.* Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring.* Samlaget.
- Helsvig, K. G. (2005). *Pedagogikkens grenser: Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980.* Abstrakt.
- Kiil, P. E. (1990). Spesialkolerådet – et viktig spesialpedagogisk rådsorgan med kort funksjonstid: Forutsetninger og framvekst. I: T. Ogden & R. Solheim (Red.), *Spesialpedagogikk-perspektiver: Festskrift til Hans-Jørgen Gjessings 70-årsdag 1. april 1990* (s. 266–276). Universitetsforlaget.

- Kirke- og undervisningsdepartementet (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1965). *Innstilling frå Folkeskolekomiteen av 1963.*
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplann for grunnskolen.* Aschehoug.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens historia.* Bonnier Alba.
- Nordahl, T. (Red.) (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring.* Kunnskapsdepartementet.
- OECD (1984). *The handicapped adolescent: Integration of handicapped pupils in compulsory education in Norway. An appraisal of current policies and practices.* OECD/Ceri.
- Ot.prp. nr. 59 (1966–67). *Lov om grunnskolen.* Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Rettferd for de Handicappede (1966). Opprop til Stortinget. *Spesialskelebladet*, 5, 29–30.
- Riksrevisjonen (2010). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen.* Dokument 3:7 (2010–2011).
- Rovde, O. (2004). *Vegar til samling: Norsk lærarlags historie 1966–2001.* Det Norske Samlaget.
- Røger, H. (1965, 26. mars). De som faller utenfor. *Dagbladet.*
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I: K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & F. Moksnes (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvin, J. (1996). *Velferdsstatens vendepunkt: En analyse av reformen for personer med utviklingshemming som uttrykk for brytninger i velferdsstaten* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø og Nordlandsforskning.
- Seip, A.-L. (1994). *Veiene til velferdsstaten: Norsk sosialpolitikk 1920–75.* Gyldendal.
- Sejersted, F. (2005). *Sosialdemokratiets tidsalder: Norge og Sverige i det 20. århundre.* Pax.
- Skouen, A. (1966). *Rettferd for de handicappede: Et foreldresynspunkt på velferdsstat og samfunnsmoral.* Aschehoug.
- Skouen, A. (1969). *De veldedige politikerne: Nye synspunkter.* Aschehoug.
- Skouen, A. (1996). *En journalists erindringer.* Aschehoug.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education.* Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity.* Teachers College Press.
- Sosialdepartementet (1964). *Innstilling om omsorgen for handikapte.*
- Spesialskolerrådet (1964). *Om utbygging av spesialskolene, Vedlegg til St.meld. nr. 42 (1965–66).*
- St.meld. nr. 42 (1965–66). *Om utbygging av spesialskolene.* Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 73 (1964–65). *Om utviklingen av omsorgen for handikapte.* Sosialdepartementet.
- St.meld. nr. 88 (1966–67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede.* Sosialdepartementet. Stortingsforhandlinger 1966–67, Vol. 111, Nr. 7b.

- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Henta 24. april 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet.(2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.
- Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.

Monsen, L. (2022). Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news» og alternative fakta. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 131–144). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010308>

Kapittel 8

Dialog i møte med konspirasjonsteorier, «fake news» og alternative fakta

Lars Monsen

Sammendrag: *Kapittelet diskuterer hva konspirasjonsteorier og «fake news» medfører av utfordringer for samfunnets demokratiske institusjoner, i første rekke skolen. I første del søker kapittelet å avklare hva vi mener med «fake news» og konspirasjonsteorier. Kapittelet viser hvordan fenomenet på forskjellig vis blir forstått i dag, og peker på nødvendigheten av å komme fram til en felles forståelse av fenomenet som grunnlag for å møte konspirasjonsteoriernes forkledninger og utfordringer i skolen. Det er nettopp fenomenets mange forkledninger som gjør det vanskelig for utdanningsinstitusjonene å vise hvorfor barn og ungdom får problemer med å forstå kompleksiteten i «fake news» og konspirasjonsteoriene. I de seneste årene har det skjedd en bevisstgjøring om hva som må til i skolen for å avkle konspirasjonsteoriene og «fake news» deres legitimitet. Det finnes flere gode eksempler på en mer offensiv holdning. Utdanningsinstitusjonene har vist at de både metodisk og holdningsmessig er rustet for å møte konspirasjonsteoriene. Kapittelet løfter fram dialogen som*

kanskje det beste pedagogiske verktøy utdanningsinstitusjonene har i kampen mot «fake news» og konspirasjonsteoriene.

Nøkkelord: *konspirasjonsteorier, «fake news», dialog*

Abstract: *The chapter discusses what conspiracy theories and «fake news» entail in terms of challenges for society's democratic institutions, primarily schools. In the first part, the chapter seeks to clarify what we mean by «fake news» and conspiracy theories. The chapter shows how the phenomenon is understood in different ways today, and points to the necessity of arriving at a common understanding of the phenomenon as a basis for meeting the disguises of conspiracy theories and challenges in school. It is precisely the phenomenon's many disguises that make it difficult for educational institutions to show why children and young people have difficulty in understanding the complexity of «fake news» and conspiracy theories. Furthermore, the article discusses the challenges educational institutions face in the face of «fake news» and conspiracy theories. In recent years, there has been an awareness of what is needed in educational institutions to uncover conspiracy theories and «fake news». There are several good examples of a more offensive attitude. Educational institutions have shown that they are both methodically and attitudinally equipped to face the phenomenon. The chapter highlights dialogue as perhaps the best pedagogical tool that educational institutions have in the fight against «fake news» and conspiracy theories.*

Keywords: *conspiracy theories, fake news, dialogue*

Innledning

Kan utdanning bidra til en sannferdig dialog mellom mennesker med ulik sosial bakgrunn, forskjellig religion og etnisitet? Disse ulikhetene er ofte kombinert med vesensforskjellige forestillinger om hvordan verden er innrettet. Over hele kloden foregår det en intens debatt om et knippe av spørsmål knyttet til alt det som skiller og skaper avstand mellom mennesker. Gjennom mer enn 2000 år har svaret vært «gi rom for dialogen». De fleste vil forbinde dette med Sokrates og hans bruk av dialogen som metode for

å skape et felles grunnlag for en bedre forståelse for noe samtalepartnere(n)e hadde/har en feilaktig oppfatning av. Dialogene var nedskrevet av Platon som selv mente at dialogen kunne være nyttig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for et levedyktig styresett. Kan begge påstander om dialogens nødvendighet/begrensninger ha veldokumenterte belegg for sine påstander? I dette kapittelet vil jeg forsøke å argumentere for at avhengig av perspektiv og analyseståsted, bør vi lytte til hva de argumenterer for og imot. Særlig viktig blir det at unge mennesker involveres i og blir aktive deltakere i disse meningsutvekslingene. Jeg vil se nærmere på hva vi vet om barn og unges forhold til og opplevelse av denne store samfunnsdebatten. Platon mente at demokrati som styreform uvegerlig ville føre til at demagoger ville forføre folkeflertallet og dermed ende i tyranni. Dette er grundig analysert i et av Platons hovedverk *Staten*. Skeptikere og kritikere av dialogens muligheter har fått nok av tilfang til «kjetterbålene» de senere år. I nesten alle debatter om aktuelle spørsmål kommer det påstander om «fake news», at en eller flere av innleggene, de framførte synspunkter er preget av konspirasjonsteorier (Krogstad, 2019). Innledningsvis kan det være nødvendig å avklare hva som er grunnlaget for slike påstander om konspiratorisk tenkning (Tandoc mfl., 2018; Sunstein & Vermulen, 2009).

Det er en omfattende litteratur om konspirasjonsteorier og «fake news». I denne artikkelen viser jeg til en utvalgt del av denne litteraturen. Utvalget er basert på at det er enten fremtredende forskere og/eller er anerkjente populærvitenskapelige forfattere som har kommet med viktige bidrag i debatten. Jeg har i liten grad gått inn i den delen av debatten som omhandler de som hevder at konspirasjonsteorier enten er et oppkonstruert problem, eller har liten aktuell relevans. Med hensyn til «fake news» har jeg derfor ikke tatt opp påstander om «fake news» som en retorisk øvelse eller en skinndebatt, ut over det som er tatt opp om disse ordenes betydning og relevans i dagens debattklima. Jeg kunne valgt flere norske kilder, men ser det som viktig at den internasjonale forskningen/debatten om disse fenomenene kommer fram i en viss bredde.

Konspirasjonsteorier – mye kampgny, men ingen avklaring?

Hva er en konspirasjonsteori? Ved nærmere undersøkelser viser det seg at svaret på spørsmålet langt fra er like klart og innlysende som debattantene gir inntrykk av. Jeg vil gjennom noen få utvalgte eksempler vise at det krever innsikt og kunnskap om forskningen på området for å si noe meningsfullt om hva en konspirasjonsteori er. I det første eksempelet beskrives en konspirasjonsteori som høyrevridd ideologi med kjennetegn som 1) en fortelling som levendegjør en historisk erfaring, hendelse, 2) en fortelling om svik, 3) og den skal mobilisere til etnisk-nasjonalistisk motstand mot offisielle fortellinger om det flerkulturelle samfunn.

Konspirasjonssnakk har en form som levendegjør sentrale elementer i den høyre-radikale ideologien. Politiske påstander blir gjennom «snakket» gjort nære og personlige og inkorporert i en fortelling om svik, trusler og håp om nytt samhold. Slik virker det både appellerende og samlende, samtidig som det formidler frykt. Konspirasjonsforestillinger før og nå spiller en sentral rolle i å mobilisere rundt en etnisk-nasjonalistisk og fremmedfiendtlig ideologi. Konspirasjonssnakkets demoniserende og apokalyptiske retorikk styrker denne fellesskapsfølelsen ved å understreke at det ikke bare dreier seg om et meningsfellesskap, men også et fellesskap forent i en pågående eksistensiell kamp. Konspirasjonssnakk på sosiale medier er en folkeligjøring og hverdagsliggjøring av sentrale påstander fra en høyreekstrem ideologi som i sitt innhold samsvarer med sentrale trekk i fascistisk tankegodt. Spesielt tydelig er altså den etniske nasjonalismen og den fremmedfiendtlige ideologien. (Døving, 2018, s. 327)

I dette sitatet dukker et stadig tilbakevendende spørsmål opp: Hva er sant; mer eller mindre krig i verden; mer eller mindre vold mellom grupper og enkeltpersoner? Slike spørsmål kan (og bør) diskuteres med grunnlag i fakta, men vi ser at det er like vanlig at det framsettes påstander om krig vs. fred som er lite etterrettelige og som ofte inngår i mer omfattende teoribygging. En tilsvarende konspirasjonsteori finnes blant klimaskeptikere om en allianse mellom klimaforskere og politiske eliter om å bruke «grønn politikk» til å konsolidere egen makt. I slike konspirasjonsteorier finnes det en overveldende samling av fakta som kan tilbakevises med lett tilgjengelig forsk-

ning uten at det gjør synderlig inntrykk på dem som hevder at deres «fakta» er bygget på «forskning». Det er m.a.o. vanskelig å overbevise tilhengere av slike konspirasjonsteorier om at de «fakta» de bygger sin teori på, ikke er understøttet av seriøs forskning, men er «fake news». De senere år er noen områder særlig gjenstand for interessen fra «trollfabrikker» som produserer «fake news», som valget i USA i 2016 (Harari, 2019), klimaforskning og FNs klimarapporter og i de to siste årene, covid-19 og den påfølgende vaksinerings (EEAS special report, 2020).

Sannhet ser ut til å være et knapt gode i vår tid. Falske påstander, manipulert medieinnhold, faktaresistens og bisarre konspirasjonsteorier er begreper som preger nyhetsbildet. Løgn er likevel ikke noe nytt. Vi har alltid hatt sjarlataner, drøye skrøner, bisarre vandrehistorier og juks. Nye teknologiske plattformer har riktignok gitt fiksjonen episke dimensjoner, med store regimer som iverksettere, men også tidligere regimer har vært store, konsekvensrike og omtrentlige med sannhet. (Krogstad, 2019, s. 21)

For alle som underviser, er dette en stor utfordring. Elever plukker opp en strøm av «fake news» fra mange kilder uten at de hverken kan (eller i noen tilfeller ikke vil) finne ut av om påstandene er ekte nyheter, eller om dette er et forsøk på å påvirke mottagerens oppfatninger og forståelse med bruk av villedende eller falsk informasjon. Særlig blant klimaforskere og kommunikasjonsforskere er det gjort mye de senere årene for å finne ut hvordan en best kan vise og overbevise om at konspirasjonsteorier bygger på misvisende, villedende og direkte usanne fakta (Marchi, 2012). Marchi mener å vise at tenåringer flest er mindre opptatt av journalistisk objektivitet. De er mer opptatt av nyheter som har underholdningsverdi, som er utfordrende og treffer dem med en sak de er opptatt av. Hvor lettpåvirkelige ungdom er i forhold til denne strømmen av «fake news», er en pågående debatt mellom forskere der det er mulig å komme fram til sprikende konklusjoner avhengig av analyseperspektiv og teoretisk ståsted. Det de fleste kan være enige om, er at mange unge blir villedet og fanget inn i denne «alternative» virkeligheten (Orosz mfl., 2016).

I disse pandemitider er det særlig en metode som ser lovende ut når det gjelder om å «omvende» klimaskeptikere, vaksinemotstandere og innvandringsmotstandere; og den heter treffende nok «vaksinemetoden» (Cook mfl.,

2017). Forskningen så langt tyder på at metoden kan være effektiv i forhold til elever, studenter og andre som er i tvil, er påvirket av venner som tror på konspirasjonsteoriene, men bare i unntakstilfeller endrer oppfatninger hos sterkt troende klimaskeptikere. De senere års erfaringer med konspirasjonsteorier og alternative fakta føre til at stadig flere kan som Platon se at «folkeforførere av ulike kalibre inntar en økende del av det offentlige rom. Det kan lede til tvil om demokratiets framtid. Sitatet nedenfor tar opp den diskusjonen.

Det er en utbredt antagelse at det i et demokrati er en borgerplikt å bruke sin stemmerett, og at flest mulig borgere bør delta i demokratiske valg. Flere stater, som Australia og Belgia, har til og med innført en eller annen form for juridisk stemmeplikt. Samtidig viser en rekke empiriske undersøkelser at en overraskende høy andel av voksne velgere er inkompetente på det politiske området – de kan ingenting eller forsvinnende lite om politikk. (Skagen Ekeli, 2019, s. 152)

Dette er en annen type demokratidebatt enn den som har pågått over lang tid, om det demokratiske «underskuddet»; i mange tilfeller relatert til at vi i stadig flere spørsmål overlater både styringsretten og ansvaret til overnasjonale organ som EU. Den debatten er en del av en mer grunnleggende og omfattende debatt om «globalisme», dvs. at i en verden som blir mer knyttet sammen gjennom utbygging av et verdensomspennende kommunikasjonsnettverk, får den enkelte borger små muligheter til å melde «pass» og melde seg ut av en komplisert virkelighet. Men spørsmålet om politisk uvitenhet og synkende innflytelse og deltakelse henger sammen. Hvis du mister troen på at din stemme teller, at din innflytelse er minimal, er grunnlaget lagt for å konkludere med at hva jeg vet og ikke vet om politikk, gir ikke grunnlag for aktiv deltakelse i et demokrati som da framstår som et «skinn demokrati». Da er det også lettere å la seg forføre og villedes av inspirerende retorikere som gjør livet mer spennende og utfordrende enn det trauste hverdagslivet. Veien til konspirasjonsteoriens verden blir kort (Ugwu, 2021).

De senere års erfaringer med utbredelsen av konspirasjonsteorier fører ikke bare til at det stilles spørsmål om demokratiets framtid, men om det vokser fram grunnleggende forskjeller i hva en oppfatter som «virkelighet» med alternative fakta som grunnlag. Det leder fram til den filosofiske diskusjonen om postmodernisme der det hevdes at dette åpner døren for en

relativisering all alle former for fakta. Det er mange eksempler på at klimaskeptikere aktivt bruker denne relativiseringen i sin kamp for å så tvil om klimaforskningen. Hvis vi skulle dømme etter medieoppslag, kan en få inntrykk av at denne «villedningskampen» har oppnådd mye. Vi ser også at vitenskapssamfunnet har lagt ned mye energi og personlig motivasjon i å imøtegå denne strømmen av «fake news». At dette strevet ikke er forgyldes, kan de senere års undersøkelser om folks tro på vitenskapelige fakta, gi et inntrykk av.

Vi kan altså konkludere så langt at «fake news» og tilhørende konspirasjonsteorier ikke er enerådende i sosiale medier, at engasjerte forskere bruker mye tid og energi på å imøtegå falske nyheter. Det er flere eksempler på vellykkede motoffensiver der «trollfabrikkene» blir blottlagt og avkledd sine vitenskapelige pretensjoner, som i denne håndboken skrevet av Stephan Lewandowsky og et helt team av medarbeidere i *The Debunking Handbook 2020* (Lewandowsky mfl., 2020). Her gis det tips og råd til klimaforskere om hvordan de kan ta for seg mange av de mytene som er utviklet i diverse konspirasjonsteorier om klimaforskning. Denne håndboken kan være nyttig for alle forskere (og lærere) som møter villedende og falsk informasjon.

Er konspirasjonsteorier en utfordring for utdanningssystemet?

Hvis det er slik at konspirasjonsteorier er vanlig og får stadig flere tilhengere, er dette noe som bør bekymre lærere på alle nivåer? Utfordringen kan uttrykkes slik: Dersom en økende gruppe av barn og unge blir fanget inn av en teori om et aktuelt fenomen/hendelse som beviselig ikke stemmer med vitenskapelige fakta, er det utdanningens oppgave å imøtegå konspirasjonsteoriene og kanskje også få de «villedede» til å innse hvorfor de tar feil? Dette er en gammel problemstilling i utdanningsdebatten. Her er vi ved et av kjernepunktene om å trekke konspirasjonsteorier inn i undervisningssammenheng: De kan virke splittende og kanskje også sårende overfor de av elevene (og også deres foreldre) som tror på teoriernes sannhetsverdi. Det er i de senere år blitt aktualisert rundt debatten om klimaendringer som menneskeskapte. Spørsmålet blir da: Hvordan skal du møte en gruppe elever som har avvikende tanker om noe flertallet mener er innlysende og avklart? Det

er minst to spørsmål lærere bør tenke over før de gir seg i kast med undervisningen om tema som kan skape kontroverser. 1) Hvordan er dette temaet dekket i læreplanen? Det impliserer en forutsetning om at bak læreplanen ligger det en politisk avklaring av det kompromisset en ville måtte komme fram til i de fleste kontroversielle spørsmål. Dilemmaet oppstår når læreplanen på mange punkter ikke inneholder avklarte avveininger mellom ulike hensyn (Monsen, 1995). Det innebærer at det blir læreren som må tolke læreplanens anbefalinger og mer overordnede formuleringer opp mot egne vurderinger. Det vil forutsette at læreren både har den nødvendige faglige bakgrunn og tillit blant elevene til å ta opp temaer som noen av elevene kan oppleve som ubehagelige. Bør læreren ha et ansvar for å bringe inn temaer som elevene er opptatt av, men som i liten grad er dekket av læreplanen. De fleste pedagoger vil nok mene at aktualisering gjennom eksempler fra stridstemaer i samtiden kan og kanskje bør være et metodisk grep for å fange elevenes interesse, selv om det kan skape negative følelser hos noen av elevene. Det kan her vises til en sterkt følelsesladet debatt fra amerikanske universiteter der kjente høyreradikale talere ikke var velkomne med argument om at deres synspunkter var så avvikende at de ikke fortjente å få en talerstol («no platforming»). Dette kan forstås som en underkjenning av mulighet for dialog med personer du var/er sterkt uenig med. På lavere nivå i utdanningssystemet kan dette bli en debatt mellom en lærer som f.eks. tar opp klimaspørsmål og foreldre som mener dette er et for betent spørsmål å ta opp. I et multikulturelt Norge er det nok av spørsmål som kan føre til tilsvarende debatter mellom en lærer og en gruppe foreldre. Det er nok å nevne Muhammed-karikaturene og hvordan skolen skulle forholde seg til dem. Hvor ille dette kan gå, så vi i Frankrike for over snart to år siden da en lærer ble drept for å undervise om dette kontroversielle temaet. Finnes det noen avklarende synspunkter på et dilemma som dette? Noen gode forslag finnes, men som så ofte ellers i disse spørsmålene er det avhengig av eget ståsted om du har sans for ett eller flere av disse forslagene. Personlig har jeg sans for Skjervheims forslag om å skille mellom «å overtale» og «å overbevise», der eleven først må forstå hvorfor et synspunkt kan forstås på ulike måter og deretter veie de ulike argumenter opp mot hverandre og til slutt trekke sine egne konklusjoner. Det er m.a.o. ikke læreren som skal overbevise elevene, langt mindre overtale dem, men håpe at argumentenes logikk og sannhetsverdi er det som fører fram til en felles konklusjon. Mange vil hevde at dette er for

ideelt i dagens verden med «trollfabrikker» på internett og sosiale medier der løgnaktige påstander sprer seg raskere og mer effektivt enn mer edruelige saklige synspunkter (Legg & Kerwin, 2018; Report of the Scholars at Risk, 2020).

Utdanning i demokratisk medborgerskap er trukket frem som et middel for å styrke demokratiet og bekjempe vold, fremmedfrykt, rasisme og aggressiv nasjonalisme. Demokratisk medborgerskap er en aktiv rolle. Denne rollen må læres. Gjennom utdanning i demokratisk medborgerskap skal elevene få mulighet til å oppøve demokratiske ferdigheter ved å diskutere temaer som engasjerer dem. Dette gjelder også kontroversielle og sensitive temaer. Internasjonale studier viser at et trygt klasserommiljø og kompetente lærere er avgjørende for at dette skal lykkes. Demokratiske ferdigheter er likevel et underordnede temaer i kompetansemål, lærebøker og tester. I alle samfunn ser det ut til at interne splittelser øker i omfang, mens voldsforskere hevder det fra kloden som helhet ned til flertallet av lokalsamfunn er mindre voldelige episoder og mindre krig (von der Lippe & Anker, 2015).

Har skolen noe å stille opp mot et meningsmarked der de mest høyrøstede og mest underholdende får flest klikk og overtar stadig flere områder av samfunnsdebatten? Vi kan ta utgangspunkt i det mandat utdanningssystemet er blitt tildelt av lovgiver. Der heter det bl.a. at skolen har i oppgave å utdanne medborgere med en evne til kritisk refleksjon både i forhold til seg selv og andres påstander, til å utdanne aktive samfunnsborgere med respekt for demokratiske spilleregler. Det kritiske spørsmålet blir da: Ser skolen som samfunnsinstitusjon denne oppgaven som en av sine mest vesentlige oppgaver? Og like viktig: Vet vi noe om hvordan skolen lykkes i å gjennomføre dette oppdraget? (Sandoval-Hernández mfl., 2018).

Det er en krevende oppgave for en lærer å ta på seg denne oppgaven på vegne av en diffus størrelse som «samfunnet» og bidra til at hver enkelt elev opplever og tar til seg demokratiske verdier i egen skolegang. I de senere år er det gjort mye forskning på å finne ut om de store ord i læreplanen blir til levende praksis i skolerommet (og i barnehagen). Det er nok å nevne de årlige elevundersøkelsene der elevenes læringsmiljø står i fokus, der også elevenes medbestemmelse blir undersøkt. Videre deltar Norge sammen med mange andre europeiske nasjoner i en bredt anlagt survey om elevenes kunnskaper om og holdninger til demokrati og medborgerskap, International Civics Comparative Study (ICCS). Disse gjennomføres hvert tredje år,

den siste i 2019 (Schultz mfl., 2018). Disse undersøkelsene og mindre norske studier blir drøftet i *Skolen i demokratiet. Demokratiet i skolen* med Trond Solhaug som redaktør (Universitetsforlaget, 2021). Her finner vi mye empirisk informasjon om at demokratiet i Europa og Norge ligger på «sotteseng».

Hvorfor er dialogen en så sentral del av et demokratisk styresett?

De oppsummerte erfaringene forteller oss at uten en virksom dialog blir det vanskelig å utvikle et fungerende demokrati, uansett hvilket nivå vi ser for oss. Det kan utdypes av de senere års forskning på skolens rolle i demokratiutviklingen. «Elevundersøkelsen» som startet i 2001, kan si oss noe om utvikling over de siste 20 årene. Her er det stilt spørsmål som sier noe om hvordan elevene oppfatter sin rolle i skoledemokratiet. De mange elevundersøkelsene gjennom 20 år har en påfallende konstant; på spørsmål om ulike sider ved elevdeltakelse er gjennomsnittskåren for disse spørsmålene nærmest de samme i dag som de var for 20 år siden, og de er under gjennomsnitt i forhold til andre sider ved elevenes læringsmiljø. Det har foregått en forbedring i forhold til elevtrivsel, positiv opplevelse av skolemiljøet og av læringsmiljøet. Tar vi for oss CIVICS-undersøkelsene, finner vi det samme mønsteret internasjonalt. En ikke ubetydelig andel av elevene har en skeptisk til avvisende oppfatning om sin egen og medelevers deltakelse i et levende skoledemokrati. Det skyldes ikke at de er avvisende til ideen om elevenes aktive deltakelse, men at deres personlige erfaringer ikke tilsier at ideen så lett lar seg omsette i praksis. Det bør understrekes at nordisk forskning påpeker en betydelig påvirkning fra reformpedagogikken de siste 20 år, men fortsatt med store utfordringer for elevdeltakelsen (Fjeldstad mfl., 2010; Ødegård & Svagård, 2018). Denne erfaringen motsies av hva et stort antall forsøk med samarbeidslæring har kommet fram til. Her er konklusjonene mer positive enn i hva forskningen om elevdeltakelse har kommet fram til. Elever kan lære å samarbeide og de gir klart uttrykk for at dette er en positiv erfaring. Poenget med samarbeidslæring er at elever må få en gradvis innføring i metoden og de må bl.a. lære å bli aktive lyttere (Itzchakov mfl., 2018).

En dialog kan ikke fungere før begge parter har utviklet en metodisk tilnærming til aktiv lytting. Det ser ut til at det som avsløres i disse undersøkel-

sene, er at flertallet av lærerne ikke mener de har den tiden som kreves for en nødvendig opplæring (bl.a. på grunn av eksamenskravene). En speilvendning av disse oppfatningene finner vi hos elevene. Det lignet på resultatene fra Reform 94- evalueringen noen år tidligere. Der ga både lærere og elever uttrykk for at elevmedvirkning ikke måtte gå på bekostning av mange andre viktige hensyn i undervisningen, som tidsbruk, læringsutbytte og læringsmiljøet (Monsen, 1998, s. 50). Det kan være flere grunner til at elever utvikler slike negative holdninger til elevmedvirkning og dermed til et dialogisk klasserommsmiljø. De kan ha med seg lite erfaring med et inkluderende og åpent nærmiljø, og i noen tilfeller autoritære foreldreholdninger og møte med mobbing. Det kan m.a.o. være en lang vei å gå fra de mange og velformulerte formuleringene i Kunnskapsløftet og hva mange elever og lærere erfarer i den daglige undervisning. Gir det grunnlag for å hevde at ambisjonene i læreplanen er for idealistiske? (Monsen, 2013). Det er en for rask konklusjon. Ser vi demokratiutviklingen i norsk skole over en lengre tidsperiode, er det ikke vanskelig å peke på store og dramatiske endringer i retning av en skoleorganisasjon preget av demokratiske verdier og både vilje og evne til å trekke elevene mer aktivt inn i undervisningen. Her kan vi vise til CIVICS-undersøkelsene. Norsk skole kommer i toppen (sammen med de øvrige nordiske land) både i kunnskaper om demokrati og erfaringer med demokrati i praksis. Det siste kan gjelde både ordninger for elevdeltakelse i skoledemokratiet og lærernes evne til å trekke elevene inn i praktisk samarbeid om undervisningen. Selv om det er lett å peke på mangler og uforløste muligheter, er det mulig å hevde at i det lange tidsperspektivet og i en internasjonal sammenligning har Norge kommet en lang vei fra et autoritært og undertrykkende skolesystem til dagens åpne og elevorienterte system.

På system- og organisasjonsnivå har det skjedd en stor utvikling mot et fungerende demokrati (Telhaug mfl., 2006). Det som gjenstår, er på det sosio-psykologiske nivå der lærere og elever møtes som individer og grupper. Der kan nok noen av de gamle og etablerte oppfatningene henge igjen. Som jeg pekte på ovenfor når det gjelder samarbeidslæring, krever det systematisk og praktisk erfaring knyttet til utprøvde øvelser. Da er det mulig å utvikle en samarbeidskultur der dialogen inngår som et sentralt og nødvendig ledd. Men som det også ble pekt på, alle metoder har sin begrensning, og for mye av det gode kan slå over i kjedsomhet og for mange gjentakelser. Dialo-

gen hører hjemme i et skoledemokrati, men skolen som institusjon har også andre oppgaver som kan sette begrensninger på hvor mye samtale og dialog det er mulig å få til innenfor knappe tidsrammer.

Jeg avslutter dette kapitlet med noen ord om demokratiets utfordringer i årene framover, slik Jürgen Habermas har beskrevet det i artikkelen «Et transnasjonalt demokrati» (2014): De europeiske velferdsstatene demontres. Klasseskillene og høyrepopulismen øker. Vi må ta de nødvendige skrittene mot et transnasjonalt demokrati, skriver Habermas og peker på fire presserende politiske utfordringer som europeisk politikk må respondere på med en dypere demokratisk integrasjon: «De har å gjøre med (a) ubalansen som har utviklet seg når det gjelder fordelingen av makt innenfor unionen, (b) trusselen mot den politiske kulturen i mange land i vårt postimperialistiske Europa, (c) demonteringen av det velferdsstaten har oppnådd, og (d) Europas fiasko når det gjelder å møte forventningen om dets rolle i verdenspolitikken» (Habermas, 2014, s. 109).

Referanser

- Cook, J., Lewandowsky, S. & Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLOS One*, 12(5), e0175799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>
- Døving, C. A. (2018). Folkefellesskapets fiender – fascismens arv? *Kirke og Kultur*, 122(4), 322–331. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2018-04-03>
- EEAS. (2020, 22. april). *Short assessment of narratives and disinformation around COVID-19*. Special report.
- Fjeldstad, D., Lauglo, D. & Mikkelsen, R. (2010). *Demokratisk beredskap: Kortrapport om norske skoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen*. International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2009, ILS.
- Habermas, J. (2014.). Et transnasjonalt demokrati. *Samtiden*, 14(4), 108–125. <https://doi.org/10.18261/issn1890-0690-2014-04-11>
- Harari, Y. N. (2019, 24. mai). Why fiction trumps truth. *New York Times*.
- Imsen, G. (2011). Fra progressivisme til nyliberalisme: Kvalitetsvurdering i norsk skole i et historisk perspektiv. I: L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i norsk skole*. Cappelen Damm.
- Itzhakov, G., DeMarree, K. G., Kluger, A. N. & Turjeman-Levi, Y. (2018). The listener sets the tone: High-quality listening increases attitude clarity and behavior-intention

- consequences. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 44(5). <https://doi.org/10.1177/0146167217747874>
- Krogstad, A. (2019). Fakta, fiksjon og politisk autentisitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 30(1), 20–40. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2019-01-03>
- Legg, H. & Kerwin, J. (2018, 1. november). The fight against misinformation in the U.S. *Shorenstein Center on Media Politics and Public Policy*.
- Lewandowsky, S., Cook, J., Ecker, U., Albarracin, D., Amazeen, M. A., Kendeou, P., Lombardi, D., Newman, E. J., Pennycook, G., Porter, E., Rand, D. G., Rapp, D. N., Reifler, J., Roozenbeek, J., Schmid, P., Seifert, C. M., Sinatra, G. M., ... Zaragoza, M. S. (2020). *The debunking handbook 2020*. Newstex.
- Marchi, R. (2012). With facebook, blogs and fake news, teens reject journalistic «objectivity». *Journal of Communication Inquiry*, 36(3), 246–262. <https://doi.org/10.1177/0196859912458700>
- Monsen, L. (1995). *Evaluating individual curricula in Oppland County. Report nr. 1: Teacher teams' working on individual curricula*. Working paper, no. 1, Lillehammer College.
- Monsen, L. (1998). *Evaluering av Reform-94*. Sluttrapport. Forskningsrapport nr. 42/98, Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, L. (2013). Kommunal skoledrift – med en hand på rattet i norsk skoleutvikling, eller som passasjer i baksetet? I: K. Ringholm, H. Teigen & N. Aarsæther (Red.), *Innovative kommuner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Orosz, G., Krekó, P., Paskuj, B., Tóth-Király, I., Bóthe, B. & Roland-Lévy, C. (2016). Changing conspiracy beliefs through rationality and ridiculing. *Frontiers in Psychology*, 7, 1525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01525>
- Reports of the Scholars at Risk. (2020). *Free to think*. Academic Freedom Monitoring Project.
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M. & Miranda, D. (Red.) (2018). *Teaching tolerance in a globalized world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78692-6>
- Schultz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). *Becoming citizen in a changing world*. IEA/ICCS. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Skagen Ekeli, F. (2019). Politisk uvitenhet, stemmeretten og velgeres moralske ansvar. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(3), 151–166. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2019-03-04>
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Sunstein, C. R. & Vermulen, A. (2009). Conspiracy theories: Causes and cures. *The Journal of Political Philosophy*, 17(2), 202–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2008.00325.x>
- Tandoc, E. C., Jr., Lim, Z. W. & Ling, R. (2018). Defining «Fake News». *Digital Journalism*, 6(2), 137–153. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>
- Telhaug, O. A., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Education*, 50(3), 245–283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>

- Ugwu, R. (2021, 26. mars). On Google podcasts, a buffet of hate. *The New York Times*, s. A1.
- von Der Lippe, M. & Anker, T. (2015). Når terror ties ihjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96.
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1).

Del III

Studenten og studiefaget

Myklestad, S. (2022). Opprørsånd
i Lillehammer-pedagogikken: Ånden som gikk?
I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.),
Pedagogikkens idé og oppdrag (s. 147–161).
Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010309>

Kapittel 9

Opprørsånd i Lillehammer- pedagogikken

Ånden som gikk?

Synnøve Myklestad

Sammendrag: *Dette kapittelet tar utgangspunkt i forfatterens opplevde møte med disiplinfaget pedagogikk på Lillehammer. Dette møtet fant sted vel 30 år etter 68-opprør og positivismestrid, som var sentrale foranledninger da alternativet på Lillehammer ble etablert i 1971. Forfatteren søker å identifisere opprørets etterdønninger på tidlig 2000-tall, men aller mest opprørets motivasjon: opprørsånden.*

I utsagn som uten opprørsånd har et opprør ingen kraft; et opprør oppstår mer enn igangsettes, eller; et opprør er bevegelse i noe fortrent og undertrykket – presenterer og utdyper kapittelet tanker om opprør og opprørets betydning for pedagogen gjennom spørsmål som: Hva kan være kraften og drivkraften i et opprør? Og ikke minst: Hvordan er opprøret fremdeles aktuelt?

Om opprøret har en egen logikk, undersøkes denne i kontrast til dagens utdanningspolitiske landskaper av målrasjonell mentalitet. Begreper om opp-

rør og opprørsånd utvikles i et møte mellom Sven Kærup Bjørneboes essay-samling *Om opprør og opprørsånd* (1989) og Friedrich Nietzsches *Slik talte Zarathustra* (2003). Med Kærup Bjørneboe gis et begrep om realsans betydning for opprørsånden, mens Nietzsches metaforer om kamelen, løven og barnet utdypes og tolkes inn mot ulike aspekter av eksistens, bevissthet eller mulighetsrom for handling.

Opprør og opprørsånd har alltid vært sentrale fenomener i kritisk pedagogikk. Om opprør oppstår som en bevegelse i noe fortrent eller undertrykket, vil det alltid bære med seg frigjøringsbestrebelse. Et etisk anliggende antydes: Opprørsånden blir Ånden som går.

Nøkkelord: opprør, opprørsånd, Lillehammer-pedagogikken, Nietzsche, realsans, de russiske futuristene, Khlebnikov

Abstract: *This chapter develops from the author's experience of entering the discipline of Pedagogy in Lillehammer. This happened more than 30 years after the 1968 uprising and the positivism struggle, that were both central causes for establishing the alternative in Lillehammer in 1971. The author seeks to identify the repercussions of this revolt in the early 2000s, searching for the motivation behind this revolt: sedition.*

From expressions such as «without sedition revolt is powerless»; «a revolt rises more than it initiates», or «revolt is the movement of something repressed and oppressed» – the chapter presents and elaborates upon thoughts of revolt and the significance of revolt in the area of pedagogics. Questions are actualized: What might be the power and driving force of revolt? How does revolt still possess actuality?

*If revolt represents a special kind of logic, this logic is investigated in contrast to the rational, goal-oriented logic of educational politics. Concepts of revolt and sedition are developed out of two main sources: Sven Kærup Bjørneboe's *Om opprør og opprørsånd* (1989) and Friedrich Nietzsche's *Slik talte Zarathustra* (2003). A concept of realsans ("sense of reality") is given of Kærup Bjørneboe, and the metaphors of Nietzsche – the Camel, the Lion and the Child – are elaborated on and interpreted toward aspects of existence, consciousness and possibilities for action.*

Revolt and sedition have always been key phenomena in critical pedagogy. If these qualities rise as movement in something repressed or oppressed, then

revolt is closely connected to emancipation. In the end, this implies an ethical aspect: The spirit of revolt becomes «The Ghost Who Walks».

Keywords: *revolt, sedition, pedagogy, Lillehammer, Nietzsche, The Russian Futurists, Khlebnikov*

Innledning

Da jeg kom som student til Lillehammer høsten 2003, skulle jeg gi pedagogikkfaget en sjanse til. Etter 20 år i barnehage og småskole var jeg i villrede. Jeg var ikke sikker på om jeg kunne stå inne for de mange praktiske utslag som utdanningspolitiske føringer hadde ført med seg de siste årene. Jeg var i utgangspunktet ikke klar over Lillehammer-miljøets historie, men fanget tidvis opp brokker om institusjonens levde liv. Historier som mellom linjene bar med seg både idealer og perspektiver som sjelden ble uttalt direkte. Eller ble de det? Våren 2008 hadde jeg et kort opphold i Paris og ble overrumplet av et 40-årsjubileum. I studentbokhandelen på Sorbonne-universitetet lå de sentrale stemmer og inspiratorer for 68-opprøret presentert på et bord. Her fant jeg pensumlitteraturen fra mitt møte med Høgskolen på Lillehammer: mellomfaget «pedagogikk og det moderne». Helt konkret ble det klart at den faglige profilen jeg hadde møtt på Lillehammer fem år tidligere, var del av noe større.

Etableringen av pedagogikk på Lillehammer i 1971 var en synliggjøring av datidens sentrale konfliktlinjer – innen høyere utdanning generelt og i det pedagogiske fagfeltet spesielt. De «pedagoger og samfunnsengasjerte mennesker» som deltok i den første studieplanutviklingen, hadde erfaringer fra Universitetet i Oslo «og var inderlig klar over og opptatt av denne institusjonenes tilstivnede karakter» (Monsen, 1986, s. 31). Lars Monsen trekker frem slagordene fra 1968, «Vitenskapen i folkets tjeneste!» og «Ned med professorvelde!», som klare inspiratorer for utformingen av de første alternative studieplanene på Lillehammer. Det kunne vært interessant å utforske både motiver og engasjementer for den formidable innsatsen som ble lagt ned av disse første pedagogiske profilene. Både studentopprør og positivismestrid er sentrale fenomener som både bærer og bæres av denne tidsånden. Mange analyser følger 68-opprørets ulike aspekter av kritikk – politisk, kul-

turelt og faglig. 60- og 70-tallet var uten tvil en særegen periode der mye var i bevegelse – og ble satt i bevegelse. Mitt anliggende her er ikke å gå nye runder med disse analysene. Med utgangspunkt i mine opplevelser, der jeg i etterdønningene av et opprør møtte pedagogikkfaget på nytt, vil jeg presentere og utdype noen tanker om opprør og opprørets betydning for pedagogien.

Mange av Lillehammer-historiene om 70-tallets opprørere fremstår nærmest mytisk; med vitalitet og fremtidstro ble alternativer til det bestående utformet. Fenomener som studentengasjement, samfunnskontakt, anti-autoritære organiseringsformer, gruppearbeid og problemorientering inngår i disse historiene. Med ryggen mot akademias tradisjoner av makthierarkier og kontroll løftet pionerne blikket mot nye horisonter. Mer enn å spørre etter hva de så, hva de så etter eller hvorfor – rettes min oppmerksomhet mot opprøret i seg selv. Hva kan være kraften og drivkraften i et opprør? Uten opprørsånd har et opprør ingen kraft, er det sagt. Et opprør oppstår mer enn igangsettes, hevder andre. Er det i slike utsagn at opprørsånden kan anes – som en *Ånden som går*? Et opprør vender seg mot noe bestående – men samler seg ikke nødvendigvis om *ett* alternativ. Et opprør er bevegelse i noe fortrenget eller undertrykket. Det angår makt og avmakt – men aller mest motmakt.

På Lillehammer har jeg hørt at det uferdige og åpne var styrken – med all sin usikkerhet. Vi vet at disse idealene ble innhentet av noen realiteter etter få år. Men hvilken logikk kan ligge bak slike utsagn? Hvilken rolle spilte eventuelt denne logikken i opprørets ånd? I dagens utdanningspolitiske landskap med målrasjonell mentalitet, praktisert på predikerende konstruksjoner, kan utsagn om «det uferdige og åpne» bli stående som banal nostalgi. Noen vil si: Bare se hvordan det gikk!

Jeg skulle gi pedagogikkfaget en sjanse til. Det har snart gått 20 år. Det var mitt uklare møte med opprørsånden på Lillehammer som utløste mitt ja. Pedagogikkfaget fikk en sjanse til. Det er på tide å undersøke denne opprørsånden som vekket pedagogien i meg.

Metodisk kan denne studien betraktes som et casestudium ved at undersøkelsen er rettet mot «å studere mye informasjon om få enheter» (Thagaard, 2003, s. 47). Casen for denne analysen er mitt møte med Lillehammerpedagogikken gjennom emnet «pedagogikk og det moderne». Hensikten med undersøkelsen er å søke innsikter om opprør generelt, opprørets natur

og mulige nødvendighet for pedagogens faglige autonomi og integritet. Thagaard uttrykker hvordan et casestudium ved å gå i dybden har et mer «generelt siktemål» enn for eksempel en beskrivende undersøkelse. En casestudie «knyttes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på» (Thagaard 2003, s 187). Med en intensjon om mer generelt å søke etter opprørets *bakenforliggende* energi og drivende krefter, blir følgende forskningsspørsmål omdreiningspunkt for denne studien: Hvordan kan vi forstå et begrep om opprør og opprørsånd som en avgjørende kvalitet ved kritisk pedagogikk?

Opprøret, det åndelige og realsansen

Å benytte et begrep om ånd assosieres mot noe religiøst. Det åndelige ses gjerne som en motsats til det realistiske, og det å være realistisk er ofte den foretrukne tilnærming til virkeligheten. I alle fall i vår sekulære del av verden, og for den som opptar seg med vitenskap. Det åndelige eller religiøse hører religionene til. Men det religiøse knyttes også til andre fenomener enn religion. Den religiøse erfaring kan vise til sterke, subjektive erfaringer som vanskelig lar seg forklare med ord. Georges Bataille (1887–1962) gjorde for eksempel inngående undersøkelser om den *indre erfaring*. Dette er erfaringer som overskrider ved «å komme i berøring med det fornuften utestenger» og oppleves så sterkt subjektivt at de vanskelig lar seg dele (Buvik, 2005, s. 80; Myklestad, 2015, s. 232). Dette utestengte, utenforliggende, er mulighetsbetingelsen for overskridelsen. I hans undersøkelser av dette utenforliggende utvikles begrepet *heterogenitet* som favner alt – og dermed også ingenting. Glimtvis kan mennesket erfare denne heterogene virkeligheten som overskrider vår *homogene* tilværelse av etablerte kategorier og forestillinger. «Sammenfattet kan den heterogene eksistens i forhold til det vanlige hverdagsliv bli fremstilt som helt annerledes, som inkommensurabel» (Bataille, 2005, s. 32) Det heterogene settes opp som et motstykke til det vanlige hverdagslige, og ble sentralt i hans undersøkelser av det hellige. Bataille startet sine studier av den indre erfaring, erfaringen av det hellige som teologistudent, men endte med å studere den i det erotiske (Buvik, 2005).

Andre knytter lignende kvalitative, indre erfaringer til kunstopplevelser. Den estetiske erfaring, den sublimе erfaringen og katarsis. Man har sanset og opplevd noe som overskrider og får følger for ens virkelighetsoppfatning; noe som virker inn på veien videre.

I sin essaysamling *Om opprør og opprørsånd* (1989) knytter Sven Kærup Bjørneboe det religiøse til en fundamental kvalitet ved å være realist. «Religiøse ble de som lot hendelsene i deres liv virke inn på seg, som tok det hele på alvor, og i en absolutt forstand tok seg nær av livet. De ble: realister» (Bjørneboe, 1989, s. 52–53). Bjørneboes essays er kritisk til flere forhold ved samtidens kultur og samfunn. Han etterlyser opprørsånd for engasjert deltakelse og samfunnsansvar. Med fellesbetegnelsen Samfunnsmakten/Makten kretses politiske og samfunnsmessige systemer og mekanismer inn som «lenge og systematisk [har] forsøkt å svekke vår evne til reaksjon. I særlig grad er det gått ut over våre ensomheter og virkeligheter, de levende kildene til religion og opprørsånd» (Bjørneboe, 1989, s. 54). Pedagogene går ikke fri. Bjørneboes ensomheter kan assosieres mot Batailles indre erfaringer. Vi kan alle havne i opplevde situasjoner der ord blir fattige. Der erfaringer ikke lar seg dele. Ensomme steder – av eksistensiell betydning for feste i vår egen virkelighet: For vår realsans. Realsansen er «evnen til å reagere på det som skjer rundt oss og med oss, at vi i det hele tatt får øye på det» (ibid., s. 53) Ifølge Bjørneboe har Samfunnsmakten på ulike måter bygget en mur mellom det enkelte menneske og dets virkelighet gjennom profesjoner av «velmenende sjeletolkere, pedagoger, veiledere og omsorgere» som har tatt «ifra oss de umiddelbare reaksjonene, de så å si sløyet vårt sinn for subjektivitet for at det ikke skulle utvikle et språk hinsides deres» (ibid., s. 55) Realsansen er sentral i Bjørneboes fundament for opprørsånden. Opprør uten realsans har ingen kraft. Opprør uten opprørsånd har ingen kraft. Det er opprørets forankring i liv og virkelighet, – «ensomheter og virkeligheter», som er avgjørende. Men Samfunnsmakten kan ikke alene klandres, for «Makten den er det vi som står for, den er oss selv, oss selv på det sløvste» (ibid., s. 58). Noe må vekkes og frigjøres.

Kamelen, løven og barnet

For ytterligere å kunne snakke om opprørsånd vil jeg benytte meg av Friedrich Nietzsches metaforer om kamelen, løven og barnet fra *Slik talte Zarathustra* (2003). I denne boken er det Zarathustra som er gjennomgangsfiguren og stemmen som taler, går i dialog, stiller spørsmål og setter etablerte sannheter på hodet. Etter ti år i fjellene, der Zarathustra i ensom tilbaketrukkethet har søkt innsikt og visdom om menneskets livsbetingelser, vender han tilbake til byens gater og torg. Teksten er poetisk i formen og gir rom for tolkning. Etablerte sannheter og verdier avdekkes på ulike underlige måter, og som leser rives man med gjennom verbale og mentale krumpring. Det handler om frigjøring. «Gud er død» (Nietzsche, 2003, s. 3), og menneskene utfordres til å overvinne seg selv og selv skape mening i nye fellesskap: «Feller og fellesskap søker den skapende og ikke lik, og heller ikke hyrder og troende. Medskapere søker den skapende – medskapere som kan risse nye verdier på nye tavler» (Nietzsche, 2003, s. 11). Men å risse nye verdier krever kamp – og opprørsånd.

Vi tas med gjennom åndens tre forvandlinger. Zarathustra vil vise «hvordan ånden blir en kamel, og kamelen en løve, og løven til slutt et barn» (Nietzsche, 2003, s. 12). Disse tre skapningene, eller metaforene, viser til ulike grunnposisjoner eller kilder til handling. Fremstillingen starter med kamelen. Kamelen kneler saktmodig og pålegges tunge byrder. Ikke bare får den tunge byrder – den *krever* tunge byrder. Det ligger i denne saktmodige ånds natur å søke fornedrelse. Frivillig legger den seg ned og spør «Hva er det tyngste? [...] – så jeg kan ta det på meg og gledes over min styrke» (ibid., s. 12). Etter å ha fundert over en rekke eksempler på hva som kan representere det tyngste, oppsummeres det med at «Alt det tunge og tyngste leses den saktmodige ånd på seg: Og tungt leses som kamelen når den går ut i ørkenen – slik går den saktmodige ånd ut i sin ørken» (ibid., s. 13) Men dette er ikke et blivende sted, verken fysisk eller åndelig. Noe må overvinnes.

I denne ensomhetens ørken skjer en forvandling: Løven våkner, og med den kampen for frihet og herredømme over egne tanker og eget liv. Kampen utspiller seg mot den store drage. Bildet av et glitrende reptil manes frem, der hvert skall skinner med: «*Du skall!*». «Men løvens ånd sier: «*Jeg vill!*»» (ibid., s. 13). Den mektige dragen bærer skjold der «glansen av tusenårige verdier lynes» og den påstår at «Alt av verdi låner sin glans av meg». «Alle verdier er

allerede skapt, og alle skapte verdier – det er *jeg*» (ibid., s. 13). Ånden må bli løve for å stå opp mot denne dragen. Kamelen er ute av stand til å kjempe. «Å ta seg rett til å vurdere – det er det frykteligste rettsbrudd for en saktmodig og ærbødig ånd. Det synes ham et rov og et rovdyr verdig. [...] det trengs en løve til et slikt rov» (ibid., s. 13). Men heller ikke med løvens opprørsånd kan nye verdier risses på nye tavler. Som løve kan man skape seg frihet og «si et hellig *nei* også til plikten». Med dette nei kan løven skape seg rom og *frihet* til å skape – men selve det å skape nye verdier er ikke innen rekkevidde for den brølende og rovgriske løve.

Løven må til slutt bli et barn, uskyldig og ubeskrevet: «... en første begynnelse, et hjul som ruller frem av seg selv, en lek, et hellig *ja*». Dette hellige ja er forutsetningen for «skapelsens lek» (ibid., s. 14). Barnet, som verdensfornekter, vil med egen vilje vil skape sin egen verden.

Slik talte Zarathustra.

Pedagogen og opprørsånden?

Er det mulig å være pedagog? Spørsmålet stilles av Jenny Steinnes i en artikkel som aktualiserer den franske filosofen Jacques Derrida for pedagogikken (i Steinholt & Løvlie, 2004). Jeg møtte spørsmålet i en forelesning allerede da Jenny, som stipendiat, jobbet med denne artikkelen. Hvilket spørsmål var dette? Hvordan kan et slikt spørsmål stilles – og besvares? Jeg var allerede på gyngende grunn, hadde lenge vært i villrede og befant meg ved et veikryss: Jeg måtte velge: pedagogikk – eller ikke pedagogikk?

Om det er mulig å være pedagog, kan henge sammen med spørsmålet om hva pedagogikk er. En av de første oppgavene jeg fikk som student ved det før nevnte mellomfaget, var å lese en tekst av Friedrich Nietzsche. Sammen med en medstudent skulle jeg formulere noen pedagogiske problemstillinger på grunnlag av teksten. Jeg skjønte ingen ting! Jeg kunne ikke finne en flik av noe som angikk pedagogikk i den teksten jeg leste. «*O sancta simplicitas!* For noen bemerkelsesverdige forenklinger og forfalskninger mennesket lever blant!» (Nietzsche, «Den frie ånd», nr. 24). Etter hvert måtte jeg innse at det var mitt begrep om pedagogikk som hittil ikke hadde vært åpent for dette. «*O, hellige enfold!*»

Jeg blar i forelesningsnotater fra mitt første møte med pedagogikken på Lillehammer. Stephen Dobson og Øivind Haaland var et underlig tospann. Eller – nei, de var ikke et tospann. De tok hånd om hvert sitt semester. Hver på sitt karakteristiske vis introduserte de for meg ukjente navn, begreper og perspektiver om virkelighet og intethet, viten og vitenskap – kunnskap og andre skap. Alltid med en underliggende spørrende og engasjert, konfronterende inngang. Første side i mine forelesningsnotater forteller at studiet er lagt på et metanivå, hevet over det praktiske, didaktiske pedagogiske arbeid. Studiet ville undersøke hvilke teorier som ligger bak det praktiske. Studiet ville ikke presentere løsninger, men åpne for refleksjon. Jeg hadde lenge vært i villrede. Nå var jeg i fritt fall.

Med Walter Benjamin ble det spurt «Hvordan kan man oppleve det morderne samfunn?», og erfaringspedagogikk fikk andre begrunnelser og dimensjoner enn det John Dewey hittil hadde representert. Benjamin flyttet pedagogikken ut i moderne storbygater og vi ble kjent med kunstens grep: allegorier og aforismer. Noe som angikk selv Livet, – og det å være menneske i verden, grodde frem. Michel Foucault avslørte maktstrukturer og sørget for nye måter å se omgivelsene på, og gjennom Nietzsches arbeider beveget vi oss hinsides godt og ondt og møtte begreper om herskermoral, slavemoral, ressentiment og krenkelse. Forelesningen om moralens genealogi innledet med spørsmålet: «Kan pedagogikk utøves uten at en part krenker den annen part?» Spørsmålet traff mitt ultimatum: Var det mulig for meg å fortsette som pedagog? Skulle jeg gi pedagogikk en sjanse til? Mange års erfaringer med institusjoners rammebetingelser og tilmålte muligheter for livsutfoldelse lå latent. Realsansen var intakt. Reformen både i barnehage og skole bar med seg nye intensiver og idealer for pedagogikken og pedagogen. Barna, som sentrale brikker i virksomheten, opplevdes stadig oftere å bli redusert og tingliggjort. De skulle måles og veies, kontrolleres og leies – etter presis prediksjon – mot formulerte mål. Skoleeier sørget for kurs og kompetanseheving for sine ansatte. Med evidensbasert forskning og korrekt gjennomførte nasjonale og internasjonale prøver ville minste motstands vei kunne identifiseres og skolen bli «et godt sted å være – et godt sted å lære». Min realsans – med alle *mine* «virkeligheter og ensomheter» – ble aldri overbevist. Den gnagende uroen var stadig like ny. Jeg kunne ikke gå god for den praksis jeg var en del av. Jeg kunne ikke stå inne for de sannheter som ga seg til kjenne, og noterte 8. september denne høsten at Nietzsche ikke spør: Hva

er sannhet? Men: Hvordan lager vi ... sannheter? Hvilke betingelser må innfinne seg? Dette var potente spørsmål som ikke ble stilt i skoleeiers kurssammenhenger.

Med Freuds *Ubehaget i kulturen* begynte bevisstheten om en utside å tre frem. Psykoanalysens ubevisste representerte, og representerer fortsatt, en radikal impuls for noe mer og noe annet enn det til enhver tid etablerte. Ikke minst etablerte sannheter. Det er vel ikke alltid slik at man er bevisst verken hva som er «det etablerte», eller hvordan det har etablert seg. Det kan vise seg verdt å undersøke både på et personlig, individuelt nivå og på et samfunnsmessig kollektivt nivå. Fra sosiologien utvidet Émile Durkheim horisonten med sine blikk på forholdet mellom individet og samfunnet, moral og kollektiv bevissthet – og hvordan ulike solidaritetsformer kan fremstå som mekaniske eller organiske. Uklare refleksjoner om ulike måter å være et samfunnsmenneske begynte å ta form. Og ikke minst: Hvordan bidra til å skape et menneskesamfunn? Om dette angikk pedagogikk – så kunne jeg kanskje bli i faget noen runder til ...

«Hvorfor er pedagoger mer opptatt av belønning og kontroll enn kjærlighet og vold?» Spørsmålet innleder mine notater fra en forelesning litt utpå våren. Igjen ble jeg stilt til vegg. Dette var ikke et åpent spørsmål. Det bærer i seg en konfronterende påstand. Voldbegrepet undersøkes i lys av Georges Sorel, Franz Fanon og Mahatma Gandhi, og det blir nærliggende å gjøre koblinger til Freuds *Ubehaget i kulturen*: Noe vil alltid undertrykkes, fortrenkes eller fornektes i de sosiohistoriske strukturer og mekanismer. Noe som kan skape uro og ugreie i det etablerte. Noe som det etablerte ofte vil anstrenge seg for å holde i sjakk gjennom ulike former for disiplin og straff. Vold ble et begrep med pedagogisk relevans.

Opprørsånden og den kollektive glømsel

Hvor svevde så opprørsånden i alt dette? Jeg kan bare snakke for meg selv, og vil da gjøre bruk av Nils Stödbergs illustrasjon i Alf Prøysens *Den vesle bygda som glømt at det var jul* fra 1976. Historien forteller om befolkningen i denne bygda som har det fellestrekk at de kan glømme. Ikke nok med at de glømmer, men de glømmer de rareste ting. Ikke nok med at de glømmer de rareste ting, men de glømmer det samtidig. *En kollektiv glømsel*. Et

skremmende fenomen – ikke minst den gangen de glømt at det snart var jul. Noe så sentralt i kultur og samfunn! Fortellingen nærmer seg et vendepunkt, for en uro har slått ned i en liten kropp: «Det er noe vi har glømt nå igjen!» (Prøysen, 1976). Ulike gjenstander trer frem i omgivelsene for ei lita jente: Ei gran, en saks, et gråpapir ... Stödberg har tegnet den vesle jenta sittende på en krakk – med gråpapiret og saks i hendene. Hun er fjern i blikket. Hun sitter alene og vi ser hun har sittet lenge. Hun kjenner med hele seg at det er noe som er glømt nå igjen. Hun sitter nedsunken i sin realsans – med sin konkrete virkelighet og sin dype ensomhet: Det er bare hun som ser disse tingene og hører dem tale. Det er bare hun som aner en sammenheng som ingen andre ser. De andre er opptatt med andre ting. Hun retter konsentrert oppmerksomhet mot noe som ennå ikke er.

Mine refleksjoner ut fra denne illustrasjonen går i flere retninger. Den første handler om identifikasjon. Jeg opplevde å være jenta på krakken. Som student hadde jeg fått mye i hendene av navn, begreper og perspektiver som opplevdes å angå noe sentralt ved mitt virke som pedagog. Noe sentralt som syntes å være tapt av syne og glømt i den kollektive kulturen av praksis og utdanningsreformer. Identifikasjonen hadde også en annen side: Dette jeg hadde fått i hendene, var der, men tilbake i praksisfeltet var der ingen krakk å sitte på – for ettertanke. Hadde den vært der, var det ingen tid for å sitte på den. Den andre refleksjonen handler konkret om det å utøve den pedagogiske handling: Jeg lurer på om denne vesle jenta hadde fått fred der på krakken med sin konsentrerte oppmerksomhet mot det som ennå ikke var – om hun hadde befunnet seg i en barnehage eller en skole? Et tredje anliggende var hvordan jeg skulle kunne bringe inn noe av dette nye i de sammenhengene jeg var en del av. I helt konkrete samarbeidssituasjoner der jeg ville stille spørsmål ved den praktiske virksomhet og de etablerte begrunnelser strakk ikke språket til lenger.

Jeg var fremdeles i villrede, men en vilje til å se etter det glemte, det undertrykte eller utelatte var vekket. Alle nye begreper og potente spørsmål, stilt både engasjert og konfronterende, satte noe i gang. Det begrepet om pedagogikk som hadde vært mitt utgangspunkt, hadde slått sprekker, og noe begynte å gro i sprekkene. Ugras, – vil kanskje noen si. Det også, – sier jeg da. Bevisstheten om at også pedagogikken har en utside, gir håp. Pedagogikk kan synes som et vel etablert system i vårt samfunn ved våre institusjoner, men kan aldri bli «et avsluttet kapittel». Ikke minst betraktet som et kulturelt,

sosiohistorisk fenomen vil «det etablerte» erkjennes som ett av flere alternativer. Der finnes alltid alternativer – for den som vil.

En vilje som vil fordre barnets «hellig ja!»?

Pedagogen, opprøret og kritisk pedagogikk

I ettertid har det slått meg at uten å ha innledet eller posisjonert dette studiet innenfor kritisk teori eller 60- og 70-tallets reformpedagogikk, innebar dette studiet møte med mange sentrale inspiratorer fra denne tiden. De navn som er nevnt i avsnittene over, er et utvalg. Nietzsche, Freud – og Marx – var sentrale for Frankfurterskolens samfunnspolitiske teoriutvikling og positivismekritikk. Frigjøring var og er grunntema i denne skolen, og var et bærende element i etableringen av pedagogikk på Lillehammer. Kritisk teori er ikke en teori i «tradisjonell» forstand, der hensikten er stadig mer og ny «oppmagasinert viten» (Horkheimer i Kalleberg, 1970, s. 1). Kritisk teori er en form for tenkning som forholder seg til sosial- og samfunnsvitenskapenes teoriutvikling og fremskritt, og sikter «aldri bare mot økt kunnskap som sådan, men mot at menneskene skal frigjøres fra slavebindende forhold» (Horkheimer i Kalleberg, 1970, s. 46).

De ulike teoretikerne ble aldri presentert som historiske, «sentrale» eller «store». De ble presentert, og begreper og perspektiver aktualisert, spørrende eller konfronterende. Som student måtte vi tenke selv og prøve ut det nye. Språk og mening, formuleringer og uttrykk, praksis og virkelighet ble en slagmark. Hvordan kunne pedagogikkbegrepet – som hadde slått sprekker – gi seg til kjenne på ny? Hvilke begreper kunne uttrykke *mine* «virkeligheter og ensomheter»? Hadde dette noe med frigjøring å gjøre?

Pedagogen, opprørerne og språket

Språk, ord og begreper fremsto som et klart kraftfelt. Med nye innsikter opplevde jeg meg språkløs. For pedagoger er språk både middel og medium. I våre pedagogiske praksiser, på alle nivå i utdanningssystemet, bygger vi språk og begreper med språk og begreper. Det er ikke likegyldig hvilke ord og begreper vi verken bruker – eller formidler. Alle mine år som pedagog frem-

trådte i ny drakt i møte med nye perspektiver og begreper. Pedagogikken så annerledes ut med nye ord og begreper. Nye aspekter ved pedagogikken trådte frem. Aspekter som igjen krevde nye betegnelser. Evnen til å reagere avhenger at vi «i det hele tatt får øye på det», sier Bjørneboe. Velmenende opplæring, veiledning og omsorg har sløvet realsansen: «de [Samfunnsmakten] har så å si sløvet vårt sinn for subjektivitet for at vi ikke skulle utvikle et språk hinsides deres» (Bjørneboe, 1989, s. 55). Dette er sterke påstander med en undertekst om maktutøvelse og undertrykkelse. Språket er innvevd i alle kulturelle og samfunnsmessige strukturer og systemer. Også i min grunnutdannelse. Kan det språket vi har til rådighet, betraktes i lys av Nietzsches metafor om kamelen? Språket vårt kan gjøre oss til kameler. Språket vi er gitt, gjennom vår tilhørighet i våre fellesskap, gir både muligheter og begrensninger. Språket både skaper og begrenser vår virkelighet. Som Nietzsche kaller også Bjørneboe den enkelte til ansvar: Makten er ikke noe annet enn «oss selv på det sløveste». Som løver må man skape seg frihet til å skape.

I språket kan en slik frihet utforskes og realiseres. Det var prosjektet til de russiske futuristene tidlig på 1900-tallet. De var ikke pedagoger, men poeter. Jeg lar meg inspirere av deres opprør og den opprørsånden som avsløres i deres språklige aktivisme. Det var en turbulent tid i et folkerikt og vidstrakt land. Futuristene hadde et sterkt samfunnsengasjement og opplevde et maktapparat som grep om seg. Folkemassene måtte bevisstgjøres. Futuristene dikterte ikke programmatisk hva massenes bevissthet skulle rettes mot, men de satte seg fore å vekke folks bevissthet om egen bevissthet (Myklestad, 2015). Som avantgardepoeter hadde de sine virkemidler av uforutsette innspill og provokasjon. De undersøkte språkets virkemidler i eventyr og folkløse, og lekte med ord og lydkombinasjoner inspirert av barnerim og regler, magiske trylleformularer og religiøs tungetale. Eller de skapte nye ord der ulike betydningsbærende morfemer og grunnstammer i veletablerte ord ble satt sammen til kraftfulle og tankevekkende meningskonstruksjoner. Fremtiden ville kreve nye ord og begreper, et annet språk. Velimir Khlebnikov var den som, i tillegg til å praktisere som poet, skrev en rekke essays, brev og tekster som avdekker en tankevekkende poetikk. Han og de andre futuristene hadde tro på «the soap of word-creation» (Khlebnikov i Douglas, 1987, s. 324) og uttalte at «We want a word maiden whose eyes set the snow on fire» (ibid., s. 246). Intet mindre.

Pedagogen og opprørsånden som går og går ...

Khlebnikov beskriver i flere sammenhenger sin poetiske identitet som barnet i seg. Innrullert i militæret under første verdenskrig trues dette barnet. Taktfast marsjering, ordrer, og disiplin «will be the death of the child in me», skriver Khlebnikov til en kunstnerkollega (Khlebnikov i Douglas, 1987, s. 106), og henvender seg med en mer utførlig forklaring til militærpsykiateren: «A poet has his own complex rythm and that's why military service is so oppressive [...] my feeling for language is dying within me» (ibid., s. 107).

Du skal! sa dragen løven måtte nedkjempe i Zarathustras fabel. På hvert skall skinte et gyllent «Du skal!». Pedagogikken har også sine uttalte og uuttalte «Du skal!». Løven oppdaget og opponerte med sitt NEI! – likevel ikke i stand til å skape nytt. Jeg skulle gi pedagogikken en sjanse til, men oppdager at dette ikke er gjort i en håndvending. Kamelen vandrer i skyggene og løven brøler øredøvende. Jeg hører ikke mine egne tanker, og mitt «hellige ja!» er en skjør ting. Mine glimtvis erkjennelser av dette glømte er akkurat det: Glimt! Er de sterke nok til å skjerpe min realsans? Opprørsånd «i videste forstand» står for evnen til motstand – sier Bjørneboe og fortsetter: «Det høres enkelt ut, fordi vi sjelden er klar over det enorme sosiale press mot denne evnen» (Bjørneboe, 1989, s. 57).

Den vesle jenta i Prøysens fortelling holdt ut på krakken, og da bitene falt på plass, aksjonerte hun: Kornbandet ble heist til topps i flaggstanga! *JA!*

Referanser

- Bataille, G. (2005). Fascismens psykologiske struktur. *Agora*, 23(3), 24–54. <https://doi.org/10.18261/issn1500-1571-2005-03-03>
- Bjørneboe, S. K. (1989). *Om opprør og opprørsånd*. Grøndahl & Søn Forlag.
- Buvik, P. (2005). Det guddommelige og det menneskelige: Om Batailles pornografi. *Agora*, 23(3), 76–95. <https://doi.org/10.18261/issn1500-1571-2005-03-05>
- Douglas, C. (Red.) (1987). *Collected works of Velimir Khlebnikov* (vol. I). Harvard University Press.
- Kalleberg, R. (Red.) (1970). *Kritisk teori: en antologi over Frankfurterskolen i filosofi og sosiologi*. Gyldendal.

- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved ODH – et 68-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41) (Skrifter nr. 60-1986). Oppland Distriktshøgskole.
- Myklestad, S. (2015). *Zaum, en punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft?* (Doktorgradsavhandling). NTNU.
- Nietzsche, F. (2003). *Slik talte Zarathustra*. Gyldendal.
- Prøysen, A. & Stödberg, N. (1976). *Den vesle bygda som glømt at det var jul*. Tiden.
- Steinnes, J. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 670–683). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2022). Lillehammer-pedagogikken: Alternativets normalisering. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 162–182). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010310>

Kapittel 10

Lillehammer-pedagogikken

Alternativets normalisering

Harald Thuen

Sammendrag: *Kapittelet gir en historisk analyse av etableringen og utviklingen av det første pedagogikkstudiet på Lillehammer: ettårig studium i pedagogikk. Den bygger metodisk på kildemateriale fra etableringsfasen og de årlige studieplanene fra 1971 til 2021. I første del spør vi hva det alternative studiet bestod i, og vi diskuterer motiver og kunnskapsgrunnlaget for konstruksjonen av den første studieplanen. Den viser blant annet at det mer var initiativtakernes egne erfaringer og ønsker om alternative undervisningsformer enn reformpedagogisk teori som var utslagsgivende for studieplankonstruksjonen. I andre del ser vi hvordan studiet over tid falt som alternativ og framsto som et ordinært studium. De alternative undervisningsformene, kjennetegnet ved problembasert læring, prosjektarbeid, deltakerstyring og gruppearbeid, ble nedtonet og til dels avvirket. Dette skjedde under samspill av et ytre politisk konformitetspress og ønsker innad i lærerkollegiet om akademisk anerkjennelse og status. Studien illustrerer mer generelt hvordan organisasjoners planrasjonalitet, i dette tilfellet i studieplanens form, kan komme under press og må vike for kollegiets aktørrasjonalitet, egne interesser og karrieremotiv.*

Nøkkelord: *høyere utdanning, reformpedagogikk, studieplan, problembasert læring*

Abstract: *The chapter provides a historical analysis of the establishment and development of the first education program in Lillehammer: One-year program in education. It is based on source material from the establishment phase and the annual study plans from 1971 to 2021. In the first part, the chapter asks what the alternative study consisted of and discusses motives and the knowledge base for the construction of the first study plan. It shows, among other things, that it was more the initiators' own experiences and wishes for alternative teaching methods than reforming educational theory that were the decisive to the structure of the program. In the second part, we see how the program faded as an alternative over time and appeared as an ordinary program of study. The alternative teaching methods, characterized by problem-based learning, project work, participant management and group work, were toned down and partly discontinued. This occurred during the interplay of an external pressure to conform politically and a desire within the teaching staff for academic recognition and status. The study illustrates more generally how organizations' planning rationality, in this case in the form of the program of study, can come under pressure and must give way to the college's actor rationality, own interests and career motives.*

Keywords: *higher education, reform pedagogy, curriculum, problem-based learning*

Innledning

«God dag! Jeg heter Hans – velkommen til Lillehammer!» En høyst ordinær og vanlig velkomsthilsen, men ikke der og da i 1972. Det var distriktshøgskolens direktør Hans Tangerud som tok imot oss på denne måten. Det var 51 av oss i salen, alle opptatt som studenter på *ettårig studium i pedagogikk*. Studiet hadde startet året før, lansert som et alternativ til det ordinære grunnfaget i pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo (UiO). Direktørens velkomsthilsen ved studieåpning 23. august 1972 overrasket – i hvert fall de av oss som kom rett fra et gammelt og stivbent gymnas.

Det var bare en sommerferie imellom og så satt vi her i festsalen på Storhove i møte med den nye høyskolen, et trinn over gymnaset. Hans! – det var tilstrekkelig som tiltaleform. Vi ble snart kjent også med pedagogikklærerne han hadde rekruttert: Trond (Ålvik), Asbjørn (Folkvord), Lars eller helst Lasse (Løvlie), Lars (Monsen) og Hallvard (Røger). Imøtekommende og veiledende til stede i enhver sammenheng, også på kveldstid. Ambisjoner om forskning og egenkarriere hørte vi lite om, det var oss studenter, studiefaget og undervisningen som gjaldt. Slik opplevde vi det, og slik ville lærerkollegiet at det skulle være: et studiealternativ med nærhet til studentene, fristilt fra professorvelde og universitetets gamle autoritære former.

Studieplanen som vi fikk presentert, åpnet slik: «Denne studieplanen er noe uvanlig, idet den legger stor vekt på formål og studieform, samtidig som den mangler tradisjonelt pensum og rommer et forslag om et eksamensopplegg som mange vil oppfatte som fremmedartet» (Studieplan 1972/73, s. 1). Det var nær sagt en underdrivelse. Etter hvert som vi tok oss inn i studiet, erfarte vi at det meste var opp til oss selv som studenter. Vi fikk selv bestemme eksamensformen, hva vi ville lese, hva vi ville skrive om og hvilke medstudenter vi ville arbeide sammen med i grupper. Individuelt arbeid sto det ikke noe om i studieplanen, heller ikke om oppmøteplikt eller arbeidskrav.

Jeg kom tilbake til studiet som lærer i 1978, etter å ha tatt hovedfag ved PFI, UiO. Studieplanen på Lillehammer var stort sett uendret, med et unntak; et individuelt arbeid hadde blitt innført. Rett nok inngikk det ikke i eksamen, og det kunne gjerne være en del av et større gruppearbeid, men like fullt var det et krav om individuelt arbeid som kunne identifiseres og knyttes til enkeltstudenten. Og studieåret etter, 1978/79, fulgte flere studieplanendringer, nå med meg selv på lærersiden som en av pådriverne.

Hvordan gikk det videre? Vi skal se nærmere på det i dette kapitlet og kommer straks tilbake til studiens problemstillinger og metodiske tilnærming, men noe ved utviklingen er umiddelbart lett synlig: En enkel sammenlignet av den første studieplanen (1971/72) og den seneste (2021/22), femti år etter, viser at det er lite igjen av 1970-årenes frihetsideal. I løpet av studieåret skal studentene i dag levere åtte arbeidskrav og fagoppgaver, noen individuelt, noen som gruppearbeid, og de skal avlegge to eksamener, én individuell «skoleeksamen» og én «hjemmeeksamen» i form av en eksamensmappe med påfølgende muntlig eksamen. Det stilles krav om 75 prosent oppmøteplikt gjennom året, mer enn 25 prosent fravær må kompen-

seres med ekstra arbeidskrav, og studentene får ikke gå opp til eksamen hvis de har mer enn 50 prosent fravær. Kort sagt: Studentens studieforløp er i dag stramt regulert av prosesskrav, eksamener og sanksjoner, ganske så motsatt av hva alternativets idé gikk ut på i 1971.

Da årstudiet i pedagogikk fylte 15 år (1986), ble det markert med jubileumskonferanse og utgivelse av antologi. Flere mente da at alternativets tid allerede var forbi. Studiet skilte seg ikke lenger nevneverdig fra andre pedagogiske studier i Norge (Lesjø, 1986; Monsen, 1986). Det er liten grunn til å så tvil om en slik slutning, selv om enkelte sider av alternativet kanskje fortsatt hang ved. Normaliseringsprosessen som hadde foregått, var sammensatt. Distriktshøyskolene var et nytt skoleslag i høyere utdanning, det skulle være rom for faglig nytenkning og utprøving. Men distriktshøyskolene var ikke tilkjent tilsvarende autonomi som universitetet. Når det kom til godkjenning av nye studier, måtte de forholde seg til departementet og universitetssystemet. I starten var rammene for selvstyre og frihet likevel vide. Det gjaldt for studentene som for lærerne og direktøren. Sammen fikk de langt på vei utforme studieplanen som de selv fant best etter faglig skjønn og ønsker. Direktørens mandat speilet dette; Hans Tangerud valgte selv å starte med sitt eget fag, pedagogikk: «Når man (departementet) så hadde ansatt en direktør, som var pedagog av fag, og som ønsket å trekke seg ut av stridighetene ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på Blindern for å være med på å lage noe mer etter eget hode, så lå det i kortene at det måtte bli noe med pedagogikk» (Tangerud, 1986, s. 43).

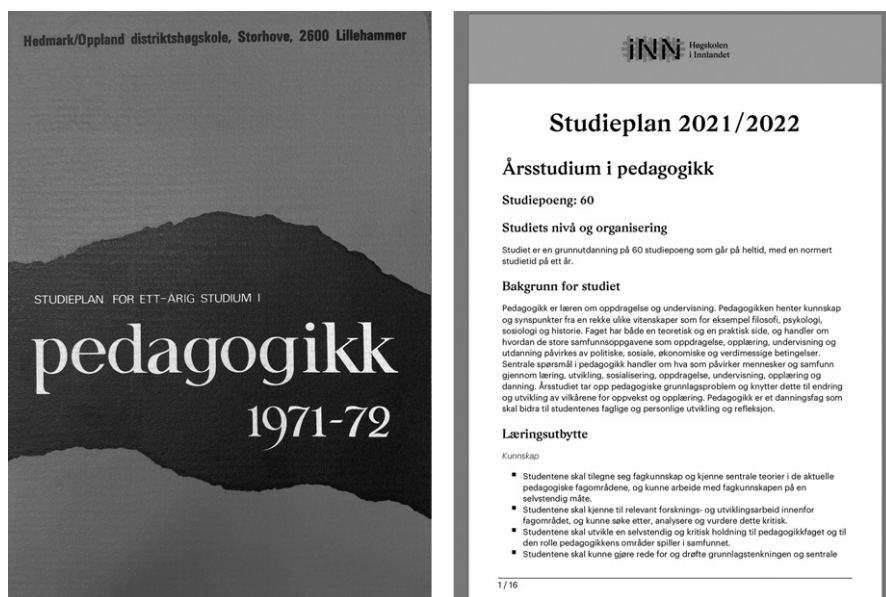
I dette kapitlet skal vi med historikerens briller gå nærmere inn på Lillehammer-studiets etablering og normaliseringsprosess ut fra følgende problemstillinger: Hva utgjorde erfarings- og kunnskapsgrunnlaget, og hvilke motiver lå til grunn for etableringen? Dette spørsmålet vil vi forfølge i kapitlets første del. I andre del er problemstillingen: Hvilke krefter spilte inn under studiets normaliseringsprosess? Mer konkret: Inntraff normaliseringen som følge av tilpasninger til ytre politiske og faglige krav, eller spilte også lærenes interesser og føringer inn? Med Lillehammer-studiet som case søker vi her å vise hvordan studieplaners ideer og innhold kan komme i spill ikke alene ut fra politiske føringer, men også personlige aktørinteresser. Dette vil vi illustrere ved punktvis å ta for oss fire overordnede didaktiske elementer ved alternativets idégrunnlag: *gruppearbeid*, *problemorientering*, *prosjektarbeid* og *deltakerstyring*.

Metode og kildegrunnlag

Metodisk er studien lagt opp etter mønster av en historisk motivanalyse. Det innebærer at vi spør hva initiativtakernes og plangruppens beveggrunner for etableringen var, og videre hva hensiktene med endringene av studieplanen fra lærerkollegiets side kan ha vært. Vi tilkjenner dem da et handlingsvalg; de var ikke passive objekter, men kunne som lærere og lærerkollegium handle målrettet, ut fra subjektiv vilje og fornuft, innenfor det rommet av autonomi institusjonen og disiplinstudiet innvilget dem. Og dette rommet var under prinsippet av akademisk frihet forholdvis stort. Lærerkollegiet, eller i noen tilfeller den enkelte lærer med mandat fra lærerkollegiet, kunne på selvstendig basis foreta endringer i studieplanen. Det var når lærerkollegiets ønsker brøt mot yttergrensene for frihetsrommet, som vi skal se i spørsmålet om evalueringsform og bruk av karakter, at de ble regulert og «stoppet» utenfra. Men ellers når det gjaldt studiets faginnhold og innretting, kunne lærerkollegiet som «regelen» er for disiplinstudier, gjøre selvstendige beslutninger. På denne måten søker vi ut fra motivene å forklare hensiktene med etableringen og endringene som studiet gjennomløper i lys av studieplanene.

Den første problemstillingen, som spør etter grunnlaget for etableringen, vil kildemessig bli analysert i lys av beretningsmateriale fra planleggingsfasen. Dette består fortrinnsvis i artikler av Hans Tangerud, der han som deltaker og leder refererer fra møtevirksomheten og beslutningsprosessen knyttet til studiets etablering og utviklingen av den første studieplanen. I tillegg kommer egne notater fra Tangeruds forelesninger gjennom studiets første 10–15 år til nye studentene om hvilke idealer og ønsker studiet bygget på. I andre del, som diskuterer studiets normaliseringsprosess, er kildematerialet i hovedsak de årlige studieplanene for *årsstudiet i pedagogikk fra 1971/72 til 2020/2021*, i alt femti studieplaner (se Andre kilder i referanselisten avslutningsvis). Dette er hva vi i historisk metode kan betrakte som performative kilder, nærmest på linje med kontrakter; deres siktemål er iverksettelse og handling. Idet studieplanen ble innført, eller når det ble gjort endringer i den, skapte studieplanen en handling som ble realisert i det kilden ble skapt. Studieplanene er i perspektiv av dette gjennomgått systematisk med sikte på å avdekke faktiske endringer i studieinnholdet. Det dreier seg da om endringer av rent faglig karakter slik vi ser det i studieplanens beskrivelser av *studiets formål, kunnskapsinnhold, arbeids- og studieformer og evaluerings-*

ordning. Som nevnt ovenfor, vil vi se at endringer eksplisitt nedfeller seg i studiets kjernebegreper: gruppearbeid, problemorientering, prosjektarbeid og deltakerstyring. Studieplanenes rent praktiske og administrative informasjon er holdt utenfor analysen.



Den første og den seneste studieplanen for årsstudiet i pedagogikk – med femti års mellomrom

PFI-kritikken

Uttrykket «Lillehammer-pedagogikken» har vært brukt på flere måter; dels som en felles merkelapp på arbeidsformene eller didaktikken ved alle fagene under høyskolen på Lillehammer, og dels mer avgrenset og spesifikt for pedagogikkstudiene ved høyskolen. Det er den siste varianten vi her tar for oss, og da blir spørsmålet: Dreier de alternative ideene seg både om arbeidsformene og faginnholdet i studiet? En reformpedagog av klassisk merke ville trolig avvist et slikt spørsmål ved å påpeke at skillet mellom arbeidsformer og faginnhold er kunstig; fagets didaktikk er også fagets innhold. Men analytisk kan det tjene: Hva var utgangspunktet for Lillehammer-pedagogikken – var det ønske om en ny og annerledes faglig konstruksjon av pedagogikken, eller vokste studiet fram som en reaksjon i kjølvannet av student-

opprøret i 1968 rettet mot universitetets autoritære former; professorvelde og hierarki, lange pensumlistene, gammeldagse eksamensformer og fagopp-splitting?

Utviklingen av den første studieplanen startet høsten 1970. Hans Tangerud ledet arbeidet og forteller levende om de første diskusjonene i møterommet på PFI under oljemaleriene av instituttets to første professorer, Helga Eng og Johannes Sandven (Tangerud, 2000, s. 13ff). Her deltok et titall av kritikerne på PFI. De fleste av dem fulgte arbeidet videre fram til den første studieplanen som forelå på forsommeren 1971, og flere av dem ble deretter tilsatt som lærere ved studiet. Et slående trekk ved Tangeruds referater fra planarbeidet er at diskusjonene i liten grad hadde utgangspunkt i reformpedagogisk teori. Et tilbakevendende tema blant teorijaktende studenter under Tangeruds årlige forelesninger om studiets idébakgrunn var spørsmålet om hvilken betydning John Deweys reformpedagogisk teori hadde hatt. Hans perspektiver måtte da ha vært viktig som kunnskapsgrunnlag for alternativet? Men nei. Noen av oss kjente nok Dewey fra «Sandvens kompendium», kunne Tangerud fortelle og siktet til et skrift av Sandven (1949) om Dewey og pedagogiske idébrytninger i USA, men det betydde lite (jf. Tangerud, 2000, s. 15; se også Helsvig, 2003, s. 63ff). Én ting var at Deweys teorier ikke hadde spilt noen rolle for planarbeidet, det stilte ikke saken bedre, sett fra studentens side, at den kjennskap plangruppens medlemmer hadde til Dewey, hadde de for det meste fått via «fienden» Sandven. John Dewey og reformpedagogikken ble senere et tema i studiet, men først litt ut på 1980-tallet.

Det var heller erfaringer og opplevelser, eller heller si en oppgittethet, fra deltakelse i det etablerte studiet på Blindern som dannet grunnlag for planarbeidet. Kritikken var sammensatt, men fire aspekter synes å ha vært overordnet:

- *Helhet*: Det tradisjonelle studiet var organisert i avskilte hjelpedisipliner som teoriblokker med egne pensumlistene og eksamener, én for pedagogisk psykologi, én for didaktikk, én for skolehistorie, én for pedagogisk idéhistorie osv., som kritikerne så det, uten øye for pedagogikkens faglige identitet og helhet.
- *Relevans*: Faginnholdet tok ikke i tilstrekkelig grad utgangspunkt i aktuelle samfunnsfaglige tema, heller ikke utdanningssystemets aktuelle problemer, og det var dertil lite orientert mot norske forhold, aller minst lokal-

samfunnenes situasjon og behov. I stedet fikk studentene presentert tunge amerikanske lærebøker spekket med empirisk-positivistisk psykologi og læringsteori.

- *Teori-praksis*: Studentene hadde liten nytte av ensidig teoriorientering uten kobling til praksisfeltet, innvendte kritikerne. De burde heller øves i handling, omsetting og bruk av teori i praksis – fortrinnsvis i skolesammenheng.
- *Passiviserende*: Det etablerte studiet virket passiviserende og undertrykkende på studentene. Krav om studentdeltakelse, egenrefleksjon og fagkritikk var blant studentopprørets fanesaker – de rettet seg allment mot mange av Blindern-studiene, men kanskje aller mest mot PFI og pedagogikkstudiet.

Motsvaret på Lillehammer

PFI-kritikken fant sitt motsvar i den første studieplanen for Lillehammerstudiet, som best kan beskrives med stikkordene *frihet* og *fleksibilitet*, slik formulert innledningsvis: «Det som trekkes opp forholdsvis fast, er visse rammer for studiet. Innenfor rammene vil det være plass for atskillig frihet og fleksibilitet» (Studieplan 1971/72, s. 1). Et illustrerende eksempel på dette finner vi i studieplanens «forslag» til eksamensordning: «Forslaget forutsettes drøftet av studenter og lærere i 1. studiesemester, slik at den endelige eksamensformen kan være bestemt i god tid før jul» (Studieplan 1971/72, s. 4). Studentene kom altså til et studium uten fastsatt eksamensform og ble invitert til selv å avgjøre hvordan de skulle evalueres ved studieårets slutt. Formuleringen ble stående i seks år, inntil studieplanen av 1977/78, og eksamensordningen var i disse årene et fast debatttema mellom lærere og studenter i studiets styringsorganer og den ypperste prøven på ideen om deltakerstyring. I de første årene ble eksamensordningen vedtatt på allmøte under prinsippet av direkte demokrati, som tilsa at én lærerstemme hadde samme verdi som én studentstemme. Et annet eksempel er pensumformuleringen, frihet og fleksibilitet gjaldt også her: «Studiet har ikke noe bestemt lesepensum. Pensum er til dels det som behandles i problemområdene og forelesningsrekkene og til dels den arbeidsform som er nødvendig for å sette seg inn i og vurdere pedagogiske problemstillinger» (Studieplan 1972/73,

s. 16). Ikke minst det å betrakte arbeidsformen som pensum ble et mantra for studiet. Et tredje eksempel er formuleringen om studentenes oppmøte: «Innafor den kollektivistiske arbeidsforma (...), bør studentane ha fridom til å organisere sitt arbeid slik det fell naturleg frå dag til dag og frå veke til veke» (Studieplan 1974/75, s. 3).

De første studieplanene la stor vekt på presentasjon av *studieformen*, som karakteristisk nok var plassert foran presentasjonen av faginnholdet. Fire hovedbegreper inngikk her: problemorientering, prosjektarbeid, gruppearbeid og fagkritikk. Hvert av dem var enkelt og praktisk forklart som rettleiding for studentenes arbeid, men uten nærmere didaktiske begrunnelser. Dette var heller tema for introduksjonsforelesningene i studiet. Her ble studentene forklart hvorfor det var «bedre» å studere pedagogikk problem- og prosjektorientert enn på tradisjonelt vis gjennom disiplinære teoriblokker.

Tillat et lite sideblikk: Da Knud Illeris' bok *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk* ble utgitt i 1974, fikk venstreorienterte studenter en teori som de visste å anvende fagkritisk mot studiet og lærerne. Her ble nemlig problemorientering og deltagerstyring diskutert ikke bare i lys læringsteori og didaktiske fortrinn, men også kritisk om hvordan modellen kunne ha en dobbel og moststidende funksjon ved å virke både frigjørende og tilslørende i et utdanningssystem underlagt kapitalismen. Vesentlig var det derfor å bevisstgjøre studentene om motsetningsforholdet, poengterte fagkritiske studenter.

Tilbake til studieplanene: I senere planer ble de didaktiske begrepene utdypet noe mer, rett nok ikke etter Illeris' modell, men som pedagogiske arbeidsmåter. Det kunne dreie seg om hvordan man skilte mellom forskjellige typer av gruppearbeid, hvordan et prosjekt skulle forstås, og hva det faktisk ville si å arbeide problemorientert, som her i studieplanen for 1978/79:

Den som forsøker å analysere et (...) allment problem, blir tvunget til å reise nye og stadig mer spesifiserte problemstillinger, som en så kan kaste lys over ved ulike typer av informasjon, vurdere og knytte sammen med andre vurderinger til noe som nærmer seg en helhetsvurdering. De problemer som velges, må være sentrale og typiske for pedagogikken som fagområde. På denne måten kan det være mulig å få innsikt i et fagfelt som er preget av en eksplosjonsartet vekst i informasjon. (Studieplan 1978/79, s. 12)

Hva med *faginnholdet* – var også det formet av alternativ tenkning? To trekk er slående: For det første bruddet med det tradisjonelle studiets psykologitradisjon. Lillehammer-pedagogikken definerte seg som et samfunnsvitenskapelig studium. I de syv første årene fram til studieplanen for 1978/79 var studiet så å si uten innslag av utviklings- og læringspsykologi. Noe litteratur om gruppepsykologi ble rett nok anbefalt, men da til praktisk støtte for gruppearbeidet i studiet. For det andre rettet studieinnholdet seg i all hovedsak mot skolen og utdanningssystemet. Den norske skolen i historisk, sosiologisk og politisk perspektiv var studiets hovedtilnærming, inndelt i forelesningsrekker og problemområder som dette: Innføring i det norske utdanningssystemet; Differensiering og seleksjon i skolen; Disiplin; Lærens arbeidssituasjon; Lærestoffutvalg og arbeidsformer; Utdanning og samfunnsreform. Studentens prosjekter var også skoleorienterte, lokalisert til regionen. Et eksempel var prosjektet «Skulesoge for Gudbrandsdalen», som pågikk over en årrekke, der studentene suksessivt intervjuet et utvalg eldre mennesker i kommunene fra Dovre til Lillehammer om deres skoleminner (Røger, 1991). Det ble til slutt et omfattende minnemateriale av skole- og lokalhistorisk verdi.

Det er likevel lite ved Lillehammer-studiets skoleorientering som minner om alternativ pedagogisk tenkning. Skole, utdanning og undervisning har til all tid vært et institusjonelt kjerneelement i pedagogikken. Slik sett brøt ikke årsstudiet på Lillehammer i særlig grad med det tradisjonelle grunnfaget ved PFI og heller ikke med pedagogikken i lærerutdanningen. Det gjorde imidlertid PFIs eget kritiske alternativ, det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA), som ble opprettet et par år etter studiealternativet på Lillehammer, et stykke på vei etter samme modell som på Lillehammer. For her søkte man under Eva Nordlands ledelse ut over utdanningssektoren og så pedagogikkens oppdrag i et videre og mer helhetlig barne- og ungdomsperspektiv – derav tittelen sosialpedagogikk. Alternativet på Lillehammer bunnet på sin side mer i studieformen enn i faginnholdet. Rett nok orienterte studiet seg tidlig mot samtidig kritisk teori og samfunnsanalyse med Habermas og Frankfurterskolen som særlige inspirasjonskilder, og også mot avskolingsdebatten og frigjørende pedagogikk med navn som Ivan Illich, Paulo Freire og vår egen skolekritiker, kriminologen Nils Christie med boken *Hvis skolen ikke fantes* (1971). Men temaer som dette var på ingen måte et særegent trekk for Lillehammer-studiet. Det var problemorienteringen, gruppearbei-

det og det lokalorienterte prosjektarbeidet, empirisk interaksjon som det fint het, som sammen tegnet bilde av Lillehammer-studiets som et særegent alternativ.

Lillehammer-pedagogikken speilet tidens konstruktivistiske læringsforståelse. Noe av det første studiets undervisningsleder, didaktikeren Trond Ålvik, pekte på i sine årlige introduksjonsforelesninger for studentene, var den innledende setningen til hvert problemområde i studieplanen: «Formålet er at studentene tilegner seg: (etterfulgt av en del strekpunkter)» (Studieplanene 1971/72–2005/06). Det står ikke at studentene skal «få» kunnskap, poengterte han, heller ikke at problemområdene skal «gi» kunnskap og ikke at studiet skal «formidle» kunnskap – men derimot at studentene skal *tilegne* seg kunnskap. Dette ene ordet, *tilegne*, som ble stående i studieplanene like til kvalifikasjonsrammeverkets innføring på 2000-tallet, var studiediaktikkens nøkkelord. Det fortalte om et skifte fra passivt mottakende til aktivt deltakende studenter. Formålet var ikke på tradisjonelt vis å overføre kunnskaper, ferdigheter, kvalifikasjoner eller kompetanse til studentene, men å legge til rette for studentenes læring som en selvaktiv prosess. Om det ikke kom direkte til uttrykk i studieplanen, så bygget den underliggende på konstruktivismens erkjennelse om at studentene erobret kunnskap ved selv å skape sin læring. Med årene fant da også konstruktivismens kjerneskillelser som John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotskij og Jerome Bruner, veien til studiets litteraturlister.

På departementets og akademiets nåde

Lillehammer-studiets selvstyre og frihet fra ytre pålegg ble kortvarig. Det skulle snart merke akademiets og utdanningssystemets tilpasningskrav. Studiet hadde knapt kommet i gang før høyskolen sendte søknad om godkjenning av studiet som grunnfag (november 1971). Søknaden gikk via Nasjonalt koordinerende utvalg for godkjenning av eksamener avlagt utenfor universitetene (NKU), et organ som i tittelen med all tydelighet sa at her var det universitetene som satt med makten, ble videresendt på høring til de pedagogiske instituttene ved universitetene, for til slutt å ende hos de norske rektormøtene. Høsten 1975, etter fire år (!), forelå svaret fra rektormøtenes generalsekretær: Årsstudiet på Lillehammer var godkjent «som grunnlag for

fritak for grunnfag i pedagogikk ved universitetene» – sagt annerledes: Årsstudiet var innvilget grunnfagsstatus og kunne nå inngå i gradsstrukturen ved universitetene (jf. Monsen 1986, s. 34). Etter mange kritiske innvendinger fra de etablerte pedagogikkstudiene hadde studiet vunnet aksept for deler av alternativet, eksempelvis nedskjæring av pedagogisk psykologi. Men en kamel måtte studiemiljøet svelge dersom årsstudiet skulle tilkjennes grunnfagsstatus, det heftet nemlig en forutsetning ved vedtaket fra rektormøtet: Eksamensordningen måtte i tillegg til gruppeeksamen inneholde en individuell prøving av studentene. Etter forsøk på forhandlinger viste det seg at det ikke var tilstrekkelig med et individuelt arbeid godkjent internt av studiets egne lærere, nei, NKU stilte krav om ordinær sensur med bruk av eksterne sensorer.

Det løper en linje fra det første tilpasningskravet studiet møtte straks etter at det hadde startet, til innføring av kvalitetsreformen med ny gradsstruktur fra 2003 (bachelor og master) og påfølgende nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. De to ytterpunktene representerer på hver sine måter et ytre konformitetspress, et krav om rammer og struktur som felles lest for studiene. Den første kom som en innstramning av eksamensordningen, ikke mer, men likevel en betydelig inngripen i studiets idégrunnlag. Den siste kom i form av et omfattende, koordinert system for nivåer og læringsutbyttebeskrivelser, konkretisert i pålegg om hvordan studieplanene skulle utformes under tre begreper: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Det er likevel en forskjell mellom de to ytterpunktene: Det første løper ut av aktørinteresser innenfra. Ønske om grunnfagsstatus kom verken fra departementet eller universitetet, men unisont fra studentene og lærerkollegiet. For studentene var det viktig at studiet ga uttelling og overgangsmuligheter til videre studier innenfor universitets- og høyskolesektoren, for lærerne og høyskolen dreide det seg om studiets akademiske status. Det andre, kvalitetsreformen og kvalifikasjonsrammeverket, springer ut av politikken – internasjonalt koordinert av EU (2008) og nasjonalt ivaretatt av Kunnskapsdepartementet med formål om fremme av mobilitet mellom landene og å bidra til økt utdanningskvalitet.

Lærerkollegiets aktørinteresser

Vi skal nå se nærmere på spillet mellom de ytre og indre kreftene i Lillehammer-studiets normaliseringsprosess. Det er lett å forklare normaliseringen som følge av tilpasningskrav utenfra, men skjedde det egentlig i opposisjon til lærerkollegiets ønsker? I hvilken grad var lærerne selv pådrivere i normaliseringsprosessen? En sammenligning med det sosialpedagogiske studiealternativet (SPA) ved PFI og den normaliseringsprosess som der skjedde, kan igjen tjene som illustrasjon:

Mot slutten av 1980-tallet gikk kraften ut av SPA, skriver en av de første lærerne ved studiet, Birgit Brock-Utne, i en artikkel til PFIs 70-årsjubileum. SPA ble da slått sammen med det tradisjonelle studiet til et felles studietilbud (Brock-Utne, 2009, s. 467f). Det er flere parallelliteter i normaliseringsprosessen mellom SPA og pedagogikkstudiet på Lillehammer, men så er det også en vesentlig forskjell: Avviklingen av SPA kom helt og holdent innenfra. Flere av lærerne ved studiet «var rett og slett utmattet», skriver Brock-Utne med støtte i uttalelser fra personalet. «Vi fikk ingen tid til forskning, til å utvikle egne faglige interesser» (Brock-Utne, 2009, s. 468). Andre av lærerne «meldte (...) seg ut av sosialpedagogikken», tok et oppgjør med idégrunnlaget eller søkte nye faglige veier. Sammenslåingen med det tradisjonelle studiet skjedde som følge av lærernes egne ønsker. Det var lærerkollegiet selv, etter å ha vunnet flertall i instituttstyret, som sto for avviklingen.

På Lillehammer var normaliseringsprosessen mer sammensatt. Her måtte en, som vi har sett, forholde seg både til departementet og universitetssystemet. Men likevel, dreide presset seg alene om dette, eller spilte lærerinteressene inn også her? Spørsmålet om hvordan personlige aktørinteresser kan virke inn på institusjoners utvikling, er ingen ukjent problemstilling i institusjonshistorien. Den anerkjente amerikanske historikeren David J. Rothman gjorde dette til et hovedtema i et av sine klassiske verk om sinnssykeasylens historie (Rothman, 1980). Med begrepene «conscience and convenience» beskrev han hvordan anstaltene planidealene ble satt på prøve av de ansattes egeninteresser eller som han spisset det, bekvemmelighetshensyn. Mer allment kan motsetningen forstås som en konflikt mellom planrasjonalitet versus aktørrasjonalitet. Aktørens handlinger kan rasjonelt ha bakgrunn i ulike motiver; de kan være av faglig og profesjonell karakter, eller de kan knyttes til egengevinst som karrieremuligheter, belønning eller tilrettelegging av egen

arbeidssituasjon. Med dette som utgangspunkt skal vi gå tilbake til studieplanens didaktiske kjernebegreper – gruppearbeid, problemorientering og prosjektarbeid – og se hva som skjedde under normaliseringsprosessen.

Gruppearbeid

De første studieplanene la opp til en hundre prosent kollektivistisk læringsmodell, kun gruppearbeid uten noen form for individuelt arbeid. Dette ble umiddelbart, som vi har sett, studiets akilleshæl vis-à-vis universitetssystemet. Senere intervenerte også departementet gjennom fastsettelse av nytt eksamensreglement for distriktshøyskolene (1983). Som følge av dette skulle et individuelt skriftlig arbeid heretter utgjøre hoveddelen av vurderingsgrunnlaget til eksamen. Gruppearbeidet ble kappet ned fra sine opprinnelige hundre prosent til kun å telle førti prosent. Det var en drastisk regulering utenfra, men ønsket om innslag av individuelt arbeid kom faktisk først innenfra, og det kan diskuteres hvor sterk den indre motstanden var da ytre krav om større vekt på individuelt arbeid økte. Studieplanhistorien viser dette:

- 1971/72: *Gruppearbeid 100 %*

«Ved slutten av studieåret holdes en gruppeeksamen i grupper med 4–6 deltakere. Gruppene sammensettes så vidt mulig av studenter som kjenner hverandre fra gruppearbeidet i studieåret. (...) Gruppene får 2 fulle arbeidsuker til å besvare poppgaven». (Studieplan 1971/72, s. 4–5)

- 1974/75: *Litt individuelt arbeid*

«Kvar student legger fram eit individuelt arbeid i løpet av studieåret. Dette arbeidet kan gå inn som ein del av det arbeidet den einskilde hovudgruppa er opptatt med.» (Studieplan 1974/75, s. 4)

1979/80: *Mer individuelt arbeid*

Et individuelt arbeid «legges fram for sensor til godkjenning (...) skal klart kunne skilles ut som en egen enhet som kan tilbakeføres til en enkelt student». (Studieplan, 1979/80, s. 11)

- 1982/83: *Individuelt arbeid inngår i eksamen*

«Studentenes individuelle arbeider legges fram for en egen sensor til godkjenning. Det individuelle arbeidet bedømmes uavhengig av gruppens oppgave.» (Studieplan 1982/83, s. 16)

- 1987/88: *Eksamen: individuelt arbeid 60 %*

«Det gis en samlet karakter. (...) Individuell oppgave teller 60 % og gruppeoppgaven teller 40 %». (Studieplan 1987/88, s. 29)

- 2004/2005: *Eksamen: individuelt arbeid 100%*

Individuell skriftlig hjemmeeksamen over to uker, endelig karakter etter muntlig. I tillegg: Mappe bestående av studentens arbeider gjennom året – «fokusere på den enkelte students læreprosess og vurderingen av denne». Mappen godkjennes før individuell eksamen.

- 2010/2011: *Eksamen: individuell 6 timers skoleeksamen + mappevurdering*

Individuell mappevurdering med muntlig etter første semester, individuell skoleeksamen ved studieårets slutt.

Utviklingslinjen ovenfor viser at den kollektivistiske læringsmodellen som lå til grunn i starten, kontinuerlig ble innsnevret til fordel for individuelle arbeids- og eksamensformer. Siden 2010/2011 har studiet tatt i bruk ordinær skoleeksamen ved slutten av studieåret, altså en klassisk summativ vurderingsform etter mønster av universitetets tradisjonelle eksamensformer. Den har linjer til behavioristisk teori ved sin forståelse av kunnskap som noe objektivt gitt og læring som akkumulering av kunnskapsbrokker. Slik sett bryter den med ideen om problemorientert læring. Rett nok er eksamen etter Kvalitetsreformens føringer supplert med mappevurdering i slutten av første semester. Dette da som en form for formativ vurdering med basis i et konstruktivistisk læringssyn, der studentens personlige utvikling gjennom refleksjon og gruppebasert læring vektlegges. Ut fra dette kan det

argumenteres for at studiet har beholdt noe innslag av sitt kollektivistiske utgangspunkt, men det er like fullt sterkt begrenset og underlagt individuell evaluering.

Satt på spissen og med utgangspunkt i eksamensformen har Lillehammerstudiets arbeidsformer beveget seg fra 100 prosent gruppearbeid til 100 prosent individuelt arbeid. Utviklingen har i stor grad skjedd som følge av reformtilpasning og ytre press, men lærerkollegiets ønsker har mye trukket i samme retning. Det var lærerkollegiet som først introduserte individuelt arbeid (1974/75) og senere utvidet innslaget (1979/80). Lærerkollegiet har heller ikke i nevneverdig grad holdt tilbake ved bruk av individuelle eksamensformer, senest ved innføring av individuell skoleeksamen. Motivene har vært av flere slag. I starten var de av faglig karakter; at studentene trengte trening i individuelt arbeid som grunnlag for gruppearbeidet; at studiets faglige renommé og status i academia fordret skjerpede krav til studentenes innsats; og at studiets «inntakskvalitet», det vil si studentenes faglige gjennomsnittsnivå, viste seg fallende over tid – derav et behov for mer individuelt arbeid. Men et kontrollmotiv ble med årene i tillegg også ganske så tydelig: Gruppearbeidets «gratispassasjerer» måtte en sette en stopper for. I de første studieplanene så en for seg at studentgruppene selv kunne ordne opp i dette problemet: «Gruppene diskutere om noen av medlemmene har bidratt særlig mye eller særlig lite til oppgavebesvarelsen, og kan legge fram forslag om regulering av karakteren for medlemmer av gruppe» (Studieplan 1971/72, s. 5). Sett i ettertid, var nok lærerkollegiet noe blåøyd i troen på en slik selvbestaltet løsning. Formuleringen falt ikke i god jord blant studentene som helst oppfattet dette som oppfordring til «angiveri». Motsvaret fra lærerkollegiet ble da innføring av individuell vurdering ved eksamen.

Problemorientering og prosjektarbeid

Vi har ovenfor sett at det mer var arbeidsformene enn faginnholdet som var kjerne i den alternative tenkningen på Lillehammer. Selv om det ikke eksplisitt ble vist til Dewey og reformpedagogikken i startfasen, var det å legge vekt på arbeidsformene en tenkning i harmoni med reformpedagogikkens ideer. Dewey poengterte nettopp at vitenskap som metode gikk foran vitenskap som faginnhold (Dewey, 2000). Tilsvarende var det i undervisningen: Formidling av ferdig tilrettelagt kunnskap eller et fagstoff basert på fakta

og gitte teorier, overskygget oppbyggingen av vitenskapelige holdninger hos studentene fordi en ikke tillot dem å genere kunnskap på egen hånd. Problemorientering og prosjektarbeid var ikke alene et metodisk verktøy, men videre begrunnet som et vitenskapelig prinsipp. Ikke bare lærte studentene praktisk-metodisk å løse et problem ut fra vitenskapelige kriterier, de fikk samtidig allment øving i vitenskapelig tenkning. Med Deweys ord: «Å være aktivt med på å generere kunnskap er menneskets høyeste privilegium og den eneste garanti for deres frihet» (Dewey, 2000, s. 173). Problemorienteringens og prosjektarbeidets fortrinn framfor tradisjonell fagformidling, pensumlesning og forelesninger, hadde på denne måten flere lag: Studentene lærte teknisk å anvende fagets metoderedskaper, videre å omsette fagets teorier i praktisk handling og å være løsningsorientert, dernest å generere ny kunnskap. Og endelig, dypest sett: Studentene lærte å forholde seg etisk reflekterende til sitt eget virke i faget. Det var ikke tilstrekkelig å spørre *hvordan* et problem mest effektivt lot seg løse, en måtte også kunne veie løsningene mot formål og svare for *hva* en ville.

Det er naturligvis grenser for hvor utdypende studieplantekster kan være om sin egen læringsfilosofi. Problem- og prosjektarbeidets teoretiske begrunnelser var neppe det beste søkeragnet til studiet, likevel hadde de første studieplanene et eget punkt innledningsvis om *studiets formål* der en kortfattet og enkelt søkte å si noe om studiets ideer og siktemål. Formålspunktet var åpenbart viktig for studiemiljøet, og det ble justert og utvidet i løpet av de seks første årene. Her ble det blant annet forklart hvorfor studiet la an på «ei kritisk arbeidsform», hvorfor «korkje eins egne eller lærarenes syn utan vidare bør reknast som rette eller sanne», hva en «god praksis» var og hvor viktig det var «å vere med og løyse praktiske problem». Men så skjer det en endring. Ved inngangen til 1980-tallet blir formålspunktet redusert til fire strekpunkter, hvert med én tilhørende setning (Studieplan 1979/80). Studieplanen som i starten av sin historie proklamerte at den var «noe uvanlig» fordi den «la stor vekt på formål og arbeidsform», hadde nå fått en ganske så ordinær form til studieplan å være.

Tilsvarende utviklingstrekk finner vi for beskrivelsene av hva problemorientering og prosjektarbeid konkret innebar som arbeidsformer. De knappes ned med årene til etter hvert ikke å bli omtalt i det hele tatt, annet enn som så: «Innholdet (faglig innhold) presenteres nedenfor som problemområder i form av nærmere beskrevne og avgrensede «blokker»» (Studieplan 1980/81,

s. 11). Samtidig skjer det en iøynefallende endring i porteføljen av problemområder. Ny problemområder under titler som «Pedagogisk filosofi og idéhistorie» og «Utviklings- og læringspsykologi» kommer inn i studieplanen (Studieplan 1978/79). Titlene og innholdet i områdene kunne like gjerne stått i studieplaner for tradisjonelle grunnfagsstudier ved universitetene. De er formulert og avgrenset etter klassisk mønster som teoriblokker eller deldisipliner i faget. Den nære forklaringen på hvorfor dette skjedde, ligger trolig i lærernes fagidentitet og faginteresse. Etter seks, syv år med den opprinnelige planen begynte lærerne å utvikle nye problemområder mye etter «eget hode», tilpasset sine egne spesialfelt og forskningsinteresser. I praksis ble utviklingsarbeidet langt på vei delegert til den enkelte lærer nærmest etter en kollegial, uskreven lov om at hver lærer fikk frihet til å utvikle «sitt» område. Det var vel heller ikke så rart at lærerne etter år med prøving av nye områder, diskusjoner og «spill av tid» på allmøter lengtet tilbake til sitt opprinnelige fagfelt med klare grenser og hvor de gjenfant sine forskningsinteresser.

Studieplanens ironi

Et aldri så lite paradoks, hva vi kan kalle «studieplanens ironi», må vi innom. Det knytter seg til prosjektarbeidet. I de tidligste planene var prosjektarbeidet knyttet til praksis. Studentene reiste engasjert og ivrig ut i distriktet, til lokalsamfunn, skoler og barnehager, samlet inn materiale, skrev rapporter og meldte tilbake om hva de hadde funnet og hva de ville foreslå av tiltak og endringer. Det var utfordrende på mange vis, også for lærerne som brukte mye tid og ressurser på studentprosjektene, og som de utad sto ansvarlige for. I 1980/81 dukket et nytt problemområde opp i studieplanen, det bar tittelen: «Problem- og prosjektorientering», og var utviklet av en nytilsatt i kollegiet. Studiets egne arbeidsformer skulle nå tematiseres ved at studentene «tilegnet seg teoretisk forståelse av problem- og prosjektorientering som pedagogisk tendens» og ved «individuell og kollektiv ferdighet i praktisk anvendelse av prosjekter som strategi for egen læring som elever og som lærer for andre» (Studieplan 1980/81, s. 13). Problemområdet inneholdt altså både en teoretisk og en praktisk dimensjon. Det praktiske prosjektarbeidet hadde tidligere hørt inn under andre emner i studiet, men nå var det et vesentlig faglig poeng, forankret nettopp i prosjektideen, at praksis og teori skulle bindes sammen ved at praksis ble lagt til det nye problemområdet. Men dette varte

ikke lenge. Etter to år ble det praktiske prosjektarbeidet avviklet og dermed utelukket fra hele studiet (Studieplan 1982/83). Det nye problemområdet fortsatte, ironisk nok, som er rent teoretisk emne med fokus på tema som prosjektorienteringens historiske utvikling, idéhistorie og filosofisk analyse. Det ble stående i studieplanen like til 2005 (Studieplan 2005/06). Da praksisdimensjonen ble avviklet, skjedde det ene og alene ut fra lærerens motiver: Voksende studentkull krevde mer av tid, ressurser og ansvar fra lærerkollegiets side, samtidig som lærerne på sin side ønsket mer tid avsatt til egne forskningsprosjekter. Regnestykket gikk ikke i hop.

Avslutning

Lillehammer-pedagogikken hørte tidsånden til. Studiet sprang ut av frihetsslengsel blant universitetspedagogene og fant sin form i alternative arbeidsmåter med stort rom studentdeltakelse og akademisk frihet. «Moderfaget» ved PFI prøvde å gripe inn i Lillehammer-studiets tematiske valg, men mislyktes. Studiet fikk som disiplinstudium beholde sin frihet i valg av faginnhold. Det var likevel studiets didaktiske modell heller enn det tematiske faginnhold som skapte alternativet.

Hadde studiet startet noen år senere, ville det kanskje ikke oppnådd samme oppmerksomhet som i 1971. Det vant nyhetens interesse ved å være det første alternative studiet i pedagogikk. Siden fulgte andre etter. 1970-årenes radikalisme preget store deler av utdanningsfeltet. Fra grunnskolen med Mønsterplanen av 1974 til høyere utdanning gikk temaer som faglig frihet, kulturell modernisering og dempet instrumentalisme igjen. Reformpedagogikkens konstruktivisme skulle vi nå se i skoler og studier som la større vekt på elevenes og studentenes selvstendighet og egenaktivitet i læringsprosessen. Problemløsningsmetoden og prosjektarbeidet ble utdanningens allemannseie og etter hvert ganske så *comme il faut* og politisk ufarlig. I en slik kontekst kan Lillehammer-studiets normalisering mer overordnet betraktes som resultat av reformpedagogikkens allmenngjørelse.

Går vi nøyere inn på normaliseringsprosessen, som vi har søkt å gjøre i dette kapitlet, framstår den i spill mellom ytre og indre krefter. Den observante leser vil ha lagt merke til studieårene mellom 1978 og 1980. Da ble blant annet innslaget av individuelt arbeid forsterket og problemområdene

delvis endret i retning av å være mer ordinære teoribolker. Gruppearbeidet og eksamensordningen etter sine opprinnelige ideer avtok samtidig. Disse årene står som vendepunkt i historien. Studiets «founding years», alternativets gyldne epoke om en vil, var nå forbi. I årene som fulgte ble det stadig mindre som skilte Lillehammer-alternativet fra andre pedagogikkstudier. Noen av endringene skyldtes form- og strukturkrav utenfra. I starten av historien sto disse i strid til lærerkollegiets ønsker, men etter hvert framtrer trekk av samstemmighet mellom ytre og indre ønsker, slik vi ser det i ekspansjonen av individuelt arbeid som element i studiet. En vesentlig del av normaliseringen skjedde også som direkte følge av lærernes interne disposisjoner og omlegninger av problemområdene og prosjektarbeidet i studieplanen.

Tilpasninger til universitets- og høyskolesystemet og akademiets fordringer på den ene siden og interne motiver og interesser i fagkollegiet på den andre, slipte over tid ned alternativet. Lillehammer-pedagogikken ble i mye likeformet med sine «venner» og «fiender» i faget.

Referanser

- Brock-Utne, B. (2009). Det sosialpedagogiske studiealternativet sett innenfra. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 43(6), 460–469. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2009-06-05>
- Dewey, J. (2000/1910). Vitenskap som faglig innhold og som metode. I: S. Vaage (Red.), *Utdanning som demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikk: John Dewey i utvalg* (s. 163–173). Abstrakt.
- Helsvig, K. G. (2003). *Pedagogikkens grenser: Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938–1980* (Doktorgradsavhandling). Historisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Illeris, K. (1974). *Problemløst og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktikk*. Munksgaard.
- Lesjø, J. H. (1986). Reform og rutine. Eller: Rapport fra en loftsrydding. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 269–278) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved Odh – et 1968-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Rothman, D. J. (1980). *Conscience and convenience: The asylum and its alternatives in progressive America*. Little Brown.

- Røger, H. (1991). *Oppvekst og opplæring i Gudbrandsdalen*. Gudbrandsdals Lærerlag.
- Sandven, J. (1949). *Pedagogiske idébrytninger i U.S.A.: En studie over utviklingen og de rådende synsmåter i dag*. Fabritius og Sønners forlag.
- Tangerud, H. (1986). Det begynte i 1970. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 42–57) (Odh Skrifter nr. 60-1986). Oppland distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (2000). «Eg liknade i hop den gamle og denne nye tid». Lillehammer-pedagogikken på 70-tallet: Fakta og refleksjoner. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Høgskolen i Lillehammer 30 år: Fra internat til Internett* (s. 10–24). Høgskolen i Lillehammer.

Andre kilder

Studieplaner: Årstudium i pedagogikk 1971/72–2020/21

- Hedmark/Oppland distriktshøgskole 1971/72–1975/76
- Oppland distriktshøgskole 1976/77–1992/93
- Høgskolen i Lillehammer 1993/94–2016/17 [https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner/\(showOld\)/hil](https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner/(showOld)/hil)
- Høgskolen i Innlandet 2017/18–2020/21 <https://www.inn.no/student/studieplaner-timeplaner-pensum-og-romreservasjon/studieplaner>

Ræisehagen, A. & Tvette, I. (2022). Den refleksive erfaringens magi: Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker? I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 183–201). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010311>

Kapittel 11

Den refleksive erfaringens magi

Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker?

Anne Røisehagen & Ingrid Tvette

Sammendrag: *Pedagogikk som disiplinstudium, og som fag, er i liten grad foreskrivende, men opptatt av at studenten skal fremme selvrefleksivitet og kritisk tenkning knyttet til et framtidig samfunnsmandat som pedagog (Aar-sand & Saur, 2015). Samtidig møtes høyere utdanning og universitetspedagogikken med krav om å bruke mer studentaktive læringsformer (Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning). Vi ønsker å diskutere hvilke premisser som må være til stede i utdanningen for at studenten i disiplinstudiet pedagogikk kan bli en reflekterende praktiker. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å løfte fram følgende problemstilling:*

Hvordan framkommer refleksjon som en studentaktiv læringsform i studie-faget pedagogikk, og hvilken betydning har dette for utviklingen av studenten som «en reflekterende praktiker»?

Gjennom en kvalitativ dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk og en analyse av studenters refleksjonsnotat (N15) har vi sporet hvordan reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Vi benytter tankegodset til Dewey og Schön for å se hvordan refleksjoner i og om handlinger kan fremmes gjennom studentaktive læringsformer. Vi viser også at Sfärds læringsmetaforer kan benyttes til å forstå hvordan selvrefleksivitet og kritisk tenkning kan utvikles. Med utgangspunkt i det empiriske og teoretiske grunnlaget fant vi at studentaktive læringsformer fortsatt ser ut til å være dominerende i pedagogikkutdanningen. Dette kommer til syne gjennom vektlegging av refleksjon ved bruk av erfaringslæring og kollektive læringsformer. Samtidig kan vi ikke spore en entydig forståelse av hvilken betydning refleksjon har i utviklingen av den reflekterte praktiker.

Nøkkelord: studentaktive læringsformer, individuell og kollektiv refleksjon, reflekterende praktiker, læringsmetaforer

Abstract: *Pedagogy as a discipline study and as a subject is prescriptive to a minor extent but principally about the student promoting self-reflexivity and critical thinking in relation to a future societal mandate as an educator (Aarsand and Saur, 2015). Education and university pedagogy are currently facing expectations to use more student-active forms of learning (Meld. St. 16 (2016–2017) Culture for quality in higher education). We wish to discuss what the premises must be for the student to become a reflective practitioner. With this as a starting point, we want to highlight the following issue:*

How does reflection emerge as a student-active form of learning in Pedagogy as a study subject, and what is the significance for the development of the student as «a reflective practitioner»?

Through a qualitative document analysis of the study plan for a bachelor's education in Pedagogy and an analysis of students' reflection notes (N15), we have tracked how reflective forms of work are understood and operationalized. We use the thinking of Dewey and Schön to see how reflections in and about actions can be promoted through student-active forms of learning. We also show that Sfärd's learning metaphors can be used to understand how self-reflexivity and critical thinking can be developed.

Based on the empirical and theoretical foundation, we found that student-active forms of learning still seem to be dominant in pedagogical education.

This is evident through the emphasis on reflection using experiential learning and collective forms of learning. At the same time, we cannot trace a clear understanding of the significance reflection plays in the development of the reflected practitioner.

Keywords: *student-active forms of learning, individual and collective reflection, reflective practitioners, learning metaphors*

Innledning

Pedagogikk som disiplinstudium, og som fag, er i liten grad foreskrivende, men opptatt av at studenten skal fremme selvrefleksivitet og kritisk tenkning med hensyn til et framtidig samfunnsmandat som pedagog (Aarsand & Saur, 2015). Prøitz og kolleger (2017, s. 31) beskriver disiplinarykunnskap som abstrakt og preget av konseptuelle forståelser som defineres og legitimeres innen disiplinen selv og som former grunnlaget for disiplinens identitet. Disiplinstudier konstruerer identitet gjennom interne epistemiske begrunnelser og viser sterke indre forpliktelser (Bernstein, 2000, s. 131; Prøitz mfl., 2017, s. 33). Samtidig må disiplinstudiet pedagogikk forholde seg til føringer og forventninger i universitets- og høyskolesektoren. Universitetspedagogikken møter krav om læringsformer som i større grad motiverer studentene (Meld. St. 27 (2000–2001) Gjør din plikt – Krev din rett – Kvalitetsreformen). Ny forskning løfter frem studentaktiv læring som løsningen (Meld. St. 16 (2016–2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning; Loeng, Mørkved & Isachsen, 2019; Kantardjiev/Nokut, 2019; Nordkvelle, Nyhus, Røisehagen & Røthe, 2020). Eksempler på studentaktive læringsformer er prosjektbasert læring, teambasert læring, casebasert læring, praksis, feltarbeid, omvendt undervisning, studenter som involveres i forskningsarbeid eller på andre måter tar aktivt del i et utforskende faglig læringsfellesskap (ibid.). Dette er læringsmetoder som har som mål å fremme selvstendighet og kritisk tenkning. De utforskende og reflekterende elementene i disse undervisningsmetodene er i tråd med reformpedagogisk grunnlagstenkning, og Willy Aagre trekker fram at reformpedagogikken kan bidra til den «refleksive erfarings magi» (Meland, 2016). Aagre beskriver denne magien med utgangspunkt i klasserommet som en kollektiv utforskende kraft mellom elevene og i samspill med læreren. Metaforen

kan også tilpasses høyere utdanning hvor det i dag er økende fokus på en praksisnær tilnærming der undervisningen har som ambisjon å koble fag og teori med praksis og erfaring. Utvikling av refleksjon kan være en inngang til å vurdere et fags kunnskapsgrunnlag kritisk, samtidig som man gjennom å koble kunnskap, erfaringer og praksis kan bidra til å utvikle ny kunnskap. Askeland (2006) beskriver kritisk refleksjon som en refleksiv prosess. Refleksivitet innebærer at vi har evne til å se oss selv utenfra og erkjenne at vi gjensidig påvirker og påvirkes av de situasjoner vi er en del av. Hun beskriver denne prosessen som en induktiv, erfaringsbasert tilnærming.

I dette kapitlet diskuterer vi hvilke premisser som må være til stede i utdanningen for at studenten i disiplinstudiet pedagogikk kan utvikle seg til en reflekterende praktiker. Med dette som utgangspunkt ønsker vi å løfte fram følgende problemstilling: Hvordan framstår refleksjon som en studentaktiv læringsform i studiefaget pedagogikk, og hvilken betydning har dette for utviklingen av studenten som en «reflekterende praktiker»?

Gjennom en kvalitativ dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk og en analyse av studenters refleksjonsnotat (N15) har vi sporet hvordan reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Vi tar utgangspunkt i metaforer for å forstå hvordan læring og kunnskap oppstår, og vektlegger Sfårds metaforinndeling for å belyse læring gjennom erfaringer og refleksjoner som kommer til syne i de dokumentene som gir retning for undervisning. I kapitlet diskuterer vi to innganger som kan sette oss på sporet av «den refleksive erfaringens magi».

Teoretisk rammeverk

Refleksjon blir sett på som viktig faktor for læring. Refleksjon er et nøkkelbegrep for å utvikle forståelse av den kunnskapen som utvikles i og gjennom handling. Loeng, Mørkved og Isachsen (2019) skriver at ved hjelp av refleksjon kan vi bli klokere på hva vi skal gjøre for å nå bestemte mål. Én definisjon på refleksjon kan være: «Refleksion er mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhengen mellom vore handlinger og deres konsekvenser» (Wahlgren mfl., 2002, s. 17). Handal og Lauvås (2014) viser til John Dewey som en av de sentrale kildene for tenkning om refleksjon. Dewey retter oppmerksomheten mot hvordan teori

og praksis må spille sammen i problemløsningen, og tar utgangspunkt i konkrete problemer. Dessuten er Dewey inspirasjon til begrepet «learning by doing», men hans opprinnelige uttrykk var «learning to do by knowing and to know by doing» (Vaage, 2000). Det kan antas at Dewey har blitt noe mistolket av noen, ved at begrepet «learning by doing» har blitt assosiert med ham, og at det herigjennom har blitt lagt vekt på «doing», dvs. handlingen, og ikke på sammenhengen mellom kunnskap og handling – som nettopp Dewey var opptatt av, og som refleksjonen er ment å fokusere på. Når en ser på hans opprinnelige utsagn, finner en at det er koblingen mellom teori og praksis, og hvordan de er avhengige av hverandre, som står sentralt (Loeng, Mørkved & Isachsen, 2019). Ifølge Dewey blir «refleksiv tenkning» definert som en form for tenkning som består i å vende et tema i hodet og underkaste det en alvorlig og sammenhengende overveielse (Dewey, 1933). Han skriver at erfaring i seg selv ikke gir direkte læring. Det er kvaliteten på refleksjonsprosessen som er avgjørende for læring av erfaringene. Det må utvikles en lyst til å undersøke og utfordre det en har erfart. Dewey retter derfor oppmerksomheten mot førtenkning og ettertenkning.

Donald Schön (1987) skriver om dette skiftet mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *om* handling. Refleksjon *i* handling kan beskrives som strategier, forståelse av fenomener og innfallsvinkler til å skissere en oppgave eller et problem. Refleksjon *i* handling er taus, spontan og tilføres uten bestemte overveielser. Denne kunnskapen som Schön viser til, omtales gjerne som taus kunnskap. Refleksjon *om* handling dreier seg om refleksjon av en plan for handling eller om handling som allerede er gjennomført. Schön (1987) påpeker at det er noe helt annet å reflektere over refleksjon *i* handling enn å utføre refleksjon *i* handling. Målet med refleksjonen er å bevisstgjøres den tause kunnskapen slik at denne kan utfordres. Ved at man gjennom forståelse av et problem eller situasjonen som oppsto, bruker refleksjonen på søken etter en alternativ og bedre løsning, skaper man en indre dialog med seg selv. Denne dialogen tolkes som en essensiell faktor i lys av refleksjonens mulighet for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Schön, 1987). For Schön er refleksjon en induktiv prosess som er erfaringsbasert. Refleksjonene starter som en indre, personlig prosess, men tankene må kunne endres og tilpasses omverdenen.

I kapittelet har vi valgt å knytte tematikken om studentaktive læringsformer og reflekterende praktikere til Sfårds læringsmetaforer. Vi ønsker å vise

at læringsmetaforer kan benyttes som tilnærming til å forstå hvordan selvrefleksivitet og kritisk tenkning kan utvikles. Hva er så en metafor? Det korte svaret er at det er et bilde eller en illustrasjon av noe, og at tolkningen av bildet sier noe om hvordan vi oppfatter et fenomen i en gitt kontekst. Når vi viser til *masseproduksjon* i sammenheng med utdanning av studenter i høyere utdanning, er det lett å tenke på en fabrikk som pøser ut produkter/studenter på et samleband. Når vi bruker metaforer, har vi reflektert rundt bildene vi ønsker å gi, men samtidig krever metaforer bruk av både tolkning og refleksjon fra de som mottar dem. Metaforene består av to komponenter; fenomenet vi ønsker å fokusere, og illustrasjonen vi benytter på det. De to komponentene utgjør en struktur som man kan tenke, reflektere og analysere ut fra (Ortony, 1993; Lie, 2006). Vi må også være bevisste på at metaforer kan være falske. Kanskje har vi ikke et utdanningssystem med høy gjennomstrømming av studenter, men vi ønsker likevel at dette er et bilde som opprettholdes.

Metaforer må balansere likhet og ulikhet mellom et fenomen og det vi ønsker å fokusere på (illustrere) ved fenomenet. Det er dermed en form for spenningsforhold i metaforene (Alvesson & Skjölberg, 2017). Metaforer kan være beskrivende, men også konstruerende. På den måten får de innflytelse i måten vi tolker, handler og formidler på. Donald Schön (1993) viser til *genererende metaforer*. Dette er metaforer som er problematiserende og rettet mot utvikling av kunnskap og læring. Genererende metaforer kan benyttes både til idéutvikling og produktutvikling. Innenfor undervisning kan vi se på metaforer ut fra to perspektiver inspirert av Ortony (1993). Det første perspektivet handler om metaforer som pedagogiske metaforer, eller modellæring. Her søker metaforen å gi mening, vise nye perspektiver eller utvikle teori. Dette kan for eksempel foregå gjennom det eksemplariske prinsipp og refleksjoner over praksissituasjoner. Det andre perspektivet er knyttet til kompleksitetsreduksjon. Disse metaforene gir en begrenset læringsverdi, men er egnet når vi skal tilegne oss ny kunnskap. Bruken av metaforer kan kobles til både Dewey samt Argyris og Schöns tenkning rundt refleksjoner i og over handling (praksis). Når vi handler i uventede praksissituasjoner, må vi koble kunnskap og praksis på nye måter. Refleksjonene vi gjør oss når vi setter sammen kunnskap og erfaringer til ny praksis, og kanskje også ny kunnskap, kan nettopp gjøres mulige gjennom bruk av metaforer (Lie, 2006).

Anna Sfärd (1998) betrakter læring som to generelle læringsmetaforer. For henne er metaforer egnet til bedre å forstå de ubevisste og underliggende assosiasjonene og fordommene som vår teoriforståelse innebærer. Både undervisning og våre bestrebelser på å forstå undervisningspraksis betraktes som et resultat av at vi har ubevisste og underliggende assosiasjoner og fordommer som påvirker vår begreps- og teoriforståelse. I seg selv er ikke dette et radikalt utgangspunkt, men viser til et kunnskapssyn forankret i hermeneutisk tenkning. Metaforene blir dermed en inngang til å forstå og analysere læring, og for oss blir Sfärds metaforinndeling både et rammeverk for å forstå hva slags læring studentaktive læringsformer gir, og hvordan denne læringen kan bidra til reflekterte praktikere.

Sfärd (1998) gjør en inndeling i *tilegnelsesmetaforen* og *deltakelsesmetaforen* i henholdsvis et kognitivt og situert/sosiokulturelt læringsperspektiv. Tilegnelsesmetaforen (acquisition) viser til læring som skjer gjennom begreper og kognitive strukturer. Læringen er en individuell og aktiv konstruksjonsprosess hvor man bearbeider informasjon så det gir mening. Tilegnelsesmetaforen kan være en form for flaskepåfyllingsstrategi der man betrakter læring som noe instrumentalistisk, som kan tilegnes ved pugging eller informasjonsinnhentning, men det kan vise til en form for dybdelæring der studenten søker mening og forståelse. Sfärd viser til noen nøkkelord som er sentrale for å forstå tilegnelsesmetaforen: kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold. Deltakelsesmetaforen (participation) viser til et situert perspektiv på læring hvor samspill og aktivitet står sentralt. Læringen vil her foregå i et vev av de kontekster studenten er en del av. Denne metaforen har mange likhetstrekk med Lave og Wengers forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Ved at læringen foregår i et fellesskap, kreves det deltakelse, men deltakelsen vil gi både muligheter og begrensninger. Sfärd (1998) knytter deltakelsesmetaforen til nøkkelordene refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetoden og kollektiv refleksjon. Deltakelsesmetaforen kan benyttes når vi ønsker å vurdere hvilke premisser som må være til stede for at studentene utvikler reflektert praksis. Funn i dokumentanalysen viser nettopp at det er sterk betoning av læring gjennom aktiv deltakelse.

Metodisk tilnærming

Gjennom en dokumentanalyse av studieplanen for en bachelorutdanning i pedagogikk har vi søkt å spore hvordan studentaktive og reflekterende arbeidsformer blir forstått og operasjonalisert. Analysen er triangulert med en dokumentanalyse av pedagogikkstudenters arbeidskrav (N15) for å få fram rikere beskrivelser av refleksjonens plass i utdanningen. Vi har valgt å vurdere dokumentene ut fra autentisitet, troverdighet, representativitet og tolkning. Autentisiteten og troverdigheten er god, i det vi vurderer studieplan og emneplaner på institusjonens egne nettsider. Dokumentene er representative da studieplaner betraktes som studentens kontrakt med utdanningsinstitusjonen. Utvalget består av nærlesing knyttet til ett pedagogikkstudium, og således er utvalget for lavt for å kunne generalisere for samtlige pedagogikkutdanninger. Tolkningen er foretatt med utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon hvor vi har lagt til grunn at dokumentene inngår i en kontekst (Sævi, 2019). Dokumentene betraktes som *relasjonelle* i det de knytter seg til noe utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). At dokumenter har en relasjonell dimensjon, innebærer at dokumentene inngår i konkrete praksiser og bidrar til å forme disse praksisene.

I en dokumentanalyse vil det være både generelle og spesifikke kriterier, og vi har valgt å la oss inspirere av en praksisorientert dokumentanalyse fra Asdal og Reinertsen. De presenterer seks metodiske grep som til sammen utgjør et analytisk rammeverk (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 153). Forskeren kan gjøre et utvalg av de metodiske grepene basert på dokumentets natur. Målet med de metodiske grepene er å utheve praksisdimensjonene ved de ulike aspektene av et dokument. Vi har valgt å fordype oss i de to analytiske inngangene som best passer vårt materiale; dokumentverktøy og dokumenttekster. Vi har sett nærmere på *dokumentverktøy* fordi studieplaner og arbeidskrav innebærer en form for styringsteknologi. Studieplanen utgjør et verktøy for å oppnå eller realisere noe: læringsutbytte og mål med utdanningen. *Dokumenttekster* handler om å analysere dokumentet som tekst. Hvem er avsender og hvem er mottaker? Og hva er tekstens virkemidler? I studieplanen for et bachelorstudium i disiplin faget pedagogikk har vi særlig sett etter spor av studentaktive læringsformer, praksis og refleksjon. For å avgrense analysen har vi valgt ut to metaforer for læring; tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen (Sfärd, 1998). Metaforene representerer to

kategorier for analyse av studieplanen. En studieplan vil naturlig nok vise til nøkkelordene Sfärd (1998) tillegger tilegnelsesmetaforen slik som *kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold*, men det er betoningen av disse nøkkelordene sett opp mot mer aktive former for læring som er særlig interessante for oss. Ut fra kapittelets tematikk har vi også sett etter nøkkelordene ved deltakelsesmetaforen som *refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetode og kollektiv refleksjon*.

For også å få studentenes perspektiv i datagrunnlaget har vi sett på refleksjonsnotatene til en studentgruppe (78 studenter) i bachelorstudiet i pedagogikk. Studentene hadde levert to arbeidskrav – refleksjonsnotater. Vi foretok et tilfeldig utvalg på 15 studenter, til sammen 30 studentarbeider som er lest, kategorisert og analysert. Vi kategoriserte funnene ut fra begrepene i Blooms taksonomi, da dette kan si noe om studenters refleksjonsnivå (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Vi så etter faktakunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Faktakunnskap er laveste nivå, mens vurdering sier noe om at studenten er på et høyt refleksjonsnivå.

Refleksjon som studentaktiv læringsform

I studieplanen for pedagogikkutdanningen så vi særlig etter hvordan læringsformer, praksis og refleksjon framstilles og operasjonaliseres i studieplanen. En emneplan eller studieplan med læringsutbyttebeskrivelser eller kravene og målsettingene studentene møter i arbeidskrav, sier noe om hvilke praksiser og hvilke tilnærminger det er ønskelig at studentene i pedagogikkfaget skal innta. At dokumenter er relasjonelle innebærer også at de viser til samfunnstendenser og holdninger, slik som styringsdokumenter. Det er ikke bare dokumentene som former praksis, men praksis vil også forme dokumentene i en vekselvirkningsprosess. Betoningen på studentaktive læringsformer kan være et slikt uttrykk.

I arbeidet la vi særlig vekt på å gjenfinne betydningen av nøkkelordene Sfärd viser til i deltakelsesmetaforen og i tilegnelsesmetaforen. Enkelte ord som framgår i studieplanen som *verdiperspektiv*, lar seg ikke uten videre kategorisere som tilegnelse eller deltakelse, og er derfor satt opp i begge kategorier.

Tabell 11.1 Eksempel på kategorisering av funn i dokumentanalysen.

Metaforer	Læringssyn	Nøkkelord	Innhold og læringsformer	Arbeidskrav og arbeidsformer
Tilegnelses- metaforen	Kognitivt	kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold	Verdiperspektiv, Begrunne egne holdninger, Analysere, forstå, vurdere og utvikle prosesser knyttet til læring, oppdragelse og formidlingsarbeid, Vurdere implikasjoner av praksis	Fagoppgave Presentasjoner Refleksjonsnotat
Deltakelses- metaforen	Situert	refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetode og kollektiv refleksjon.	Praksisorientering, Erfaringslæring Verdiperspektiv Begrunne egne holdninger overfor andre, Utfordre etablerte mønstre Skapertrang	Praksisorientering, PBL, Case, Praksisnære problemstillinger, Aksjonslæring, Refleksjonsnotat, Samarbeid, Felles arbeidsoppgaver

Studieplanen har både en generell, overordnet del og flere emneplaner. Vi har særlig konsentrert oss om studieplanens beskrivelse av arbeids- og undervisningsformer og læringsutbyttebeskrivelser. I den overordnede delen av studieplanen for bachelorprogrammet i pedagogikk legges det til grunn 5 prinsipper for valg av undervisningsformer, arbeidskrav og eksamensformer: *erfaringslæring*, *praksisorientering*, *problembasert tilnærming*, *prosjektorientering* og *verdiperspektiv*. Hvert prinsipp er så nærmere beskrevet i studieplanen. I lys av at vi ser etter studentaktive læringsformer, praksis og refleksjon kan vi allerede her i studieplanen se slike spor. En studentaktiv læringsform kan møtes gjennom erfaringslæring, prosjektorientering og verdiperspektiv, vektlegging av praksis ser vi gjennom praksis- og prosjektorientering, og refleksjon kan stimuleres gjennom erfaringslæring, praksisorientering, prosjektorientering og verdiperspektiv.

Erfaringslæring beskrives i studieplanen som å «gjøre seg bevisst tidligere erfaringer og gjøre nye erfaringer med ulike former for pedagogisk arbeid». Bevisstgjøringen skal sette studentene i stand til å beskrive og analysere handlinger ut fra ulike pedagogiske perspektiver. Praksisorienteringen

betones ved at man regner forståelse av teorigrunnlaget i en praktisk sammenheng som utgangspunktet for studentens arbeid med utdanningsprogrammet. Her fremheves det at refleksjoner over praktiske arbeidskrav er et middel for å oppnå praksisorientering. I den problembaserte tilnærmingen kan vi lese at studentene skal arbeide med praksisnære problemstillinger blant annet gjennom case og PBL. Problembasert læring trekkes også fram i prosjektorienteringen hvor studieplanen framhever at prinsipper fra aksjonslæring og PBL er egnet for å få fram aktiv studentdeltakelse. Det siste prinsippet, verdiperspektivet, har også en praksisorientering ved at studentene skal kunne bevisstgjøre seg og begrunne egne holdninger og verdivalg og vurdere eget arbeid i forhold til de lover, intensjoner, planer og forskrifter som er gjeldende i undervisnings- og oppdragsarbeid. Studieplanen viser dermed ikke til et overveiende fokus på forelesninger eller andre kjennetegn på tilegnelsesmetaforen på læring, og deltakelsesmetaforen er vesentlig mest framtrødende i dokumentene vi har studert.

Tabell 11.2 viser et utdrag fra to refleksjonsnotater kategorisert etter Blooms taksonomi (Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001). Vi har valgt å vise to kategorier, selv om alle seks kategorier i Blooms taksonomi er gjennomgått, for å synliggjøre hvordan vi systematisk kategoriserte studentenes refleksjonsnotater. Arbeidskravene ble lest, med blikk på studentenes refleksjon over teori-praksis, og hva de selv beskrev at de lærte av blant annet å skrive en refleksjonsoppgave. Eksempel her viser at faktakunnskapen studentene presenterte, ble grunnlag for refleksjon gjennom skrivning av arbeidskravet. Studentene viste progresjon fra å beskrive teori til å anvende teorien i praksis. Både tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen spores i studentens arbeidskrav. Vi fant at studentene både viser kunnskap og begrepsforståelse, men også refleksiv læring og kompetanse utviklet gjennom deltakelse.

Tabell 11.2 Eksempler fra kategorisering av to arbeidskrav (her vises kun to av kategoriene).

Blooms kategorier	Student 1	Student 2
Faktakunnskap	Without context, words and actions have no meaning at all» (Ulleberg, 2014). «Et fenomen forblir uforklarlig så lenge observasjonsrammen ikke er vid nok til å inkludere konteksten fenomenet befinner seg innenfor» (Ulleberg, 2014).	Det er særlig viktig innen veiledning å fokusere på innholdet i veiledningen og relasjonen mellom veisøker og veileder, og er det gruppeveiledning, blir det viktig å fokusere på relasjonene mellom medlemmene i gruppen.
Forståelse	(...)	(...)
Anvendelse	(...)	(...)
Analyse	(...)	(...)
Syntese	(...)	(...)
Vurdering	Ved å øke forståelsesrammen vår rundt ulike situasjoner og fenomener vil dette være med på å øke vårt potensial til å kommunisere, og i en veiledningsøkt er kommunikasjon avgjørende. Det blir avgjørende å kommunisere på best mulig måte. Forståelsesrammen vår kan bedres nettopp ved full forståelse av ulike kontekster og ved at vi punktuerer og forstår årsaks- og virkningsforhold. Ved å fokusere på å øke forståelsen vår og i tillegg reflektere over oss selv og ulike situasjoner, vil dette være med på å bidra til en bedre kommunikasjonsevne.	Veiledning handler om et ansvar for andre og brukes som et verktøy for å hjelpe andre på deres vei, med deres utfordringer, vansker og problemer i alle mulige situasjoner. For å danne en god veiledning blir det derfor avgjørende at en som veileder har en bred forståelsesramme, en sterk personlig kompetanse og har evne til å være empatisk og reflektert. Det å møte veisøker med et åpent sinn vil også virke positivt inn på veisøker og bidra til at veisøker viser åpenhet og føler trygghet.

Praksisnærhet som paradoks i disiplinstudiet pedagogikk?

I det følgende diskuterer vi hvordan refleksjon framkommer som en studentaktiv læringsform i studiefaget pedagogikk og hvilken betydning dette har for utviklingen av studenten som en «reflekterende praktiker». I den første inngangen ser vi på studentaktive læringsformer og hvordan refleksjoner i og om handlinger kan fremmes gjennom studentaktive læringsformer med utgangspunkt i tankegodset til Dewey og Schön. I den andre inngangen

drøfter vi om praksisnærhet i utdanningsløpet innebærer et paradoks med utgangspunkt i Sfärds metaforinndeling og Lee Shulmans rammeverk om utdanninger.

Studentaktive læringsformer kan knyttes opp mot prinsippet om erfaringslæring og kollektive læringsformer. Aktive læringsformer som eksempel seminarvirksomhet, prosjektarbeid, case, gruppearbeid, individuelt arbeid og problembasert læring har som mål å fremme selvstendighet og kritisk tenkning. De utforskende og reflekterende elementene i disse undervisningsmetodene er i tråd med reformpedagogisk grunnlagstenkning. Handal og Lauvås (2014) skriver at «vi ser på refleksjon som en bevisst aktivitet som vi engasjerer oss i når vi selv synes det passer, når tiden eller situasjonen gjør det aktuelt og mulig» (s. 86). Videre skriver de at vi tyr til refleksjon når noe hender som vi ikke riktig får til å stemme, noe uvant eller kanskje problematisk. De viser til Dewey og hans problemløsende refleksjon og at det minner oss om at refleksjon er et redskap for å skape mening i det som skjer omkring oss, og å utvikle eller endre denne meningen eller forståelsen. Kombinasjoner av ulike studentaktive læringsformer vil i tråd med både Meld. St. 16 og reformpedagogisk tilnærming bidra til at studenter kan utvikle seg til, som vi har valgt å kalle, «den reflekterende praktiker».

Studentaktive læringsformer og praksisnær undervisning fremskrives i styringsdokumenter (Meld. St. 16 (2020–2021, Meld. St. 16 (2016–2017)) som oppskriften på vellykket utdanning. Ifølge Meld. St. 16 (2016/2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* forventer regjeringen at fagmiljøene i mye større grad enn i dag bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle. Meldingen legger vekt på at kunnskap oppstår i fellesskap. «Kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres. Det er noe som oppstår og utvikler seg når underviser og studenter kommer sammen» (Meld. St. 2016/2017, s. 1). Videre blir det vektlagt at den aller viktigste faktoren for at studentene skal lykkes, er studenters engasjement. Det er viktig for læring at studenter bruker tiden på gode læringsaktiviteter. «Motiverte studenter som reflekterer over lærestoffet og diskuterer med undervisere og medstudenter, utvikler evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer, løse oppgaver, og til kritisk å vurdere og analysere problemstillinger de står overfor» (Meld. St. 16 (2016/2017)).

Meld. St. 16 (2020–2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning understreker behovet for praksis eller praksisnære

tilnærminger også i disiplinstudier, slik som pedagogikk. Nokut (2020) viser til at formålet med praksis i disiplinfag ikke alltid er like tydelig formulert som i profesjonsfagene. I disiplinfag begrunnes praksis i større grad med utvikling av generiske ferdigheter som setter studenten i stand til å overføre kunnskaper og ferdigheter på flere områder. Det er nærliggende å nikke enig til målene i styringsdokumentene og rapportene om høyere utdannings tilstand, men hva slags grep krever slike læringstilnærminger? Som forelesere og veiledere er vi opptatt av hvordan studentaktive læringsformer kan legges til rette for å utvikle kritisk refleksjon hos studenten samtidig som at det er fagets egenart som skal utgjøre grunnlaget for denne refleksjonen. I Meld. St. 16 (2016–2017) vises det til resultater fra læringsforskning, der studenter som gjennom ulike læringsaktiviteter aktivt reflekterer over faget og har en dialog med andre studenter og lærere, er de som når de mest avanserte forståelsesnivåene og utvikler evnen til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. I flere av refleksjonsnotatene vi har lest, skriver studentene at ved å skrive et refleksjonsnotat i etterkant av en studentaktivitet opplever de at de tydeligere ser en sammenheng mellom teori og praksis. De knytter teorien fra forelesningen inn i studentaktiviteten og videre med i refleksjonsnotatet.

«Jeg føler at jeg fikk mer innblikk om hva analog og digitale kommunikasjoner er, og hvilken betydning det har for oss mennesker», skriver en student.

En annen student skriver: «Ved å øke forståelsesrammen vår rundt ulike situasjoner og fenomener vil dette være med på å øke vårt potensial til å kommunisere, og i en veiledningsøkt er kommunikasjon avgjørende. Det blir avgjørende å kommunisere på best mulig måte. Forståelsesrammen vår kan bedres nettopp ved full forståelse av ulike kontekster og ved at vi punkterer og forstår årsaks- og virkningsforhold. Ved å fokusere på å øke forståelsen vår og i tillegg reflektere over oss selv og ulike situasjoner, vil dette være med på å bidra til en bedre kommunikasjonsevne».

En student skriver: «Det som var bra med å skrive et refleksjonsnotat, er at det er en oppsummering på det vi har hatt og hva vi har gjort faglig. I tillegg har vi fått repetert teorien ved å bruke praktiske eksempler inn i teorien, noe som gjør at vi lærer og husker det bedre».

Disse eksemplene viser at erfaring ikke i seg selv gir læring, men det er refleksjonsprosessen som er avgjørende for kvaliteten på læring. Deweys refleksive tenkning understøttes av disse eksemplene (Dewey, 1933). Vi kan

også se dette igjen i Schöns tenkning om refleksjon og om handling (Schön, 1987). Det å reflektere i og om erfaringer er med på å synliggjøre den tause kunnskapen. Ved å synliggjøre den tause kunnskapen kan kunnskapen utfordres, og økt bevissthet fører til ny læring.

Forholdet mellom teori eller fag og praksis er et sentralt spørsmål i samfunnsvitenskapen. Tradisjonelt finner vi mye av kunnskapsgrunnlaget for koblingen mellom teori og praksis knyttet til profesjonsforståelse. Med utgangspunkt i Deweys utdanningsfilosofi har Lee Shulman (1988) uthevet flere kjennetegn ved hvordan profesjonsstudier kobler teori og praksis i sine utdanninger. Elementer av disse kjennetegnene er relevante også for disiplinstudier idet vi betrakter de som relevante for å få fram utfordringer i høyere utdanning generelt. Shulmans rammeverk fokuserer helhetlig på læring og er opptatt av at læring oppstår i møtene mellom utdanningen og praksisfeltet, mellom individet og kollektivet og mellom erfaringen og den nye kunnskapen.

Shulman (1988) framhever at profesjonsutdanninger legitimeres gjennom forskning og teoriutvikling. Dette innebærer at utdanninger ikke bare endres gjennom påvirkning fra praksisfeltet, men også på grunn av kunnskapsutvikling i fagfeltet. Dette er en bred forståelse som også vil gjelde disiplinutdanningen i pedagogikk. Teori hjelper oss å forstå, men kan også begrense vår forståelseshorizont. Teorier kan representere en form for kompleksitetsreduksjon som nærmest visker ut sammenhengen til praksis. En slik kritikk ser vi særlig knyttet til debatten om evidensbaserte praksiser. Shulman trekker også fram disiplinfagenes rolle i profesjonsutdanninger. Han ser utfordringer i å kunne anvende teorigrunnlag fra ulike fag inn i tverrfaglige profesjoner, for eksempel hvordan vi kan anvende teorier fra matematikk og pedagogikk for å møte utfordringer i lærerprofesjonen. Teoriene framstår for abstrakte og fjernt fra utfordringene i et praksisfelt. Her vil vi snu perspektivet på hodet; disiplinfaget og utdanningsprogrammet pedagogikk hviler på ulike vitenskapsområder. Samtidig kvalifiserer ikke pedagogikkutdanningen til et bestemt yrke eller en bestemt profesjon, men til arbeid på ulike områder som angår opplæring, utvikling, utdanning og dannelsingsprosesser. Det gjør anvendelsen av teori i praksisfeltet minst like krevende og fordrer evne til kritisk tenkning. Shulman (1998) viser til bruk av case som en metode for å anskueliggjøre anvendelsen av teori på praksis. Et slik tilnærming støttes av Dewey (1904) og Klafkis (2000) ideer om eksemp-

ler fra «best practice». Et annet kjennetegn er vurderingsevne eller profesjonelt skjønn. Det er ikke tilstrekkelig å anvende det man lærer i en utdanning (profesjonsutdanning i Shulmans kontekst), direkte i praksis; studentene må evne å tilpasse, sette sammen, syntetisere, kritisere og innovere for å forflytte teoretisk og forskningsbasert kunnskap til anvendbar kompetanse i praksis. Studieplanen viser til læringsutbyttebeskrivelser som speiler disse egenskapene, som at «Studentene kjenner til relevant forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet, og kan søke etter, analysere og vurdere dette kritisk». Et tredje kjennetegn er læringsfellesskap. Det å besitte kunnskap i et felt forsterkes gjennom deltakelse i lærings- og praksisfellesskap. Læringsfellesskapene utgjør en arena for å drøfte hvordan teorier kan omsettes til praksis, men forvalter også erfaringer og kunnskaper som danner grunnlaget for ny kunnskap. Studieplanen for pedagogikkutdanningen viser at det er sterk betoning av både samarbeidslæring og erfaringslæring. Emneplanen for første semester viser for eksempel til at studenten skal ha oppnådd følgende læringsutbytte: «Studenten evner å analysere og diskutere pedagogiske problemer sammen med medstudenter, muntlig og skriftlig, hvor også egne erfaringer trekkes inn», og i den generelle delen av studieplanen kan vi lese at «Studentene kan gjøre rede for sentrale pedagogiske problemstillinger i eget arbeid og som deltaker i faglige fellesskap». Erfaring fra praksis utgjør det siste kjennetegnet vi har valgt å belyse. Det vi erfarer gjennom praksis, må deles med læringsfellesskapet eller praksisfellesskapet slik at vi kan nyttiggjøre oss hverandres erfaringer. Erfaringene må også formidles til utdanningsinstitusjonen for å forsterke kunnskapsutviklingen i fagfeltet. En utfordring for ethvert fagmiljø i academia vil dermed være å få den tidligere studenten i tale som den reflekterte praktiker. En ansporing til dette lar seg finne igjen i studieplanens mål om at «Studentene har utviklet en selvstendig og kritisk holdning til pedagogikkfaget og til den rolle pedagogikkens områder spiller i samfunnet».

Betoningen av erfaringslæring, praksisorientering og kollektive læringsformer i studieplanen viser at praksisnærhet ikke er et paradoks i disiplin-fag. Også disiplin-fagene skal kvalifisere i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Pedagogikkfaget utvikles, som andre fag, gjennom forskning og kunnskapsutvikling, og vi ser både gjennom Shulmans rammeverk og dokumentanalysen at erfaringslæring og studentaktive, kollektive læringsformer ikke bare legger til rette for læring gjennom erfaring med

praktiske og reflekterende øvelser, men også er bærende i hvordan utdanningen utvikles og konstituerer seg.

Konklusjon

Utgangspunktet for temaet i kapittelet kommer fra dagliglivets utfordringer med undervisning i disiplinlaget pedagogikk. Styringsdokumenter oppfordrer oss til å engasjere studentene gjennom studentaktive læringsformer og utvikle dem til gode praktikere i et litt udefinert praksisfelt, samtidig som vi skal ivareta både fagtradisjoner og fagkultur. Inspirert av et intervju på forskning.no som viste til «den refleksive erfaringens magi», ønsket vi å se hvilken plass refleksjonen er gitt i disiplinstudiet pedagogikk og diskutere hvilke premisser som må være til stede for at studenten kan bli en reflekterende praktiker. Nå er ikke vi tryllekunstnere, og vi tror heller ikke noe særlig på magi. Bak magien ligger det gjerne iherdig idémyldring, konseptutvikling og utprøving. Gjennom å ha belyst teorier om læringsmetaforer, utdanning, undervisning og refleksjon mener vi at studentaktive læringsformer med en praksisnær tilnærming kan legge til rette for å skape kritisk refleksjon hos studenten. Våre funn indikerer at det er stor vektlegging av studentaktive og reflekterende læringsformer i pedagogikkstudiet. Det legges særlig vekt på lærings- og arbeidsformer som fremmer refleksjon gjennom erfaringslæring og kollektive læringsformer. I planene finner vi i mindre grad spesifiserte målsettinger for innhold, slik for eksempel tilegnelsesmetaforen skulle tilsi, men heller et overveiende fokus på å fremme forståelse for hvordan læring kan forstås og kunnskap kan utvikles med utgangspunkt i betoning av erfaringslæring og kollektive læringsprosesser. Det er sterk betoning av refleksjon, og det legges vekt på at refleksjonen skal utvikles kollektivt og studentaktivt, ikke individuelt.

Metaforer påvirker vår måte å tenke og erfare virkeligheten på. Når politiske styringsdokumenter peker mot praksisrelevans og studentaktivitet og studieplaner vektlegger erfaringslæring og kollektiv refleksjon, forsterkes deltakelsesmetaforens betydning.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2017). *Tolkning og refleksjon*. Studentlitteratur AB.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.) (2001). *A taxonomy for learning: Teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning*. Addison Wesley.
- Asdal, K. & Reinertsen H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 2(26), 123–135. Universitetsforlaget.
- Bakken, P., Pedersen, L. F. & Øygarden, K. F. (2018). *Studiebarometeret 2017 – hovedtendenser*. Studiebarometeret: Rapport 1–2018 NOKUT.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (No. 4)*. Rowman & Littlefield.
- Bloom B. S. (Red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longman.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1904/2008). The relation of theory to practice in education. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. utg., s. 787–798). Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2008.00421.x>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. I: I. Westbury, S. T. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 139–161). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203357781-16>
- Kantardjiev/Nokut. (2019). *Studentaktiv læring og diversitet: Hva fungerer og hvorfor?* Rapportnummer 11-2019 (Nokuts utredninger og analyser).
- Lie, M. (2006). *Organisasjonsanalyse: Metaforer som analyseverktøy og læring for lederen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Loeng, S., Mørkved, B. & Isachsen, B. (2019). *Studentaktiv læring: Praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Meland, K. J. (2016, 8. august). Hva kan vi lære av 100 år gammel skoleteori? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-partner-pedagogiske-fag/hva-kan-vi-laere-av-100-ar-gammel-skoleteori/404259>
- Meld. St. 16. (2016–17). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16. (2020–21). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 14.04.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

- Meld. St. 27. (2000–01). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreformen i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Nokut (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. Nokut-rapport 4/2020. NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf
- Nordkvelle, Y., Nyhus, L., Røisehagen, A. & Røthe, R. H. (Red.) (2020). *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk / Nordic Open Access. Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/94>
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought* (2. utg.). University Press.
- Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M. & Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education*, 52, 31–43. <https://doi.org/10.1111/ejed.12207>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1993). Generative metaphor: A perspective on problem setting in social policy. I: A. Ortony (Red.), *Metaphor and thought* (2. utg., s. 135–161). Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider*. Forlaget Klim.
- Sfärd, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Szulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I: S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice* (s. 523–544). Jossey-Bass.
- Sævi, T. (2019). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra emning til metode»: Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosenberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (s. 317–345). Liber.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati – barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt.
- Wahlgren, B., Pedersen, S. H., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring: Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur.
- Aarsand, P. & Saur, E. (2015, 26. juli). Pedagogikk må ha sin egen plass. *Universitetsavisa.no*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/leserbrev/pedagogikk-ma-ha-sin-egen-plass/166985>

Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (2022).
Undervisningsteknologi for læring eller
effektivisering i høyere utdanning: Et spørsmål
om rammeforståelser. I: H. Thuen, S. Myklestad
& S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*
(s. 202–217). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010312>

Kapittel 12

Undervisningsteknologi for læring eller effektivisering i høyere utdanning

Et spørsmål om rammeforståelser

Anne Mette Bjørgen & Yvonne Fritze

Sammendrag: *Dette kapitlet diskuterer hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi, samt hva dette betyr for deltakelse og læring. Data er hentet fra kvalitative intervjuer og en spørreundersøkelse med bachelorstudenter. Med koronapandemien og digitalisering av undervisningen fikk vi en utvidet mulighet til å studere studenters rammeforståelser. Det presenteres eksempler på studentenes fortolkninger av digital teknologi i undervisning, og disse drøftes i lys av Goffmans rammeteori. Dessuten henter vi inspirasjon fra Bolter og Grusin for å forstå hvordan ulike remedieringsstrategier influerer på vår forståelse av digitale praksiser.*

Våre resultater indikerer at mens underviserne hadde intensjoner om

å skape aktivitet og læring gjennom bruk av digital teknologi, så forsto studentene undervisningsteknologien ut fra en effektivitetsramme. Resultatene viste også at motsetninger i rammeforståelser kan forsterkes når digital teknologi benyttes som overføringskanal for tradisjonell undervisning. Ved å studere rammeforståelser synliggjøres et spenningsforhold mellom studenter og underviseres fortolkninger og intensjoner. Et spenningsforhold som også peker tilbake på et paradoks mellom ønsker og muligheter i undervisning generelt.

Nøkkelord: *undervisning, studenter, digital teknologi, rammeforståelse, remediering*

Abstract: *This chapter discusses how students interpret the framework for teaching with the use of digital technology, and what this means for participation and learning. Data are based on qualitative interviews and a survey of bachelor students. With the coronavirus pandemic and subsequent digitalization of teaching, we had an expanded opportunity to study students' framework understandings. Examples of students' interpretations of digital technology in teaching are presented, and these are discussed in the light of Goffman's framework theory. In addition, we draw inspiration from Bolter and Grusin to understand how different remediation strategies influence our understanding of digital practices.*

Our results indicate that while the teachers had intentions to create activity and learning through the use of digital technology, the students understood the technology from an efficiency framework. The results also showed that contradictions in framework understandings can be reinforced when digital technology is used as a transmission channel for traditional teaching. By studying framework understandings, a tension between students and teachers' interpretations and intentions is made visible – a tension that also points back to a paradox between desires and opportunities in teaching in general.

Keywords: *Teaching, students, digital technology, framing, remediation.*

Innledning

Med Kvalitetsreformen i norsk høyere utdanning ble det skapt forventninger om at utdanningsinstitusjoner og undervisere skulle øke omfanget av studentaktive undervisningsformer som del av kvalitetsutviklingen (Fossland, 2015; Norgesuniversitetet, 2014). Satsingen innebar blant annet forventninger til studentene om å delta mer aktivt i undervisning og egen læring. Det ble videre forventet at fagansatte skulle bruke teknologi slik at det fremmet studentaktive undervisningsformer, som dialogbasert undervisning/seminarer, gruppesamarbeid og kreativ innholdsproduksjon (Abrahamsen mfl., 2020; Studietilsynsforordningen, 2017). Fra Norsk Studentorganisasjon (NSO) ble det også argumentert for digital teknologi: «IT åpner muligheter for *bedre* undervisning og formidling gjennom å skape nye arenaer for *interaksjon, kunnskapsformidling* og *samarbeid*»¹ (Norgesuniversitetet, 2014, s. 15). Et annet argument for å få opp tempoet på digitaliseringen av høyere utdanning har vært knyttet til forestillinger om «digitalt innfødte» studenter som krever en «digital utdanning» (Nordkvelle & Fritze, 2015, s. 67). Vi har ikke primært hatt fokus på teknologiens muligheter for å skape studentaktiv undervisning, men på om teknologier som brukes på campus og i nettbasert undervisning, er blitt forstått som studentaktiviserende eller ei.

I forskning på teknologibruk i undervisning peker flere imidlertid på at vi ikke kan ta for gitt at dagens studenter faktisk vil bruke – eller mestre – teknologien slik det forventes i en undervisningskontekst (Bjørgen & Fritze, 2020; Buckingham, 2006; Livingstone, 2012). Ifølge Selwyn (2016) oppgir studenter at undervisernes teknologibruk kan forstyrre læring. Moll, Linder og Nielsen (2015, s. 10) viser hvordan studenter fokuserer på effektive, men overfladiske løsninger på akademiske utfordringer. Abrahamsen og kolleger (2020) peker på at studentaktive læringsformer kan være motiverende, men samtidig krevende å delta i. Motsvarende kan det være ressurskrevende for lærere å tilrettelegge for studentaktivitet (s. 308).

Høyskolens erfaringer gjennom flere tiår med utprøving og bruk av medier i hel- og deltidsstudier, sammen med erfaringer fra nasjonal og internasjonal forskning, viser at flere forutsetninger må være til stede for at teknologibruk bidrar til engasjement og deltakelse, som pedagogisk tilrettelegging

1 Vår kursivering.

og tilstrekkelig teknisk infrastruktur. Flere har argumentert for at undervisere trenger å bli mer oppmerksomme på hvordan studentene forstår rammene for undervisning med den teknologien som faglærerne tilrettelegger for (Krumsvik, 2016; Selwyn, 2009).

Fra koronapandemiens utbrudd i Norge i mars 2020 og frem til skrivende stund, fikk høyere utdanning opp tempoet på digitaliseringen. Både studenter og undervisere har fått kjenne på forventninger og krav knyttet til digitalisering av undervisning.

Vi vil i dette kapittelet rette oppmerksomheten mot *hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi*. Vi spør hva som engasjerer og hva som oppleves som utfordrende, og hvordan studentenes forståelser får betydning for deltakelse i undervisningsaktiviteter med teknologi. Vi har med eksempler på studentenes opplevelser av samarbeid gjennom digital teknologi, og på forelesninger som bruker videoeksempler på campus. Det har dessuten vært naturlig å spørre hvordan studentene opplevde undervisningen når alt måtte foregå/formidles via Zoom under pandemien.

Teori om rammeforståelse og remediering

Goffmans rammeanalyse (1974) er relevant for å forstå hvordan studenter fortolker, eller rammer inn, undervisning og bruk av digital teknologi. Rammer skaper felles fokus for hvordan vi skal forholde oss til og fortolke aktiviteter og redskaper som brukes i ulike sammenhenger. Vi samhandler og bruker redskaper annerledes i en utdanningssituasjon enn hjemme (Burnett, 2015, s. 200). Som undervisere forventer vi ofte at studentene har den samme forståelsen av konvensjonene i høyere utdanning som det vi har, og at studentene derfor bruker undervisningsmateriellet og teknologien i samsvar med våre forventninger. Rammeanalysen hjelper oss å se hvilke innramminger som har betydning for studentenes læringsarbeid, innramminger som kanskje ikke alltid er i tråd med konvensjoner og forventninger (Burnett, 2015).

Goffman (1974, s. 21–39) fremhever i sin rammeteori at utviklingen av en felles forståelse innebærer at begge parter definerer situasjonen på samme måte. Vi handler i samsvar med en felles forståelse, og opprettholder der-

med rammen. Gjennom intervjuer og spørreundersøkelser med studenter om deres bruk av teknologi og andre læringsressurser, prøver vi å forstå hvilke elementer som løftes frem og beskrives som viktige knyttet til mediebruk (Burnett, 2015, s. 198ff). En rammeeffekt vil kunne forstås som de elementene som er mest fremtredende i henholdsvis underviseres og studenters tolkning (Knudsen, 2016).

Vår bruk av teorien til Bolter og Grusin tar utgangspunkt i tre nøkkelbegreper: *remediering*, *transparent umiddelbarhet* og *hypermediering*. Ifølge Bolter og Grusin (2001, s. 272) er det et dialektisk forhold mellom tidligere medieformer og nye medier/teknologier, hvor tidligere medier representeres i de nye. Mens transparent umiddelbarhet som remedieringsstrategi forsøker å skape en virkelighetsopplevelse eller nærhet til den opprinnelige kommunikasjonen ved å skjule mediet, så øker hypermedieringsstrategien medieringen og synliggjør mediet. Med bruk av forskjellige teknologier i undervisningen kan rammene for kommunikasjonen bli mer utydelige for studentene, blant annet fordi de kan ha andre referanser til teknologien enn det som er hensikten med bruken i undervisningen. For å skape trygghet og en viss forutsigbarhet i kommunikasjonen, kan det derfor være behov for å skape referanser til etablerte undervisningsformer og måten som det kommuniseres på her (Bolter & Grusin, 2001). For våre studier betyr det blant annet at forelesninger via Zoom, så vel i innhold som i formidling av innhold, får stor likhet med de som formidles i et auditorium. Samtidig kan sterke referanser til den tradisjonelle undervisningen skape urealistisk store forventninger til teknologien. Det vil dessuten være en fare for at «overføring» av tradisjonelle undervisningsformer kan virke begrensende for å utnytte de muligheter som ligger i den enkelte teknologien (Fritze, 2005).

Metode – datainnsamling og analyse

Dette kapittelet er basert på to forskjellige undersøkelser; en studie fra 2018 bestående av gruppeintervjuer, og en pågående oppfølgingsstudie fra 2020–21 med gruppeintervjuer samt en spørreundersøkelse. Resultatene fra undersøkelsene vil inngå som del av diskusjonen.

I undersøkelsen fra 2018 gjennomførte vi fem gruppeintervjuer med 13 studenter; åtte menn og fem kvinner. Alle studenter var bachelorstudenter

ved et studieemne i pedagogikk. Vi brukte en semistrukturert intervjuguide med noen få hovedtemaer. Alle intervjuer foregikk på den lokale campus, og hadde en varighet på 40–60 minutter. Intervjuene ble tapet og transkribert. I dette kapitlet har vi fokus på hvordan studentene opplevde samarbeid gjennom digital teknologi, og på hvordan studentene opplevde forelesninger på campus med bruk av videoeksempler.

Datainnsamling

Den pågående undersøkelsen startet opp våren 2020 og er en videreutvikling av undersøkelsen fra 2018. Undersøkelsen består av en spørreundersøkelse og tre gruppeintervjuer med ni studenter fra fem forskjellige bachelorstudier, totalt to menn og syv kvinner. Mens vi tidligere så på bruken av noen få utvalgte medier i undervisningen, hadde vi i oppfølgingsstudien et bredere fokus på bruk av mange typer medier og undervisningsressurser.

Det var totalt 207 studenter som svarte på spørreskjemaet, hvilket tilsvarer en svarprosent på omkring 60. I spørreskjemaet spurte vi hvilke medier som brukes i hverdagen og på studiene, hvordan studentene opplevde mediebruken og hvilke læringsressurser (pensum, forelesninger, seminarer, veiledning, arbeidskrav, Canvas og andre nettressurser) som ble opplevd som nyttige for læring.

Pandemien gjorde at all undervisning foregikk via digitale medier. Det betød også at vi ikke fikk informert om intervjudelen av undersøkelsen ansikt til ansikt i klasserommet, noe vi tror var årsaken til at vi bare fikk rekruttert informanter fra tre av de fem planlagte bachelorstudier. Intervjuene foregikk via Zoom og hadde en varighet på mellom 30–45 minutter. I intervjuene fikk studentene mulighet for å utdype hvordan de brukte ulike medier i hverdagen og i studiearbeidet. De ble også bedt om å fortelle hvordan de best lærte og hvilke læringsressurser de opplevde som viktigst. Siden Zoom var den dominerende distribusjonsform for undervisning i perioden, spurte vi også om studentenes opplevelser av denne form for undervisning. Fra den pågående undersøkelsen har vi her hatt fokus på spørsmål som retter seg mot studentenes rammeforståelser av bruk av digital teknologi, og har i mindre grad hatt fokus på andre læringsressurser. Begge studier er gjennomført i samsvar med retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Analyse

Med utgangspunkt i tematisk analyse (Bernard & Ryan, 2010) var målet å få frem beskrivelser som uttrykker studentenes fortolkning av teknologibruk i ulike undervisningsaktiviteter. Fokus i analysearbeidet har vært studentenes beskrivelser av hva som har engasjert og utfordret dem knyttet til teknologibruk, samt hva dette kan bety for deltakelse og læring. Rammeteorien har åpnet for å identifisere hvordan individuelle fortolkninger av aktiviteter med teknologi brynes mot krav, regler og forventninger i ulike kontekster, som auditorier eller læringsplattformer. I analysen har vi identifisert følgende hovedtemaer: *effektivisering* og *muligheter/utfordringer* ved digital teknologi (samarbeid, forelesninger, Canvas og Zoom).

Siden dette er en relativt liten studie, har den visse begrensninger med hensyn til resultatenes generaliserbarhet. Tjora (2017) understreker imidlertid at forskeren i hovedsak må tenke på om utvalget er relevant og kan gi svar på de forskningsspørsmålene som stilles, og ikke først og fremst på antall intervjuer. Vi mener at våre utvalg har vært tilfredsstillende for å svare på vår problemstilling, og som kan diskuteres i forhold til en teori. Begge forfatterne var faglig og administrativt ansvarlige under datainnsamlingen, noe som kan ha hatt positiv effekt på rekrutteringen av informanter, på utviklingen av forskningsdesign samt på intervju og tolkningsarbeid. Man skal imidlertid ikke se bort fra at det også kan ha farget studentenes svar og våre tolkninger.

Når undervisning med bruk av digital teknologi møter studentenes behov for effektivisering

Vi vil i denne delen presentere og diskutere hvordan studentene opplever, eller rammer inn, samarbeid gjennom digital teknologi og undervisernes bruk av videoeksempler i forelesninger på campus. I begge tilfeller har vi identifisert et ønske hos studentene om effektivisering. Til slutt i denne delen presenteres studentenes opplevelse av muligheter og utfordringer knyttet til egen læring gjennom læringsplattformen Canvas og Zoom-undervisningen.

Samarbeid gjennom digital teknologi – tidkrevende og teknisk utfordrende

Høyskolen har i flere år brukt Canvas som læringsplattform. Her legger undervisere ut forelesninger i form av PowerPoints og video, artikler, oppgaver og praktisk informasjon. Canvas har i stor grad de samme funksjoner som andre læringsplattformer brukt i høyere utdanning. I den pågående undersøkelsen (Bjørgen & Fritze, u.å) har vi blant annet spurt om studentenes bruk av Canvas. Beskrivelsene kan tyde på at teknologien først og fremst hever kvaliteten på *kunnskapsformidling* og *informasjonsdeling*, mens *interaksjon* og *samarbeid* hovedsakelig foregår på andre arenaer.

Nesten ingen studenter benytter mulighetene som plattformen gir for diskusjon, og få leser og skriver e-post innen systemet. En mulig årsak er at vi som undervisere ikke har kommunisert tydelige forventninger om dette. Vi vet fra forskning at en viktig forutsetning for nettbasert samarbeid er at det er tydelig kommunisert hva som forventes av aktivitet (Dirkinck-Holmfeld mfl., 2009; Mason, 2003).

De viktigste funksjoner i Canvas som studentene trekker fram, er tilbakemeldinger på arbeidskrav, etterfulgt av praktisk informasjon. Studentene oppgir at de stort sett alltid leser faglæreres tilbakemeldinger på skriftlige arbeidskrav, særlig opp mot eksamen. Dette viser at studentene er opp-tatt av effektivitet, og at studiearbeid som er direkte eksamensrelatert ofte får førsteprioritet (Moll et. al, 2015). Studentene sa også at de i større grad ønsker tilgang til undervisningsmateriell, som PowerPoints, i forkant av forelesninger og seminarer. Begge spørreundersøkelsene viser imidlertid en sparsom bruk av disse før undervisningen. Når eksamen innhenter studentene og de derfor må velge det aller mest nødvendige, kan PowerPoint fungere som en effektiv gjenvei til pensum.

Fra tidligere undersøkelser (Bjørgen & Fritze, 2020) vet vi at mange studenter opplever nettbasert samarbeid som utfordrende og tidkrevende. Også i den pågående undersøkelsen opplever studentene en del tekniske problemer forbundet med bruken av Canvas: «På Facebook står alt på én side og du trykker på én knapp. På Canvas er det mange lag. Du må liksom gå dypere, dypere og dypere. Det kan føles uoversiktlig» (Harald, 2. års student).

«For meg er ikke det aktuelt som samarbeidskommunikasjon. Jeg er mye mer interessert i at vi skal møtes på skolen [...] ellers tar det mye lenger tid enn det det burde tatt» (Dan, 3 års BA-student). Undersøkelsen til Norges-

universitetet (2014) viser at selv om de fleste studentene mente at teknologi gjør det enklere å samarbeide med andre, så oppgir likevel bare halvparten at teknologi bidrar til bedre læring (s. 10).

I beskrivelser av hvordan studenter jobber sammen, både fysisk og digitalt, kommer det fram at de ofte deler gruppearbeid mellom seg ut fra formelen «du gjør det, så gjør jeg det», og med en ansvarlig redaktør. Rett før innlevering møtes gruppene for å ferdigstille oppgaven (Tømte & Olsen, 2013, s. 42). I tråd med Goffmans (1974) terminologi kan studentenes beskrivelser vitne om at de har utviklet en felles forståelse, en definisjon av gruppearbeid, som noe som foregår mest effektivt om man bruker nevnte formel.

Resultatene fra den pågående undersøkelsen viser at over halvparten av studentene foretrekker å samarbeide ansikt til ansikt på campus. Over 60 prosent (N=207) ser samarbeid med medstudenter som den viktigste ressurs. Under 10 prosent benytter digital teknologi som eneste samarbeidsplattform. Ekte dialog er noe de assosierer med fysiske møter, i diskusjoner i forelesninger og i kollokvier. Studentenes ønsker om fysisk samarbeid kan også tolkes som et ønske om å tilhøre et faglig fellesskap, hvor man kan reflektere sammen, hjelpe hverandre og enes om felles løsninger.

Eksemplene vi har trukket fram, viser at studentenes teknologibruk i stor grad er orientert mot å effektivisere studiearbeidet. Ifølge Moll, Linder og Nielsen (2015, s. 10) avslører slike mediepraksiser et fokus på overfladiske løsninger på akademiske utfordringer. Tønnessens (2016) og Fosslund og Tømtes (2019) undersøkelser viser også at studentene ønsker å effektivisere undervisningen, så vel som arbeidskrav og eksamensarbeid. Om vi låner terminologi fra Goffman (1974), ser det ut til at forventninger om effektivitet er en typisk ramme for bruk av digitale læringsressurser. Eksemplene forteller dessuten at digital læringsteknologi ikke alltid oppleves like enkel. Selwyn (2009) minner i den forbindelse om at studenters opplevelser av teknologi som problematisk og forstyrrende bør tas like seriøst som når de opplever teknologi som positivt og uproblematisk (s. 1016). Eksemplene indikerer at det har utviklet seg en felles oppfatning av Canvas som en informasjonskanal, fremfor som en ressurs for interaksjon og samarbeid (Norgesuniversitetet, 2014).

Forelesninger – pensumrelaterte og uten forstyrrende elementer

Når undervisere benytter videoklipp i forelesninger, er det gjerne med en intensjon om å skape engasjement for temaet gjennom nærhet til praksis og som bakgrunn for diskusjoner. Mange mener også at videoklipp skaper variasjon i undervisningen, samt bidrar til bedre forståelse av budskapet ved å tilby eksemplifisering av teorien (f.eks. Fritze & Nordkvelle, 2003; Fritze, 2005; Willberg, 2016). Undersøkelsen fra 2018 (Bjørgen & Fritze, 2020) viste imidlertid at ønsker om aktivisering tangeres av ønsker om underholdning. Studentene opplevde det å se videoeksempler i auditorieforelesninger mer som avslapping og underholdning, enn som undervisning:

[...] så er det jo hva man assosierer med YouTube, da. Når man ser på film sånn generelt, så slapper man mer av. Budskapet for meg kommer ganske lett inn når det er i filmformat, av en eller annen grunn [...] det er litt sånn rart, det kan være det som en er mest vant med. (Bjørn, 3. års BA-student)

En student beskrev bruken av video som avslappende, når hun ikke trengte å late som om hun fulgte med: «[...] ellers syns jeg det har vært ganske godt å få koblet av litt, da føler jeg at jeg ikke må anstrenge meg så mye [...] kort og enkelt er jo mye bedre å følge med på enn en utdypende person [fagperson]» (Cecilie, 3. års BA-student). Studentenes uttalelser viser tydelig kontekstspesifikke måter å forstå etablerte rammer for forelesninger. Uttalelsene speiler bevissthet om rammene sammen med ønsker om å distansere seg fra dem.

Studentene opplevde bruken av videoeksempler som forstyrrende når foreleserne rotet for mye med det tekniske. De beskrev slike episoder som «brudd» og de «koblet seg av». Tilsvarende dokumenterer Selwyn (2016) hvordan studentene ser forstyrrelser som tap av verdifull tid og som en følelse av meningsløshet ved å delta i forelesninger. Andre spor av effektiviseringsrammen finner vi i beskrivelser av ønsker om at forelesninger skal inneholde mer konkrete henvisninger til pensum, noe denne uttalelsen viser:

[...] Jeg savner litt mer det mer konkrete teoretiske, «det står i den boka og det står i den boka» [...] da får du mer pekepinn [...] Fra mitt ståsted nå, er jeg veldig usikker på hvilken av de tre bøkene jeg skal bruke. Hvem er liksom Alfa, hvem er Bravo og hvem er Charlie? For å si det på den måten, da. (Dan, 3. års BA-student)

I likhet med studien til Moll, Linder og Nielsen (2015), som viste at studenter ofte søker raske og effektive løsninger, ser vi ønsket om pensumrelaterte forelesninger som et behov for å effektivisere studiearbeidet.

Forelesninger via Zoom – mindre læring, men mer fleksibilitet

Med utbruddet av koronapandemien og nedstengningen av det norske samfunnet måtte underviserne finne alternative løsninger for campusundervisningen. Studentene ble henvist til undervisning fra hybelen, fysisk isolert fra medstudentene. Med Zoom fikk vi løsninger som kunne formidle undervisning i sanntid, og hvor de kommuniserende både kunne se og høre hverandre. Det var dessuten mulig å vise PowerPoint, og studentene kunne jobbe sammen i mindre grupper. Det var dermed lagt til rette for at undervisere og studenter langt på vei kunne remediere den undervisningen de var kjent med (Bolter & Grusin, 2001).

I undersøkelsen fra 2020/21 spurte vi studentene hvordan de opplevde undervisningen via Zoom. Vårt inntrykk var at de aller fleste ønsket seg tilbake til den tradisjonelle undervisningen ansikt til ansikt. De savnet samværet med de andre studentene og underviserne, og de opplevde at læringsutbyttet ble redusert. En student som sa han alltid hadde på kamera og som betraktet seg selv som en aktiv student, sa følgende om læringsutbyttet: «For meg nå, der hvor jeg er i livet, er Zoom-forelesninger egentlig veldig bra, men så har jeg kanskje bare 40 % læringsutbytte kontra fysisk oppmøte» (Harald, 2. års student). Samme student beskrev hvordan pandemien førte med seg en opplevelse av manglende forutsigbarhet, noe som fikk konsekvenser for motivasjonen. I likhet med flere andre uttrykte han ønske om undervisning og fellesskap med andre på campus.

Samtidig sa flere at Zoom effektiviserte hverdagen, fordi teknologien skapte fleksibilitet for håndtering av familieforpliktelser og arbeidsrelasjoner når det ikke var oppmøteplikt på campus:

Jeg føler man er mer fleksibel når man er hjemme, man kan spise, rekke en treningsøkt uten å måtte planlegge så mye, man skal bare huske å slå på skjermen til rett tidspunkt. Men i forhold til å følge med, og motivasjon når det kommer til skolearbeid, så har det sunket når det har vært på Zoom, rett og slett. Fordi du får så

lite impulser utenfra, du ser ikke de andre menneskene, hele den pakka blir så borte da, det er kun undervisninga og den foregår på en skjerm. (Synnøve, 2. års student)

Studentene forteller samtidig at det er krevende å følge undervisningen på Zoom, og at det skal god struktur og selvdisiplin til for å oppnå et læringsutbytte tilsvarende det de mener å kunne oppnå, når undervisningen foregår ansikt til ansikt. Dette inntrykket støttes i andre studier som også viser at studentaktiviserende undervisning er krevende for studentene (Abrahamson mfl., 2020; Damza et al, 2015; Krumsvik, 2016).

Når vi spør om svarte skjermer og hvorfor mange velger bort kamera, forklarer studentene Zoom som en kile mellom studier og hverdagens sysler. Uten kamera behøver ikke deltakeren å ta på seg pent antrekk eller bidra aktivt. De kan fortsette med hverdagsoppgaver samtidig som undervisningen foregår. Dermed kan de håndtere to kontekster samtidig:

Når folk ikke velger å ha på kamera, da er det en fin måte å stå på sidelinja og få med seg litt, samtidig som man slipper å blottlegge seg. Og når først det er blitt en trend, så er det lett å fortsette med det. (Harald, 2. års student)

Noen pekte på at de ble mer skjerpet med kameraet på:

Man melder seg ut da, men når jeg har på kamera, så blir jeg litt strengere med meg selv. Når jeg skrur på kamera, så må jeg skru på meg selv [...] jeg må følge med på hva som foregår. Når du har av kamera, kan du drive med alt annet mye enklere. (William, 2. års student)

Studentenes uttalelser tyder på en bevissthet om et potensielt publikum bak skjermene, noe som får betydning for hvordan man oppfører seg. Uttalelsene indikerer også at Zoom-teknologien muliggjør overføring av typiske trekk ved forelesninger og seminarer, men at en undervisningsform som typisk har lange strekk med enveiskommunikasjon fungerer mindre godt når den overføres via denne teknologien. Dette, blant annet fordi teknologien i seg selv ikke er tilstrekkelig for å konstituere rommet, opplevelsen av nærvær og det læringstrykket som fysisk tilstedeværelse kan tilføre undervisningen. Disse funnene stemmer godt overens med de funn som Solberg og kolleger (2021, s. 9) har gjort i deres undersøkelse av hvilke konsekvenser som koronapan-

demien har hatt for studenter ved norske universiteter og høyskoler. Her kommer det også frem at mer enn 70 prosent mener at undervisningen med digital teknologi gir mindre læring enn tradisjonell campusundervisning.

For oss ser det ut som Zoom-teknologien forsterker enveiskommunerende trekk ved forelesningsjangeren. Med bortvalg av kameraet transformeres forelesningen til en type kommunikasjon som ligger tettere på podcast-jangeren enn på undervisning. I denne undersøkelsen ser det ut til at overføring som remedieringsstrategi skaper risiko for en kommunikasjonsform som står i motsetning til det som er intensjonen, å overføre en forelesning lik den tradisjonelle. Når undervisningsformens muligheter for dialog svekkes, fremstår studentene i høyere grad som konsumenter fremfor som (aktive) medprodusenter av innholdet (Bolter & Grusin, 2001).

Det kan se ut til at Zoom kiler seg inn mellom studiene og hverdagen, når underviseren og medstudenter kommer hjem i stuen til den enkelte. Mange skjærer seg derfor ved å slå av kameraet («slipper å blottlegge seg»), samtidig som nettopp denne praksisen kan føre til et større fokus på de hjemlige systemene fremfor på studiene. Dessuten – når studentene ufrivillig er blitt «fjernstudenter», eller «privatister» som en uttrykte det, kan det ikke forventes at deres tekniske utstyr og arbeidsforhold vil kunne matche behovene en fjernstudent har (Solberg mfl., 2021). I likhet med vår tidligere undersøkelse (Björgen & Fritze, 2020) og andres forskning (bl.a. Fosslund & Tømte, 2019; Norgesuniversitetet, 2014) ser vi at studentene også forsøker å effektivisere hverdagen med Zoom-undervisningen ved å gjøre andre ting samtidig. Når Zoom kiler seg inn mellom studier og fritid, opplever studentene at de kan være til stede i to kontekster samtidig. Et spørsmål er imidlertid hvilken betydning forskjellene i undervisere og studenters rammeforståelser har for læring? Et annet er hvilken betydning ønsker om økt fleksibilitet bør få for etablert undervisningspraksis i høyere utdanning?

Siden denne undersøkelsen er gjennomført midt i pandemien, kan det tenkes at svarene fra den delen som handler om Zoom, kan være sterkt farget av studentenes opplevelse av isolasjon gjennom en lang periode. Det kan også anføres at vi i diskusjonen har anlagt et spesifikt fokus på studentenes effektivisering, mens for eksempel fokus på pedagogisk tilrettelegging og egen undervisningspraksis ville kunne gitt andre svar.

Konklusjon

Dette kapitlet har handlet om hvordan studenter fortolker rammene for undervisning med bruk av digital teknologi og andre læringsressurser. Poenget har vært å vise hvordan individuelle fortolkningsrammer kan få konsekvenser for måter å delta og lære på. En fellesnevner i materialet er at det eksisterer et tydelig spenningsforhold mellom våre intensjoner som undervisere, og studentenes rammeforståelser. Mens underviserne ønsker å aktivisere og skape rom for læring gjennom bruk av teknologi, indikerer resultatene at studentenes læringsbehov også preges av behov for effektivitet og fleksibilitet. Slike behov beveger studenten mot rollen som innholdskonsument fremfor som aktiv innholdsprodusent. Bruken av Zoom ga underviserne et overføringsverktøy for undervisningsinnhold. Studentene forsto imidlertid ikke innholdet kun som undervisning, men rammet også innhold og teknologi til kjente kommunikasjonsformer i andre medier.

Med bruk av ny teknologi preges undervisningens kvalitet av en rekke nye faktorer, og er derfor mer uforutsigbar enn den undervisningen som foregår ansikt til ansikt på campus. Fokus på rammeforståelse har synliggjort at undervisere og studenter ofte definerer undervisningen på forskjellige måter, og derfor heller ikke har en felles forståelse av hvordan undervisningsteknologien skal benyttes.

Ifølge Goffman innebærer utviklingen av en felles forståelse at begge parter definerer situasjonen på samme måte. Dette vil kreve forhandlinger og forventningsavklaringer. Undervisere må tilrettelegge for undervisning med teknologi på måter som inviterer til reell dialog og samarbeid. Studentene kan bidra til å heve undervisningskvaliteten ved å bli mer bevisste på egne rammeforståelser og konsekvenser av egne valg.

Motsetningene i rammeforståelser leder imidlertid også til mer grunnleggende spørsmål om hvor langt vi bør gå for å forene underviserens intensjoner om læring med studentenes ønsker om effektivitet og selvstendighet. Vi har forsøkt å synliggjøre hvordan avstandene mellom det ønskelige og det mulige kan bli lengre med bruk av digital teknologi i undervisningen.

Referanser

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger: En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 37(4), 298–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (u.å.). *Studenters bruk av læringsressurser i undervisningen*. Ikke publisert.
- Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (2020). When student-activating teaching conflicts with students' desire for efficiency: A communication perspective on undergraduate students' media use. *Seminar.net – Media, technology and lifelong learning*, 16(2), 1–19. <https://doi.org/10.7577/seminar.4049>
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2001). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? I: D. Buckingham (Red.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (s. 1–14). Lawrence Erlbaum.
- Burnett, C. (2015). Investigating children's interactions around digital texts in classrooms: How are these framed and what counts? *Education 3–13*, 43(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.800576>
- Damza, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning*. (Rapport 2015:24), NIFU, Universitetet i Oslo.
- Dirkinck-Holmfeld, L., Jones, C. & Lindström, B. (2009). *Analysing networked learning practices in higher education and continuing professional development*. Sense Publications. <https://doi.org/10.1163/9789460910074>
- Drange, E.-M. D. & Birkeland, R. (2016). Digitalt innfødte eller digitalt velfødte? En studie av lærerstudenters tekstpraksis generelt og i studiesituasjonen. I: E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 53–70). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016>
- Fosslund, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Fosslund, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Uniped*, 42(1), 41–59. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Fritze, Y. (2005). *Mediet gør en forskel: En komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning* (Doktorgradsavhandling). Syddansk Universitet.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. T. (2003). Comparing lectures: Effects of the technological context of the studio. *Education and Information Technologies*, 8(4), 327–343. <https://doi.org/10.1023/B:EAIT.0000008675.12095.7a>

- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Knudsen, E. (2016). Når nyhetsrammer og medialisering møtes: Hvordan og hvorfor ramme- og medialiseringsteori bør integreres tettere. *Norsk medietidsskrift*, 23(4), 1–19. <https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2016-04-02>
- Krumsvik, R. J. (2016). Digitale paradoks og undervisningskvalitet: Epilog. I: R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (s. 320–327). Universitetsforlaget.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Mason, R. (2003). Successful online learning conferences: What is the magic formula? I: P. Arneberg (Red.), *Læring i dialog på nettet* (s. 5–19) (SOFFs skriftserie, 1/2003). SOFF – Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning.
- Moll, R., Nielsen, W. & Linder, C. (2015). Physics students' social media learning behaviours and connectedness. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 6(2), 16–35. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015040102>
- Nordkvelle, Y. & Fritze, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte? I: Y. Fritze, G. Haugsbakk, Y. T. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–85). Cappelen Damm.
- Norgesuniversitetet (2014). *Digital tilstand 2014* (Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2015). <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2014>
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/17439880902923622>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006–1021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. M. & Eide, T. (2021). *Et akademisk annerledesår: Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler* (Rapport 2021:19). NIFU.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tømte, C. E. & Olsen, D. S. (2013). *IKT og læring i høyere utdanning: Kvalitativ undersøkelse om hvordan IKT påvirker i høyere utdanning*. NIFU.
- Tønnessen, E. S. (2016). Oppsummering, drøfting og nye utfordringer. I: E. S. Tønnessen, N. R. Birkeland, E.-M. D. Drange, G. Kvåle, G.-R. Rambø & M. Vollan (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer? Lesing, skriving og multimodale tekster i norsk grunnskolelærerutdanning* (s. 240–252). Universitetsforlaget.
- Willberg, I. (2016). The representation of reality in teaching: A «mimetic didactic» perspective on examples in plenary talk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 616–627. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172500>

Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2022).
Studentens stemme: Fra dialogpedagogikk til
medierte dialoger. I: H. Thuen, S. Myklestad
& S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*
(s. 218–236). Fagbokforlaget
<https://doi.org/10.55669/oa010313>

Kapittel 13

Studentens stemme

Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger

Yvonne Fritze, Geir Haugsbakk & Yngve Nordkvelle

Sammendrag: *Bidraget går tilbake til høyskolens dialogpedagogiske utgangspunkt på 1970-tallet da man hadde sterk tro på dialogen i både undervisningsform, innhold og organisering. Vi spør om det fortsatt er mulig å fremme studentenes stemmer gjennom dialog og kritisk refleksjon. Framstillingen trekker inn forsøkene på å reaktualisere studentenes stemmer i den nye medieverdenen fra 1980-tallet, og avsluttes med en drøfting av utfordringer knyttet til den heldigitale undervisningen i pandemiåret. Mulighetene for å kommunisere er blitt stadig flere, men det samme har spørsmålene om hvordan dialogen påvirkes. Den mer komplekse og medialiserte verden skaper nye forutsetninger og muligheter for studentenes stemmer. Bl.a. blir den logofile og ensidig tekstorienterte høyskolepedagogikken utilstrekkelig. Mer allment må spørsmålet om studentenes stemmer tydeligere forankres i en dobbelthet knyttet til «teknologiseringen». Teknologien er på den ene siden nødvendig for å redusere den økende kompleksiteten, men det må også stilles kritiske spørsmål om forutsetningene for den. Slik kan vi velge å se en del av studentenes misnøye med digi-*

taliseringen under pandemien som en rasjonell måte å «politisere» premissene for den på.

Nøkkelord: *studentens stemme, dialogpedagogikk, medierte dialoger*

Abstract: *The article goes back to the pedagogical starting point of this university college in the 1970s when there was a strong belief in dialogue in the form, content and organization of the teaching. It addresses the question of whether it is still possible to promote students' voices through dialogue and critical reflection. It includes attempts to re-actualize students' voices in the new media world from the 1980s and questions the challenges the fully digital teaching in the pandemic year gave us. The opportunities for communication have become increasingly numerous, but so have the questions of how dialogue is affected. The more complex and medialized world offers new conditions and opportunities for students' voices. Among other things, the logophile and one-sided text-oriented university pedagogy becomes insufficient. In general, the question of students' voices must be more clearly anchored in a duality associated with «technologicalization». On the one hand, technology is necessary to reduce increasing complexity, but critical questions about its preconditions must be raised. In this way, we might see part of the students' dissatisfaction with digitalization during the pandemic as a rational way of «politicizing» the premises for it.*

Keywords: *student's voice, dialogue pedagogy, mediated dialogues*

Innledning

Etter mer enn et år med en pandemi som har stengt ned samfunnet og tvunget oss til å bruke tekniske løsninger for å kunne kommunisere med våre studenter og kolleger, vil vi påstå at dialogen i høyere utdanning har fått en fornyet aktualitet. Ikke fordi teknologien mangler muligheter for toveiskommunikasjon, men fordi vi gjennom erfaringene med Zoom og Teams har fått øynene opp for at dialogen har kvalitative nyanser. Studentene ser seg selv som mindre deltakende når undervisningen foregår via en teknologi og over avstand, noe som ofte medfører at dialogen svekkes (Bjørgeren & Fritze, 2020).

Noen studenter har erfart at teknologien kan være med på å effektivisere livene deres når de kan studere hjemmefra, men de fleste lengter etter nærværet og de synergier som kan oppstå mellom mennesker på campus.

Problemstillingen for kapittelet er hvilket rom den digitale teknologien gir for dialog og refleksjon som støtter studentenes læring. I en høyskole som opprinnelig var bygget på reformpedagogiske tanker, er det naturlig å spørre om i hvor stor grad det fortsatt er mulig å fremme studentenes stemmer på denne måten. Vi går så inn i hva som er igjen av tidligere tankegods og hvordan vi eventuelt tar det med inn i framtiden.

I dette bidraget vil vi gå tilbake til høyskolens dialogpedagogiske utgangspunkt og diskutere hvordan dialogen har endret uttrykk fra 1970-tallets samfunnskritiske røster, via demokratisering gjennom fjernundervisning og til de «monologiske dialogene» i den pandemiske Zoom-undervisningen. Pedagogene ved høyskolen har hatt sentrale roller i denne teknologiseringen av undervisningen. Pedagogikk og medier har vært et viktig felt. Det kan kanskje framstå som et paradoks da pedagogikkstudiet ble startet opp av et fagmiljø som sterkt advarte mot teknokratisering, og som ledet an i kritikken mot det instrumentelle mistaket i pedagogikken.

Kapittelet er skrevet ut fra sentrale siktemål ved det som er blitt betegnet som en strategisk mediepedagogisk satsing ved Høgskolen de siste 20–30 årene. Det inkluderer å forsøke å fremme studentens stemme og dialogen basert på de etablerte fagmiljøene, men også å gi rom for den kritiske refleksjonen om bruken av ny teknologi og nye medier i undervisningen. Mulighetene for å kommunisere er blitt stadig flere, men det samme har spørsmålene om hvordan dialogen påvirkes. Fagfeltet er også blitt preget av en dominerende teknologioptimisme hos både statlige myndigheter og ledende fagmiljøer knyttet til hva som kan oppnås med de nye teknologiske mulighetene i utdanningssammenheng.

Framstillingen bygger i hovedsak på en «skrivebordsstudie» (Bygholm & Fløe, 2007). Det er hentet grunnlagsmateriale i publisert litteratur (artikler, bøker, rapporter). Noen av referansene er basert på viktig intervjumateriale med sentrale aktører i den perioden som kapittelet omhandler. Det gjelder bl.a. jubileumsbøkene for Høgskolen i Lillehammer/Opland distriktshøgskole (Ålvik, 1986; Lesjø, Pryser, Selstad & Solheim, 2000).

Studentens stemme i høyere utdanning

Det som vi kaller for «studentens stemme» i høyere utdanning, har sin historie som ved tiårsskiftet 1960/70 mest var kjent fra studentopprøret som preget særlig fransk, tysk og amerikansk universitetsliv (Dørum & Tønnesson, 2021; Helsvig, 2021). Det er påfallende at historieverk om høyere utdanning kun i bisetninger beskriver hvordan studenter kom til orde, utviklet meninger og øvde innflytelse på sin studiesituasjon. Lærdomshistorikeren Walter Ong (1974) kommenterte at 60-årenes studentopprør var et ekko av århundrers studentkamp mot undertrykkelse og overgrep, og at det var vel verd å lete etter hvor tanker om dialog og dannelse oppsto. Émile Durkheim pekte på at reformpedagogiske ideer kom fra studenter som selv var pisket og hundset. Erasmus Rotterdamus og Juan Luis Vives var to plagede renessansestudenter som tok til orde for humanistiske reformer (Nordkvelle, 2003). Forelesningssjangeren hadde allerede før renessansen preg av dialog. Thomas Aquinas stilte retoriske spørsmål til sine tilhørere, og begrepet katekisme stammer fra sjangeren «kateketisering» som innebar å trekke studentene med i en samtale som i strukturert form skulle føre fram til felles innsikt. «Dialogforelesningen» som sjanger har sine røtter her, og all tale er i prinsippet myntet på dialog (Skodvin, 2000). En godt retorisk komponert monolog er både tiltalende og engasjerende slik at tilhøreren blir meddikter av dens innhold.

Dialogpedagogikken som fundament for studentenes kritiske stemmer

Ved oppstarten av Hedmark og Oppland distriktshøgskole i 1970 var det pedagogen og direktøren Hans Tangeruds ambisjon å fjerne det instrumentelle preget som heftet ved universitetsstudier for å gi studiene ved høyskolen en mer dialogisk karakter (Fritze & Nordkvelle, 2000). Gjennom problemorientering skulle studentene ta utgangspunkt i en samfunnsmessig kontekst preget av motsetninger, og mottoet var å søke til problemene ikke til begrepene (Tangerud, 2000). Med gruppearbeid ønsket man at studentene skulle inngå i samtaler med lærere og medstudenter og dermed utveksle erfaringer og støtte hverandre i læringsarbeidet (Fritze & Nordkvelle, 2000, s. 91).

Studentenes skriveprosesser var et viktig interesseområde på Oppland distriktshøgskole (ODH) (Monsen, 1986). Skrivepedagogikken ble gradvis utviklet fra å skrive en prosjektoppgave til å skrive oppgaver etter hvert problemområde. I løpet av en hektisk høst og vår skrev studentene hundrevis av sider i formell akademisk stil. Studentene fikk gode skussmål som skribenter i de ulike utdanninger de søkte seg til. Disposisjon, argumentasjon, referanseteknikk ble drillt av påpasselige lærere, og de ble kjent som taleføre aktivister på sine senere læresteder (Tangerud, 1992). Problemstillingene ble likevel alltid laget av studentene selv. På det viset var kjennetegnene ved Kvalitetsreformen i høyere utdanning fra 2003, modulisering og veiledning av studenter underveis, et sterkt preg allerede på 1970-tallets ODH. Heller ikke forelesningene skulle få beholde sin tradisjonelle struktur. De skulle stimulere, provosere og sette i gang tankeprosesser hos studentene. Introduksjonen av begrepet «studentaktive arbeidsformer» i Kvalitetsreformen var med andre ord gammelt nytt for et pedagogiskmiljø med sterke røtter i reformpedagogikken og dialogiske undervisningsformer.

Farget av sin radikale samtid forfattet studenter nokså skarpe karakteristikk og diagnoser av forhold i skoleverk og samfunn. Mange studentoppgaver kom byens journalister for øye, og Høgskolen fikk ry for å dyrke fram «umodne og radikale» studenter. I løpet av kort tid ble alle studentskriv som kunne komme ut i offentligheten, gitt en påskrift om at oppgavens ordlyd var laget av studenter og ikke nødvendigvis uttrykte høyskolens oppfatning av saksforholdet. Stor tekstproduksjon, mye gruppeinteraksjon og tett veilederoppfølging var kjennetegn som senere ble kjent som «skrivepedagogikk» – et begrep som fikk stor betydning i den langt senere Kvalitetsreformen først på 2000-tallet.

Reformpedagogikken på Lillehammer var preget av troen på dialogen i *undervisningens form, innhold og organisering*. Når studentene opplevde stor tillit og ble betrodd evner til å aktivisere seg selv, skyldtes det også at studiene var sterkt strukturert, forutsigbare og didaktisk tilrettelagt. Det var få forelesninger, og lærerne sto til disposisjon for veiledning både tidlig og sent (Fritze & Nordkvelle, 2000, s. 93). Studentene bestemte hvilken eksamensform som skulle velges, hva som skulle leses, hvilke oppgaver som skulle skrives og hvem som skulle være sensorer ved eksamen (Lesjø, 2000). Men i motsetning til høyere studier flest var det her sterkt søkelys på de andre didaktiske elementene: diskusjon om formål og mål, vurderingsfor-

mer, rammefaktorer, arbeidsmåter og lærer/student-forutsetninger. StudiefORMEN representerte en klar modell som hadde teknologiske trekk: struktur, systematikk, progresjon og logikk. Didaktikk og teknologi er med andre ord sterkt beslektet (Nordkvelle, 2004).

Gjennom medier skal studentenes stemmer (re)aktualiseres

I høyskolens første femten år var det skrivemaskinen Facit som ga studentene ytringskraft. Teknologikritikken fra lærerne var ikke entydig. Brukt i en motkulturell kontekst ville fortegnet skifte. I Paulo Freires forstand var det nettopp gjennom erobring av språket og dets teknologi som den borgerlige offentlighet kunne nedkjempes (Freire & Hagen, 1974). Det tidlige 80-tallet var også tiden for høyrekrefters liberalisering og frislipp for satellitt-TV og frie lokalradioer og et oppbrudd fra statsmonopolet. Der statsråd Langslet på den ene siden ville ha «ro i skolen», ville han ha liv i eteren. I skoleverket ble det satset på lærere som datautviklere, og de voksenpedagogiske private aktørene NKS og NKI involverte seg sterkt med datastøttet kommunikasjon. Voksenpedagogikk ble et tydelig prioritert felt der regjeringen i økende grad fremhevet betydningen av at utdanning måtte tilbys flere, uavhengig av alder, utdanningsbakgrunn, geografi og kjønn. Disse bevegelsene nådde også ODH, og spørsmålet ble hvordan teknologikritikk og -entusiasme kunne brynes og dialogpedagogikken gjenfødtes i et slikt klima. Kritikken mot det instrumentelle mistaket sto fast, og man ville for all del holde studentens kritiske sannhetssøken i live. Var det mulig å få til? Svaret kan anes i den gryende mediepedagogiske interessen blant pedagoger, både i Norden og ved ODH.

Bekymringen for barn og unges mediebruk hadde satt sitt preg på norsk mediedebatt, og på konferansen til Nordisk forening for pedagogisk forskning i Oslo i 1988 ble begrepet mediepedagogikk både akseptert og etablert innen fagfeltet (Skretting, 1989). Spørsmålet om hvordan barn sosialiseres til mediasamfunnet, ble utdypet med spørsmålet om hvordan de kan bli kreative brukere og produsenter, og til sist, hvordan vi kan undervise med mediene. De tre dimensjonene *mediesosialisering*, *undervisning om* og *med medier* ble aktualisert på flere måter de påfølgende årene. Facit-skrivemaskinen og kopimaskinen som studentenes ytringsform på 1970-tal-

let representerte en kritisk mediepedagogisk tradisjon fra Célestin Freinet (1896–1966). Særlig dansk studentradikalisme fra Roskilde universitetssenter, samt tysk voksenpedagogikk anført av Oskar Negt og Alexander Kluge, var inspirasjonskilder. Ideologikritikken myntet på tekster i læreplaner og lærebøker var et tydelig fundament for Lillehammer-pedagogikken (Tangerud, 1992). De to første leddene i mediepedagogikken var på sett og vis innebygd: kritisk analyse av tekster og massemedier avfødte kritisk dokumentar, påpekning av urettferdigheter, brodd mot myndigheter, altså kritisk medieproduksjon. Denne kritikken av den «borgerlige offentlighet» var likevel tett knyttet til tekstlige medier, og 80-tallets mediesituasjon åpnet for lyd og bilder på en helt annen måte.

Pedagogene som pionerer i mediestudier og fjernundervisning

Den teknologikritiske direktør Tangerud var meget optimistisk når det gjaldt teknologi som kunne gå i «folkets tjeneste». Han hadde bl.a. ambisjoner om å bygge et «folkets statistiske sentralbyrå» ved å benytte dataanlegg på Jørstadmoen (Fritze & Nordkvelle, 2000). Helt mot slutten av 1970-tallet kom forløpere for PC-er samt videoutstyr i bruk. Det selvsamme pedagogikkmiljø, med Svein Haaland og Jo Kleiven, var pionerer for de første forsøkene på bruk av video i forskning og formidling ved Høgskolen på slutten av 1970-tallet. PC-er ble snart brukt flittig av samtlige lærere i forskning og forfatterskap. Sammen med rektor Olav Spilling beredte pedagogene grunnen for det fremtidige store bildefaglige miljøet ved høyskolen som skulle utvikle seg i mange retninger og danne bakgrunn for den strategiske satsingen. Dette omfattet etter hvert TV-regi, programingeniørutdanning, filmvitenskap, kunsthistorie og senere filmskolen, som ble ektefødte avspring av pedagogenes erkjennelse av ny teknologi som potensial. Fra midt på 1980-tallet ble økonomistudenter opplært i regneark, grafisk presentasjon og databaser, mens registudiet skulle ta «kritisk dokumentarisme» videre til film- og TV-mediet.

Den offensive satsingen på fjernundervisning og kombinert undervisning fra 1990-tallet ble utviklet av fagpersoner som sto sentralt i pedagogikkfaget fra oppstarten. Trond Ålvik ledet arbeidet med en utredning om fjernundervisning som utviklingsområde ved Høgskolen, og utvalget konkluderte

med at dette var et interessant felt. Høgskolen opprettet i 1990 en kurs- og fjernundervisningsavdeling som ble en motor for utviklingen videre. Synlige beviser på endringen var en konferanse om fjernundervisningsdidaktikk i 1991 og ikke minst stortingsmeldingen *Fra visjon til virke – om høgre utdanning* (KUF, 1991). Denne meldingen ga føringer på at Høgskolen skulle satse på fjernundervisning og bildefaglige studier – og bli et knutepunkt i det lovede Norgesnett. Store fjernundervisningsprosjekter i samarbeid med NKS og multimedie- og videoprojekter så dagens lys. Grunnfag i pedagogikk ble gjort om til et fjernundervist studium i stor grad basert på videoforelesninger. Det ble testet ut i perioden under OL på Lillehammer i 1994 da studentene i en lengre periode ikke hadde tilgang til campus. Forsøket ble evaluert som i stor grad vellykket. Evalueringsrapporten *The message is the content* (Fritze, 1993) konkluderte med at studentene først og fremst ville ha innhold, mens mediets form og underholdningsverdi var underordnet læringsarbeidet.

Modellen bredte seg til andre studier under overskriften «kombinerte studier», og hensikten var å forene «det beste fra nær- og fjernundervisning». Ambisjonen om å føre videre de reformpedagogiske ideene ble uttrykt i sentrale dokumenter på Høgskolen denne perioden. Det ble gjort mange og viktige forsøk med ulike typer videoforelesninger og bruk av videoinnslag i undervisningen, men også større multimedieproduksjoner. Gruppearbeidet var fortsatt viktigste ytringsform for studentene, som fikk moderne konferansetelefoner som redskap til å føre dialoger med lærerne mellom samlingene. Skrivning, tilbakemelding og vurdering foregikk som på campus, og med årene fikk studentene arbeide med nye kommunikasjonsplattformer. Samtidig ble film- og fjernsynsvitenskap etablert som undervisnings- og forskningsfag, med sterkt fokus på mediesosialisering, såkalte resepsjonsstudier og historiske studier (Bakøy, 2000; Puijk, 2004; Diesen, 1995). Den mediepedagogiske konstruksjon med fokus på sosialisering, studier av barn, unge og studenter som kreative brukere, og til sist det å undervise med medier, ble kronet med masterstudier i mediefag, samt etableringen av Den norske filmskolen i 1998.

Fjernundervisning mellom instrumentelt mistak og frigjørende pedagogikk

En gjennomgående kritikk mot fjernundervisningen var at den innebar stor oppstykkning, teskje-mating av små kunnskapsbrokker og mer forutsigbare og regisserte dialoger (Nordkvelle, 2003). Fagets idealister ønsket seg kritisk og kreativ deltakelse fra studenter som kom fra utdanningsfattige kår og som ville vinne innflytelse og sosial mobilitet gjennom utdanning. Det var ikke enkelt å holde den kritiske stemme oppe i det klimaet som utviklet seg fra 1980-tallet.

Med støtte fra offensive markedsførere av nye teknologiske løsninger steg «interaktivitet» fram som løsenordet for studentaktivitet og dialog. I interaktivitetsbegrepet lå forestillingen om at studentstemmen og dialogen kunne transponeres til digitale formater. I en evaluering av et departementsfinansiert fjernundervisningsprosjekt for å skolere lærere i videregående skole om prosjektarbeid, viste kritisk forskning hvordan produsentene «faket» dialoger og skapte alt annet enn autentiske læringssituasjoner (Fritze & Nordkvelle, 1995). Interaktivitet ble helt sentralt i omtalen og markedsføringen av de nye teknologiske løsningene på slutten av 1980- og første halvdel av 1990-tallet. Begrepet tok opp i seg dialogbegrepets status fra mellommenneskelig kommunikasjon og ga inntrykk av at det kunne foregå avanserte interaksjoner i møtene mellom menneske og maskin. Bruken av interaktivitetsbegrepet var fundert på vage forestillinger om potensialet og visjonene knyttet til teknologien framfor de konkrete, aktuelle løsningene. Interaktivitet fikk dermed i stor grad preg av å være en «hypotetisk konstruksjon» (Haugsbakk, 2000, 2010). Men det egnet seg i markedsføringen av teknologien og nye, aktive læringsformer i motsetning til det som ble oppfattet som tradisjonell enveisformidling i klasserommene og auditoriene. Dette gjorde 60-tallets teknologikritikk aktuell igjen, og det fornyet fokuset på reelle dialoger og å fremme studentens stemme.

Med internettet kunne fjernundervisningen potensielt adoptere og gjenskape dialogen. Under OL-94 var Høgskolens websider de mest trafikkerte i hele verden. Teknologiske løsninger som diskusjonsfora og chat ble digitale elementer i stadig flere studier. Forsøkene med satellittsendt, direkte undervisning ble forlatt til fordel for innspilte forelesninger formidlet gjennom CD-er, så DVD-er, og med bredbåndet i økende grad som streaming-

mulighet og med tekstbasert veiledning. Konferansetelefonen ble erstattet av nye dialogfora. Samskriving for studenter ble gjort mulig i den teknologiske innovasjonen «ClassFronter» (senere Fronter), som ble innført i sektoren i 2000. Gradvis ble tilnærmet all fjernundervisning samlet til ett kongerike, og med nytt navn: fleksibel utdanning. «Læringsplattformen» ble sammenlignet med torget der alle møttes og hvor den frie og åpne samtalen fant sted.

Samtidig ble de reformpedagogiske perspektivene med blant annet tydelig fokus på studentens stemme og dialogen mindre synlige i de campusbaserte tilbudene. De nye byggene fra 1990-tallet var best egnet til formidling, i mindre grad til gruppearbeid. Det nye hovedbygget kommuniserte i stor grad auditorienes enveiskommunikasjon, i mindre grad gruppearbeidets dialoger. Den pedagogiske dypstrukturen ble satt under angrep. Studiekvalitetsundersøkelser indikerte også at studentene satte mest pris på undervisning i auditoriene framfor gruppearbeid. 1970-tallets dialogformer kom på mange måter i spill og søkte nye uttrykk.

Den kritiske mediepedagogikken

Mediepedagogikk som fagfelt har inneholdt både svært optimistiske forestillinger om hva som er mulig å oppnå av læringsutbytte med den nye teknologien, og kritiske blikk som løfter fram utfordringene og de mulige negative konsekvensene. Det har vært svært sterke politiske føringer for å innføre bruk av datamaskiner, lesebrett og digitalisere undervisning på alle nivåer. Pandemien i 2020 viste at man raskt kunne skifte fra nær- til fjernundervisning med digitale medier. Myndighetene har satset store økonomiske midler på dette, og en sterk teknologioptimisme har rådet i utdanningssektoren. Kritisk forskning på mediesosialisering, kreativ bruk av medier og undervisning med medier er blitt et viktig ærend. Men utviklingen har vært motsetningsfylt og utfordrende.

Etter årtusenskiftet ble det tatt et viktig grep ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) for å systematisere arbeidet på feltet medier og pedagogikk. «Mediepedagogikk og livslang læring» ble definert som et av hovedsatsingsområdene, og i 2002 vedtok høgskolestyret et treårig prøveprosjekt for å bygge opp et eget FoU-senter som skulle styrke og samordne Høgskolens forskningsrettede virksomhet på feltet. Omfattende ekstern finansiering, i første omgang strategiske høgskolemidler fra Forskningsrådet, ga muligheter for å initiere

og gjennomføre et stort antall forskningsprosjekter, avvikle en rekke nasjonale og internasjonale konferanser og opprettholde en omfattende publiseringsvirksomhet. Et prioritert tema fra starten var «dialog i teknologibasert undervisning», noe som blant annet ble belyst i en konferanse i serien Didaktikk og teknologi i 2003 med «dialog og nærhet i fleksibel undervisning» som hovedtema. Andre relevante temaer i denne serien har vært «didaktikk i fleksibel undervisning» (2001), «medier og refleksivitet» (2005) og «visuell danning i utdanning» (2011) som alle har representert sentrale perspektiver for den kritiske mediepedagogiske satsingen. En hovedmålsetting med etableringen av et eget tidsskrift, *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, var å utvikle det kritiske blikket på bruk av medier. Det viste samtidig motsetningene på feltet. Året etter at *Seminar.net* ble etablert i 2005, lanserte Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (senere Senter for IKT i utdanningen, Kunnskapsdepartementet) tidsskriftet *Digital kompetanse* (senere *The Nordic Journal of Digital Literacy*). Det er i seg selv interessant hvordan dette tidsskriftet er blitt drevet av et senter med uttrykt målsetting om å implementere regjeringens politikk.¹ Tidsskriftet har gitt rom for artikler med ulike faglige perspektiver, men har hatt lederartikler som støtter og utdypet de dominerende politiske prioriteringene og i stor grad har vært basert på vedtatte handlingsplaner og læreplaner, OECD- og EU-dokumenter. Kritiske refleksjoner har vært fraværende, og referanser til forskning på feltet sjeldne (Haugsbakk & Nordkvelle, 2020).

Forskningsbidragene på mediepedagogikkfeltet ved HiL har vært preget av kritisk refleksjon knyttet til medie- og teknologiutviklingen basert på høyskolens fagfelt. En hovedproblemstilling har vært å befri dialogbegrepet fra å være en tom lovnad og erstatte naiv teknologioptimisme med kritisk optimisme. Dialogbegrepet var i ferd med å bli ideologi og redusert til en dramaturgisk effekt. Undervisning på campus og fleksibelt formidlet undervisning ble spådd en snarlig sammensmelting i tesen om «konvergens».

Det var imidlertid lite som tydet på at studenter lot seg engasjere i dialoger i de nye formidlingsformatene. Mønsteret fra vanlige klasserom med snakkesalige lærere som ikke lykkes å involvere særlig mer enn en fjerde-

1 <http://www.scientix.eu/national-contact-point-norway>

del av studentene, varte ved. Studenter var mer sjenerte og uvillige til å delta i «samtaler», og hvis de skrev noe, forholdt de seg ofte strategisk, minimalistisk og lukkede i sine ytringer. Skepsisen mot den åpne diskusjonen på torget avfødte ny forskning på dialogens betingelser, og hvordan teknologiske omgivelser hindret eller åpnet for aktiv deltakelse (Grepperud & Haugsbakk, 2004). I samfunnet for øvrig ga sosiale medier uttrykk for at studenter og folk flest mer enn gjerne delte tekst og bilder med hverandre. Mikroblogging som Facebook ga bud om at «den digitale generasjonen» ville legge sjenansen til side. Dateringstjenester viste at åpne dialogformer også appellerte til nordiske og tilbakeholdne sjeler (Fritze & Nordkvelle, 2007, 2012). I studier, derimot, måtte lærerne ty til obligatorisk deltakelse og mild tvang for å gjenskape det dynamiske klasserommet (Jamissen, 2001). I et blaff ble det populært å hevde at den digitale generasjonen var «digitalt innfødte» og at slik hemming av kommunikasjon ville bli en saga blott. Men også denne siden av teknologioptimisme ble snart tilbakevist (Nordkvelle & Fritze, 2015). Høgskolen hadde ikke lenger noe å frykte for at skriveføre og samfunnsengasjerte studenter framførte kraftfulle politiske ytringer i mediene til skolens forlegenhet. Retorisk kan man spørre om studentaktivisme nå var blitt konvertert til et narsissistisk bad i mikroblogging, gaming på nett, tweets, Instagram og snapper?

Visuell danning og digitale fortellinger i møte med en kompleks og medialisert verden

Pedagogikken står overfor helt nye utfordringer i møtet med en mer kompleks og medialisert verden med unikt nye kjennetegn sammenlignet med det som var tilfelle i Høgskolens første fase. Det skaper nye forutsetninger og muligheter for studentens stemmer. I denne sammenhengen har vi sett behovet for å utvikle en visuell danning og blant annet ta i bruk digitale fortellinger.

I reformpedagogikken er det mange forløpere for å bruke håndverk, kunst, ekskursjoner, prosjekter, materialer, øvinger, laboratorier, naturopplevelser og allehånde medier i undervisningen. Alle typer aktiviteter som engasjerer den som skal lære til å skape sin egen kunnskap, er dokumentert gunstig for motivasjon og lærelyst, overførbar og handlingsorientert læring som finner sted i både hode og kropp. En forutsetning for å oppnå denne for-

løsning i det digitale samfunn var i Dale (1997) og Løvlies tolkning (2003) å mestre teknologiens virkemåter og påvirke dens utvikling gjennom kritisk deltakelse. Det ville bety at der 70-tallets bevisstgjørende pedagogikk primært var ment som et bolverk mot den «borgerlige offentlighet» i form av skoleverk, bøker, aviser og noen få TV-kanaler, krevde det nye årtusen et mye videre perspektiv på den «medialiserte virkelighet».

Med støtte fra blant andre Lars Løvlie mener vi at bildet og det visuelle som sanseapparat, så vel som menneskelig uttrykksmiddel, står i en tettere relasjon til den verden vi lever i (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2016). Den assosiative åpenhet knyttet til bilder er i bedre samklang med det Løvlie kaller «hypertransformasjoner», og etisk refleksjon og refleksiv danning er nødvendig i globaliseringens tidsalder (Løvlie, 2002, 2003). I denne forbindelsen har det imidlertid vært en rekke utfordringer. For det første har dannelsesperspektivene de siste tiårene hatt en lite framtrædende plass innen den dominerende diskursen. Oppmerksomheten har i hovedsak vært rettet mot ferdigheter og kompetanser. For det andre, når danning er blitt tematisert, har det i stor grad vært med utgangspunkt i tradisjonelle dannelsesidealer som i første rekke har vært skriftbasert og i noen grad bildefiendtlige. Dannelsesdebatten er dermed blitt hemmet av logofile holdninger. I tillegg har en dominerende tendens vært å gjøre «danning» til del av et utvidet kompetansebegrep, tydelig påvirket av et overnasjonalt organ som OECD. Med en kritisk tilnærming kan vi kanskje si at vi har fått en markedstilpasset form for dannelsesdebatt (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Her i Norge avviste Kunnskapsdepartementet begrepet «danning» og erstattet det med et anemisk og avpolitisert «digital kompetanse», eller «literacy», i Kunnskapsløftet fra 2006. Dannelsesbegrepet inneholder i kontrast til dette en subversiv, etisk og holdningsskapende komponent som holder den skjervheimske konflikt mot tilpasning og ettergivenhet ved like. Der Hellesnes og Skjervheim reiste spørsmålet om «tilpassing» i motsetning til «danning», blir «det digitale» i stor grad knyttet til en tilpassingstenkning. Det ses på som funksjonelt at barn lærer seg å håndtere ny teknologi, slik at det går dem godt og landets økonomi holdes konkurransekraftig.

Dette aktualiseres i undervisningsformen som preget pandemiåret 2020. Noe nær tvang motiverte overgangen til en helt digital undervisningsform. I tråd med teknologioptimistiske dannelsesbegreper som myndighetene har gjort seg til talsmenn for, burde studentene raskt ha utviklet ferdigheter og

kompetanser som brukere av digitale virkemidler. Men det går ikke alltid som planlagt, fordi studenter forholder seg både refleksivt og etisk i situasjonen. Studentene reagerer med ikke å ville vise sine ansikter. De unndrar seg lærernes blikk, og de unndrar seg deltakelse og rasjonaliserer sin digitale væren. De argumenterer med at digital undervisning truer deres privatliv, og kringkaster deres deltakelse som statister i filmer de ikke har regi på. Til tross for de digitale tilbudene vansmekter mange i savn av venner, frihet i omgang med medstudenter og med innelukkingen på trange hybler. De kjenner på etisk usikkerhet og mistillit til medstudenters potensielle «likes» eller sosiale rangeringsmekanismer (Nordkvelle & Tosterud, 2009; Nordkvelle, 2016; Nordkvelle & Fritze, 2015). Da er vi tilbake i Walter Ongs observasjon: Det er en grunnleggende fiendtlighet mellom lærere og studenter. Studentene tilpasser seg ikke systemets invitasjoner. De er utakknemlige og rebelske i myndighetenes øyne. I et teknologikritisk perspektiv fører de kampen videre mellom systemverden og livsverden.

Dette fanger den svenske sosiologen Bengt Starrin (2009) i sin spådom om at emosjoner er «den nye olje». Når halvparten av studentkullet rapporterer om mentale plager, er vi nødt til å se på hvordan studenter i dag evner å mestre sin hverdag og kan øke sin kompetanse og dannelse. Skal studenter finne sin stemme og bruke sin tid mest mulig rasjonelt, er den logofile og ensidige tekstorienterte høyskolepedagogikken utilstrekkelig. «Emotions are the heart of teaching», skriver Andy Hargreaves (1998) og støttes av norske forskere som Jakhelln, Leming og Tiller (2009). De hevder at emosjoner er en undervurdert ressurs i både forskning og læring. Studentaktiv undervisning innebærer at hele studenten involveres, ikke bare kognitivt, med følelser, holdninger, håp, drømmer og engasjement (Nordkvelle, 2017). I metoden «digital historiefortelling» finner vi en måte å gjøre studentene digitalt dannede, med en basis i studentenes livsprosjekt og ikke bare framtidige arbeidstakere og lydige borgere (Bøe, 2009). Arbeidet med digitale fortellinger har sitt utgangspunkt i Center for Digital Storytelling-tradisjonen fra Berkeley der det sentrale har vært å gi den vanlige borgeren en egen stemme gjennom å uttrykke følelser og formidle historier med bilder (Lambert, 2010). Mens den tradisjonelle skriftlige oppgaven er beskrivende, preget av fakta og gjen-speiler den logisk paradigmatisk dimensjonen i faget, er den digitale fortellingen i høyere grad personlig motivert og gir studentene mulighet for å koble følelser med praktiske erfaringer og teoretiske kunnskaper (Bruner,

1991). Ved å beskrive faget ut fra en personlig synsvinkel får studentene dessuten øvelse i å observere seg selv – å foreta iakttagelser av egne iakttagelser – hvorved de også får mulighet for å stå frem med en egen stemme. Samtidig er visning av de digitale fortellingene en viktig del av metoden. Å vise fram fortellingen sin betyr at studenten ikke kan forbli konsumenten som iakttar dialogen mellom de andre studentene og læreren, men tvinges over i produsentrollen. Det betyr videre at studenten gjennom visningen ikke bare ser på seg selv utenfra, men iakttar også de andres iakttagelser. Dette mener vi vil kunne styrke en refleksiv dannelse og en personlig erkjennelsesprosess (Nordkvelle, Fritze & Haugsbakk, 2017).

Avslutning

John Dewey, som regnes for en teknologifilosofisk pioner, holdt fram at det ligger i det menneskelige å perfeksjonere handlinger og mønstre som lykkes. På veien mot perfeksjonering blir dette til vaner og konvensjoner en ikke lenger stiller spørsmål ved. Da seiler man med strømmen mot et teknokrati. Studier som gjenoppstår i virkeligheter formidlet av programvare, Zoom, Canvas, Inspera og Padlets, kan fort fortone seg som elementer i et ugjennomtrengelig jernbur.

Det ligger så å si i vår natur å redusere kompleksiteten i vår omgang med verden og automatisere og effektivisere våre handlinger, også de verdimessige dimensjoner ved dem. Derved «teknologiserer» vi verden. Samtidig foreskrev Dewey en motgående prosess, nemlig vedvarende å reise spørsmål om hvordan og hvorfor disse handlingene og mønstrene dannes: å *politiser* teknologien. På vei mot en teknologisering må prosessen holdes politisert, med andre ord gjennom å stille kritiske spørsmål ved forutsetningene for den teknologisering som foregår. All teknologisering kan forfalle til teknokrati om ikke perfeksjoneringen blir brynt mot kritisk refleksjon og blir politisert (Hickman, 1990; Nordkvelle, 2004). I læreplaner, utdanningspolitiske dokumenter og i bidrag fra dominerende FoU-miljøer åpnes det i liten grad for at denne spenningen mellom det refleksive og det normative tas i vare (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011).

Mens 70-tallets kritiske og dialogiske pedagogikk fikk frem studentenes stemmer gjennom deres deltakelse i Høgskolens daglige organisering så vel

som gjennom undervisningens innhold og form, er spørsmålet hvordan studentene kan føre videre sin kritiske og fornyede stemme i en medialisert virkelighet. I denne sammenhengen kan vi velge å se studentenes misnøye med digitalisering som ikke bare rasjonell, men viktig for å politisere de premisene digitaliseringen foregår på. Det som skaper og holder dialoger levende, er nærhet og engasjement, og det er en lang meny av forhold dagens høyskolepedagoger må ta i vare for å remediere den tilstanden.

Referanser

- Bakøy, E. (2000). *Med fjernsynet i barnets tjeneste. NRK-fjernsynets programvirksomhet for barn på 60- og 70 tallet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for kunst og medievitenskap.
- Bjørngen, A. M. & Fritze, Y. (2020). Undervisere og students bruk av medier i undervisning. *Tidsskriftet Læring og Medier*, 12(22). <https://doi.org/10.7146/lom.v12i22.116223>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bygholm, A. & Fløu, L. S. (2007). *Kortlægning af uddannelser på videregående niveau, der indeholder en kombination af sundheds- og it-elementer: Sstatus 2007*. (Technical report no. 07-3). Virtuelt Center for Sundhedsinformatik, Aalborg Universitet.
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens fald eller i eit livsmangfald? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Dale, E. L. (1997). Pedagogikk og informasjonsteknologi? I: Y. Nordkvelle (Red.), *Pedagogikk og teknologi – nye utfordringer: Foredragene fra den 24. NFPF-kongressen '96* (s. 40–51). Høgskolen i Lillehammer.
- Diesen, J. A. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*. Universitetet i Trondheim, Institutt for drama, film og teater.
- Dørum, K. & Tønnesson, Ø. (2021). Rød, grønn eller blå grunnlinje? – arven etter 1968. I: K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968* (s. 13–22). Cappelen Damm Akademisk.
- Freire, P. & Hagen, S. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Fritze, Y. (1993). *The message is the content*. (Rapport). Oppland distriktshøgskole.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2000). Fra pedagogikk til elektronikk: En surf gjennom høgskolens teknologihistorie. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett. Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 90–105). Høgskolen i Lillehammer.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2007). Netdating og dannelse i et luhmannsk perspektiv. I: L. Qvortrup & M. Poulsen (Red.), *Luhmann og dannelse* (s. 127–153). Unge Pædagoger.

- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2012). Online dating and education. *Seminar.net*, 8(2), 105–119. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2396>
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Visual Bildung between iconoclasm and idolatry. *Nordicom Review*, 37(2), 1–15. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0015>
- Grepperud, G. & Haugsbakk, G. (2004). *Ikke helt som planlagt? Nettbaserte aktiviteter i teori og praksis*. Forskningsrapport nr. 118/2004. Høgskolen i Lillehammer.
- Hagtvet, B. (2000). Har – eller hadde: (distriktshøgskole)-studentene erkjennelseslyst. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 51–58). Høgskolen i Lillehammer.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Haugsbakk, G. (2000). *Interaktivitet, teknologi og læring*. (Skriftserie for Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen). Unipub forlag.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: Om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I: K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 339–358). Tapir Akademisk Forlag.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2020). On the expression of hegemony in the field of educational technology: A case study of editorials in a Norwegian academic journal. *Seminar.net*, 16(2), 19. <https://doi.org/10.7577/seminar.4044>
- Helsvig, K. (2021). Det lange 1968 i norsk pedagogikk og skole. I: K. Dørum, Ø. Tønnesson & R. H. Vaags (Red.), *Arven etter 1968* (s. 233–256). Cappelen Damm Akademisk.
- Hickman, L. A. (1990). *John Dewey's pragmatic technology*. Indiana University Press.
- Jakhelln, R., Leming, T. & Tiller, T. (2009). Emosjoner i forskning og læring: Forsker møter felt. I: R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 9–20). Eureka.
- Jamissen, G. (2001). Nettbaserte studenter er forbløffende lik alle andre studenter: Erfaringer som student ved Open University. I: G. Jamissen & G. Myklebost (Red.), *Nettbasert læring i høyere utdanning: Noen norske erfaringer* (s. 47–61). SOFF.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket til kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://web.archive.org/web/20061212145942/http://udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling: Cookbook*. Digital Diner Press.
- Lesjø, J. H. (2000). Fram til myndighetsalderen – tilbakeblikk på de første 18 åra. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 25–35). Høgskolen i Lillehammer.
- Lesjø, J. H., Pryser, T., Selstad, T. & Solheim, L. J. (Red.) (2000). *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år*. Høgskolen i Lillehammer.
- Løvlie, L. (2002). The promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 467–487. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>

- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–427). Pax.
- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved ODH – et 1968-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41). Oppland distriktshøgskole.
- Nordkvelle, Y. (2003). Fjernundervisningens didaktikk: En egen art eller bare egenart? I: J. Sjøberg, H. Andersson & O. Björkqvist (Red.), *Läraren och pedagogiken: Festskrift tilegnet Sven-Erik Hansén* (s. 213–228). Pedagogiska Fakulteten vid Åbo Akademi.
- Nordkvelle, Y. (2003). *Høgskoledidaktiske riss: Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. (Arbeidsnotat nr. 143/2003). Høgskolen i Lillehammer.
- Nordkvelle, Y. (2004). Technology and didactics: Historical mediations of a relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 427–444. <https://doi.org/10.1080/0022027032000159476>
- Nordkvelle, Y. (2016). Digital overvåking. I: I. Helleve, A. Grov Almås & B. Bjørkelo (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter* (s. 198–217). Gyldendal.
- Nordkvelle, Y. (2017). The long march: The origins of voice, emotion and image in higher education. I: G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (s. 1–10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_1
- Nordkvelle, Y. & Fritze, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte? I: Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Red.). *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–85). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordkvelle, Y., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2017). The scholarship of integration and digital storytelling as «Bildung» in higher education. I: G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital storytelling in higher education: International perspectives* (s. 279–294). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51058-3_19
- Nordkvelle, Y. & Tosterud, R. (2008). Computers and the management of learning in distance education. I: T. Di Petta (Red.), *The Emperor's new computer: ICT, teachers and teaching* (s. 45–56). Sense Publishers.
- Ong, W. (1974). Agonistic structures in academia: Past to present. *Daedalus*, 103(4), 229–238
- Puijk, R. (2004). Globale medier, lokal bruk. Ungdom og spredning av mobil og internett. *Norsk Medietidsskrift*, 11(3), 257–277. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2004-03-04>.
- Ramberg, K., Hompland, A., Pryser, T. & Tangerud, H. (1992). *Oppland distriktshøgskole: Festforelesninger i det nye auditoriet ved åpningen av nybygget november 1989*. (Informasjonsserien, 81-1992). Oppland distriktshøgskole.
- Skodvin, A. (2000). Stemmen i auditoriet: Forelesning i bakhtinsk perspektiv. *Uniped*, 22(2), 16–26.

- Skretting, K. (1989). Den aktive seer. *Nordisk Pedagogik*, 9(3), 119–125.
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I: R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 21–34). Eureka.
- St.meld. nr. 40. (1990–1991). *Fra visjon til virke: Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tangerud, H. (1986). Det begynte i 1970. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 42–57). Oppland distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (1992). Høyere utdanning og forskning på 70-, 80- og 90-tallet. I K. Ramberg, A. Hompland, T. Pryser & H. Tangerud (Red.). *Oppland distriktshøgskole. Festforelesninger i det nye auditoriet ved åpningen av nybygget november 1989* (s. 1–9). (Informasjonsserien, 81-1992). Oppland Distriktshøgskole.
- Tangerud, H. (2000). Eg liknade ihop den gamle og den nye tid. I: J. H. Lesjø, T. Pryser, T. Selstad & L. J. Solheim (Red.), *Fra internat til Internett: Høgskolen i Lillehammer 30 år* (s. 10–25). Høgskolen i Lillehammer.
- Tangerud, H. (2004). *Pedagogikk er politikk: Artikler og foredrag 1967–86*. (Informasjonsserien 22/2004). Høgskolen i Lillehammer.
- Ålvik, T. (1986). Noen ord om alternativet. I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 4–12). Oppland distriktshøgskole.

Del IV

Forskningsfag og politikk

Imsen, G. (2022). Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 239–259). Fagbokforlaget.

<https://doi.org/10.55669/oa010314>

Kapittel 14

Endringer i pedagogikkfaget etter tusenårsskiftet

Gunn Imsen

Sammendrag: *Etter tusenårsskiftet har utdanningssektoren i Norge vært gjenstand for omfattende reformer. Nye styringssystemer er satt i verk, og det er innført nye læreplaner med nye forståelser av kunnskap og kompetanse. Spørsmålet i dette kapitlet er hvordan reformene kan ha bidratt til endringer i pedagogikkfaget, særlig med hensyn til temaer og forskningsinnsatser. En gjennomgang av offentlige utredninger, forskningsprogrammer og forskningsoversikter viser at forskningen er preget av reformene, og at effektivisering av læring står sentralt i både forskningsprogrammene og i den utførte forskningen. Forskning om normative verdier og dannende elementer har en lite synlig rolle på forskningsfronten.*

Nøkkelord: *utdanningsreformer, styring av utdanning, kompetanse, effektiv læring, utdanningsforskning*

Abstract: *Since the millennium there have been extensive reforms in the Norwegian education sector. New systems of management and control have been established, and new national curriculum plans for comprehensive schools have been implemented, including new conceptions of knowledge and competence. The question in this chapter is how these reforms may have contributed to changes in educational science, especially with regard to research themes and efforts. An examination of public reports, white papers and research programs shows that educational research is influenced by the reforms, and that learning efficiency is central to both research programs as well as the research conducted by researchers. Research about normative values and dannelselse (bildung) are almost invisible in the program-directed research.*

Keywords: *educational reforms, educational governance, competence, educational efficiency, educational research*

Innledning

Ingen akademiske fag står stille. De er i utvikling og endring hele tiden. Det kan være nye krav og forventninger fra samfunnet. Det utvikles nye forskningsmetoder og verktøy som kan gi nye resultater. Nye generasjoner av fagfeller tenker annerledes og verdsetter nye måter å utøve faget på. Pedagogikk er ikke noe unntak. Faget er nært knyttet til skole og utdanning, som har stor betydning for samfunnsutviklingen. I det følgende skal vi se nærmere på endringene i rammeverket for grunnopplæringen på 1990-tallet og etter tusenårsskiftet, og hvilken betydning disse kan ha hatt for enkelte sider ved pedagogikkfaget. De politiske skolereformene er omfattende, forskningsinstitusjonene er blitt flere og nye fagområder og temaer har kommet til.

Pedagogikkfaget har mange sider. For det første skiller vi gjerne mellom forskning og teori slik den framstilles gjennom akademisk virksomhet på den ene siden, og de praktiske handlingene som vi finner i oppdragelse, undervisning og opplæring på den andre siden. I vitenskapsfaget har vi mange teoretiske disipliner, slik som pedagogisk filosofi, historie, sosiologi, psykologi og didaktikk. Faget byr på ulike forskningsmetoder som har vært gjenstand for mye debatt gjennom tidene, og anvendelsene kan være av mange slag. Skole og utdanning er en politisk heksegryte med ulike

meninger om hva som gagnar samfunnet og elevene best, hva som bidrar til å jevne ut sosiale forskjeller og hva som i størst grad tjener velferdsstaten og næringslivet. Pedagogikkfaget er i det følgende å forstå i vid betydning, det vil si teorier, forskningsmetoder, forskningsresultater og anvendelsene av forskningen, for ikke å glemme innarbeidede rutiner i pedagogisk praksis. Endringene i faget er resultat av et komplekst samspill mellom politikkutforming, forskning, teori og praksis.

Hovedspørsmålet er hvordan utdanningspolitikken kan ha endret faget, hvilke maktmidler som har vært i bruk og hva som kan ha bli skjøvet i bakgrunnen i reformiveren etter tusenårsskiftet. Dette er en omfattende problemstilling, og jeg begrenser meg til en kort oppsummering av noen viktige reformer i grunnopplæringen de siste to til tre tiårene og hvordan disse kan ha bidratt til endringer i pedagogikkfaget, særlig med hensyn til temaer og forskningsinnsatser. Grunnlagsmaterialet er i hovedsak offentlige utredninger, politiske dokumenter og forskningsoversikter på utdanningsområdet.

Nye tenkemåter om styring, utdanning og læring

Skolereformene fra 1990-tallet av kan sammenfattes i tre stikkord: *effektivisering*, *globalisering* og *nyliberalisme*. Effektivisering vil si at elevene skal lære mer, helst for mindre kostnader. Globalisering betyr en tydeligere innflytelse fra utenlandsk utdanningstenkning (Eide, 1990), og nyliberalisme medfører innføring av nye styringssystemer der markedstenkning, konkurranse og den enkeltes valgfrihet står i sentrum (Apple, 2000).

Det begynte på slutten av 1980-tallet med noen sentrale politiske dokumenter om styring av staten (NOU 1989:5) og målstyring i kunnskapspolitikken (NOU 1988:28; St.meld. nr. 43 1988–89; St.meld. nr. 37 1990–91). Sentrale navn var sosialøkonomen Tormod Hermansen og sosiologen Gudmund Hernes. Disse dokumentene fikk store konsekvenser for reformer i skolen langt inn i det nye tusenåret. Perspektivet var livslang læring, fra vugge til grav. Blant tiltakene i årene som fulgte, var skolestart for 6-åringene, noe som frigjorde plasser i barnehagen til bruk for yngre barn. Det ble innført nye læreplaner for grunnskolen (L97) og innføring av målstyring av elevenes læring. Likevel skulle barnehagepedagogikken prege småskoletrinnet, og for den saks skyld hele grunnskolen, i form av tema- og prosjektar-

beid i en viss andel av skoletiden. Målene i L97 hadde en moderat, tøyelig form slik at det ble mulig å realisere tilpasning av opplæringen til elevenes forutsetninger. Likevel, det skulle være mer kunnskap til flere, for ikke å si mer kunnskap for hver krone. Skolen skulle ikke være noen varmestue, og eleven ble definert som robust og i stand til å strekke seg (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del 1993).

Den konservative, nyliberalt orienterte siviløkonomen Kristin Clemet, som var utdannings- og forskningsminister i årene 2001–2005, innførte nye tenkemåter på skolefronten. Først og fremst ble den globale innflytelsen merkbar, i første rekke fra OECD. Interne prosjekter i Utdannings- og forskningsdepartementet utredet alternative forståelser av opplæring. Ett slikt prosjekt var *Kompetanseberetningen*, som avleverte et antall notater i perioden 2003–2005 med tanke på politikkkutforming, en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse og å heve betydningen av kompetanse som en del av den menneskelige kapitalen. I notatet fra 2003 innføres begrepet *kompetanse*, spesielt i tilknytning til økonomisk verdiskaping og utvikling innenfor rammen av livslang læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kompetanse defineres som *evne til å møte komplekse utfordringer*, en definisjon som vi finner igjen i flere senere utredninger og meldinger (bl.a. NOU 2003:16; St.meld. nr. 30 2003–2004). Kompetanse er en prosess, noe vi gjør framfor noe vi har, og med fokus på resultatet, på «output». Videre lanseres nye begreper for kompetansearbeid: *læringsintensitet* som en sum av *læringstrykk* (behov for læring), *læringsanstrengelser* (innsats) og *læringsmuskler* (evner og utrustning). Selv om det i tradisjonell pedagogisk begrepsbruk finnes gode og velkjente termer for disse, ble de lansert som nye begreper som ledd i et større systemskifte, et bedre kunnskapsgrunnlag for politikkkutforming og en ny tenkemåte i forhold til læring og kompetanse. Det er særlig *læringstrykk* som ble spredd i politiske dokumenter, forskningsrapporter og i praksisfeltet, riktignok med noe ulik betydning (Lindvig, Wærness & Dale, 2005; Utdanningsforbundet, 2005; Bergesen, 2006; Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009; Turmo, 2011; Nilsen, Grønmo & Hole, 2013; Meld. St. 22 2010–2011; Meld. St. 20 2012–2013). Et gjennomgående trekk er at økt læringstrykk skal bidra til mer effektiv læring.

Desentralisering med mer sentral makt

Norge ble innmeldt som deltaker i den internasjonale kunnskapsundersøkelsen PISA på slutten av 1990-tallet (St.meld. nr. 28 1998–99), og da de norske resultatene fra året 2000 viste seg å ligge omtrent på gjennomsnittet, ble dette raskt brukt som begrunnelse for at vi hadde en dårlig skole. Det legitimerer nye tiltak med sterkere maktbruk. En ny kommunelov i 1993 tilsa mer innflytelse for kommunene i skolepolitikken. De ble definert som skoleeiere etter en økonomisk selskapsmodell, og fikk i Clemets ministerperiode ansvar for kvalitetssikring av skolen, kompetanseoppbygging for lærerne, kommunale læreplaner og lønnsforhandlinger med lærerne. Det ble bygget opp et nasjonalt kvalitetssikringssystem som i hovedsak besto av tester av ulike slag, spesielt obligatoriske *nasjonale prøver*, samtidig som mange kommuner supplerte med egne systemer, ofte produsert av eksterne tilbydere i det nye markedet som private bedrifter for organisasjonsutvikling plutselig fikk i gave.

Et viktig tiltak var opprettelsen av et eget direktorat for skolesaker, Utdanningsdirektoratet (Udir), fra 2004. Et direktorat har vanligvis en rådgivende rolle for et departement, og Udir fikk etter hvert mange oppgaver og ble raskt et mektig organ i skolesystemet. Direktoratet fikk ansvar for barnehager, grunnskolen og den videregående skolen, og arbeidet blant annet med læreplaner, vurderingsordninger, kvalitetsvurderingssystemer, juridiske spørsmål og innhenting av kunnskap om skolesektoren. Forbindelsene til det internasjonale utdanningsfeltet ble i første rekke knyttet til OECD, og mange av premissene for norsk utdanningspolitikk kom derfra. Udir sørget blant annet for internasjonale sammenligninger som PISA, og Rune Slagstad (2021) hevder polemisk at det norske Udir etter hvert utviklet seg til en underordnet filial av OECDs utdanningsdirektoratet.

En ny type læreplaner for grunnopplæringen

Clemet-perioden bød på nye læreplaner for hele grunnopplæringen, inkludert videregående skole. Disse læreplanene med det megetsigende navnet *Kunnskapsløftet* (LK 06) var av en helt ny type. Fra blant andre OECD og den nevnte Kompetanseberetningen i Utdanningsdepartementet ble det hentet

ideer om kompetansemål, det vil si en type mål som beskrev hva elevene skulle kunne *vis* eller *utføre* etter endt opplæring. Det gjaldt samme mål for alle elever, uansett evner og anlegg, med unntak av de som hadde spesialundervisning. Læringen skulle være *synlig* som i behavioristisk læringsteori, noe som passet som hånd i hanske til et skjerpet vurderingssystem. På få år ble rammeverket rundt skolen strammet inn, blant annet ved at lærerne fikk mindre valgfrihet og at det ble innført sterkere kontroll med hva skolene foretok seg.

Den rødgrønne regjeringen i perioden 2005–2013 gjorde lite for å endre på dette. Det ble flikket litt på de nasjonale kvalitetsvurderingssystemene, og elevvurderingen i skolen ble skjerpet. To store vurderingsprosjekter i regi av Udir, *Bedre vurderingspraksis* (2007–2009) og *Vurdering for læring* (2010–2018), kom til å sette dype spor etter seg i skolens praksis ved å føre mye av oppmerksomheten over fra kunnskap, arbeidsformer og læring til resultatene elevene kunne oppvise.

Den høyrestyrte regjeringen fra 2013 til 2021 var såre fornøyd med Clemet-periodens reformer, og tilførte ikke noe prinsipielt nytt. I juni 2013 nedsatte den rødgrønne regjeringen et utvalg ledet av pedagogen Sten Ludvigsen som fikk i oppdrag å vurdere hvilke kompetanser elevene vil trenge i framtidens samfunns- og arbeidsliv, og i hvilken grad skolens innhold dekker disse. Den borgerlige regjeringen videreførte utvalget da høsten kom. Resultatet ble to omfattende utredninger (NOU 2014:7 og NOU 2015:8). De dannet et viktig grunnlagsmateriale for en stortingsmelding om fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015–2016), som ble behandlet i Stortinget høsten 2016. Nye læreplaner for grunnskolen og den videregående skolen ble innført fra høsten 2020 med navnet *Fagfornyelsen* eller *Læreplan for Kunnskapsløftet 2020* (LK 20). Viktige forskjeller fra forgjengeren er mer vekt på *dybdelæring*, og at det er definert tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Ut over dette er den målorienterte formen med kompetansemål beholdt, og vurdering av elevenes læring i fagene har fått mer omtale.

Et nytt styringsregime med mer makt over skolen

De skolepolitiske reformene var som nevnt ledsaget av nye former for styring av skolen. De ble innført gradvis, og medførte en radikal endring av den gamle regelstyringen som skolen hadde hatt i lang tid. Da reformene satte inn på 1990-tallet, var lærerne vant med skolelover, forskrifter og instruksjoner for de ulike stillingskategoriene. Læreplanene var innholdsorienterte, det vil si at de fastsatte hva innholdet i de ulike fagene skulle være. Planene ga gode muligheter for praktisk-pedagogisk utviklingsarbeid, både når det gjaldt innhold og elevenes arbeidsformer. Det var stort rom for å justere kravene alt etter hva elevene kunne mestre. Det nye styringsregimet endret dette radikalt. Jeg vil særlig peke på fem elementer som bidro til dette: målstyring, nyliberalisme og ledelse, juridifisering av skolen, offentlige tilsyn og økt vekt på vurdering av elevenes kompetanser.

Målstyring

Målstyring av elevenes læring ved hjelp av kompetansemål var som nevnt nytt i LK 06. Mange mente at det kunne være en fordel, siden lærerne skulle konkretisere de nasjonale målene, og dermed gi dem mer pedagogisk frihet. Baksiden av medaljen var at med målstyringen følger også vurdering og kontroll om målene er nådd, og dette fikk skolen erfare noe senere. Målstyring var kjent fra den pedagogiske debatten om mål tidlig på 1970-tallet, men kritikken så ut til å være glemt 20 år senere (Eisner, 1967; Reisby, 1974). Målstyring av læring fokuserer kun på resultatene, ikke på midlene, prosessen og det som skjedde i undervisningen. *Resultatstyring* er et annet ord for denne styringsformen.

Målstyring medførte ikke at regelstyringen forsvant. Tvert imot, den ble forsterket med flere lovparagrafer, forskrifter og rundskriv. Når nye styringsordninger innføres, har de gamle en tendens til å bestå, noe statsviteren Johan P. Olsen påpekte noen år tidligere (Olsen, 1998). Hvordan målstyringen med de nye kompetansemålene fungerte i praksis, er litt uklart. Jeg var på mange skoler og holdt foredrag om de nye læreplanene i 2006. På spørsmål om hva de ville gjøre med innholdet, svarte lærerne noe forsiktig at de gjorde kanskje ikke noe galt om de holdt seg til innholdet i den forrige læreplanen, L 97. Dette er et fenomen kjent som «den historiske læreplanen»

(Cuban, 1996). Når nye læreplaner innføres, følger de gamle med som nisen på lasset. Å endre praksis i skolen er en lang og tung prosess.

Nyliberalisme og ledelse

De nyliberalistiske innslagene gjorde seg sterkt gjeldende på kommunalt nivå. Enkelte kommuner laget rankinglister over skolene sine, og det ble inngått kontrakter med skolene om hvilke mål som skulle oppnås (Oslo kommune, 2013). Det var for det meste resultater på de nasjonale prøvene som sto i sentrum for kommunenes interesse. Skolene måtte forplikte seg til å oppnå bestemte resultater. Slik ble de nasjonale prøvene et sentralt element i styringssystemet. Uten tallene fra disse testene vil det kommunale styringssystemet falle sammen som et korthus. Det kan være noe av forklaringen på at den massive kritikken av disse prøvene, både fra lærere og fagpedagoger, ikke har fått noen konsekvenser.

I tråd med det bedriftslignende kommunale eierskapet av skolen ble *ledelse* et viktig ledd i styringssystemet. Skoleledelse vokste fram som et nytt fagfelt på 1980-tallet i tilknytning til sosiologiens inntog i pedagogikken. Kunnskap om skolen som organisasjon og organisasjonsutvikling ble ansett som et viktig grunnlag for pedagogisk utviklingsarbeid. Departementet iverksatte flere lederopplæringsprogrammer på 1980-tallet som bygde på visjonen om den lærende, utviklingsorienterte og samarbeidende skolen (Møller, 2001). Det vil si at utgangspunktet var pedagogisk, men det forhindret ikke at skolesektoren ble invadert av organisasjonskonsulenter med annen fagbakgrunn og med varierende kjennskap til skolen. I næringslivet var ledelse et viktig ledd i oppbyggingen av industrien etter andre verdenskrig, influert av amerikaneren George Kenning, som hevdet at ledelse er et eget fag som innebærer at kan du først lede, så kan du lede alt mulig. Kjennskap til fagområdet som skal ledes, er mindre viktig. Arven fra Kenning blandet seg med de mer skolenære utviklingsidealene, og sentrale lederegenskaper som profesjonalitet, ansvars plassering, lojalitet til organisasjonen og klar arbeidsdeling kan lett gjenfinnes i nyere idealer om skoleledelse. Etter tusenårsskiftet ble rektor plassert i den kommunale styringslinjen som mellomleder med rådmannen som nærmeste overordnet, og ble dermed arbeidsgivers representant i skolen. Han eller hun var ikke lenger bare administrator og «først blant likemenn» (Berg, 1999). Utdanningsdirektoratet tok

over styringen og kontrollen med lederopplæringen, blant annet ved å opprette rektorskoler og å definere kompetansene som skolens ledere burde ha (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fra vekt på skoleutvikling og utviklingsarbeid på 1980-tallet var det nå resultatstyring som sto i fokus. Det var rektors ansvar å nå de avtalte målene, og mange steder var rektors lønnstillegg avhengig av resultatoppnåelse. Slik sett skulle styringen i skolen skje etter bedriftsøkonomiske prinsipper.

De nasjonale prøvene er som nevnt en viktig del av det nye styringssystemet. Resultatene for hver enkelt skole blir offentliggjort på digitale plattformer hvor allmennheten kan gå inn og undersøke hvordan ulike skoler ligger an. Det bygger opp under en nyliberal styring av skolen, der sammenligning av resultater kombineres med fritt skolevalg og utvidelse av den private skolesektoren. Skolen er tilbyder av en vare, mens foresatte fungerer som kunder, og i tråd med såkalt prinsipal agent-teori har kunden alltid rett (Østerud, Goldmann & Pedersen, 1997). Dermed ble den autoriteten skolen alltid har hatt, overført til foresatte. Jeg hørte aldri noen fagpedagoger eller lærere protestere på dette.

Juridifisering av skolen

Den norske skolen har lange tradisjoner for juridisk styring gjennom for eksempel skolelover. Etter hvert har Norge sluttet seg til en rekke internasjonale konvensjoner som også angår skolen. I tillegg kommer et stort antall forskrifter, foruten tilgrensende lover om barns rettigheter, helse og miljø. Samlet skal det være rundt 400 lover og regler som gjelder for skolen i Norge (Welstad, 2012). Økende *juridifisering*, eller *rettsliggjøring*, av skolen er således et tydelig trekk ved styringen etter tusenårsskiftet. I beste mening er det vedtatt paragrafer om elevenes rettigheter, noe som har medført at skoler og lærere må kunne dokumentere sitt arbeid for å ha ryggen fri. Lærerne fikk dermed mye papirarbeid, som ikke bare var populært. Elevene har rett til en viss mengde undervisning, rett til spesialundervisning når det er dokumentert behov for det, rett til et godt psykososialt miljø, rett til vurdering og rett til å klage, for å nevne noen av rettighetene. Skolen har såkalt aktivitetsplikt for å rette opp eventuelle brudd på lovene og reglene. Et eksempel er den såkalte Malkenes-saken i 2018, hvor en historiektor i videregående skole fikk ubehageligheter fordi han berettet offentlig hvordan elevene i videre-

gående skole i Oslo kunne oppføre seg i timene. Det skjedde i et nyhetsprogram i beste sendetid på norsk fjernsyn. Noen elever følte seg krenket og hevdet at det var brudd på lovparagrafen om trygt og godt skolemiljø. Dermed måtte skolen iverksette en aktivitet. Saken reiste en viktig diskusjon om læreres yringsfrihet i det nye styringsregimet.

Offentlig tilsyn av skolen

Til å passe på at lovverket følges har staten organisert en ordning med *tilsyn* som utøves av statsforvalteren (den tidligere fylkesmannen). Tilsyn kan gjelde nærmere spesifiserte områder av skolens virksomhet, og Utdanningsdirektoratet er sterkt involvert i hvordan dette skal gjøres. Den enkelte statsforvalter kan organisere tilsyn i tilknytning til lokale saker, eller det kan utformes nasjonale tilsyn etter anvisninger fra Utdanningsdirektoratet. Blir det avdekket noe som ikke er i samsvar med regelverket, for eksempel at læreplanens kompetansemål ikke er fulgt, får skolen og kommunen såkalt *avvik* i tilsynsrapporten. Dette er ikke populært hos skoleeier. Et tilsyn kan være ytterst detaljert, for eksempel kan det kreves at lærerne må tolke kompetansemålene i den nasjonale læreplanen svært bokstavelig for at de skal bli godtatt (Jackson, 2016). Fra 2018 ble det iverksatt et felles nasjonalt tilsyn om skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021) som omfatter det meste av skolens interne læreplanarbeid. Statsforvalterens tilsyn blir dermed et sterkt styringsmiddel som går helt inn i de innerste krokene i klasserommet.

Økt vekt på vurdering av elevenes kompetanser

Som nevnt var den rødgrønne regjeringen i perioden 2005–2013 ivrig i arbeidet med å reformere elevvurderingen i skolen. I forskriften til opplæringsloven ble kapitlet om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring kraftig utvidet fra 2009. Vurderingen skulle fremme elevenes læring, og kompetansen elevene oppnådde underveis og ved avsluttet opplæring skulle kunne uttrykkes i nærmere bestemte tall eller andre vurderingsuttrykk. I karakterdebatten på 1970-tallet ville mange på venstresiden i politikken fjerne karakterene i grunnskolen (NOU 1974:41). Nå var det ingen som våget å hevde dette, noe som kan tas som et tegn på at tidene

var radikalt forandret, også innen akademia. Den nye forskriften skilte mellom undervisvurdering og sluttvurdering, og begge var en rettighet i lovens forstand. Det ble mye diskusjon om hvor mye lærerne måtte dokumentere av opplæringen, og hva elevene egentlig hadde rett til å få. Dokumentasjon av uformell undervisvurdering kunne bli nokså omfattende, og dette kravet falt derfor vekk i 2015. Undervisvurderingen skal omfatte både hva eleven mestrer og hvordan eleven kan øke kompetansen sin, som det heter. Det siste ble kalt *framovermeldinger*. I andre termer vil dette være det samme som undervisning og veiledning. Plutselig var alt blitt vurdering og underlagt paragrafene i vurderingsforskriften. Læreplanene fra 2020 (LK 20) har nærmere angivelser om undervisvurderingen i fagene, både hva elevene skal gjøre og hva som er lærerens oppgaver. Dette reiser spørsmål om lærernes metodefrihet, som er høyt verdsatt blant lærerne. Tidligere planer er blitt kritisert for å styre lærernes arbeidsmåter i for stor grad, og målstyringen i LK 06 ble sagt å ivareta metodefriheten på en bedre måte. Når en ser kompetansemålene og vurderingsbestemmelsene i LK 20 i sammenheng, er det grunn til å reise spørsmål om metodefriheten er under press.

I et styringsperspektiv er det mest interessant å spørre hvordan elevvurderingen fungerer i samspill med kompetansemålene i læreplanen på praksisnivå. De to vurderingsprosjektene som Udir iverksatte fra 2009, var frivillige for skolen, men svært mange skoler deltok, og praksisformene derfra har som nevnt satt spor etter seg. I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* valgte mange skoler å lage rubrikker som konkretiserte hva eleven måtte gjøre eller utvise for hvert enkelt kompetansemål for å oppnå et visst karakternivå. I et slikt system blir det ikke mange muligheter for lærere og elever å gjøre noe annet enn det kompetansemålene definerer. Individuell elevvurdering er blitt et meget virksomt styringsredskap.

Pedagogisk forskning, utdanningsforskning og evidens

Den pedagogiske forskningen ble betydelig styrket etter tusenårsskiftet. Den ble omtalt som *utdanningsforskning*, noe som gir rom for mange fagprofesjoner, ikke bare pedagoger. Noe av begrunnelsene var at myndighetene trengte et solid kunnskapsgrunnlag til sin politikktutforming. Reformene skulle være

basert på *evidens*, ikke på løse antakelser og normativ synsing. Den økte forskningsvirksomheten kan på den ene siden være influert av utdanningsreformene, og på den andre siden ha bidratt til endringer i hva som vektlegges i faget pedagogikk.

Ny vekt på kvantitativ forskning og effektiv læring

Det var ikke en hvilken som helst forskning som var etterspurt av myndighetene. Kunnskapsdepartementet, som tidligere var befolket med rådgivere og byråkrater med skolebakgrunn, ble i større grad overtatt av byråkrater med sosiologisk og særlig sosialøkonomisk bakgrunn. Disse hadde preferanse for kvantitativ forskning og avansert statistikk. Det samme gjaldt Utdanningsdirektoratet. Statistisk sentralbyrå ble også aktivt innen kvantitativ skoleforskning. Norges største pedagogiske miljø ved Universitetet i Oslo ble travelt opptatt med PISA og andre store, internasjonale undersøkelser. Når det gjelder *forskningsmetodene*, skjedde det derfor en oppvurdering av kvantitative metoder. Dette henger sammen med det politiske ønsket om generaliserbar forskning, og at mye av forskningen ble utført av forskere fra andre fagområder som sosiologi og sosialøkonomi hvor slike metoder står sterkere enn i pedagogikk. Den kvantitative forskningen var prestisjefylt, og føyde seg friksjonsløst inn i det nye styringsregimet, for eksempel med utvikling av såkalte skolebidragsindikatorer, eller «added value», som viser hvor mye skolen i seg selv bidrar med til elevenes læring uavhengig av sosial bakgrunn (Hægeland, Kirkebøen, Bratsberg & Raaum, 2011).

De sosiale institusjonene som utførte forskning innen skole og utdanning, ble endret etter tusenårsskiftet. Høyere utdanning ble utvidet med nye universiteter, og de fleste lærerutdanningsinstitusjonene ble fusjonert med disse. Dermed startet en stor og viktig bølge med forskning og kompetanseoppbygging i lærerutdanningen, og denne var for en stor del *kvalitativ* og *praksisnær*. Forskningen ser derfor ut til å være splittet mellom policyorienterte statistikktilhengere og praksisorienterte lærerutdannere. Hvem av disse som i størst grad påvirket utdanningspolitikken, skal være usagt. Produksjonen av fagbøker og lærebøker ble mer og mer preget av praktiske råd for arbeidet i skolen. Det ble etter hvert langt mellom bøker som tar opp det nye utdanningssystemet til kritisk refleksjon.

Flere *temaer* som gjorde seg gjeldende i den teoretiske delen av pedagogikkfaget var preget av læringseffektivitet. Begrepet *læringstrykk* var nytt, og spredte seg raskt til ulike sider ved utviklingsarbeid i fagene. Deler av pedagogisk psykologi fikk nytt liv, for eksempel fenomener som *metakognisjon*, *læringsstrategier*, *læringsstiler* og *selvregulert læring*. Motivasjonsteorier med vekt på *mestringsfølelse* og *selvoppfatning* ble revitalisert. *Dybdelæring* ble lansert som en redningsplanke i LK 20, et læringsbegrep med tilknytning til mange og svært ulike læringsteorier (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Pellegrino & Hilton, 2012). Psykologien skulle ikke primært brukes til å se og forstå eleven, men til å effektivisere læringsprosessene i skolen. Det var lite ny teoridannelse, om en ser bort fra enkelte forsøk på å hente informasjon fra nevrovitenskapelig forskning for å bygge opp en «brain-based education». Denne forskningen har en tendens til å bekrefte etablerte læringsteorier, bringer lite nytt, men er desto mer tydelig på ønsket om å effektivisere elevenes læring.

Et av de klassiske spørsmålene i den pedagogiske forskningen er hvilke undervisningsmetoder som elevene lærer mest av og hvilke ytre faktorer som påvirker læring. Forskere verden over har syslet med dette spørsmålet helt siden 1950-tallet. En rapport fra slike effektstudier fikk særlig oppmerksomhet. Den newzealandske forskeren John Hattie (2009) presenterte en gjennomgang av 800 metastudier om læringseffektivitet, som til sammen bygde på over 50 000 enkeltstudier. En rangert liste på 138 faktorer ble så presentert i boken *Visible Learning*, som gikk sin seiersgang over hele verden. Boken ble flittig brukt i Norge, både av skoler og kommunale skolebyråkrater. Enkelte rektorer sto fram i mediene og forkynte at ved *deres* skole skulle det være forskningsbasert virksomhet. Mange kritiserte denne bruken av forskning (Blichfeldt, 2011; Imsen, 2011; Kvernbekk, 2018), og debatten om evidens er en av de få virkelig kritiske bidragene fra pedagogisk hold i senere tid.

Forskningsprogrammer for utdanning

Det meste av den norske utdanningsforskningen ble finansiert av Kunnskapsdepartementet og kanalisert gjennom Norges forskningsråd, som administrerte flere store forskningsprogrammer fra 2005. Programmet *Praksisrettet FOU* løp fra 2005 til 2010 og var innrettet mot forskning og utviklingsarbeid i barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning. Forsk-

ning om barnehagene sto sentralt i dette programmet sammen med fagdidaktiske temaer. Det omfattet også samarbeid med praksisfeltet i form av skoleutviklingsprosjekter og aksjonsforskning, som har lange tradisjoner i norsk pedagogisk forskning (Norges forskningsråd, 2007, 2008). Etterfølgeren *Praksisrettet utdanningsforskning* fra 2010 til 2014 hadde den samme innretningen mot skolens praksis og mot lærerutdanning og fagdidaktikk, men her finner vi en sterkere vekt på å heve kvaliteten på læring i barnehage og skole, og hva som fremmer og hemmer læring hos barn, unge og voksne (Norges forskningsråd, 2011). Parallelt med disse prosjektene løp programmet *Utdanning 2020* fra 2009 til 2020 (Norges forskningsråd, 2009). Dette var ikke bare beregnet på pedagoger, men på også andre utdanningsforskere, for eksempel fra sosiologi, økonomi, jus og helsefag. Programmet hadde ifølge programplanen et klarere fokus på vitenskapelig kvalitet, og det var ikke krav om samarbeid med praksisfeltet. Hovedmålene var å styrke utdanningsforskningen på et høyt nivå, fremme flerfaglig utdanningsforskning og styrke kunnskapsgrunnet for politikkutforming, forvaltning, profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse, foruten styring og ledelse. Å øke omfanget av kvantitativ forskning og samfunnsvitenskapelig effektforskning var et av delmålene.

Programmet *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren*, FINNUT (2014–2023), var en sammenslåing av de to foregående programmene fra 2014. Det ble således det største av programmene med en årlig bevilgning på 125 millioner kroner fra 2017 (Norges forskningsråd, 2017). Siden det er Kunnskapsdepartementet som finansierer prosjektet, er det ingen urimeelig antakelse at departementet også har hatt en finger i utformingen av programplanen. Også i dette programmet er hovedmålet «å utvikle ny kunnskap av høy kvalitet og relevans for politikkutforming, forvaltning, praksisfelt og den enkelte, bidra til fornyelse av forskningsfeltet og medvirke til forskningsbasert innovasjon i utdanningssektoren» (ibid., s. 13). Programmet skal med andre ord bidra med evidens, innovasjon, anvendelse og relevans for læring og kunnskapsutvikling i utdanningssystemet og i samfunns- og arbeidsliv. Økt nasjonalt og internasjonalt samarbeid er et viktig delmål. Slik sett spenner programmet over et langt bredere felt enn bare skolen, og åpner for mange fagområder, ikke bare pedagogikk. Det er organisert gjennom fire temaområder:

- 1) Læringsprosesser, vurderingsformer og læringsutbytte
- 2) Praksis, profesjonsutøvelse og kompetanseutvikling
- 3) Styring, ledelse, organisering og resultatopnåelse
- 4) Utdanning, samfunn og arbeidsliv

Publikasjonene fra FINNUTs forskningsprosjekter fram til 2021 er systematisert av Kunnskapssenter for utdanning ved Universitetet i Stavanger (Kunnskapssenter for utdanning, 2021). Oversikten omfatter fagfellevurderte artikler, kapitler i bøker, hele bøker og konferansebidrag. Den viser at de fleste publikasjonene gjelder grunnopplæringen (grunnskolen og den videregående skolen), og ligger innenfor det første området (undervisning og læring, innhold og vurdering). Her finner vi et stort antall publikasjoner som dekker en lang rekke temaer som er gjenkjennelige innenfor tradisjonell pedagogikk. Eksempelvis kan nevnes inkludering, etnisitet, kjønnsforskjeller, samiske forhold, motivasjon og meningsfull undervisning. Digitale opplæringstiltak, dataspill og programmering er nyere temaer, av naturlige grunner. Fagdidaktiske og spesialpedagogiske problemstillinger er godt representert. De fleste prosjektene handler om læringsprosessen på ulike vis, og mange har et effektivitetsperspektiv.

Det andre temaområdet om profesjonsutøvelse er også godt representert. Relativt mange publikasjoner handler om relasjoner mellom lærere og elever og lærere imellom, og færre om kompetanseutvikling enn en skulle vente. Det tredje området om styring, ledelse, organisering og resultatopnåelse har færre publikasjoner, med noen om målstyring og resultater og relativt få om juridifisering og statlig tilsyn i skolene. Det fjerde området har færrest publikasjoner for grunnopplæringen. Best dekket er sosiale, kulturelle og kjønnsmessige forskjeller. Det er overraskende lite om fullføring av videregående skole og om relevans for arbeidslivet.

For alle temaene finner vi et mangfold i metodebruken, men få publikasjoner ser ut til å ha et kritisk siktemål. Under det tredje temaet finner vi flere med fokus på for eksempel nasjonal og lokal styring, markedsstyring, ansvarsstyring, resultatstyring, læringsutbytte og ledelse. Det er særlig disse publikasjonene som har et kritisk tilsnitt.

Utdanningsforskningen i Norge er blitt kartlagt flere ganger av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). I 2015 rapporteres det at det i alt ble brukt 1,38 milliarder kroner på utdannings-

forskning det året. Da er forskningsandelen av vitenskapelige stillinger regnet med. Over tid har utdanningsforskernes kompetanse økt, den er blitt mer internasjonalt orientert, og to tredjedeler av forskningen utføres ved lærerutdanningene (Gunnes, Hovdhaugen & Olsen, 2017). Det har vært en trend helt siden de første programmene i 2005 at forskningen ved lærerutdanningsinstitusjonene utføres primært av pedagoger, dels fagdidaktikere, og at den er praksisnær.

I Norges forskningsråd finnes det også programmer med fri prosjektstøtte (FRIHUMSAM, FRIPRO). Det vil si at det ikke er noen spesifisert programplan eller bestilling fra noe departement. Det er ikke mange pedagogiske prosjekter her, men det er viktig å merke seg at muligheten for fri forskning faktisk finnes.

Elefanten i rommet

Den sterke vekten på evidens og ønsket om å skape et empirisk kunnskapsgrunnlag for politikkutforming og pedagogisk praksis har ført til at andre temaer er blitt henvist til forskningens bakgård. Det gjelder særlig temaer om normative verdier i skolen, som har hatt en relativt usynlig plass på forskningsagendaen. Blant mange politikere, dels også blant forskere innen sosiologi og sosialøkonomi, er det en utbredt holdning at normative og verdi-baserte overveielser blir uvesentlige holdt opp mot harde data. Gode pedagogiske forslag godtas ikke før det kan bevises at de fører til mer læring. Denne forakten for normativitet bidrar til noen indre motsetninger i skole-systemet.

Den normative overbygningen finner vi først og fremst i formålparagrafen, som framhever verdier som skaperglede, engasjement og utforskertrang. Elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Verdiaspektet er utdypet i den generelle læreplanen, som danner et bindeledd mellom formålparagrafen og læreplanen for fag. Den generelle læreplanen som gjaldt fram til 2018, var preget av progressiv pedagogikk, og la stor vekt på utvikling, kreativitet, samarbeid og læring gjennom erfaring (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del 1993). Etterfølgeren i 2018 fikk navnet *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Læreplan for Kunnskapsløftet, 2020). Her finner vi igjen

verdiene i formålparagrafen, det skal være engasjement og utforskertrang, skapende virksomhet, danning og identitetsutvikling. Dette er kjente prinsipper i progressiv pedagogikk. Planen skiller mellom skolens dannelsoppdrag og utdanningsoppdrag, og det er god grunn til å spørre om danning er nedprioritert som forskningsfelt og fagfelt til fordel for effektivisering av læring, resultatbasert vurdering, økt kontroll og innovasjon.

Dette gjenspeiles ikke bare i forskningen, men også i skolens praksis. Tverrfaglig tema- og prosjektarbeid rommer mange av de dannende elementene i formålparagrafen og den overordnede delen for grunnopplæringen. Slik undervisning var i sterk vekst med L97, men avtok dramatisk etter 2006 da de nye kompetansemålene ble innført (Imsen & Ramberg, 2014). Framtiden vil vise om de tverrfaglige temaene i LK 20 vil snu denne trenden. Mye tyder på at den altoppslukende effektiviseringen og styringen av elevenes læring kan fremme en gammeldags formidlingspedagogikk (Rønning, 2013). Realisering av opplæringens dannelsoppdrag er derfor et forsømt, men viktig forskningsfelt for pedagogikkfaget.

Konklusjon

Reformene i skolesektoren danner en viktig plattform for de teoretiske, tematiske og forskningsmessige preferansene på det pedagogiske området etter tusenårsskiftet. Det er en klar parallellitet mellom reformene og de utdanningsrettede programplanene i Norges forskningsråd. Forskningen er vinklet mot effektivisering av læring, metodisk kvalitet og internasjonalisering, om en bruker programplanene som kilde. De tidligste programmene hadde en klar praksisrelevans, noe som ikke minst er blitt støttet opp av den økende forskningen innen lærerutdanningen. Går en litt bakom programplanene og ser på hva det faktisk har vært forsket på, tyder mye på at det er tradisjonelle temaer som har stått i sentrum for de fleste forskningsprosjektene. FINNUT er et godt eksempel på dette. Dette må tolkes med forbehold, siden jeg ikke har gått dypere inn i de enkelte prosjektene. Vi vet heller ikke i hvilken grad forskningen har bidratt til innovasjon i praksisfeltet.

En rekke temaer har fått en sentral rolle i pedagogikkfaget som følge av reformene. Det gjelder læringsteoretiske begreper, spesielt fra kognitiv psy-

kologi, som bidrar til mer effektiv læring. Læreplanenes kompetansemål rommer en uttalt teoretisk dreining mot behaviorisme med sitt krav om synlig læring, og forskriftens krav til elevvurdering faller som en moden frukt av læreplanenes læringsyn. Nye temaer om styring og ledelse har kommet inn i faget, men vi vet ikke i hvilken grad de har funnet sin plass.

Den forskningsmetodiske profilen i pedagogikkfaget har vært bred i lang tid, med en overvekt på kvalitativ forskning. Tiltakene i forskningsprogrammene for å styrke den kvantitative forskningen er viktige for pedagogikkfaget, som ellers vil bli overkjørt av mer statistikk-kyndige sosiologer og sosialøkonomer.

Drivkreftene bak endringene er økt styring og kontroll på alle nivåer i utdanningssystemet, der det meste er hjemlet i det juridiske systemet. Til sjuende og sist er det politisk makt, inspirert av internasjonale trender, som har muliggjort den faglige dreiningen i retning av effektivitet vi ser i pedagogikkfaget. Den pedagogiske forskningen har økt i volum, men er underlagt programmer og et finansieringssystem som går parallelt med politisk bestemte reformer.

Det er grunn til å etterlyse økt fokus på de normative og verdimesse sidene ved skolens praksis, og dermed også i faget pedagogikk. Det er mye i barn og unges oppvekst som ikke kan måles. I den offentlige debatten er spredte rop om vekt på dannelse i skolen blitt overdøvet av nye krav om effektiv læring. Utdanningens instrumentelle betydning for elev og samfunn skal ikke undervurderes, men livet må bygge på mer enn forhåndsdefinerte kompetanser og testresultater. Pedagogikkfaget må følge med tiden, det må endres, men også ha en viktig kritisk funksjon i opplæringsystemet.

Referanser

- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. I: N. C. Burbules & C. A. Torres (Red.), *Globalization and education: Critical perspectives* (s. 57–77). Routledge.
- Berg, G. (1999). *Skolekulturer: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, J. F. (2011). Om gyldig forskning og bruk av forsknings- og testresultater. *Bedre skole*, 4, 12–17.

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Red.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Academy Press.
- Cuban, L. (1996). Curriculum stability and change. I: P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research on curriculum* (s. 216–242). Macmillan.
- Eide, K. (1990). Utdannings Samarbeid i OECD gjennom 30 år. Del I og del II. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 74 (4–5), 215–264.
- Eisner, E. (1967). Educational objectives: Help or hindrance? *American Journal of Education*, 1983, 91, 549–560.
- Gunnes, H., Hovdhaugen, E. & Olsen, B. M. (2017). *Utdanningsforskning i Norge 2015: Ressurser og resultater*. NIFU-Rapport 2017:4.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Bratsberg, B. & Raaum, O. (2011). *Value added-indikatorer: Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?* Rapporter 42/2011. Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole*, 4, 18–25.
- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012. *Sosiologi i dag*, 44 (4), 10–35.
- Jackson, E. C. (2016). «Det er greit å få vite hvordan det skal være»: Om fylkesmannens, rektors og lærernes operasjonisering av det nasjonale tilsynet «skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæring» (Masteroppgave). NTNU.
- Kunnskapssenter for utdanning (2021, 21. januar). *Kartlegger forskning med levende kart*. Universitetet i Stavanger. Hentet 5.05.2021 fra <https://www.uis.no/nb/KSU-kartlegger-forskning-med-levende-kart>
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert pedagogisk praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 136–153.
- Lindvig, Y., Wærness, J. I. & Dale, E. L. (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. Læringslaben.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. (1993). Generell del. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Læreplan for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22. (2010–2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20. (2012–2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2001). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, T., Grønmo, L. S. & Hole, A. (2013). Læringstrykk og prestasjoner i matematikk og naturfag. I: L. Sissel Grønmo & T. Onstad (Red.), *Opptur og nedtur: Analyser av TIMSS-data for Norge og Sverige* (s. 19–51). Akademika.

- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3. Høgskolen i Hedmark.
- Norges forskningsråd. (2007). *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning (2006–2009)*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2008). *Prosjektkatalog: Forskningsprogrammet PraksisFoU 2005–2010*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2009). *Norsk utdanningsforskning fram mot 2020: UTDANNING2020. Programplan 2009–2018*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2011). *Programplan 2010–2014: Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT*. Notat.
- Norges forskningsråd. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023, revidert september 2017*. Notat.
- NOU 1974:41. (1974). *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 1988:28. (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 1989:5. (1989). *En bedre organisert stat*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, J. P. (1998). Offentlig styring i en institusjonsforvirret tid. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 15, 7–20.
- Oslo kommune. (2013). *Lederkontrakt med evaluering versjon 7.0*. Hentet 13.02.2013 fra www.vg.no/nyheter/utskriftsvennlig/?aertId10107214
- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (Red.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academic Press.
- Reisby, K. (1974). Målbeskrivelser i undervisningen. I: T. Ålvik (Red.), *Undervisningslære I: Aktuelle synspunkter og problemer* (2. utg., s. 69–89). Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Rønning, W. (2013). Kunnskapsløftet i klasserommet: Lærernes praksis, tenkning og utfordringer for videre læringsarbeid. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter: Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen* (s. 101–117). Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2021, 23. april). Populistisk elitisme: Professorar overalt. *Dag og tid*, s. 24–29.
- St.meld. nr. 43. (1988–1989). *Mer kunnskap til flere*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 37. (1990–1991). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- St.meld. nr. 28. (1998–1999). *Mot rikare mål: Om einskapskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Turmo, A. (2011). Læringstrykk i grunnopplæringen – et utnyttet potensial? I: *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet* (s. 57–76). Statistisk sentralbyrå, Statistiske analyser F-4267.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Ledelse i skolen – krav og forventninger til en rektor*. Hentet 02.09.2013 fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilsyn med offentlige skoler*. Hentet 09.09.2021 fra www.udir.no
- Utdanningsforbundet. (2005). *Kompetanseberetningen 2005: Skolen som lærende organisasjon*. Temanotat 2005/7.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Har kompetanseberetningen et grunnlag?* En grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003.
- Welstad, T. (2012). Skolelederne som rettsanvendere. I: H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner: Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 700–721). Cappelen Damm Akademisk.
- Østerud, Ø., Goldmann, K. & Pedersen, M. N. (Red.) (1997). *Statsvitenskapelig leksikon*. Universitetsforlaget.

Kvernbekk, T. (2022). Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 260–278). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010315>

Kapittel 15

Objektivitet som epistemisk norm i pedagogisk forskning

Tone Kvernbekk

Sammendrag: *Dette kapittelet handler om objektivitet som egenskap ved og krav til våre oppfatninger, påstander og teorier; historisk sett det kravet at de ikke skal være påvirket av perspektiver eller verdier. Jeg argumenterer for at objektivitet er en viktig epistemisk norm i pedagogisk forskning (og praksis) og en norm vi derfor bør holde oss med. Det betinger at vi har en forståelse av objektivitet som gjør dette synspunktet mulig og fornuftig, og kapittelet foreslår og diskuterer fem forsøksvise desiderata som et objektivitetsbegrep bør tilfredsstille: objektivitet må være mulig, det må være håndterlig i vitenskapelig praksis, det må involvere et fornuftig begrep om subjektivitet, det må komme i grader og det må kunne anta ulike kontekstuelle betingete dimensjoner, som for eksempel saklighet, upartiskhet, mangesidighet, intersubjektivitet. Desiderataene forankres i vitenskapens historie og filosofi og i en forståelse av pedagogikk som et mangfoldig fag med mange forskjellige forskningsmetoder og med temaer som strekker seg fra det normative og profesjonsorienterte og til det rent empiriske og filosofiske.*

Nøkkelord: *objektivitet, subjektivitet, desiderata for objektivitet, epistemisk normativitet*

Abstract: This chapter treats objectivity as both a property and a requirement of our beliefs, claims and theories: historically, the requirement that these should not be influenced by particular perspectives or value judgments. I defend the view that objectivity should be held as an important epistemic norm in education research (and in education practice). This view in turn demands a certain flexible understanding of objectivity. To this end the chapter proposes and discusses five tentative desiderata: objectivity must be possible, *it must be workable in scientific practice, it must involve a sensible notion of subjectivity, it must admit of gradation, and it must be able to assume different contextual dimensions, such as the properties of being matter-of-fact, impartial, many-sided and intersubjective. The proposed desiderata are anchored in history and philosophy of science, and in an understanding of education as a multifaceted discipline encompassing many different research methods and topics stretching from a normative and profession-oriented realm to the empirical and philosophical.*

Keywords: *objectivity, subjectivity, desiderata for objectivity, epistemic normativity*

Innledning

I en artikkel i *Stanford Encyclopedia of Philosophy* som oppsummerer mange tiårs filosofisk diskusjon om objektivitet, uttrykkes grunntanken i objektivitetsbegrepet slik: «It expresses the idea that scientific claims, methods, results – and scientists themselves – are not, or should not be, influenced by particular perspectives, value judgments, community bias or personal interests, to name a few relevant factors» (Reiss & Sprenger, 2020, s. 1). De som er for objektivitet, synes dette er bra og etterstrebellesverdig; de som er mot, synes at det er uoppnåelig og/eller uønskelig.

Men hva betyr det så, at vitenskapelige resultater ikke skal være påvirket av partikulære perspektiver og verdier? Her skal vi først etablere et skille mellom objektivitet som epistemologisk og som ontologisk. Definisjonen

over handler om objektivitet som epistemologisk, med fokus på egenskaper ved våre oppfatninger, påstander og teorier. Det er den som skal stå i sentrum i dette kapitlet. Objektivitet som ontologi er ofte knyttet til eksistens, hva slags «ting» som finnes og hvilke egenskaper de har og ikke har. Når objektivitet er blitt så sterkt problematisert i pedagogikken (og andre samfunnsvitenskaper) i etterkrigstiden, henger det blant annet sammen med at «objektivitet» ble diskutert som ontologisk, under begrepet «objektivisme». Der beskrives *objekter* som noe som er noe annet enn oss selv, noe som har objektets egenskaper og som dermed styres av påvirkning utenfra. Slike objekter tilhører naturvitenskapen, ikke menneskevitenskapene, og ble antatt å passe godt til en positivistisk vitenskapsteori (se Kalleberg, 1996, for en diskusjon). Fordi barn, elever og mennesker ikke er objekter, kan heller ikke pedagogikk være noen objektiv vitenskap, ble det hevdet. Dette skal jeg komme tilbake til. Men det er viktig innledningsvis å gi en kort karakteristikk av pedagogikk, for det skal fungere som kontekst og bidra til forankring av argumentasjonen. Pedagogikk kan i dag beskrives som et stort og fragmentert område, med mange underdisipliner og med en uklar og skiftende grense mot andre disipliner. Ewald Terhart (2016) legger tre overordnede kontinua til grunn som man kan navigere etter for å få oversikt over faget slik det ser ut på ens egen institusjon: et kontinuum mellom mono- og interdisiplinaritet, et kontinuum mellom profesjonsorientering og forskning som ikke er praksisrelatert, og et kontinuum mellom selvstyring og avhengighet av stat eller marked. Jeg skal ikke gå i detalj om dette, men fastslå at pedagogikk er et stort og mangfoldig fag med mange ulike problemstillinger. Pedagogisk forskning er derfor også en sammensatt størrelse, og det i sin tur krever et fleksibelt begrep om objektivitet.

Objektivitet, slik Reiss og Sprengers definisjon uttrykker det og slik jeg skal diskutere det i dette kapitlet, er en *verdi*. Slik sett hører begrepet hjemme i det som gjerne kalles epistemisk normativitet: hvordan vi skiller god fra dårlig forskning (og god fra dårlig tenkning mer allment). Min problemstilling er indirekte: Jeg skal argumentere for et normativt standpunkt, nemlig at vi bør holde oss med objektivitet som en epistemisk norm i pedagogisk forskning. Dette stiller krav til vår forståelse av objektivitet. Jeg foreslår at den må befinne seg innenfor følgende desiderata (som er forsøksvise og ikke uttømmende): objektivitet må være *mulig*, det må være *håndterlig* i vitenskapelig praksis, det må involvere et fornuftig begrep om *subjektivi-*

tet, det må komme i *grader* og det må kunne anta ulike kontekstuelle betingete *dimensjoner*. Grunntanken må med andre ord nyanseres. På veien mot dette standpunktet skal disse desiderataene utdypes ved at vi ser på følgende elementer: utvalgte trekk fra objektivitetsbegrepets historie, hvorfor det oppsto og hva vi hadde før; subjektivitetsbegrepet; kritikk av objektivitetsbegrepet, samt forskerfellesskapets rolle. Jeg skal bruke videoobservasjon som gjennomgående eksempel. Det er i de senere årene blitt en populær metode i pedagogisk forskning, kanskje særlig i klasseromsforskning eller annen forskning hvor man ønsker å fange flyktige fenomener som undervisning, interaksjon, diskusjon eller ulike samarbeidsformer. Videodata kan vise sammenhengende sekvenser som strekker seg over tid, de kan gi finmaskeete multimodale opptak, og ikke minst er de varige, kan deles med andre og studeres mange ganger. Vil vi dermed si om videodata at de er mer objektive enn vanlige observasjoner med tilhørende feltnotater? Kan vi forstå videodata parallelt til *fotografiet* og dets rolle i vitenskapens historie?

Fotografiets epistemisk-historiske betydning

Hva har så fotografiet med objektivitet å gjøre? Faktisk ganske mye. Vi går til vitenskapens historie. Alle epistemiske verdier har en historie, sier Lorraine Daston og Peter Galison (2007). Objektivitetens historie er forbausende kort – den starter ikke før rundt midten av 1800-tallet. Da etablerte objektivitet seg til gjengjeld ganske raskt som en norm, som i sin tur førte med seg et sett av bestemte forskningsmessige praksiser (s. 27). Epistemiske verdier som sannhet, sikkerhet og upartiskhet har en mye lengre historie (det siste er kanskje forbausende i og med at «upartiskhet» nå er et av de mest brukte synonymene for «objektivitet»). Så hva skjedde rundt midten av 1800-tallet? Hva tenkte man seg at objektivitet var, og hvilke(t) problem(er) skulle objektivitet løse?

Problemet er oppfattede trusler mot kunnskapen. På noe tidspunkt i menneskehetens intellektuelle historie, trolig ganske tidlig, begynte man å bekymre seg om kvaliteten på de oppfatningene, ideene og kunnskapene som ble produsert. Var de riktige? Varige? Pålitelige? All epistemologi er drevet av frykt, sier Daston og Galison; frykt for at demoner kan lure oss, frykt for at gudene har hemmeligheter, frykt for at verden er for komplisert for vår

fatteevne, frykt for at vårt sansemessige apparat er for svakt, frykt for at tenkeevnen er for skrøpelig, frykt for at hukommelsen er for ustadig, frykt for at konvensjoner gjør oss blinde for nye ting. Noen trusler er eksterne: guder, demoner, verdens kompleksitet. Men den største trusselen er intern og kommer fra mennesket selv, fordi vi ser verden fra våre egne partikulære perspektiver, med våre egne verdier, oppfatninger, fordommer og interesser. Og her entret objektivitetsbegrepet den vitenskapelige scenen, for å svare på denne trusselen.

For å gjøre en lang, komplisert og detaljrik historie kort: Rundt midten på 1800-tallet vokser det fram en ny oppfatning av forskerens rolle, en ny oppfatning av vitenskapens oppgave og en rekke teknologiske innovasjoner; en av dem altså fotografiet: «A photograph was deemed scientifically objective because it countered a specific kind of scientific subjectivity: intervention to aestheticize or theorize the seen» (s. 135). Den formen for objektivitet som utvikler seg her, kaller Daston og Galison for «mekanisk». Forskeren *selv* har blitt den største trusselen mot representasjonenes riktighet og pålitelighet; feilkilden ligger i forskernes projeksjoner av sine egne forståelser, fordommer og ideer. Objektivitetsbegrepet gjør sitt inntog for å bøte på dette problemet; observatøren må tie stille og tre tilbake så fenomenet kan bli hørt og sett. Snøfnugg får en overraskende rolle og betydning i vår intellektuelle historie, påpeker Daston og Galison; ikke to av dem er like, og fotografiet som teknologi setter oss i stand til å gjengi hvert enkelt fnugg som det er og den problematiske forskersubjektiviteten er koblet ut.

Er nå videodata å forstå på linje med fotografiet? Kan de spille samme epistemiske rolle; en varig gjengivelse/beskrivelse av et fenomen, som framviser fenomenet som det er? Egner de seg for «mekanisk objektivitet»? Her handler objektivitet om å sjalte ut innflytelsen fra forskersubjektiviteten på kunnskapen, representasjonen som ble laget. Først er det viktig å påpeke at objektivitet i denne formen lett kan gjenkjennes som en egenskap vi tilskriver undersøkelser som ivaretar bestemte prosedurale standarder (Phillips, 1990). Dette er toledet. Et moment peker i retning av habilitet, f.eks. i oppdragsforskning – det er fort gjort å mistenke forskere for å finne resultater som er i oppdragsgiverens interesse, også når det faktisk ikke er tilfelle. Derfor har vi strenge prosedyrer for åpenhet om finansielle og andre bindinger. Det andre momentet er at mye proseduralt er bakt inn i ulike forskningsmetoder, særlig kvantitative: randomisering, dobbelt-blindhet,

statistisk behandling av data. Men også i videoobservasjon; der brukes det for eksempel standardiserte koder i analysene. Standardiserte koder, sier Marte Blikstad-Balas (2017), har to effekter: De reduserer data og kompleksitet i fenomenet, og de muliggjør *objektiv* sammenligning: «At the same time, coding makes it possible to actually compare classrooms in a relatively objective way» (s. 519). I de senere årene er prosedurale krav skjerpet inn, med transparens i alle ledd i forskningsprosessen og publisering av det metodiske opplegget for en studie lenge før data i det hele tatt er samlet inn. Faren er naturligvis at slike prosedyrer kan bli rigide, en tvangstrøye som hindrer eventuelle fruktbare omveier. Prosedural strenghet kan derfor ikke være maksimal.

Historisk ble fotografiet selve innbegrepet på objektiv representasjon; fenomenet taler for seg selv, og observatøren tier stille. Og ikke bare fotografiet, kan vi legge til, men andre mekaniske innretninger og instrumenter for observasjon eller målinger. De kan gjøre målinger som går langt ut over det menneskelige sanseapparatet, og de kan gjøre det reliabelt, med stor presisjon og uendelige mange replikasjoner. Men dette er ikke tilfelle med videodata. Vel blander ikke forskerens subjektivitet seg inn i det som vises i opptakene, men det tas beslutninger om antall kameraer, vinkler, lengde på opptak og ikke minst om kontekstualisering (Blikstad-Balas, 2017). Det skal jeg komme tilbake til.

Før vi forlater fotografier og snøfnugg er det et annet forhold ved mekanisk objektivitet som er viktig å framheve, og det gjelder variasjonens problem. Variasjon, sier Daston og Galison, har alltid vært en utfordring i forskningen: Hvordan skal man håndtere den? Hvordan skal man representere på en riktig, pålitelig og varig måte fenomener som utviser stor variasjon? Hvilket eksemplar skal vi anse som standardversjonen eller prototypen? Med den mekaniske objektivitetens inntog løses dette problemet på følgende måte: Man fokuserer på partikularitet, ikke generalitet. Fokus skifter fra objekt/fenomen som *type* til objekt/fenomen som *individuell*. Dette følger logisk av at forskeren skal forholde seg mest mulig passiv og ikke forstyrre representasjonen. Alle snøfnugg er ulike. Skal du representere dem slik de er, blir variasjonen maksimal. Vitenskapens oppgave flytter seg derfor fra generalisering, det idealtypiske, det essensielle eller det konstante ved fenomener til det partikulære, individuelle, spesifikke, unike – til *case*. Dette er uventet fordi vi har lært å tenke på case og partikularitet som noe som

tilhører samfunns- og humanvitenskapene, hvor objektivitet ofte er problematisert. Hvem hadde tenkt på å forbinde case, partikularitet og situerthet med mekanisk objektivitet? Men typer og essens krever teoretisering, estetisering, strømlinjeforming – og dermed involvering fra forskeren. Strengt prosedyrer og fokus på partikularitet går sammen fordi de begge, på hver sin måte, svarer på den epistemiske trusselen som forskersubjektiviteten ble antatt å utgjøre.

Hva hadde vi før objektiviteten?

Før objektiviteten, altså før midten av 1800-tallet, sier Daston og Galison (2007), var *sannhet* den dominerende epistemiske verdien i vitenskapen; *truth-to-nature* som de kaller det. Hånd i hånd med den gikk en annen forståelse av vitenskapens oppgave: å representere det konstante, vesentlige, essensielle, representative, karakteristiske eller typiske ved et fenomen. Dette var derfor en form for forskning som tillot forskerne å idealisere, estetisere og standardisere objektene i sine framstillinger av dem. Her gjaldt det å finne fram til underliggende *typer*, for det var disse som var *true-to-nature*, sanne om fenomenet og dets vesen. Variasjon i fenomenet var med andre ord et problem, og forskernes oppdrag var å typifisere, standardisere og identifisere essens. Man løser variasjonens problem ved å jobbe fram den underliggende *typen* som det konkrete objektet er et eksempel på. Forskeren anvender seg av informerte vurderinger, sin evne til å *se*, samt både dyp og bred erfaring (s. 66–67).

La oss se på videodata igjen. Her gjøres det opptak av partikulære hendelser, handlinger og interaksjoner i bestemte situasjoner. Ingen elever er like, ingen lærere er like, ingen skoler er like, ingen situasjoner er like, ingen dager er like. Med presisjon og detaljrikdom i observasjoner blir objektene, fenomenene, partikulære, individuelle, spesifikke. Transkripsjoner av videoopptak kan ivareta mange flere detaljer enn feltnotater og observasjoner fra klasserommet. Slik sett kunne det i utgangspunktet ligge an til partikulære case med variasjon i høysetet. Men når Blikstad-Balas diskuterer utfordringer med bruk av videodata, er det ikke partikularitet og variasjon som står sentralt, men derimot en bekymring for hvordan man kan sikre seg at videoobservasjonene gir et *representativt* bilde av deltakerne, at aktivitetene

er *typiske*. Dette er begreper som hører hjemme i *truth-to-nature* og ikke i mekanisk objektivitet. Og kanskje med litt av samme epistemiske trusselen hengende over seg; risikoen for å drukne i detaljer. Hvordan unngår man det? Blant annet ved å bruke standardiserte koder i analysen; koder som er basert på tidligere kunnskaper og observasjoner, og som krever at man kan gjenkjenne dem i fenomenet. Og med standardiserte koder er vi på prose-dyrer, som tilhører den mekaniske objektiviteten. Bruken av videodata kan dermed kobles til to ulike epistemiske verdier. For å identifisere typiskhet, idealisere og estetisere kreves en aktiv, dynamisk, tenkende forskersubjektivitet (*truth-to-nature*), men man unngår hemningsløse og idiosynkratiske utslag ved å disiplinere tolkningene med en standardisert prosedyre (mekanisk objektivitet). For så vidt illustrerer dette et av Daston og Galisons poenger: Selv om det er en historisk sekvens her, så erstatter ikke de ulike epistemiske verdiene hverandre, men opererer samtidig.

La oss se litt nærmere på hva «objektiv» kan bety i sitatet fra Blikstad-Balas. For det første kan vi notere at uttrykket «relatively objective» antyder at objektivitet kan komme i grader. Det er en viktig egenskap ved objektivitet som vi skal holde fast ved, og som jeg har lansert som et desideratum. Objektivitet er ikke binært, men gradert. Det er ikke slik at enten er noe totalt objektivt eller så er det totalt ikke-objektivt (noe mange da vil tenke på som subjektivt). Et gradert objektivitetsbegrep lar oss snakke om noe som mer eller mindre objektivt, slik Blikstad-Balas gjør. På den andre siden møter vi her en komplikasjon: «Objektiv» i sitatet fra Blikstad-Balas refererer ikke til grunntanken, altså kunnskap som ikke bærer noe spor av perspektiver, fordommer eller fantasi. I bruken av standardiserte koder til å sammenligne på tvers av klasserom er det noe annet som foregår, selv om noen naturligvis har tenkt ut disse kodene på forhånd. Her betyr «objektiv» heller noe i retning av «konsistent», at man ser etter og sammenligner de samme forholdene eller dimensjonene i ulike kontekster. Da er vi kanskje på vei over i ontologisk objektivitet, for dette minner litt om såkalt strukturell objektivitet. Dette er et synspunkt som er blitt forfektet av filosofer som for eksempel Rudolf Carnap (1998) og som sier at det «objektive» er det som overlever oversettelse og kontekstuelle overføringer, det som er konstant på tvers av kultur, historie og psykologi – og det er strukturer, som kunne være alt fra logikk og matematikk til syntaks og ordnete persepsjoner. Men i tilfellet med videodata og standardisert analyse er det konstante heller noe som skapes som en kon-

sekvens av at man ser etter samme forhold i forskjellige klasserom. Det er kanskje mer nærliggende å se på det som temming av variasjon samt regulering og stabilisering av et fenomen, hvor man lærer å *se* og *gestalte* fenomenet på en bestemt måte. Det er *truth-to-nature*; en vitenskapelig praksis som inneholdt oppøving i å *se*.

Den problematiske subjektiviteten

Det er vanlig å kontrastere objektivitet med subjektivitet, relativisme og idiosynkrasi. Knut Erik Tranøy (1986) sier det slik: «Ennå klarere belyses kanskje objektivitetsbegrepet med det *ikke* objektive: subjektiviteten, den vilkårlige tilfeldighet, det ubegrunnbare innfall, fordom og forutinntatthet» (s. 141). Dette, mener Tranøy, viser hva vi får hvis vi kaster ut objektiviteten fra forskningen, og er dermed i seg selv et sterkt argument for at vi må holde oss med objektivitet som en verdi i forskningen. Subjektivitet og objektivitet opptrer ofte som et par, med varierende innhold, og brukes til å definere hverandre. Man kan vanskelig diskutere objektivitet uten også å diskutere subjektivitet.

Daston og Galison (2007) har mye på hjertet når det gjelder forskerens *selv*. Ulike vitenskapelige praksiser ikke bare uttrykker et *selv*, men bidrar til å forme det. Med framveksten av mekanisk objektivitet og dens fokus på prosedyrer og at objektet skulle få tale for seg selv, kom derfor også ideen om et notorisk upålitelig *selv* – så upålitelig at det helst burde elimineres. En bestemt type forsker kunne dermed bli et regulativt ideal i vitenskapen; en forsker som forstår at han/hun selv er kunnskapens største feilkilde og derfor bastant undertrykker sider ved seg selv, etterstreber passiv observasjon, holder oppsyn med egne tolkningstendenser og bedriver systematisk feilkorreksjon: «The scientific self required restraint, a will strong enough to bridle itself» (s. 187). Det å bygge kunnskap innebar viljens kamp mot seg selv. Å vite noe objektivt var ensbetydende med å undertrykke subjektiviteten, noe som betydde jernhard intellektuell selvdisiplin. Epistemiske og forskningsetiske verdier ble slik sett uatskillelige.

Det er mye å si om dette. For det første, det at vitenskapelig praksis bidrar til å forme både forskernes og studentenes *selv* er lett gjenkjennelig også i dag. Vi øver oss på å presentere og kommentere, vi lærer hvilke normer

som gjelder i diskusjon ved å delta. For det andre kan vi her trekke inn det berømte (og beryktete) uttrykket *view from nowhere*. Uttrykket ble lansert av Thomas Nagel (1986) og har kommet til å bety et ideal som sier at objektiv kunnskap er den kunnskapen som forblir invariant under ethvert perspektiv og enhver teoriendring. Det slekter på strukturell objektivitet, så vidt nevnt over, og har samme mistenksomhet overfor det private, det individuelle, det som ikke er (språklig) kommuniserbart. For det tredje kan det være greit å minne om at subjektiviteten var problematisert også før den mekaniske objektiviteten gjorde sin entré. Francis Bacon (1999 [1620]) hadde følgende å si om den menneskelige bevisstheten, utsatt som den er for en type feilkilde han kalte *Idols of the Tribe* («tribe» fordi dette gjelder oss alle):

And the human understanding is like a false mirror, which receiving rays irregularly, distorts and discolors the nature of things by mingling its own nature with it. (s. 96)

Forståelsen blir altså feil når vi tenker for mye, så å si. Men Bacons løsning på problemet handlet ikke om å undertrykke eller eliminere subjektiviteten, men om å jobbe hardt for å unngå ensidighet. Beveg deg i ulike grupper og snakk med folk som mener noe annet enn deg selv, det gir deg tilgang til flere perspektiver. Ikke noe dårlig råd, det – mangesidighet, vil jeg si, er en av objektivitetens viktige kontekstuelle dimensjoner og kvalifiserer som et desideratum. Og ikke bare i forskningen, men i alle former for pedagogisk praksis og gjerne i hverdagslivet også. Det er tidkrevende og vanskelig å se en sak fra flere sider, men det er en av objektivitetens kontekstuelle manifestasjoner.

For det fjerde må vi se på hva slags *selv* som skulle elimineres eller holdes i sjakk. Først og fremst handlet dette om forskerens verdier. Objektivitet innebærer for eksempel at man ikke skal bruke egne verdier eller følelser som evidens for egne påstander eller teorier, og derfor ble en form for distanse (*detachment*) anbefalt for å hindre dette, påpeker Heather Douglas (2004). *Detachment* betyr da ikke at forskeren skal innta en følelsesløs, kjølig eller uinteressert holdning, men at han/hun skal ha tilstrekkelig avstand til å kunne forholde seg saklig. Saklighet er en helt vesentlig kontekstuell manifestasjon av objektivitet, og faller inn under samme desideratum som mangesidighet. Men kravet om ikke å bruke *egne* verdier som evidens for påstander kan utvides til å gjelde *alle* verdier, og da bannlyses alle verdier fra

all vitenskapelig resonnering. Dette er en åpenbar umulighet. Det forutsetter at verdier vil forurense enhver tankeprosess, og at enhver rolle for verdier vil forvrengte kunnskapen. Dette er ikke bare umulig, men også simpelthen feil, i den forstand at alle forskningsprosesser er gjennomsyret av verdier, epistemiske, forskningsetiske og andre, og metodologi er et normstyrt system (Tranøy, 1986). For å unngå å kaste ut alle verdier fra forskningen, sier Douglas, må vi skille mellom *detachment* og verdifrihet; det ene er viktig og det andre er umulig. Og vi må ikke glemme det ironiske i at verdifrihet i sin tid ble lansert som en viktig verdi. Det går også an her å skille mellom kognitive og kontekstuelle verdier og insistere på at objektiviteten ikke blir truet av kognitive eller epistemiske verdier (som f.eks. koherens, forklaringskraft, rekkevidde osv.), men av kontekstuelle verdier (som f.eks. moralske, personlige, sosiale, kulturelle, politiske verdier). Da kan verdifrihetsidealet omskrives til å handle om eliminering av kontekstuelle verdier. Det forutsetter naturligvis at det er en klar distinksjon mellom kognitive og kontekstuelle verdier. Derom strides de lærde (se Reiss & Sprenger, 2020, for en oversikt).

Noen ting er altså umulige her; verdifrihet og *view from nowhere*, i alle fall hvis *view from nowhere* forstås som *God's eye view*. (Derimot kan det kanskje tenkes at en ligning som $E=mc^2$ er objektiv i denne forstand; den forblir invariant under ethvert perspektiv og enhver teoriendring). Mer viktig i pedagogisk sammenheng er at objektivitet ikke betyr fravær av normative forpliktelser. Tvert imot kan objektivitet selv være en vesentlig forpliktelse i pedagogisk (og annen) praksis, gjerne i form av en eller flere av sine kontekstbetingete manifestasjoner. Lærere er normativt forpliktet til å være upartiske i konflikter mellom elever, saklige i begrunnelse av karakterer og til å kunne se en sak fra flere sider.

Det må være åpenbart at vi ikke kan eliminere subjektiviteten, av den enkle grunn at en forsker uten subjektivitet er død. Det innebærer i sin tur at vi må tenke relasjonen mellom subjektivitet og objektivitet som noe annet enn en dikotomi. En dikotomi er en eksklusiv disjunksjon; *enten* er noe helt objektivt, *eller* så er det helt subjektivt, ingen mellomting eller gradering er mulig. Jeg har allerede satt gradering som et desideratum for et holdbart objektivitetsbegrep; det at kunnskap og perspektiver kan være mer eller mindre objektive. Men det er like viktig å slå fast at en dikotomi lager stereotyper av både objektivitet og subjektivitet. Subjektiviteten kan ikke elimineres, men må snarere oppfattes som en mulighetsbetingelse for objektivitet.

Uten *selv*, ingen kunnskap. Men subjektivitet uten objektivitet blir en rent individualisert og idiosynkratisk affære, der alle påstander ender opp som spørsmål om preferanser og smak. Vi kan ikke ha et rent subjektivt begrep om subjektivitet. Som D.C. Phillips (1990) påpeker, vil det føre oss inn i intrikate paradokser. De som erklærer at all kunnskap er subjektiv, mener det naturligvis som et objektivt utsagn som skal gjelde allment, og ikke som et subjektivt utsagn som bare skal gjelde dem selv. Som Phillips uttrykker det: «... if [a] view is the subjective judgment of a particular author, readers are entitled to prefer their own subjective view...» (s. 19). Hvis påstander, kunnskaper og teorier ikke er noe annet enn *selvets* projeksjoner av seg selv, er ingen synspunkter mer pålitelige og interessante enn andre, og ingen vil ha grunn til å tro på noe andre sier. Subjektivitet må i det minste være et intersubjektivt begrep. Phillips' argumentasjon tar dermed objektivitet i retning av det som er felles, intersubjektivt, allment, og spiller på objektivitet som motsetning til relativisme. Intersubjektivitet krever minimalt at vi kan kommunisere, at vi legger noenlunde samme innhold i begreper; med andre ord, at vi er deltakere i et epistemisk fellesskap.

En fornuftig forståelse av objektivitet forutsetter en like fornuftig forståelse av subjektivitet, som det menneskelige element som muliggjør forskning overhodet. Men det må fortsatt være slik at objektiviteten legger noen føringer for vitenskapelig praksis som gjør at vi kultiverer noen personlige egenskaper på bekostning av andre. Og her skal vi igjen bringe inn Tranøy (1986). Subjektiv vilkårlighet med fritt utløp for sympatier og antipatier er å anse som uforenlig med en vitenskapelig holdning, sier han (s. 156). Subjektiviteten må derfor omdannes til intersubjektivitet, med konsensus omkring holdbare data og synspunkter som er relevante for formålet (s. 216). Uten dette framstår ikke forskningens resultater som troverdige. Overgangen fra subjektivitet til intersubjektivitet styres blant annet av våre objektivitetsidealer, sier Tranøy. Det er mange som framhever intersubjektivitetens betydning. Willard Quine (1992), for eksempel, mener at «The requirement of intersubjectivity is what makes science objective» (s. 5). Hvis observatører er enige, er observasjonen objektiv. Er de uenige, er den ikke objektiv. Men dette er for enkelt, sier både Douglas, Tranøy og Phillips. Douglas og Tranøy påpeker begge to at intersubjektivitet ikke kan være tilstrekkelig for objektivitet. Man kan være utsatt for gruppeillusjoner, og det ville heller ikke være tillitvekkende hvis alle medlemmer i en profesjon skulle være enige om beskrivel-

sen av profesjonen – det trengs med andre ord bidrag fra utenforstående (og underforstått kompetente) observatører. Bacons råd om å bevege seg i flere grupper for å unngå ensidighet holder seg stadig. Phillips' poeng er annerledes, men beslektet. Han tar utgangspunkt i et skille mellom kvalitativ og kvantitativ objektivitet: Data som er samlet av én observatør, kan utmerket godt være allmenngyldige og av høy kvalitet, mens gruppekonsensus kan være misvisende. Objektivitet kan ikke forstås bare i termer av gruppekonsensus – kvalitativ objektivitet kan med andre ord ikke reduseres til kvantitativ objektivitet.

Da er vi endelig framme ved kontekstualisering og tolkning av videodata (Blikstad-Balas, 2017). Selve opptakene er *low-inference* observasjoner; de kan studeres av mange forskere gjentatte ganger. Men tolkninger er *high-inference* og influert av forskerens teoretiske forståelse og bakgrunnsantakelser. De er ikke derved (nødvendigvis) subjektive i betydningen idiosynkratiske preferanser. Forskere har overlappende teorier, overlappende fagspråk, de har kanskje lært å gestalte fenomenet på samme måte. De trenger ikke være enige med hverandre for at data og funn skal være tilstrekkelig objektive til å være av interesse også for andre.

Den problematiske objektiviteten

Noe kritikk er enkel: Hvis du tar objektivitet for å være ensbetydende med verdifrihet, er det lett å avvise det, for da er objektivitet umulig. Det er også lett å avvise hvis du tar objektivitet for å bety en kjølig, uinteressert og distansert holdning til de du forsker på. Noen kritiserer objektivitet for å tilsløre personlige preferanser og derfor være et ideologisk redskap. Det hører også med i dette bildet at kvantitative resultater og målinger kan kritiseres for å se mer objektive ut, fordi det brukes upersonlige tall i presentasjon av data og funn, noe kritikere anser som retoriske knep (f.eks. Guba, 1990).

Men her finner vi også et mye større problemkompleks. Mye av kritikken mot objektivitet er historisk betinget og stammer fra skillet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap, med tilhørende (antatt) parallelle skiller mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, forklaring og forståelse, positivism og hermeneutikk. Dette er en stor tematikk som er mye diskutert i metodologisk og filosofisk litteratur, her hjemme av f.eks. Erling Lars Dale

(1972) og Hans Skjervheim (1976, 2000 [1959]). Jeg skal bare gjøre to innhogg i denne materien. For det første; her er vi nå tilbake ved en tematikk som ble antydnet innledningsvis, objektivitet og objektivisme. Objektivisme er knyttet til objektivitet i ontologisk forstand; hva slags «ting» som finnes i verden, hvilke egenskaper de har, og hvordan vi forholder oss til dem. Objekter ble tatt for å være naturvitenskapens objekter; med fikserte egenskaper, uten følelser og tankevirksomhet, utsatt for eller prisgitt påvirkning utenfra. Skjervheim advarte sterkt mot objektivering av folk, forstått som å behandle dem som ting og ikke som meningsbærende subjekter – man forstår dem ikke, men forklarer deres holdninger og handlinger utenfra. Samfunnsforskere som inntar en slik holdning til menneskene de forsker på, gjør seg selv til utenforstående tilskuere og fremmedgjør både seg selv og sine forskningssubjekter (Skjervheim, 1976). Men mennesker er ikke objekter i denne forstand, og vi kan ikke forske på mennesker med naturvitenskapelige metoder, sier Skjervheim. Naturvitenskapen ble dermed ansett å ha både en uegnet metode og upassende idealer for samfunnsvitenskapen. En naturvitenskapelig tilnærming til pedagogikk forbindes med kvantitativ forskning, med testing, måling, statistisk behandling av data, kausale relasjoner, etc. Denne nære koblingen mellom objektivitet og objektivisme gjorde at objektivitet havnet på naturvitenskapens side, i selskap med positivisme og kvantitativ forskning. Interessant nok ble naturvitenskap ansett for å operere med generalitet og typer, mens samfunnsforskning og humaniora opererte med partikularitet, variasjon og case – mens historiens mekaniske objektivitet altså vokste fram med nettopp variasjon og partikularitet. Det følger av koblingen til objektivisme at pedagogikk ikke kunne være noen objektiv vitenskap. Pedagoger som inntar en objektiverende holdning til sine elever, behandler dem som ting. Det er naturligvis høyst kritikkverdig.

Skjervheims synspunkter inngår i en kompleks diskusjon om forholdet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Hvis de to er radikalt ulike og objektivitet tilhører naturvitenskapen, følger det at objektivitet ikke har noen plass i samfunnsvitenskapen. Jeg forlater dette temaet med å trekke på Stephen Toulmin (1982), som problematiserer hele skillet:

This way of stating the difference between the sciences and the humanities, as we can now see, begs the crucial questions, since it takes for granted an absolute contrast between material processes and mental activities, objects and people, or (in

general) the material and the mental. Yet, in recent decades, *the whole basis for this contrast has been largely eroded.* (1982, s. 106, min utheving)

All vitenskapelig aktivitet, sier Toulmin, forutsetter en toveis interaksjon mellom observatør og det som blir observert – det gjelder like mye i naturvitenskapene som i menneskevitenskapene. Objektivitet gjelder i vitenskapene såvel som i profesjons- og hverdagslivet, mener han: «The objectivity of the sciences today is no different from the objectivity aimed at in other fields of judgment – the objectivity, for example, at which a judge must aim in trying a case or to which a parent should aspire when mediating a quarrel between children» (s. 106).

Det andre korte innhøget jeg skal gjøre, gjelder såkalt *postfoundational* epistemologi, med Norwood Russell Hanson (1958) og Thomas Kuhn (1970) som de fremste representantene. Begge handler om at objektivitet, slik grunntanken beskrives innledningsvis, er en umulighet. Hanson sier at all observasjon er teoriladet og derfor aldri fri for bakgrunnsteorier eller personlige oppfatninger. Han illustrerer dette blant annet med et berømt eksempel: astronomene Tycho Brahe og Johannes Kepler som gjør helt ulike observasjoner selv om de ser på samme soloppgang, fordi de «ser» med helt ulike teorier (den ene med geosentrisme og den andre med heliosentrisme). Alle forskere har mye bagasje i form av oppfatninger, kunnskaper, antakelser, verdier. Her er det derfor viktig hvilket verb vi bruker. Det er stor forskjell på å si at observasjon er *påvirket* av teori og at den er *determinert* av teori. *Påvirket* er uproblematisk. Hvis teori derimot *determinerer* hvilke observasjoner vi kan gjøre og hva vi tar situasjonens fakta for å være, er vi fanget i vår egen teoretiske bakgrunn, og enighet om observasjoner og fakta blir en umulighet. Men til tross for eksempelet med de to astronomene finner vi ikke hos Hanson at folk med ulik teoretisk bakgrunn *må* se forskjellige ting eller er dømt til å være uenige med hverandre. Erfaringen viser vel heller at folk med ulike ståsteder fint kan enes om fakta (*low-inference*), men kanskje ikke om vurderingen eller tolkningen av dem (*high-inference*).

Kuhn populariserte ideen om at alle forskere arbeider innenfor et paradigme som former teorier, problemstillinger og perspektiver. Som hos Hanson problematiseres muligheten for objektivitet ved å legge fokus på rammeverket forskningen foregår innenfor. Her står vi overfor to perspektiver vi ikke bør blande sammen. Det ene gjelder forskning *innenfor* et para-

digme – det er ingenting som tilsier at den ikke kan gi objektive resultater; forstått som høy grad av intersubjektivitet (forskerne tilhører samme paradigme), objektivitet i grader, og kontekstuelle dimensjoner som saklighet, upartiskhet, mangesidighet. Valg *mellom* paradigmer er noe ganske annet, fordi også alle kriterier for vurdering er paradigmeinterne: «Each group uses its own paradigm to argue in that paradigm's defense», sier Kuhn (1970, s. 94). Da finnes det ingen kriterier for vurdering som er objektive i betydningen felles, som vi er enige om, og som kan brukes i sammenligning. Hvilket paradigme vi da foretrekker, blir en subjektiv affære.

Forskerfellesskapets fundamentale rolle

Som jeg har vært inne på, er det vanlig å tenke objektivitet og subjektivitet som et par, relatert slik at hvis den ene øker, så må den andre minke. Dermed er det også fort gjort å tenke på forskeren som individ; saklighet og upartiskhet er egenskaper ved personer. Men forskning er i det alt vesentligste en sosial aktivitet, og forskerfellesskapet spiller en fundamental rolle for objektivitet. Heather Douglas (2004) skjelner mellom tre ulike måter å forstå objektiviteten som sosial på. Vi har for det første helt uniforme prosesser hvor den enkelte forskeren lett kan byttes ut, eller hvor beslutninger skal være de samme uansett hvem som tar dem. For det andre plasserer Douglas intersubjektivitet inn her, graden av enighet mellom (underforstått kompetente) observatører. Her møter vi igjen betydningen av å overskride det subjektive som jeg var innom tidligere. Men det er den tredje formen vi skal fokusere på her; den som gjør at objektivitet primært blir et anliggende for forskerfellesskapet. Heather Douglas kaller dette for *interactive objectivity* og insisterer på at det er noe mer enn bare intersubjektiv konsensus, fordi det krever argumentasjon og kritisk diskusjon. Vi finner samme synspunkt hos vitenskapsteoretikere som Israel Scheffler (1985) og Helen Longino (1990). Kjernen i objektivitet, sier Scheffler, er et krav til den enkelte forsker om å la *andre* evaluere og etterprøve ens egne påstander. Mye av dette er allerede bakt inn i vitenskapelig praksis, hvor vi eksaminerer studenter, diskuterer utkast, driver fagfellevurdering og kritiserer hverandres synspunkter. Objektivitet er derfor relevant for alle vitenskapelige påstander. Forskere som seriøst framsetter en påstand om et fenomen, forutsetter at evaluering av

den er mulig. Longino er også forbilledlig klar: «... the objectivity of science is secured by the social character of inquiry», sier hun (s. 62). Det forutsetter naturligvis at visse betingelser for sosial interaksjon og kommunikasjon mellom forskere (og andre) er til stede; som for eksempel felles standarder for argumentasjon, veletablerte kanaler for kritikk og at forskere responderer på kritikk, samt en noenlunde lik distribusjon av intellektuell autoritet (s. 76–79). Det betyr at den enkelte forsker ikke står alene i sine objektivitetsbestrebelse. Det betyr heller ikke at den enkelte forsker er fritatt fra å tøyne sine hemningsløse projeksjoner, men det gjør samtidig at faglig lidenskap, kreativitet, fantasi og intuitive gjetninger hos den enkelte fint lar seg forene med krav om objektivitet. Vi kan notere oss her at denne måten å forstå objektivitet på er forenlig med både Hanson og Kuhns synspunkter. Det som kreves er vilje til å la sine teorier bli etterprøvd, evaluert og diskutert av andre.

Hvorfor vi må ha et begrep om objektivitet

Objektivitet er et vanskelig tema å behandle, blant annet fordi det har forgreninger til andre sentrale vitenskapelige termer; f.eks. rasjonalitet, sannhet, sikkerhet, induksjon, forklaring, replikerbarhet mv. Begrepet brukes på ulike måter av ulike personer til ulike tider, og framstår, som Heather Douglas sier, som en ureducerbar kompleksitet. De ulike formene for objektivitet kan ikke reduseres til hverandre. Det betyr at vi må leve med at objektivitet kan bety ulike ting og også manifestere seg på ulike måter. Dette siste har jeg kalt «kontekstuelle dimensjoner». Jeg har framhevet saklighet, upartiskhet og mangesidighet som viktige dimensjoner og så vidt vært innom åpenhet og transparens, som også er verdt å nevne. Objektivitetsbegrepet tilsier at vi praktiserer disse – gir vi opp dem, gir vi opp vitenskap som menneskelig aktivitet. Dette gjelder også pedagogisk forskning.

Objektivitet må være *mulig*. Det betyr at verdifrihet og *God's eye views* kan forkastes som fornuftige forståelser av objektivitet. Alle forskningsmessige prosesser inneholder verdier, både kognitive og kontekstuelle. Det hører med et fornuftig begrep om subjektivitet her, fordi subjektivitet omfatter menneskelige faktorer som gjør forskning – og dermed også objektivitet – mulig. Vi må ha et intersubjektivt begrep om subjektivitet, med vekt på

felles forståelser, felles verdier, felles standarder, kommunikasjon og interaksjon mellom forskere.

Objektivitet er et gradert begrep og ikke absolutt, noe som betyr at det er noe vi kan streve etter og øke. Objektiviteten må også være *håndterbar* i vitenskapelig praksis. Hvem skal så håndtere den, og hvordan? Det skal vi alle. Det er vårt alles ansvar – og her blir vi hjulpet av vitenskapens sosiale organisering, med vekt på framlegg, tilbakemeldinger, diskusjon og kritiske spørsmål. Hvis vi ikke holder oss med et begrep om objektivitet, flertydig som det er, er det ikke vitenskap vi driver med.

Den epistemiske frykten jeg startet med, er ikke et problem som lar seg løse; det eneste som hjelper er at vi hele tiden jobber med det. I vitenskapen (og i profesjonene) dreier det seg om å lage kunnskap som er pålitelig, til å stole på for publikum, og objektivitet som epistemisk tilsier praksiser som etterstreber dette. Derfor må vi ha den, også i pedagogikken. Eller kanskje *særlig* i pedagogikken, hvor andres velferd er avhengig av hva vi gjør.

Referanser

- Bacon, F. (1999). *The new Organon*. Cambridge University Press. Først utgitt 1620. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164030.006>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Carnap, R. (1998). *Der logische Aufbau der Welt: Scheinprobleme in der Philosophie*. Meiner. Først utgitt 1928. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2358-6>
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Gyldendal.
- Daston, L. & Galison, P. (2007). *Objectivity*. Zone Books.
- Douglas, H. (2004). The irreducible complexity of objectivity. *Synthese*, 138(3), 453–473. <https://doi.org/10.1023/B:SYNT.0000016451.18182.91>
- Guba, E. (1990). Subjectivity and objectivity. I: E. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 74–91). Teachers College Press.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge University Press.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26–72). Universitetsforlaget.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). Chicago University Press.

- Longino, H. (1990). *Science as social knowledge*. Princeton University Press.
- Nagel, T. (1986). *The view from nowhere*. Oxford University Press.
- Phillips, D. C. (1990). Subjectivity and objectivity: An objective inquiry. I: E. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 19–37). Teachers College Press.
- Quine, W. V. O. (1992). *The pursuit of truth*. Harvard University Press.
- Reiss, J. & Sprenger, J. (2020). Scientific objectivity. I: E. N. Zalta (Red.), *Stanford encyclopedia of philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-objectivity/#Bib>
- Scheffler, I. (1985). *Science and subjectivity*. Hackett Publishing.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum-Norli.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Gyldendal. Først utgitt på engelsk 1959.
- Terhart, E. (2016). Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example. *European Educational Research Journal*, 16(6), 921–936. DOI:10.1177/1474904116681798
- Toulmin, S. E. (1982). The construal of reality: Criticism in modern and postmodern science. *Critical Inquiry*, 9(1), 93–111. <https://doi.org/10.1086/448190>
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen: Samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget.

Skaar, Ø.O. (2022). Paradigmekrig – den omstridde kombinasjonsforskninga. I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 279–293). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010316>

Kapittel 16

Paradigmekrig – den omstridde kombinasjonsforskninga

Øystein Olav Skaar

Samandrag: *Ved slutten av det førre milleniet og i kjølvatnet av det noverande har kombinasjonsforskning (av engelsk mixed research) fått ei auka oppslutning innanfor pedagogisk forskning. Parallelt med denne prosessen har det vore ein pågåande diskusjon kring både praktiske og vitskapsteoretiske utfordringar knytte til bruken av ei slik tilnærming. Medan enkelte hevdar at kombinasjonsforskning er utenkjeleg, at ulike metodar og vitskapsteoretiske ståadar ikkje kan foreinast, er det andre som meiner at det kan vere starten for eit nytt vitskapleg paradigme. Dette kapitlet ser nærare på kva som ligg til grunn for desse syna, og tar utgangspunkt i problemstillinga: Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning? For å kunne svare på spørsmålet lyt ein avklare paradigmeomgrepet. Dertil vil det vere naudsynt å presentere eit vitskapsteoretisk oversyn av tilhøvet mellom den kontinentale og den britisk-amerikanske pedagogikken, mellom dei tonegivande og polariserande retningane ein gjerne omtalar som konstruk-*

tivisme og positivisme og dertil kvalitativ og kvantitativ forskning. Teksten posisjonerer seg innanfor det ein omtalar som dialektisk pluralisme, og formålet er såleis å presentere eit alternativ til pragmatismen som har vore det rådande forskingsparadigmet assosiert med kombinasjonsforskning.

Nøkkelord: kombinasjonsforskning, dialektisk pluralisme, forskingsparadigme

Abstract: *In recent years, mixed research has gained increased support in pedagogical research. However, there has been an ongoing discussion on both practical and philosophical challenges related to combining qualitative and quantitative approaches. Though some argue that mixed research is inconceivable, that different methods and scientific theoretical standpoints cannot be reconciled, others believe such methods may be the start of a new scientific paradigm. In this chapter, we take a closer look at what motivates these views, we examine what characterizes mixed research, and discuss whether mixed research is truly a new research paradigm. First, we apply Kuhn's concept of paradigm to analyze the overall scientific issues mixed research is facing. Second, we address the tensions between the Continental and the Anglo-American perspectives on pedagogy, between constructivism and positivism, and more specifically between qualitative and quantitative research, to better understand the specific challenges mixed research is facing in pedagogy. The paper is grounded in what we will refer to as dialectical pluralism, and the purpose is thus to present an alternative to pragmatism which has been the prevailing research paradigm associated with mixed research.*

Keywords: *Mixed research, dialectical pluralism, research paradigms*

Innleiing

«De åndsvitenskapelige metoder i den forstående psykologi truer til dels med å fjerne seg fra virkeligheten og fortape seg i fiktive spekulasjoner» (Dale, 1999, s. 143). Sitatet er frå 1927 og vart skrive av Helga Eng, fyrste professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt. Orda til Eng vitnar om eit konfliktfylt forhold mellom kvantitativ og kvalitativ metode, der pedagogikk i mindre grad er ein sjølvstendig vitenskap, men snarare eit forskingsobjekt underordna

blant anna psykologi (Dale, 1999; Sæverot & Torgersen, 2012). Kimen til denne konflikten kan sporast tilbake til brytingspunktet mellom ein normativ, fortolkande tradisjon og ein objektiv, beskrivande tradisjon, der både vitenskapsteori, kamp om hegemoni og politikk har vore tonegivande (Biesta, 2013; Haug, 2020). Pedagogikk er ikkje det einaste fagfeltet som har opplevd desse motsetnadene, men der ein innanfor samfunnsfaga i større grad ser ein aukande aksept for at kvantitative og kvalitative tilnærmingar kan vere tenlege og jamvel utfylle kvarandre (e.g., Tjora, 2018, s. 12), er det framleis til dels svært sterk polarisering innanfor pedagogikken (Klitmøller & Nielsen, 2018, 2019; Nordahl, 2019). Polemikken vert gjerne redusert til om ein er for eller mot kvantitative eller kvalitative tilnærmingar, og det vert uråd å diskutere metodiske utfordringar om ein soknar til ulike tradisjonar: «Du ska itte trø i graset!» (Sæverot & Torgersen, 2012). Haug (2020) hevdar at denne tilsynelatande evigvarande striden ikkje har styrkt pedagogikken, og at det framleis er liten tillit til pedagogisk forskning både i utdanningspolitikken og i praksisfeltet. Det er såleis lite som tyder på at kamp om hegemoni styrker pedagogisk forskning og pedagogisk praksis, og spørsmålet vert då korleis ein kan kome ut av denne syklusen. Er det mogeleg å kombinere desse perspektiva, og er det i det heile ynskjeleg?

Metodologisk pluralisme, det å kombinere såkalla kvantitative og kvalitative tilnærmingar, har ein lang tradisjon innanfor både naturvitenskap, samfunnsfag og pedagogikk (Maxwell, 2016). Likevel var det fyrst ved slutten av 1980-talet at kombinasjonsforskning (eng. mixed research) byrja formaliseringsprosessen mot det ein omtalar som ein tredje veg (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Det har ikkje vore utan diskusjon at kombinasjonsforskning har fått auka oppslutning, der enkelte hevdar at kombinasjonsforskning er utenkjeleg, medan andre meiner at kombinasjonsforskning kan vere starten for eit nytt forskingsparadigme (Morgan, 2007). Representantane for pedagogisk kombinasjonsforskning har særleg vore knytte til evaluerings- og intervensjonsforskning, og ein ser at tilnærminga har stått sterkare i anvendte fagfelt innanfor pedagogikk og helsefag, samanlikna med til dømes psykologi og sosiologi (Crawford & Tan, 2019). I Noreg har særleg Krumsvik (t.d. 2020) og seinare Moltudal (t.d. 2019) arbeidd aktivt med kombinasjonsforskning, der ein har sett på digital kompetanse hjå elevar og lærarar i grunnskule og vidaregåande skule.

Ein ser altså at føregangspersonane for kombinasjonsforskning særleg kjem

frå fagfelt som studerer praksisnære og samansette sosiale fenomen (Creamer, 2018, s. 252). Ein ser òg at argumenta for bruken av kombinasjonsforskning er at tilnærminga kan bidra med ei betre forståing av fenomenet ein studerer, enn det kvantitative og kvalitative tilnærmingar kan åleine (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I dette kapitlet ynskjer eg å sjå nærare på kva kombinasjonsforskning inneber, og vil arbeide ut frå problemstillinga: *Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning?* Den todelte problemstillinga fordrar ein todelte tekst, og i fyrste del vil eg ta for meg paradigmeomgrepet til Kuhn (2012). Det vil her vere naturleg å ta utgangspunkt i dei to dominerande paradigma innanfor pedagogikk, det Biesta (2011) omtalar som den tysk-kontinentale konstruksjonen (danningstradisjonen) og den britisk-amerikanske konstruksjonen (utdanningstradisjonen). Den andre halvdelen av kapitlet vil ta for seg kombinasjonsforskning slik ho vert skildra og definert i nyare litteratur. Dertil vil det vere naudsynt å gi eit vitskapsteoretisk oversyn av kombinasjonsforskning.

Teksten er posisjonert innanfor dialektisk pluralisme som eg hevdar kan vere med på å løfte pedagogisk forskning ut av den vedvarande spenninga mellom kvantitative og kvalitative tilnærmingar. Formålet er ikkje å søke forsoning, men snarare å argumentere for at det er rom for at desse motpolane kan føre pedagogisk forskning og pedagogisk praksis framover. Eg vil vise at sterke motsetningar ikkje treng føre til paradigmekrig eller til segregering, men snarare til ei breiare forståing av fenomena ein ynskjer å studere.

Kva er eit paradigme?

Kuhn er rettvist blitt kritisert fordi han ikkje er konsekvent i omgrepsbruken (O'Donohue, 1993), men for vårt formål kan ein definisjon av paradigme vere: *Ein felles standard for å velje ut forskingsspørsmål, som avgrensar kva som er akseptable svar på ei problemstilling og måtane ein tileignar seg desse svara på* (eiga omsetjing, Kuhn, 2012, s. 37–38). Eit paradigme, ein vitskapsstradisjon, er altså eit felles rammeverk for forskarar til å kunne forstå verda. Paradigmet dannar premissane for kva som er verd å studere, og set rammer for korleis ein tolkar røyndommen (ontologi), korleis kunnskap vert definert (epistemologi), kva ein meiner skal til for å tileigne seg kunnskap

(metodologi), og – ikkje minst – kva som er akseptabel, etisk forskning (aksiologi).

Kuhn (2012, s. 48) meinte at alle forskardisiplinar tek til i ein *førparadigmatisk* periode, der ein korkje har klart definerte problemstillingar eller formaliserte metodar for å løyse desse. Dette forskaruniverset er prega av manglande systematikk, vitenskapleg progresjon og ein felles vitkapsfilosofi. Det er symptomatisk for forskarsamfunnet i ein slik fase å vere prega av splid og konkurrerande grupperingar. Den førparadigmatiske fasen vert fyrst avløyst når forskarstanden kan samle seg rundt ein praksis ein meiner utgjør eit vitenskapleg ideal. Det etablerte paradigmat inneber at ein er samd om ontologiske spørsmål om korleis verda er, kva som er røyndleg, og dertil stipulerte spørsmål med intensjon om å tileigne seg kunnskap om røyndommen. I løpet av denne fasen vil forskingsmetodane verte stadig meir formaliserte og velprøvde, ved at ein har utvikla adekvate teoriar, problemstillingar og tilnærmingar for å løyse *puslespelet* som paradigmat er innretta mot (Kuhn, 2012, s. 38). Dette inngår i ein fase som er kalla normalvitenskap, der forskinga kan karakteriserast som vellukka og kumulativ. Produksjon av lærebøker, etablering av universitetsfag og tilførsel av nye fagfellar pregar forskarsamfunnet, samstundes som ontologiske og epistemiske spørsmål i større grad vert forstått implisitt. Diverre er ikkje eit idealparadigme realistisk, og forskarstanden vil før eller seinare møte ei oppsamling av uoverkomeleg og uforklarleg diskrepans mellom empiri og det epistemologiske grunnlaget (Kuhn, 2012, s. 77).

Diskrepansen kan føre til ei vitenskapleg krise, der forskarmiljøet er prega av stadig sterkare motsetningar og mistru til paradigmat og forskarsamfunnet. I denne fasen vert grunnleggjande spørsmål igjen gjorde eksplisitt. Dersom ein ikkje maktar å finne ei løysing på anomaliane gjennom til dømes utvikling av nye forskingsverktøy eller metodar, og dimed kan normalisere forskinga att, vil paradigmat over tid gå i oppløysing og føre til ein vitenskapleg revolusjon. Den manglande strukturen vil til slutt minne mykje om det førparadigmatiske, og ein lyt gå gjennom ein ny paradigmesyklus for å kunne etablere ein alternativ normalvitenskap.

Det lyt nemnast at Kuhn meinte at paradigmeomgrepet var øyremerkt for naturvitenskapen, og at han i det heile var i tvil om det var utvikla normalvitenskap innanfor det han grovt omtala som samfunnsvitenskap (O'Donohue, 1993, s. 282). Kuhn meinte difor at enkelte disiplinar, som til dømes

pedagogikk, framleis er i ein førparadigmatisk periode. Sjølv om det enno er usemje om disiplinær som pedagogikk kan seiast å vere normalvitenskaplege, har Kuhn seinare påpeikt at det førparadigmatiske omgrepet er misvisande sidan sjølv nyetablerte fagfelt gjerne er funderte på eitt eller fleire paradigme (O'Donohue, 1993, s. 273). Ein kan difor argumentere for at pedagogikk, på linje med til dømes psykologi og sosiologi, er fleirparadigmatisk. Det inneber at innanfor fleirparadigmatiske fagfelt vil det vere fleire, meir eller mindre utvikla paradigmesystem som gjerne konkurrerer seg imellom. Eg vil her hevde at den kontinentale danningstradisjonen og den britisk-amerikanske utdanningstradisjonen utgjer to slike paradigme.

Paradigmekrig

Hatch (2002, s. 4) skriv at kvalitative tilnærmingar igjen fekk fotfeste som legitim, pedagogisk forskning frå 1970-talet, og at det i denne perioden føregjekk ein paradigmatisk mellombes mellom kvantitative og kvalitative forskarar. Dette høyrer kanskje ut som opninga av ei vilkårleg Terry Pratchett-bok, men det er slik ein skildrar konflikten som oppstod mellom positivistisk-orienterte forskarar og, blant andre, representantar for det som seinare skulle verte kjent som konstruktivisme (Morgan, 2007). Paradigmatiskane vart utløyse på forskjellige tidspunkt, i forskjellige land, i forskjellige fagdisiplinar og av forskjellige årsaker, men fellestrekket var ein revolusjon mot hegemoniet positivismen hadde opparbeid seg i løpet av mellomkrigstida. I norsk litteratur vert difor krigen gjerne omtalt som positivismestriden. Slagstad (2006, s. 40) hevdar at striden var særmerkt i norsk pedagogikk fordi ein i Noreg har vore sterkt prega av tilhøvet mellom dannelses- og utdanningstradisjonen. Ein vil frå det fylgjande sjå at det særleg er tre, nært relaterte dimensjonar ved tradisjonane som var med på å forsterke motsetningane: (1) vitenskapsteoretisk ståstad, (2) synet på pedagogikk som forskingsfelt og (3) verdisynet i forskinga.

Biesta (2011, 2013) skriv at ein innanfor utdanningstradisjonen forstår pedagogikk som eit fenomen, eit objekt, som ein studerer i institusjonell og profesjonalisert samanheng, og då gjerne i barnehage og skule. Det medfører at forskarar innanfor utdanningstradisjonen i stor grad ynskjer å avdekkje metodar for å fremje læring, der ein vektlegg måling av kunnskap og kartlegging av pedagogiske mål. Dette ser ein gjerne i intervensjonsforskning der

formålet til dømes er å identifisere meir effektive undervisningsformer. Danningstradisjonen på si side har hatt ei brei og meir allmenn tilnærming til pedagogiske relasjonar som oppstår i møtet mellom menneske, og då særleg mellom vaksne og barn. Dette perspektivet på pedagogikk legg vekt på det relasjonelle, det medmenneskelege og er normativ i den grad at danningperspektivet er innretta mot barnets medverknad og utvikling som eit autonomt individ (Biesta, 2013, s. 179). Ein kan difor argumentere for at utdanningstradisjonen vektlegg samfunnet gjennom å avdekkje og forklare pedagogiske fenomen, medan danningstradisjonen vektlegg individet gjennom å fortolke og forstå utvikling og mellommenneskelege relasjonar.

Danningstradisjonen er assosiert med kvalitative og humanistiske tilnærmingar, fyrst gjennom historisk og filosofisk metode. Innanfor denne tradisjonen har pedagogikk vore eit autonomt forskingsfelt der pedagogar forskar på pedagogikk (Biesta, 2013). Utdanningstradisjonen på si side har vore interdisiplinært, der særskilt psykologi og seinare filosofi, historie og sosiologi har vore med og forma utdanningsforskning. Dette har ført til, som Biesta (2013, s. 181) skriv, at ein i mindre grad har utdanningsforskarar som forskar på utdanning, men til dømes pedagogiske psykologar som arbeider med psykologiske problemstillingar i utdanning. Ein ser òg at utdanningstradisjonen frå eit tidleg stadium har vore påverka av læringspsykologien, som med utgangpunkt i naturvitskaplege ideal har søkt svar gjennom psykometri og kvantitative tilnærmingar, det Slagstad (2006, s. 117) omtalar som positivisme. Denne spenninga mellom pedagogikk som forskingsfelt for pedagogar og utdanningsforskning som eit interdisiplinært forskingsfelt har meir nyleg kome opp i debatten kring bruken av utdanningsvitskap versus pedagogikkvitskap (Sæverot, 2014). I Noreg har blant andre Sæverot og Torgeresen (2012) omtala pedagogikk som eit bindestreksfag, der særleg psykologi, som dei hevdar er meir lik astrofysikk og kjemi enn pedagogikk, er med på å fragmentere og umyndiggjere faget. Ein ser altså at utdanningstradisjonen har fått ei leiande rolle i norsk pedagogikk. Slagstad (2006, s. 38) hevdar at det har vore slik sidan etter den andre verdskrigen, då forholdet til den tysk-kontinentale utdanningstradisjonen vart, som han skriv, «mer besværlig».

Biesta (2011, s. 176) er tydeleg i sin gjennomgang av dei to tradisjonane at dei er stilte opp mot kvarandre som teoretiske konstruksjonar, altså som einsretta idealtypar, og at pedagogisk forskning er påverka av begge tradisjonane. Det kan likevel vere problematisk å nytte seg av slike dikotome, teo-

retiske konstruksjonar, for sjølv om det gjer analyse- og fortolkingsarbeid enklare å utføre, så kan tilnærminga samstundes vere med på å konsolidere etablerte, men unyanserte sanningar om korleis verda er. Det kan her føre til at forskarar forkastar reine positivistiske eller konstruktivistiske tilnærmingar, sjølv om få forskarar soknar til slike karikerte ytterpunkt. Teoretiske konstruksjonar kan med andre ord føre til sterkare motsetningar enn det er grunnlag for. I den siste delen av kapittelet ynskjer eg å gå nærare inn på kombinasjonsforskning og vitskapsteoretiske utfordringar dette fagfeltet står overfor, men som eg hevdar kan vere med og løyse opp i spenningane som er skisserte i denne delen.

Kombinasjonsforskning

Det har vorte hevda at kombinasjonsforskning framleis er i ein oppvekstfase, ein periode som gjerne er knytt til undring, spørsmål og eit forsøk på å finne sin posisjon i tilværet (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Dette ser ein ved at tidsskriftet for kombinasjonsforskning (*Journal of Mixed Methods Research*) fyrst vart oppretta i 2007, medan forbundet Mixed Methods International Research Association vart oppretta i 2013. Det vert difor hevda at det er fleire uavklarte problemstillingar som ein lyt løyse før kombinasjonsforskninga kan kategoriserast som normalvitskap (Timans mfl., 2019). Creswell (2011) tar opp fleire utfordringar med kombinasjonsforskning, der den fyrste er definisjonsspørsmålet: Kva er kombinasjonsforskning? Creswell (2011) viser til ei rekkje definisjonar som har vorte brukte sidan slutten av 1980-talet, men i samband med den dialektiske pluralismen som teksten er posisjonert i, ynskjer eg å nytte meg av Greenes (2007) poetiske skildring:

Kombinasjonsforskning er ei tilnærming som inviterer oss inn ein i dialog om korleis ein kan oppleve og skape mening av den sosiale verda, og som bidrar til eit mangfald av synspunkt på kva som er viktig og kva ein bør verdsetje. (eiga omsettjing, s. 20)

Formålet er altså, slik Maxwell (2011, s. 28) skriv, å skape ein dialog mellom ulike perspektiv på fenomenet ein studerer, slik at ein kan utdjupe forståinga, snarare enn å utvide henne. Ei grunnleggjande problemstilling er då korleis

ein kan opprette denne dialogen, og den eine problemstillinga som Creswell (2011) drøftar, er korleis ein skal forstå paradigmeomgrepet, og i kva grad det faktisk er mogeleg å kombinere ulike paradigmesyn.

Kombinere det uforlikelege

Morgan (2007) skriv at paradigme som eit epistemologisk standpunkt er den vanlegaste tolkinga av paradigmeomgrepet innanfor samfunnsvitskap. Vidare skildrar Morgan dette som ei *metafysisk* forståing av paradigmeomgrepet, noko som inneber at spørsmåla ein stiller og tilnærmingane ein brukar, må vere grunna i eit ontologisk og epistemisk grunnsyn (Hatch, 2002, s. 12). Det er klare fordelar med dette perspektivet, då det gir tydelege rammer for ein vitskapstradisjon, i tillegg til at det forklarar korleis verda ser ut, kva som er kunnskap, og dertil kva som er forskning, og kva som ikkje er det. Om ein ser attende til konstruktivismen og positivismen, så vil den sosialt konstruerte verda og den objektive røyndommen ekskludere kvarandre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 80) hevdar at tida før paradigmekrigen var prega av ein streng positivistisk epistemologi, der ein hadde som formål å opprette ein einsretta vitskapstradisjon, med ein felles (kvantitativ) metodologi og eit vitskapleg universalspråk. I eit slikt perspektiv vert ikkje den kvalitative tilnærminga vurdert som reell forskning, og positivisten vil hevde at kunnskapen som konstruktivisten oppsøker, i beste fall er uoppnåeleg eller «fortapt i fiktive spekulasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var likevel ikkje dei divergerande ontologiske grunnsyna som utløyste positivismestriden. Det var fyrst og fremst eit opprør mot det positivistiske hegemoniet, der kvalitativ forskning nærast var uråd å få publisert, og kvalitative retningar hadde vanskar med å få status som truverdig og god forskning (Morgan, 2007). Sjølv om kvalitativ forskning lenge var norma i disiplinar som antropologi og sosiologi (Hatch, 2002, s. 3), hevdar Morgan (2007) at slike tilnærmingar fekk ein svekt posisjon i tida etter den andre verdskrigen, og det måtte ein vitskapleg revolusjon til før dei to forskningstradisjonane fekk ein meir jambyrdig status. Ved paradigmeskiftet, det Morgan (2007) kallar overgangen frå det positivistiske til det metafysiske paradigmet, vart fleire barrierar brotne ned, men diverre vart nye bygde opp. I arbeidet for å fremje kvalitativ forskning nytta ein seg av Kuhns definisjon av paradigme som eit epistemologisk standpunkt. Morgan (2007) hevdar at i staden for

å angripe anomalier ved den positivistiske epistemologien løfta konstruktivistane debatten opp på eit ontologisk plan. Det vart hevda at dei to paradigmatisk retningane var *inkommensurable*, med andre ord at dei ikkje kunne sameinast, og at forskinga føregjekk innanfor to ulike røyndommar (Morgan, 2007). Dette får fylgjeleg alvorlege ringverknader for kombinasjonsforskninga og skapar grobotn for konflikten ein ser innanfor pedagogisk forskning (e.g., Klitmøller & Nielsen, 2018; Nordahl, 2019). Morgan presiserer at den allmenne oppfatninga av inkommensurabelomgrepet skil seg frå den Kuhn sjølv stod for. Kuhn (2012, s. 186) meinte ikkje at omgrepet skulle tolkast absolutt, men at det kunne vere ulike grader av kommunikasjonsbrot. Hovudutfordringa for kombinasjonsforskning vert difor å bruke gapet mellom ulike paradigme og danne eit grunnlag for dialog.

Positivismestriden har ført til eit fleirparadigmatisk system i pedagogikken, der fleire epistemologiske standpunkt eksisterer parallelt, men der styrkeforholdet mellom tilnærmingane har variert i løpet av denne perioden (Haug, 2020). Samstundes vil det vere utfordrande å kunne kombinere ulike tilnærmingar – og ikkje minst ulike synspunkt på røyndommen (Creswell, 2011, s. 282).

Praksisfellesskap

Éi potensiell løysing på problemet finn ein i definisjonen av paradigme som delte oppfatningar innanfor eit forskingsfelt, ein definisjon som Kuhn sjølv føretrakte (Morgan, 2007). Denne tolkinga av omgrepet inneber eit fellesskap, der forskarane innanfor er samde om kva fenomen som er meningsfulle å utforske. Kuhn (2012, s. 177–178) skriv at ein kan kople denne tilnærminga opp mot heile disiplinær, men understrekar samstundes at den er meir tilpassa eit mindre forskarmiljø. Særleg gjeld dette for nybrottsforskning på nye fagfelt, der fellesskapet ofte er samansett av forskarar med ulike kompetanse og frå forskjellige disiplinær. Paradigmet er knytt til forskargruppa og ikkje til fenomenet eller forskings spørsmål, og ein kan difor definere paradigmet ut frå arbeidet til praksisfellesskapet. Morgan (2007) hevdar at den siste tolkinga av praksisfellesskap er vanleg i det tverrfaglege fagfeltet vitenskapstudiar, men at om ein ser vekk frå sjukepleie og sosiologi, så har paradigmeomgrepet generelt lite oppslutning utanfor naturvitenskaplege fagfelt. Denscombe (2008) ynskjer her å ta i bruk omgrepet *praksisfellesskap*.

Dette inngår i ein sosial læringsteori som framhevar at praksisfellesskapet er ei uformell gruppering som arbeider for å løyse ei spesifikk problemstilling. Med uformell er det meint at fellesskapet kan vere samansett av medlemmer frå ulike institusjonar, og at ein kan ha forskjellig fagleg bakgrunn (Denscombe, 2008). Ei slik tolking av paradigmeomgrepet er radikalt forskjellig frå det metafysiske, og Creswell (2011) uttrykkjer ein otte for at det kan fragmentere kombinasjonsforskarmiljøet og såleis føre til vidare filosofisk usemje. Maxwell (2011) på si side hevdar at paradigmeomgrepet i seg sjølv er problematisk, då det kan føre til kolonisering (jf. Biesta, 2013, s. 173) og marginalisering av forskarar som ikkje deler tankesettet til majoriteten. Eg vil difor i den avsluttande delen presentere dialektisk pluralisme som eit potensielt metaparadigmatisk rammeverk, som eg hevdar kan erstatte tanken om eit samlande paradigme.

Dialektisk pluralisme

Johnson (2017) hevdar at kombinasjonsforskning handlar om langt meir enn berre metodar. Ein kan kombinere alt frå analysemetodar og data til epistemologi og filosofi. Den grunnleggjande utfordringa vil då vere å fundere denne tilnærminga i vitskapsteori. Shannon-Baker (2016) presenterer ei systematisk oversikt over pragmatisme, transformasjon, dialektikk og kritisk realisme som utgjer dei fire filosofiske tradisjonane som oftast er assosierte med kombinasjonsforskning. Her har særleg pragmatismen vore tonegivande. Johnson (2017) på si side har utvikla dialektisk pluralisme som han omtalar som eit metaparadigme. Formålet er altså ikkje å erstatte andre tradisjonar, men snarare å vise til eit overordna rammeverk for å kunne dra nytte av ulike vitskapsteoretiske perspektiv. Johnson (2017) skriv at ein kan forklare dialektisk pluralisme som ein endringsteori, som krev lytting, forståing, læring og handling, og at dialektikk er eit grunnleggjande omgrep ved denne teorien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 258) definerer dialektikk som studiet av indre motseiingar, til dømes motseiinga mellom det allmenne og det spesielle, mellom det kvalitative og det kvantitative, mellom forklaring og forståing. Utvikling av motseiingar er ifylgje dialektisk filosofi drivkrafta til å få ei meir *sann* erkjenning av verda. Johnson (2017) definerer dialektisk pluralisme som å (1) lytte dialektisk, nøye og ettertenksamt, til ulike paradigme, fagdisiplinar, teoriar, og ulike interessentar sine perspektiv, (2) kom-

binere viktige idear og verdiar frå konkurrerande paradigme inn i ein ny, føremålstenleg heilskap for det gjeldande forskingsstudiet, (3) presisere tilnærmingane ein ynskjer å bruke, og integrere interessentane og forskarane sine epistemologiske og samfunnspolitiske verdiar saman som ei rettesnor for studiet, (4) utføre forskning etisk, (5) leggje til rette for formidling og bruk av forskingsresultat og (6) halde ved like ei kontinuerleg evaluering av forskinga og forskingsresultat (har til dømes forskinga ynskjeleg samfunnskonsekvens? For kven?). Dette krev at ein set ord på faglege og eventuelt politiske motseiingar som forskarane har, og at ein formidlar korleis studien kan tolkast frå dei ulike perspektiva i forskarfellesskapet, og korleis dei forskjellige tilnærmingane har vore med og forma studien. Johnson (2017, s. 6) skriv at ei grunnleggjande forståing av dialektisk pluralisme er at ein må respektere ulike perspektiv, men òg at tilnærminga er utforma for å leggje til rette for å skape ein dynamisk syntese av ulike kunnskapar, evner og verdiar. Den auka kompleksiteten i både kvantitativ og kvalitativ forskning har ført til at forskarar i større grad lyt samarbeide med ekspertar på særskilde metodar, sjølv om desse gjerne ikkje har innsikt i det teoretiske fundamentet for studien. Dialektisk pluralisme er altså eit metaparadigmatisk rammeverk som kan nyttast innanfor både mono- og kombinasjonsforskning, der forskarfellesskapet er samansett av medlemmer frå ulike fagfelt, med ulik forskarbakgrunn og med forskjellige motiv og målsetjingar for forskinga. Eg vil hevde at dette er naudsynt for å unngå kolonisering og marginalisering, særskilt av sårbare interessentar (jf. Maxwell, 2011).

Avslutning

Dette kapitlet er skriva med utgangspunkt i problemstillinga: *Kva karakteriserer kombinasjonsforskning, og i kva grad kan tilnærminga seiast å vere eit paradigme i pedagogisk forskning?* Eg vil hevde at kombinasjonsforskning er aktivt å søke dialog for å finne allsidige måtar å fortolke den sosiale verda på, og gjennom denne dialogen prøve å skape meining av samansette oppfatningar. Ut frå gjennomgangen av Kuhns paradigmeomgrep kan ein sjå at kombinasjonsforskning er på eit førparadigmatisk stadium, og det er i det heile eit ope spørsmål om det er ynskjeleg med eit samlande paradigme i tradisjonell forstand. I staden hevdar eg at mange av utfordringane som er knytte til

pedagogisk forskning, kan løysast ved hjelp av det Denscombe (2008) skildrar som eit praksisfellesskap og Johnsons (2017) dialektisk pluralistiske meta-paradigme. Denne tilnærminga krev ikkje forsoning mellom dannelsings- og utdanningstradisjonane og er eit steg vekk frå dikotomien om kvalitative og kvantitative data. Dialektisk pluralisme vil ikkje føre til eit utopisk samfunn eller disiplinær utan motsetningar, snarare skal ein framheve og problematisere desse. Ein kan framleis ha som standpunkt at det ikkje eksisterer objektiv sanning, eller at pedagogikkforskninga er for normativ, men ein lyt likevel respektere, eller i det minste erkjenne, at andre standpunkt og verdiar kan og vil påverke praksisfeltet, forskarfeltet og samfunnet generelt (Johnson, 2017, s. 11). Vidare vil eit praksisfellesskap samansett av deltakarar med ulike fagleg bakgrunn (t.d. frå kvantitativ og kvalitativ metode) gjere det lettare å diskutere metodiske utfordringar (jf., Klitmøller & Nielsen, 2019; Nordahl, 2019). Likevel må ikkje dette mistolkast som at samansetjinga av praksisfellesskap lyt vere med medlemmer med radikalt forskjellige verdiar og perspektiv på til dømes på etnisitet, legning og kjønnsidentitet.

Sjølv om det er uklart kor mykje kombinasjonsforskning som vert nytta innanfor pedagogikk, ser ein teikn på at omfanget aukar, og at tidsskrift i større grad aksepterer slike studiar (Crawford & Tan, 2019). Ein naturleg konsekvens av auken av publisert kombinasjonsforskning er ein reduksjon i publisering av studiar som nyttar seg av anten kvalitative eller kvantitative metodar. Crawford og Tan (2019) skriv at den internasjonale trenden viser ein reduksjon i kvalitative studiar. Dette er urovekkjande, for når ein i tillegg ser at fleire av pionerane innanfor kombinasjonsforskning har bakgrunn i kvantitative tilnærmingar, kan det forsterke inntrykket enkelte har av at kombinasjonsforskning er tildekt positivisme (Giddings & Grant, 2007). Spørsmåla ein sit att med, er om metodologien vert for instrumentell, om det er råd å lage transparente forskingsdesign, og om ein treng eit eige fagspråk for å knyte ulike paradigme saman. Det er generelt mange uavklarte spørsmål. Om ein går attende til Creswell (2011), er den siste kontroversen som vert presentert, ganske avgjerande for framtida til kombinasjonsforskning. Vil kombinasjonsforskning kunne bidra til betre innsikt i ei problemstilling enn det kvantitative eller kvalitative tilnærmingar kan åleine? Creswell (2011) hevdar at forskarmiljøet ikkje har eit adekvat svar på dette spørsmålet.

Referansar

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Crawford, R. & Tan, H. (2019). Responding to evidence-based practice: An examination of mixed methods research in teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 46(5), 775–797. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00310-w>
- Creamer, E. G. (2018). *An introduction to fully integrated mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 269–283). Sage Publications.
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger: Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Ad Notam Gyldendal.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270–283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Giddings, L. S. & Grant, B. M. (2007). A trojan horse for positivism? A critique of mixed methods research. *Advances in Nursing Science*, 30(1), 52–60. <https://doi.org/10.1097/00012272-200701000-00006>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haug, P. (2020). Pedagogisk forskning og pedagogisk praksis i Noreg. *Paideia*, 19, 7–16. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125471>
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2018). Metoder og begrepsforvirring: Om John Hatties synlige læring. *Bedre Skole*, 30(4), 16–21.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2019). Kritikken af kvaliteten af Hatties kvantitative forskning: Svar til Thomas Nordahl. *Paideia*, 18, 65–73. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125515>
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Eikeland, O.-J., Røkenes, F. M., Høydal, K. L. & Solstad, S. H. (2020). Digital competence and digital inequality in upper secondary school: A mixed method study. I: S. Doff & J. Pfingsthorn (red.), *Media meets diversity @ School*.

- Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen (s. 215–236). Wissenschaftlicher Verlag Trier. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2734730>
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4. utg.). The University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, omsetjarar). Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2011). Paradigms or toolkits? Philosophical and methodological positions as heuristics for mixed methods research. *Mid-Western Educational Researcher*, 24(2), 27–30.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12–27. <https://doi.org/10.1177/1558689815571132>
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. & Johnson, B. (2019). The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence. *Designs for Learning*, 11(1), 80–98. <https://doi.org/10.16993/dfl.128>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*, 17, 6–14. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/125682>
- O'Donohue, W. (1993). The spell of Kuhn on psychology: An exegetical elixir. *Philosophical Psychology*, 6(3), 267–287. <https://doi.org/10.1080/09515089308573092>
- Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(4), 319–334. <https://doi.org/10.1177/1558689815575861>
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus* (2. utg.). Pax.
- Sæverot, H. (2014). Utdanningsvitenskapens delegitimering av pedagogikk. *Nordic Studies in Education*, 34(1), 21–33. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-01-03>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 70–75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-07>
- Timans, R., Wouters, P. & Heilbron, J. (2019). Mixed methods research: What it is and what it could be. *Theory and Society*, 48(2), 193–216. <https://doi.org/10.1007/s11186-019-09345-5>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.

Epilog

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

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

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

Fagbokforlaget.

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

Kapittel 17

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

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

Tone Sævi

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

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

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

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

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

Innledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hva vil vi med barn og unge?

Oda sier:

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

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

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

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

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

Tillit til at barnet vil og kan – uansett

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hva er viktig, og hvem bestemmer det?

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

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

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

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

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

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

Referanser

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

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

Forfatteromtaler

Anne Mette Bjørgen er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hennes forskningsinteresser er innen mediepedagogikk, med vekt på barn og unges mediebruk og læring i skole og fritid.

Yvonne Fritze er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hennes forskningsinteresser er knyttet til mediepedagogikk, høyere utdanning og kommunikasjon i undervisning.

Peder Haug er professor emeritus i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Reformen i lærarutdanninga, klasseromma og spesialundervisninga er dei sentrale faglege interesseområda.

Geir Haugsbakk er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hans forskningsinteresser er særlig knyttet til utdanningspolitikk, retorikk og danning i forbindelse med bruk av nye medier og ny teknologi i undervisning.

Rune Hausstätter er professor i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Han har publisert en rekke bøker og artikler som retter seg mot inkluderende pedagogikk, spesialpedagogisk teori og politikk og profesjonsforståelse.

Johanne Ilje-Lien er førsteamanuensis i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Ilje-Lien er opptatt av å forebygge utenforskap i barnehagen, og undersøker i sine arbeider forbindelser mellom pedagogikk, estetikk og språklig og kulturelt mangfold.

Gunn Imsen er professor emerita ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim. Hennes forskning omfatter læring, motivasjon, likestilling, læringsmiljø, læreplaner, styring og skoleutvikling. Hun har skrevet flere lærebøker i pedagogikk.

Tone Kvernbekk er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hun arbeider med temaer innen pedagogisk filosofi, vitenskapsteori, narrativ teori og argumentasjonsteori.

Lars Monsen er professor emeritus i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, campus Lillehammer. Han har særlig arbeidet med evalueringsforskning, skolevurdering, kunnskapssosiologi og utdanningspolitikk.

Synnøve Myklestad er førsteamanuensis i pedagogikk/spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Myklestad opptar seg med temaer som barn og barndom, politikk og etikk – i perspektiver av estetikk og språkfilosofi.

Yngve Nordkvelle er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hans forskning har hatt søkelys på spørsmål om internasjonalisering av skolen, mediepedagogikk og fleksibel utdanning. Han leder for tiden Seksjon for universitets- og høgskolepedagogikk og kvalitet.

Birgit Nordtug er førsteamanuensis i psykologi ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hun har i mange år arbeidet med fransk psykoanalyse, semiotikk og psykologiske grunnlagsproblemer knyttet til subjektivitet, kropp og språk, samt aktuelle problemstillinger i pedagogisk filosofi og kunnskapsteori.

Anne Marie Røisehagen er høyskolelektor og førstelektorstipendiat i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Røisehagen er opptatt av studentaktive undervisningsformer og veiledningspedagogikk. Hun har i de senere år forsket på seminar som undervisningsform i høyere utdanning.

Eva Simonsen er professor, dr.scient. og har arbeidet ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO, Danmarks Pædagogiske Høyskole og i Statped. Hennes forskningsfelt er spesialpedagogisk historie og handikaphistorie, profesjon og etikk, språk og kommunikasjon.

Øystein Olav Skaar er fyrsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar. Han arbeider særleg med kvantitativ metode, og er oppteken av vitenskapsteori, samt metodologiske og etiske spørsmål knytt til forskning. Skaar er på mange måtar ein bindestrek-pedagog.

Øystein Skundberg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning på OsloMet. Han forsker på og underviser i temaer som spesialpedagogikk, pedagogisk teori, pedagogisk historie og kunnskapsteori.

Jenny Steinnes er nylig pensjonert professor i pedagogikk ved Steinerhøgskolen/ Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresse har i stor grad vært knyttet til pedagogikkens og spesialpedagogikkens betingelser opp mot aktuelle utdanningspolitiske spørsmål, sett og behandlet ut fra post-strukturalistiske perspektiver på språk og makt.

Tone Sævi er professor i pedagogikk ved VID vitenskapelige høyskole, campus Bergen. Sævi arbeider særlig med kontinental pedagogikk, fenomenologi, vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder.

Harald Thuen er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Han arbeider særlig med temaer knyttet til utdanningspolitikk, utdanningshistorie, barndommens historie og pedagogikkens historie.

Ingrid Tvette er ph.d.-stipendiat ved PROFF (Profesjonsrettede lærerutdanningsfag) og høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Hun forsker på utdanningsledelse i høyere utdanning. Tvette fokuserer særlig på temaer knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid og entreprenørskap i utdanning.

Stine Vik er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Lillehammer. Vik arbeider særlig med temaer knyttet til spesialpedagogisk teori og profesjonsetikk.