TONE KVERNBEKK (red.)

Pedagogikk og lærerprofesjonalitet



GYLDENDAL
AKADEMISK

Tone Kvernbekk (red.)

Pedagogikk og lærerprofesjonalitet

GYLDENDAL
AKADEMISK

© Gyldendal Norsk Forlag AS 2001
1. utgave

ISBN: 978-82-05-44481-2

Omslagsdesign: Merete Berg Toreg
Sats: Gyldendal Akademisk
Brødtekst: Times 11/13 pkt.

Kapittel 2 av Bernt Gustavsson «Dannelse som reise og eventyr»
er oversatt fra svensk av Bjarne Riiser Gundersen.

Alle henvendelser om boken kan rettes til
Gyldendal Akademisk
Postboks 6730 St. Olavs plass
0130 Oslo

www.gyldendal.no/akademisk
akademisk@gyldendal.no

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven
eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR,
interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i
strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og
inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Introduksjon

La meg begynne denne boka med påstanden om at pedagogikk handler om utdanning. De som studerer pedagogikk som del av sin utdanning, studerer derfor også seg selv og sin egen virksomhet. De ni artiklene som utgjør denne boka, representerer ulike perspektiver på forskjellige temaer som faller inn under det store og omfattende området utdanning – nærmere bestemt pedagogikkfag, lærer og profesjon. I forhold til Rammeplan for lærerutdanningene kan denne boka bidra med innholdsmessige kunnskaper knyttet til pedagogiske grunnlagsproblemer, men også vise hvordan disse henger sammen med praksis, utøvelse og yrkesoppfattelse. Samtidig tilbyr boka redskaper som lærerstudent og lærer kan anvende for å reflektere over seg selv og sin egen rolle, deres funksjon og situasjon. I denne innledningen skisseres først et overordnet problemområde som artiklene settes inn i forhold til; deretter beskrives de enkelte artiklene nærmere.

Utdanningens doble målsettinger

La oss ta utgangspunkt i utdanning på et overordnet nivå. Det vil tydeliggjøre en del av de motsetningene, dilemmaene og problemene som behandles i boka. Utdanningssystemer kan generelt beskrives som kolossale, omfattende og komplekse systemer som vi alle er berørt av. Som Torill Strand påpeker i denne boka, har det pedagogiske feltet mange aktører: elever, lærere, studenter, rektorer, inspektører, forskere, foreldre, utdanningspolitikere. Som aktører er vi berørt på ulike måter av utdanningssystemet. Noen er direkte deltakere; de er for eksempel elever, studenter, lærerutdannere. Andre er indirekte involvert; her er foreldre et klart eksempel, men også skattebetalere generelt som bidrar til å finansiere systemet og krever å få noe igjen for pengene. Ethvert utdanningssystem har altså en dobbelt oppgave, dvs. at det har målsettinger på to fronter. På den ene siden skal utdanning være et samfunnsgode eller et kollektivt gode. Det betyr at utdanning er et gode for *alle* medlemmer av et samfunn, uavhengig av om de selv har mye eller lite av det. Utdanningssystemet sørger for at kulturen nedarves og videreutvikles, for nasjonal velstand og en sosialt og økonomisk velfungerende stat. Slik sett har alle glede og nytte av at noen får utdanning. Alle bidragsytere forventer at systemet skal sørge for at disse godene er tilgjengelige for oss alle. Særlig tydelig blir dette når samfunnsproblemer blir definert som utdanningsproblemer og det forventes at skolen skal løse dem, enten det nå er snakk om rasisme eller arbeidsledighet blant unge

for å nevne noe. Men de samfunnsmessige målsettingene kan være vanskelige å forene. Det er for eksempel ikke gitt at mål som sosial utjevning, likhet og harmoni går godt sammen med målsettinger om å øke konkurranseevnen i en global økonomi.

På den andre siden er utdanning også et individuelt gode, der utdanningens verdi og hensikt relateres til individet. Som individuelt gode er utdanning ikke likt fordelt. Noen har mye av det, andre har mindre. Utdanning kan være et gode for individet på mange måter, men her skal vi se på to faktorer – bytteverdi og egenverdi. Hvis vi tenker i betydningen bytteverdi, har individet en forventning om at utdanning skal gi ham eller henne en kompetanse som kan «byttes» i en god og interessant jobb, høy lønn eller sosial posisjon (Jonathan 1997). Bytteverdien av utdanning er en synsvinkel som nok tradisjonelt har vært diskreditert på ideologisk grunnlag i mange kretser. Det er kanskje derfor vi finner mye om både samfunnsgode og egenverdi i læreplanenes generelle deler, men lite eller ingenting om bytteverdi? Bytteverditenkning er ofte kalt instrumentell – utdanning med en hensikt utenfor seg selv, som et middel til et mål. Imidlertid tyder mye på at den instrumentelle tenkemåten vinner terreng i takt med samfunnsendringene og framveksten av mer konsumentbaserte syn på (høyere) utdanning. Lars Løvlie diskuterer i denne boka blant annet kompetansebegrepet i lærerutdanningenes Rammeplan i forhold til en stadig sterkere global kompetanse- og konkurranseideologi. Utdanning som *egenverdi* er en annerledes måte å tenke på. Dette er en standard argumentasjonsmåte i pedagogikken, og inneholder ideer om utdanning og kunnskap som mål i seg selv, læring for læringas egen skyld, personlig utvikling, frigjøring, kritisk tenkning og ikke minst danning – i boka representert ved Bernt Gustavssons artikkel. Bytteverdi og egenverdi kan se ut som uforenlige standpunkter, men vi skal ikke konstruere noen unødvendig motsetning mellom dem. På samme måten som nytte og egenverdi kan henge sammen, kan også bytteverdi og egenverdi sammenfalle. Dessuten, sier den britiske forskeren Ruth Jonathan, bygger begge på samme grunnleggende antakelse: nemlig at samfunnsmessig utvikling nærmest automatisk følger av individuell utvikling.

Utdanning er som vist uhyre komplisert, blant annet fordi det har og skal ha konsekvenser på både samfunnsnivå og individnivå. For å komplisere saken ytterligere har det historisk sett vist seg at overordnede målsettinger kan være i konflikt eller vanskelige å tilfredsstille samtidig. Dette er ikke så enkelt som at samfunn og individer har uforenlige forventninger til «pay-off». Snarere er det slik at vi som individer har uforenlige forventninger. Som bidragsytere og indirekte mottakere av resultatene av utdanning forventer vi kollektive goder; som direkte deltakere forventer vi personlig utvikling og sosioøkonomiske fordeler. Det klareste eksemplet på konflikten mellom utdanning som samfunns- og individuelt gode finner vi kanskje i den såkalte sorteringsfunksjonen:

> Employers pay taxes partly so that there are schools to pre-select labour for them. Schools earn their bread and butter therefore by differentiating and ranking their students. Students demand of schools to be equipped for success in the division of labour (Hollis 1982, s. 236).

Dette kan se ut som en grei symbiose: Det skolene gir, er det elevene vil ha. Hollis påpeker at det gjerne brukes ord som kvalitet, spesialisering og individets muligheter og frihet. Men utdanningens bytteverdi er et begrenset gode, og oppnås i hard konkurranse

med andre. Sortering er slik sett et gode for de individene som kommer i høyeste eller beste kategori. Samtidig er det ikke et gode for dem som blir sortert til laveste kategori. Derimot kan det argumenteres for at sorteringsfunksjonen er et kollektivt gode, eller har slike resultater. Det er til fordel for oss *alle* at noen havner i laveste kategori, for de vil ta tunge, ubekvemme, dårlig betalte eller lite attraktive jobber som et velfungerende samfunn er avhengig av. Jo flere og større individuelle «pay-offs» utdanningen har, sier Jonathan, for eksempel i form av høy lønn, kritisk selvstendig tenkning, krav til frynsegoder og uavhengighet av systemet, desto vanskeligere er det å styre og opprettholde en harmonisk, velfungerende, effektiv velferdsstat eller en kulturelt sammenholdt nasjon. I slike tilfeller kan vi få en «innstramming» i læreplanene for å samle nasjonen, som flere pedagogiske forskere har pekt på i forbindelse med L97 (f.eks. Imsen 1999). Om vi ser på utdanning som egenverdi, finner vi ingen slik konkurranse. Kunnskap er ikke et knapt gode. Det er et gode uten begrensninger i den forstand at om du får mye kunnskap, blir det ikke mindre kunnskap igjen til meg. Kunnskap er ingen kake som kan fordeles, men noe som i prinsippet eksisterer ubegrenset.

Individnivå: lærer, profesjon og kompetanse

Vi trenger imidlertid ikke bare å ha et markedsperspektiv på utdanningens konsekvenser på individnivå. For å få fram både danningsperspektivet og det profesjonelle nytteperspektivet klarere kan vi heller dele inn i funksjonell og eksistensiell kompetanse. Det funksjonelle vil da være rettet mot fagkunnskap, profesjon, yrkesutøvelse, rolle og prestasjoner, mens danningsperspektivet – det eksistensielle – utgjøres av det personlige, det å bli og utvikle seg som menneske, overskride seg selv, møte andre mennesker, andre kulturer, andre ideer. Å balansere disse målsettingene er heller ingen enkel sak, men de er ikke nødvendige motsetninger. Innenfor denne rammen finner vi plass til noen av pedagogikkens tradisjonelle dilemmaer – for eksempel balansen mellom fagsentrering og barnesentrering, mellom pedagogikk og fag i lærerutdanningen, og mellom krav om nyttige, anvendbare kunnskaper og tid til refleksjon og selvrefleksjon i utdanningen.

Vi skal se litt nærmere på et par aspekter ved pedagogikk og profesjon. Som både Tove Aarsnes Baune og Christer Brusling peker på i denne boka, har det i flere tiår pågått en heftig debatt om hvorvidt læreryrket er å regne som en profesjon. En profesjon definerer seg alltid i forhold til en gruppe klienter eller brukere, som den yter tjenester overfor. Sentralt i alle profesjoner står derfor begreper og ideer om service og hjelp. En klient har et behov og kommer til en profesjonell praktiker, som har utdannet seg spesielt for å hjelpe klienten, enten den profesjonelle praktikeren nå er lege, advokat eller muligens lærer. Oppfatningen av pedagogikkfaget som et intensjonalt fag eller en «kurativ» vitenskap, som Tone Kvernbekk skriver om, passer naturligvis i utgangspunktet godt inn i en slik tenkemåte.

Lærere og pedagoger står overfor flere prinsipielle problemer i sine profesjonsbestrebelser. Mens andre profesjoner har en klart definert klientgruppe å forholde seg til, er det slett ikke klart hvem som er lærernes klienter. Denne uklarheten henger nært sammen med utdanningens doble målsettinger om både individuelle og kollektive go-

der som tidligere nevnt. Hvis vi ser på den individuelle siden først, peker elever og studenter seg ut som en klientgruppe, og gjennom dem foreldrene. Det er ikke sikkert at det som tilfredsstiller elevenes ønsker og behov, også tilfredsstiller foreldrenes når det gjelder deres barns utdanning. Samtidig antyder den kollektive eller samfunnsmessige siden at også staten og skattebetalerne er lærernes klienter, og det som tilfredsstiller statens behov, kan gå helt på tvers av det som tilfredsstiller elevenes behov. Lærerne har altså ulike grupper klienter med behov som kan stå i motstrid til hverandre, og med ulik evne og makt til å definere og framsette sine egne behov og ønsker. Et av pedagogikkens mest påtrengende dilemmaer finner vi her, blant annet behandlet av Erling Lars Dale: Er læreren statens forlengede arm, eller er han barnas talerør? Tradisjonelt er profesjonelle praktikere oppfattet av både andre og seg selv som eksperter. De definerer klientenes behov og avgjør hvilke tiltak som er hensiktsmessige. Elever som klienter er i den posisjon at de ikke har innflytelse over verken de målsettingene som gjelder dem selv, innholdet de skal lære, eller måten de skal arbeide på. Her finner vi noen av pedagogikkens evigvarende og mest interessante dilemmaer og paradokser. Vi kan sette det på spissen ved å se på målsettingen «selvstendighet». Noen har bestemt at du skal være selvstendig. Hvis du da er selvstendig, er du samtidig ikke selvstendig, fordi du følger «ordre». I kjølvannet av terminologien rundt medbestemmelse og selvbestemmelse oppstår derfor flere interessante problemer, beskrevet av John Krejsler.

I tillegg til å illustrere kompleksiteten i læreres arbeid tilsier doble målsettinger (mellom individ og kollektiv) og flere klientgrupper at en eventuell profesjonalisering av læreryrket vanskeliggjøres. En yrkesgruppe som ikke har en definert klientgruppe, kan heller ikke på noe enkelt vis definere hvilken kompetanse en profesjonell lærer bør ha, ettersom den trolig vil variere med fokus på målsetting og klientgruppe. Dermed er det duket for et nytt sett med omdiskuterte temaer i pedagogikken generelt og i lærerutdanningene spesielt, knyttet til hva læreres kompetanse består i, og hvor den kommer fra. Her finner vi eksempelvis problemene rundt balansen mellom pedagogikk og fag, diskutert av Tove Aarsnes Baune, og mellom teori og erfaring i pedagogikken, diskutert av Tone Kvernbekk.

Common sense og profesjonalisering

En profesjonalisering av læreryrket kan også støte på en annen hindring det kan være verdt å se litt på, nemlig forholdet til *common sense*. Common sense betyr «felles fornuft», og betegner felles kunnskap, felles holdninger og en felles evne til å bedømme, vurdere, tenke. Common sense er et slags fond av oppfatninger som vi forutsetter at alle har, som vi er vant til og godt kjente med, og som derfor synes riktig, innlysende og selvfølgelig for oss. Innholdet i common sense forandrer seg gjennom tidene. I århundrer var det for eksempel common sense at kvinner ikke har sjel. Noen av endringene skjer ved at vitenskapelig kunnskap gjøres alminnelig kjent gjennom opplysning i skolen. I våre dager er eksempelvis kunnskap om hvordan befruktning skjer en del av common sense, noe som er forholdsvis nytt menneskehetens historie tatt i betraktning. Det å appellere til common sense betyr å si at noe er riktig eller holdbart fordi det er gyldig for oss alle. Uten forutsetningen om at det commonsensiske gjelder for oss alle,

ville ikke slike appeller ha noen kraft. Appeller til det som ofte kalles «folks sunne fornuft» eller «sunt bondevett», er appeller til common sense, til felles kunnskaper og dømmekraft.

Hva kan nå common sense ha med lærere, pedagogikkstudier og profesjonalisering å gjøre? I utgangspunktet er mye pedagogisk virksomhet commonsensisk i natur eller ligger nær common sense. Oppdragelse, opplæring og undervisning tilhører dagliglivet og forekommer i en eller annen variant så å si hele tiden. Alle har vi blitt oppdratt, og alle har vi vært elever, og derfor har mange oppfatninger om skole, lærere, undervisning og pedagogikk festet seg i oss fra et tidlig tidspunkt. Så å si alle vet hva det vil si å være lærer, vet hva lærere gjør, har oppfatninger om hva som er en god eller dårlig lærer fordi alle har hatt lærere. Når vi begynner å studere pedagogikk, har vi derfor en lang rekke, ofte ubevisste, oppfatninger med oss – oppfatninger som kan være følelsesmessig bundet og så sterkt nedfelte i oss at de er vanskelige å endre.

Christer Brusling påpeker i denne boka at et av kriteriene for at et yrke skal regnes som en profesjon, er at profesjonen har en helt spesiell kunnskap. Her oppstår det et mulig problem for læreryrket nettopp fordi så mange oppfatninger om læreryrket er commonsensiske, og kanskje også fordi pedagogikkfeltet har så mange aktører. Det som er commonsensisk, er per definisjon ikke enestående for en yrkesgruppe. Dermed oppstår problemet med å definere og beskrive hva det er lærere kan som ingen andre kan. Profesjonelle utøvere skal og bør kunne si noe annet og mer om pedagogiske problemstillinger enn det alle «andre» kan. For pedagogikkstudenter og lærerstudenter har dette også en annen side, som henger sammen med at høyere utdanning blant annet har som oppgave å utfordre common sense. Det innebærer at man møter kunnskap som ikke bare er en forlengelse og nyansering av common sense (det er glidende overganger mellom vitenskap og common sense), men som utfordrer og går på tvers av de hverdagsoppfatningene man har. Her følger det et pedagogisk dilemma for pedagogikkstudiet, nemlig at det ikke bare kan bygge på tidligere erfaring – det ville være en videreføring av common sense. Det behøves erfaringsmessige brudd. Samtidig viser forskning at dersom ny kunnskap sier noe annet enn common sense, velger vi å tro på våre egne erfaringer og common sense. Vi har mange strategier for å holde fast ved gamle, fortrolige ideer. Idealet må være å kunne forholde seg kritisk og bevisst både til common sense og til vitenskapelige ideer.

Artiklene

I den første artikkelen i boka presenterer Tone Kvernbekk noen vanskeligheter knyttet til pedagogikkens faglige identitet. Artikkelen er en diskusjon av pedagogikkfagets innhold, hva slags fag det er, hvordan det kan defineres og kategoriseres. Fagets identitet knyttes sammen med tenkt *bruk* av faget, noe som igjen har sammenheng med yrke og profesjon.

Bernt Gustavsson tar i sin artikkel opp danningsbegrepet, som er et gammelt begrep i pedagogisk sammenheng. Vi kan se det som en individfokusert del av et større utdanningsbegrep, som pedagogikkens eksistensielle side der det å bli menneske står i sentrum. Gustavsson portretterer danning som en bevegelse ut og hjem. Vi drar ut og

møter andre mennesker, en annen verden, andre kulturer, fag og synspunkter. Vårt møte med det ukjente gir oss anledning til å bli oss bevisst det hjemlige fordi vi får noe å sammenligne med. Det vi møter, kan vi så ta med hjem igjen samt tilpasse, innpasse eller utfordre våre tilvante og dagligdagse tenkemåter og væremåter. Utfordring av common sense handler slik sett mye om danning, og slike prosesser krever noe av den enkelte.

John Krejsler problematiserer i sin artikkel de moderne kravene til individualisering, medbestemmelse og selvbestemmelse som dagens lærere møter. Hva skjer når en av lærernes klientgrupper, nemlig elevene, skal få medbestemmelsesrett? Hva kan en slik rett innebære i en institusjon som i stor grad er preget av tvangsforanstaltninger? Krejsler analyserer selve vokabularet som er knyttet til denne ideologien, og setter fingeren på en rekke dilemmaer og paradokser, for eksempel hvordan mål om selvstendighet kan gi tvang til konformitet. I tillegg illustrerer artikkelen hva som er involvert i bruk av teori, ved å vise hvordan ulike teoretiske perspektiver gir ulike resultater i drøftingen av et tema.

Hos Erling Lars Dale og Tove Aarsnes Baune møter vi overordnete, historisk/teoretiske vinklinger på lærerarbeid og profesjonalitet. Dale henviser til Immanuel Kant og Émile Durkheim for å etablere et skille mellom yrke og profesjon. Framstillingen viser godt den vanskelige dobbeltheten lærere står overfor. Med kantianske begreper som bakgrunn kaller Dale dette for tjeneste og myndighet. Tjeneste knyttes til en form for yrkesutøvelse der andre har bestemt mål og innhold, og blir tydeligst hvis vi tenker oss staten som lærernes største og viktigste klient. Myndighet forbindes med profesjon, med det å være en «lærd», som kan forholde seg selvstendig og kritisk til sin egen utøvelse og rolle i det store spillet, men *også* til statens – klient og arbeidsgiver – forordninger. Lærere skal innta begge roller, avpasset etter situasjonen. På dette punktet kommer så Durkheim og hans vekt på refleksjon og bruk av teori inn. For tjeneste assosieres med at erfaringslæring og common sense er tilstrekkelig for utøvelse av yrket, mens myndighet derimot krever noe mer. Herved lanseres teoretisk og historisk kunnskap som en forutsetning for profesjonalisering. Teori skal i særdeleshet bidra til refleksjon, som skal forhindre vanedannelse og tilstivning av rutiner og tenkemåter. Denne oppfatningen av teoriers funksjon bør ses i sammenheng med diskusjonene om teoriers funksjon i kapittel 1 og 8.

Tove Aarsnes Baune gir en historisk framstilling av endringene i norsk allmennlærerutdanning og debattene rundt dem. Denne artikkelen viser meget tydelig hvordan en rekke vanskelige problemstillinger henger nøye sammen med hverandre: Oppfatninger av hva en god lærer er, henger sammen med syn på hva slags kompetanse lærere bør ha, som igjen henger sammen med hva pedagogikkfaget (og andre fag) i lærerutdanningene bør inneholde. Her finner vi derfor godt illustrert flere av de dilemmaene vi allerede har vært inne på: den relative vekten av fag og pedagogikk i utdanningen, teori versus erfaring og praksis, kunnskapssentrering versus elevsentrering, dannet versus fagkompetent, klasselærer versus faglærer. Baune viser hvor komplekse og skiftende disse sammenhengene er, og hvilke konsekvenser det har for utviklingen av læreridentitet. Samtidig viser hun at disse problemstillingene slett ikke er nye.

Christer Bruslings artikkel handler for det første om selve profesjonsbegrepet og

kjennetegn på profesjoner. Et av dem er unik, monopolisert kunnskap, som vi allerede har sett kan stå i motsetning til den commonsensiske karakteren av mye pedagogisk virksomhet og oppfatninger. Sammenholdt med Baunes artikkel viser Bruslings artikkel hvor komplisert profesjonsdebatten er – mens Baune påpeker at uttrykket «profesjonell lærer» kan brukes som en motsetning til «god lærer», viser Bruslings gjennomgang at profesjonell ofte er oppfattet som synonymt med dyktig. Uten en klar klientgruppe er det vanskelig å definere hva en profesjonell lærer er og hva han eller hun kan og vet som ingen andre kan og vet. Brusling påviser flere interessante problemer knyttet til læreres profesjonalisering, blant annet at profesjonell framgang gjør profesjonelle praktikere mer sårbare i demokratisk dialog, noe som er en klassisk form for deprofesjonalisering.

Mens Brusling diskuterer profesjonaliseringsbestrebelser knyttet til kompetanse, fokuserer Lars Løvlie i sin artikkel på selve kompetansebegrepet slik det framstår i Rammeplanen for lærerutdanningene. Dette kompetansebegrepet plasseres inn i det postmoderne samfunnets særtrekk og forutsetninger. Lærerutdanningen settes inn i en kompetanse- og konkurranseideologi, der kompetanse er et individuelt fenomen og dens verdi hovedsakelig blir en bytteverdi for individet. Men Løvlie diskuterer også kompetanse og danning, og bruker i den forbindelse Kants begrep om myndighet som vi kjenner igjen først og fremst fra Dales artikkel; men også Krejsler anvender begrepet myndighet i sin drøfting av selvbestemmelse og danning.

Kompetansetematikken forlenges i Tone Kvernbekks artikkel, men med fokus på det gamle problemet om hvor kompetansen kommer fra – teori eller erfaring. Artikkelen har et kunnskapsteoretisk perspektiv der hovedinteressen er forming av erfaringsbaserte oppfatninger om hvordan verden er, og kvaliteten og holdbarheten av disse oppfatningene. Artikkelen diskuterer førstehåndserfaringens verdi og fallgruver samt to anvendelsesområder for teori – handling, som er den tradisjonelle oppfatningen diskutert i kapittel 1, og det å se og forstå i praksis. Begrepet teori er mangetydig og brukes ofte nokså løst, fra kulturelt assimilerte antakelser, via common sense og til forskningsbasert teori, og det er ikke likegyldig hva slags oppfatninger som styrer og former de oppfatningene vi danner oss på basis av erfaring. Det drøftes hvorfor erfaringsbaserte oppfatninger er så motstandsdyktige mot endring, og dermed hvorfor det er så vanskelig å bryte med common sense.

I den siste artikkelen, av Torill Strand, vender vi tilbake til spørsmålet om hva pedagogikk er. Denne artikkelen har et annet og bredere perspektiv enn kapittel 1: nemlig et hovedsakelig kunnskapssosiologisk perspektiv som ser på hvordan pedagogiske forståelser av pedagogikkfaget defineres og redefineres, konstrueres og rekonstrueres i og mellom pedagogiske aktører. Aktørene kan være lærerstudenter, lærere, forskere, lærerutdannere og andre. Strands artikkel avslutter boka fordi den gir et oppsummerende perspektiv på hva vi som aktører (forfattere og lesere) gjør i vårt arbeid med pedagogikk, og hvordan dette påvirker fagfeltet og oppfatningene av det. Mange av temaene som er drøftet i de andre artiklene gjenfinnes her, men med pedagogikk som sosial praksis i sentrum. Dette er en sosial praksis både artikkelforfattere og lesere deltar i, og her illustreres bruk av teori på *oss selv* og de sosiale vilkårene for vårt arbeid.

Til sammen illustrerer disse artiklene også litt av pedagogikkens mangfold og potensial. Mangfold, diskusjon og uenighet er viktig for å unngå faglig dogmatisme og

tilstivning. Det er ikke vår oppgave å gi svar, men å vise relevansen av gamle spørsmål og holde dem i live, stille nye og la det være opp til andre pedagogiske aktører å avgjøre selv hva de vil tenke, mene og gjøre. Derfor er det å håpe at denne boka både kan bidra til å utfordre common sense, motvirke vanedannelse og til å vedlikeholde et av pedagogisk virksomhets aller største paradokser: Klienter vil helst ha trygge og sikre praktikere, og rutiner og vaner gjør at vi føler oss trygge og sikre i vår utøvelse. Mer kunnskap er et tveegget sverd, for den gjør at vi forstår mer, kan komme med alternative tolkninger og handle på nye måter; og derved øker den vår prinsipielle usikkerhet.

Oslo 23. august 2001
Tone Kvernbekk

Litteratur

Jonathan, R. (1997): Educational 'Goods': Value and Benefit. *Journal of Philosophy of Education*, 31, 1, 59–82

Hollis, M. (1982): Education as a positional good. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 2, 235–244

Imsen, G. (1999): *Lærerens verden*. Oslo: Tano Aschehoug

Innhold

Introduksjon
Tone Kvernbekk 5
Utdanningens doble målsettinger 5
Individnivå: lærer, profesjon og kompetanse 7
Common sense og profesjonalisering 8
Artiklene 9
Litteratur 12

1 Om pedagogikkens faglige identitet
Tone Kvernbekk 17
Ekspansjonen av pedagogikkens område 18
Differensiering og kategorisering 19
Faglig mangfold og faglig identitet 21
Teoretisk eller praktisk vitenskap? 24
Pedagogikk som praktisk vitenskap 25
Praktiske teorier for praksis 26
Avslutning 29
Litteratur 30

2 Dannelse som reise og eventyr
Bernt Gustavsson 31
Dannelsestanken 31
Pedagogiske tradisjoner 32
Dannelse og pedagogikk 34
Dialogen 36
Flerkulturell dannelse 37
Kunnskap og informasjon 39
Tradisjonens betydning 41
Allsidig utvikling av hele mennesket 43
Dannelse og sammenheng 45
Kritisk evne 46

3 At undervise gennem selvbestemmelse
Om lærerens praksis i spændingsfeltet mellem social ingeniørskunst og sand dialog
John Krejsler 49

Del 1: Problemet 49
Hvad er problemet? 49
Hvordan skal vi forstå problemet? 51
Hvordan blev problemet til et problem? 52
Og hvad kan vi så lære af det? 54

Del 2: Eksemplet 56
Projektarbejdsformen 56
Hvorledes undersøge projektarbejdsformen? 56
Projektarbejdsformen som model for demokratisk dannelse og myndig selvbestemmelse 57
Projektarbejdsformen som model for individualiserende socialteknologi 59
Myndig selvbestemmelse eller disciplinerende socialteknologi? 62
Er den moderne lærer en social ingeniør eller en sand dialog-partner? 64
Referencer 66

4 Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser
Erling Lars Dale 67
Innledning om yrkes- og profesjonsutdanning 67
Sakkyndig myndighet, tjeneste og utdanning 68
Tjeneste og utdanning 69
Profesjonell kompetanse 71
Selvforskyldt umyndighet 72
Relasjonen mellom sakkyndig myndighet og tjeneste 73
Pedagogikk og utdanningsteori i lærerutdanningen 74
Pedagogikk som eget fag i lærerutdanningen 75
Tre kunnskapsformer 76
Forskningsbasert teori er en forutsetning for pedagogisk teori 78
Historiske analyser og praktiske bedømmelser 80
Konklusjon 81
Litteraturliste 82

5 Mellom profesjon og akademi: norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv
Tove Aarsnes Baune 83
«En til deres Bestemmelse passende Dannelse» 84
Læreryrket: livsgjerning, eller sted for «gjennemgangsdocenter»? 86
«Færdig lærer», eller «en sund og kraftig personlighet»? 88
«Man vil hæve folkeskolen – vel, hæv først lærerne!» 89

Akademisk eller pedagogisk dannelse? ... 91
Pedagogikkdiktatur? ... 93
Klasselærer eller faglærer? ... 96
Fra anvendt psykologi til «pedagogisk teori og praksis» ... 98
Fra folkeoppdrager til veileder og arbeidsleder ... 101
Fra metode til refleksjon ... 104
Akademisering av lærerutdanningen? ... 106
Mellom profesjon og akademi ... 107
Lærerutdanningen etter Mjøs? ... 108
Litteratur ... 110

6 Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket?
Christer Brusling ... 112
Innledning ... 112
Unik og ekskluderende kunnskap ... 114
Autonomi ... 117
Tjenesteideal og etikk ... 118
Lærerprofesjonalisme i historisk perspektiv ... 122
Kritikk av profesjoner og profesjonalisering ... 124
Profesjoner i den senmoderne velferdsstat ... 125
Litteratur ... 127

7 Læreren i våre tanker
Lars Løvlie ... 129
Kompetanse i økonomiens tid ... 130
Fra punktuell til distribuert identitet ... 132
Kompetanse i høyskoleutdanningen ... 134
Kompetansebegrepet – tre versjoner ... 136
Distribuert kompetanse ... 138
Lærerens kompetanse ... 140
Politisk danning ... 142
Avslutning ... 144
Litteratur ... 145

8 Erfaring, praksis og teori
Tone Kvernbekk ... 146
Innledning ... 146
Førstehåndserfaringens autoritet ... 147
Oppfatninger om årsakssammenhenger ... 150
Å oppdage samvariasjon ... 154
Anvendelse av teori ... 156
Nytt blikk på førstehåndserfaringens autoritet ... 159
Avslutning ... 161
Litteratur ... 163

9 Hva er pedagogikk?
Pedagogikkens kunnskapstradisjoner og -kulturer versus pedagogens faglige identitet
Torill Strand 164
Innledning 164
En sosio-pragmatisk innfallsvinkel 165
Bourdieus kultursosiologiske praksisteori 167
Nøkkelbegreper 167
En teori om praksis og en teori om kunnskap 170
Rasjonalitet 171
Bourdieu forstår vitenskap innenfor praksisteoriens termer 172
Pedagogikk er det som defineres som pedagogisk 173
Store fortellinger om store pedagoger 175
Pedagogikkens doble historie 177
Sårbare identitetsforhandlinger 178
Pedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer 180
Pedagogikk – et dogmatisk eller et pragmatisk prosjekt? 182
Systematisk selvrefleksjon 182
Om tro og tvil, skråsikkerhet og usikkerhet i pedagogikken 183
Det pragmatiske, sosiale, fallibilistiske og abduktive prinsipp 184
Pedagogikk som kollektiv læring 187
Litteratur 189

1

Om pedagogikkens faglige identitet

Tone Kvernbekk

De fleste studenter som leser pedagogikk, opplever på et eller annet tidspunkt et identitetsproblem. Hva handler nå dette faget egentlig om? Hvem er jeg som *pedagog*? Disse to spørsmålene er betydelig vanskeligere å svare på enn de kan virke i første omgang. For å komplisere saken ytterligere vil jeg komme med et tredje spørsmål her: Hva skal jeg bruke pedagogikkfaget til? Dette spørsmålet er omstridt, og svaret på det avhenger blant annet av hva man mener at pedagogikk handler om. I dette kapitlet skal vi se på hva pedagogikkfaget kan sies å være, men noen endelige definisjoner finnes det ikke. Og det skal vi kanskje være glad for? Det er viktig å holde debatten om fagets identitet levende for å unngå å stivne og bli dogmatisk.

Den klassiske definisjonen av pedagogikk sier at faget er læren om oppdragelse og undervisning (Gundem 1983). Danning og utdanning er også sentrale begreper, og i de senere årene er gjerne sosialisering kommet til som enda et moment. Oppdragelse og undervisning blir da pedagogikkens klassiske objekt eller gjenstandsområde, det temaet pedagogikken handler om. Ettersom pedagogikken tradisjonelt inntar lærerens eller oppdragerens perspektiv, kan vi presisere denne definisjonen noe nærmere: til de *menneskelige handlingene* som er knyttet til det å undervise og oppdra. Dette skal vi komme tilbake til.

Ifølge den norske filosofen Hans Skjervheim (1992) tar pedagogikkfaget utgangspunkt i at det alltid vil finnes en yngre generasjon som både trenger og krever oppdragelse (ordet *paidí* betyr «barn» på gresk). Dette sier oss i hvert fall tre ting: For det første indikerer det at pedagogikk er et gammelt fag, som stammer fra den tiden da man overhodet begynte å tenke systematisk om oppdragelse. For det andre antyder det at i historisk perspektiv er det pedagogikkens gjenstandsområde – oppdragelse og undervisning – som har forrangen. Det betyr at barn alltid er blitt veiledet og oppdratt, også lenge før det eksisterte noen teori om oppdragelse. Pedagogikkens gjenstandsområde kan med andre ord anses å være mye eldre enn teorien (Myhre 1980). For det tredje betyr denne oppfatningen av pedagogikkfagets utgangspunkt at pedagogikk beskriver noe som skjer mellom to generasjoner. Den eldre generasjonen, som besitter erfaring og kunnskap, skal formidle kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier til den yngre generasjonen, som i utgangspunktet ikke har noen. Det er kanskje ikke for ingenting at den tyske pedagogen Josef Derbolav mener at medisin og pedagogikk er praksisformer som tar utgangspunkt i menneskenes svakheter og mangler (Derbolav 1987).

Å anse generasjonsforholdet som pedagogikkens utgangspunkt representerer imidlertid ingen nytenkning. Den tyske filosofen Friedrich Schleiermacher identifiserer i 1826 generasjonsforholdet som selve grunnproblemet i pedagogikken (Uljens 1998). Den eldre generasjonen må spørre seg hva den vil med den yngre, mener Schleiermacher. Hva vil vi med den oppvoksende generasjonen? Dette spørsmålet knytter naturlig an til den tanken at pedagogikk er et *intensjonalt* fag. Den eldre generasjonen har en intensjon med å oppdra den yngre. Visse egenskaper, kunnskaper, holdninger og atferdsmønstre anses å være ønskelige og gode, både for individet selv og for det samfunnet individet er en del av. Pedagogikkens intensjonalitet knyttes til handlinger – oppdragelse og undervisning – som utføres for at disse målene, intensjonene, skal oppfylles. Uten slike intensjoner er de pedagogiske handlingene blinde og tilfeldige. Den finske pedagogiske filosofen Michael Uljens påpeker at pedagogikkens intensjonalitet også er framtidsrettet, fordi den søker å utvide, utdype, utvikle eller nyansere individers tidligere erfaringer, forståelse eller handlingsrepertoar (Uljens 1998). Uljens ser pedagogikk som «vetenskapen om det *handlande* som er relatert til individens blivande och förändring som människa» (s. 186). Pedagogikk er derfor, sier han, en praktisk vitenskap.

Generelt sett kan vi så langt si at pedagogikk tradisjonelt inntar den eldre generasjonens synsvinkel og fokuserer på dennes intensjoner og handlinger overfor den yngre generasjonen. Som regel anses *praksis* for å være pedagogikkens gjenstandsområde, og praksis identifiseres oftest med de intensjonale handlingene som utføres av lærer eller oppdrager. Pedagogikk kalles derfor gjerne en vitenskap *for* praksis.

Ekspansjonen av pedagogikkens område

Pedagogikkfaget har i de siste tiårene vokst enormt. I takt med samfunnsutviklingen har faget funnet mange nye anvendelsesområder, for eksempel mediepedagogikk og IT-relatert pedagogikk, og mange flere områder er trolig i emning. Denne veksten er kvantitativ. Faget er rett og slett blitt større. Hånd i hånd med denne veksten går en økende differensiering av faget; det vil si at faget «sprekker opp» i forskjellige undergrupper eller disipliner. Veksten skjer ikke i én retning eller innenfor ett bestemt område. Dette er et faktum som medfører både glede og problemer. Gleden er knyttet til at fagets størrelse gjør at det alltid er nye, spennende og interessante ting å lære for folk som jobber med faget. Man kan også se det som et tegn på styrke at faget er offensivt og utvider sitt område.

Problemene er knyttet til det som innledningsvis ble kalt identitetsproblemer. Disse identitetsproblemene er av to slag. På den ene siden gjelder det selve fagets identitet; på den andre siden har vi opplevelsen av faglig identitet blant mennesker som arbeider med pedagogisk virksomhet i en eller annen forstand. Disse henger naturligvis sammen, men har trolig ulike former for løsning, om de da overhodet kan løses.

Som antydet innledningsvis opplever de fleste pedagogikkstudenter en viss frustrasjon i forhold til sin faglige identitet. Man kan beskrive seg selv som småskolepedagog, ballettpedagog, didaktiker eller pedagogisk filosof. Alle disse betegnelsene peker på spesielle områder innenfor pedagogikken. Men hvem er vi egentlig som *pedagoger*? Svaret på dette spørsmålet – om det finnes noe svar – vil som oftest dreie seg om å finne

noe som er felles for alle som arbeider med pedagogikk. Foreløpig nøyer vi oss med å slå fast at en faglig identitet ikke kommer gratis. Den må man selv jobbe for.

Alle fag inndeles i underkategorier på ulike måter; det er ikke noe særegent for pedagogikken. Det er trolig heller ikke noe særegent for pedagogikken at utøverne av faget opplever faglige identitetsproblemer. Men differensieringen kan føre til en fragmentering som gjør at faget faller fra hverandre i selvstendige undergrupper. For eksempel er spesialpedagogikk etablert som egen disiplin. Hvis pedagogikkfaget skal fortsette å innlemme nye områder, står det kanskje i fare for å bli «… et konglomerat av ulike disipliner uten en selvstendig identitet og autonomi» (Thune og Sand 1998, s. 22).

Differensiering og kategorisering

Differensieringen av pedagogikkfaget kan beskrives på flere måter. Noe av forvirringen rundt faget skyldes muligens at undergrupper som er kategorisert på forskjellig måte, blandes sammen og omtales om hverandre. Å kategorisere (eller klassifisere) betyr å gruppere ting, individer eller elementer sammen i større grupper. En slik gruppering skjer på basis av likhet. Det vil si at elementer havner i samme gruppe på grunnlag av bestemte likhetstrekk. Slike likheter kan være av mange typer, for eksempel funksjonelle, sosiale eller fysiske. Det enkleste eksemplet er ting som inndeles etter størrelse, farge eller alder, eller etter en kombinasjon av alle. Vi skal i det følgende se på ulike måter å inndele eller kategorisere det pedagogiske fagfeltet på.

Enhver kategorisering krever at man bestemmer seg for et kriterium som skal ligge til grunn for inndelingen. Som antydet er valgmulighetene store. Kategorisering skaper orden og oversikt og inngår som vesentlige elementer i alle våre kunnskaper om verden. Men ikke alle inndelinger er like gode. Det gjelder derfor å velge et kriterium som passer godt til hensikten. I de vanligste måtene å dele inn pedagogikk på brukes målgruppe, innhold og nabodisipliner som kriterium (Uljens 1998).

Målgruppe

Denne måten å kategorisere på tar utgangspunkt i de ulike grupper av individer som den pedagogiske virksomheten er spesifikt rettet mot. Kategorier som framkommer med dette kriteriet, er for eksempel førskolepedagogikk, småskolepedagogikk, høgskolepedagogikk, yrkespedagogikk, voksenpedagogikk og spesialpedagogikk. Hvis vi nå legger Schleiermachers syn på pedagogikk som et generasjonsforhold til grunn, forsvinner all pedagogikk som skjer mellom voksne. Både høgskolepedagogikk, yrkespedagogikk og voksenpedagogikk ville ikke kunne regnes som pedagogikk hvis den eldre generasjonens forhold til den yngre definerer pedagogikken. Imidlertid har vi med innarbeidete kategorier å gjøre, og med dagens interesse for livslang læring ville det være rart å definere disse kategoriene ut av pedagogikkens område.

Innhold

Innhold som kriterium for kategorisering av pedagogikken henviser til hva det undervises i. En slik inndeling finner vi kanskje særlig innenfor didaktikken, der vi eksempelvis har norskdidaktikk, naturfagdidaktikk, språkdidaktikk. Vil vi spesifisere ytterligere,

kan vi lage kategorier som matematikkdidaktikk, tyskdidaktikk eller historiedidaktikk. Denne formen for faglig eller innholdsmessig inndeling har gjerne en klar sammenheng med faglig eller yrkesmessig identitet, som når en ser på seg selv som matematikklærer eller kroppsøvingslærer.

Nabodisipliner

Dette kriteriet er opphavet til den vanligste kategoriseringen av pedagogikkfaget i forskningssammenheng. Ulike nabodisipliner har gitt navn til det som gjerne kalles deldisipliner, eller underkategorier om man vil. Her finner vi kategorier som pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi og pedagogisk filosofi. Igjen vil vi blant pedagogiske forskere finne at denne inndelingen har sammenheng med faglig identitet, som når jeg selv beskriver meg som pedagogisk filosof.

Det er mange interessante spørsmål som melder seg ved bruken av nabodisipliner som kriterium for kategorisering av pedagogikken. Hvor mange nabodisipliner har vi? I prinsippet kan vi tenke oss at faget stadig kan vokse ved at det lages flere nye såkalte «bindestreks-pedagogikker». Hva er forholdet mellom nabovitenskapene og pedagogikkens problemstillinger? Kan vi uten videre overta nabovitenskapenes teori, resultater og metoder?

Hva skal vi nå si om disse tre forskjellige måtene å kategorisere pedagogikkfaget på? Når en skal diskutere slike inndelinger, trenger en høvelige redskaper, og jeg skal derfor introdusere litt teori om kategorisering.

Kategorier forekommer som regel i hierarkiske systemer. Her og nå betrakter vi *pedagogikk* som den overordnete kategorien, der vi har sett på tre forslag til inndeling i underkategorier som kan gi oss oversikt over feltet. Overordnete kategorier defineres ut fra felles trekk ved medlemmene i kategorien, og her har vi så langt ikke mer å holde oss til enn at pedagogikk handler om oppdragelse og undervisning – de handlingene som henger sammen med det å bli menneske og endre seg som menneske. Det sier seg selv at et slikt område er enormt stort. Alle forsøk på kategorisering står da først overfor problemet med å finne et kriterium for inndeling. Det å finne et egnet kriterium er ikke så enkelt som en kanskje kan tro. For det første må en ta hensyn til hva slags fenomen som skal kategoriseres. Pedagogikk er en vitenskap, et fagområde, og kriterier må velges som gir mening når vi har med et fagområde å gjøre. For det andre stilles det tradisjonelt krav til inndelinger om at de skal være uttømmende og gjensidig utelukkende. En inndeling er uttømmende når alt som befinner seg i den overordnete kategorien, får plass i en av underkategoriene. Den er gjensidig utelukkende når ingen «elementer» får plass i mer enn én underkategori.

Det er et spørsmål om det i det hele tatt finnes noe kriterium som vil kunne gi en slik perfekt inndeling av pedagogikken. Kriteriet *målgruppe* gir en kategorisering som verken er uttømmende eller gjensidig utelukkende. Spesialpedagogikk vil gjelde blant både førskolebarn og voksne, så kategoriene er ikke gjensidig utelukkende. De er ikke uttømmende heller, både fordi vi kan tenke oss at stadig nye grupper kommer til, og fordi det eksisterer «pedagogikker» som ikke fanges inn av kriteriet. Betegnelser som mediepedagogikk, helsepedagogikk, sosialpedagogikk eller klinisk pedagogikk er helt klart ikke innrettet mot noen spesiell målgruppe. Interessant nok er heller ikke en betegnelse