Nysgjerrighetens pedagogikk



FAGBOKFORLAGET

Nysgjerrighetens pedagogikk

Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk

Each day is a little life:
every waking and rising a little birth,
every fresh morning a little youth,
every going to rest and sleep a little death.

Arthur Schopenhauer

Kjetil Steinsholt

Nysgjerrighetens pedagogikk

Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

1. utgave 2014 / 2. opplag 2015

ISBN: 978-82-450-2931-4
ISBN (trykt): 978-82-321-0141-2

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget
Foto forsiden: Vilde Margrethe Juul Steinsholt

Utgivelsen er støttet av Pedagogisk institutt, NTNU.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Til Vilde Margrethe

Innhold

Forord 13

DEL I Bokens løse bakgrunn og videre tematikker 19

TEKNOKRATISK RASJONALITET 20
(i) Retningsgivende rådgivning 20
(ii) Ikke-retningsgivende rådgivning 22
(iii) Samarbeidende rådgivning 24
(iv) Utviklende rådgivning 26
(v) Differensiert rådgivning 27
TOLKNINGSRASJONALITET 28
ULIKE INTERESSESFÆRER 36
Den refleksive praktiker 40
Mellombetraktninger 44
MODELLPOLYFONI? 45

DEL II På sporet av en mulig rasjonell metodologi? 53

STARTFASEN 53
Snows idémessige fundament 55
UTVIKLING AV EN VITENSKAPELIG HOLDNING 57
DEMARKASJONSKRITERIER 62
Den eldre demarkasjonstradisjonen 62
Den nyere demarkasjonstradisjonen 67
Mellombetraktninger 68
METODEPROBLEMER OG KUHNS FORESTILLING OM PARADIGMER 70
Fysiske kjensgjerninger – sosiale betydninger 71
Hypotetisk deduktiv metode. En liten skisse 75
Oppdagelseskontekst, rettferdiggjøringskontekst og vitenskapelige nivåer 76
KUHNS SENTRALE FORUTSETNINGER 85
Kuhns paradigmebegrep 86
Normalvitenskap 88
Paradigmeskifte og vitenskapelige revolusjoner 90
Vitenskapelig utvikling (eller innvikling) 93
Kriterier for vitenskapelighet? 94
VITENSKAPELIG RELATIVISME OG RASJONALITET 98
Rasjonalitet hos Hempel og Kuhn 109
Rasjonalitet hos Popper og Laudan 112
Rasjonalitet i sammendrag 118
MELLOMBETRAKTNINGER 120
DET STERKE PROGRAMMET: EN MULIG KRITIKK 124
VITENSKAPSSOSIOLOGISKE TRADISJONER 129
Laboratorieundersøkelser 131
Forskere i teori og praksis. Et eksempel 136
Sosiokulturelle kontekster 139
Ettertanker 141

DEL III Hverdagslivets forkjempere 147

HVERDAGSLIVET SOM FORUTSETNING 147
HVERDAGSLIV OG PSYKOLOGI. EN SKISSE 150

Kelly: Mennesket som forsker 154
Kelly og Lakatos. Et eksempel 156
HVERDAGSLIVETS SOSIOLOGI. EN FORSMAK 160
Fenomenologi: En schutziansk tilnærming 163
Etnometodologiens hverdagsforståelse 169
«HVERDAGSLIGE» MELLOMBETRAKTNINGER 176
SCHUTZ' FORESTILLING OM HVERDAGSLIVET 181
Perspektivenes gjensidighet 182
Handling og intersubjektivitet 184
Livsverden. En innledende skisse 187
Mer utdypende perspektiver på livsverden 192
Habermas' orientering mot fenomenologien 196
Livsverden: Et tosidig begrep? 202
Livsverden som et hverdagslig begrep 209
Differensiering av livsverden 211
Hvor mange livsverdener? 216
Livsverden som etisk diskusjonsflate 218
DEN NATURLIGE HOLDNING – ELLER DET Å TA NOE FOR GITT 222
Kunnskapsforråd og kunnskap for hånden 224
Språkets stilling 225
Meningsprovinser og ulike former for motivasjon 226
Typologiseringer 229
Relevanssoner og idealtyper 231
SCHUTZ OG DEWEY: REFLEKSJONENS BETYDNING 233
Miljø og livsverden 237
Erfaringer og kognitive strukturer 238
Horisonter og referansestandarder 241
Interaksjon med livsverden 243
Refleksiv tenkning og ulike motiver 245
Mellombetraktninger 247
«VERSTEHEN» I RELIEFF 248
Weber og den meningsfulle handling 254
Husserl og vitenskapens forutsetninger 257
Schutz' appell til den vitenskapelige metode 259
Interpersonlig forståelse – tilgangen til den Andre 263
Skjult eller taus kunnskap 266
Gadamer og rehabiliteringen av tradisjoner 270
Tradisjoner og livsformer 272
Språk og tolkning 280
Mellombetraktninger 288
Habermas' rekonstruktivisme 290
Reflekterende ettertanker 292
Geertz, et interessant alternativ? 295
RASJONALITETSPROBLEMET HOS SCHUTZ 297

DEL IV Ulike former for rasjonalitet 303

KUHN NOK EN GANG 303
Kuhn og praktisk kunnskap 307
Ulike (praktiske) kunnskapsformer: Phronesis, technê og episteme 313
Tilhørighet og phronesis 320
Phronesis og fellesskapet. 323
Kemmis' perspektiver på phronesis som erfaring 326

Erfaringenes negative karakter 329
Reflektiv praksis, takt, dialog og klokskap hos Gadamer 332
Hermeneutisk danning 338
Gadamer og det praktiske liv 340
Nightingales perspektiver på phronesis, technê og episteme 343
Mellombetraktninger om phronesis 348
Anvendt phronesis? 356
Etterbetraktninger 359
LITT OM ØKONOMISK RASJONALITET 361
Mikroøkonomiske forutsetninger 365
Nyttemaksimering og rasjonelle valg 368
Spillteori. En enkel skisse 372
Mellombetraktninger (nok en gang) 375
RASJONELLE HANDLINGER 379
Det ubevisste området 381
Det kognitive området 382
Flere selv? 382
Mellombetraktninger 383
Rasjonelle livsplaner? 386
Subjektiv sannsynlighet 388
Rasjonell tro – et forskningsområde for psykologien? 390
Intuisjon og rasjonalitet 393
RASJONALITETSPROBLEMET I ANTROPOLOGIEN – EN SKISSE 395
Lukes' perspektiv 396
Kommentarer til Winchs perspektiv 398
Kekes' standpunkt 402
Jarvies standpunkt 404
Kan livsformer ta feil? 406
MELLOMBETRAKTNINGER 408
RASJONALITET ER NOE SOM BLIR TIL I SPRÅKET 411

DEL V Kommunikativ rasjonalitet, handling og etikk i et bredt format 415

EN SKISSE AV ET PROBLEMKOMPLEKS 415
KOMMUNIKATIVE SITUASJONER/EPISODER 416
Språklige handlingsparadigmer 418
Livsformenes epistemiske dimensjoner 419
Livsformenes estetiske dimensjoner 420
Livsformenes institusjonelle dimensjon 422
Kommunikative sammenkomster 423
Mellombetraktninger 425
KOMMUNIKATIV KOMPETANSE 427
Kompetansebegrepet. Normativt eller deskriptivt? 427
Forskjellige kompetansekonseptualiseringer 431
Grunnleggende kompetanse 432
Lingvistisk kompetanse 434
Kommunikativ kompetanse 435
Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse 439
Interpersonlig og strategisk kompetanse 442
Relasjonell kompetanse 445
Komponenter innenfor relasjonell kompetanse 447
HABERMAS – EN INNLEDNINGSSKISSE 451
Gadamer – Habermas: Fra selvrefleksjon til kommunikativ rasjonalitet 452

Teknisk bevissthet vs. teknisk fornuft 456
Kommunikasjon som rasjonell handling 457
Den lingvistiske dreining 461
Språk og læringsprosesser 463
Mellombetraktninger 465
Modernisering som progressiv rasjonalisering 468
KOMMUNIKATIV KOMPETANSE 469
Kommunikativ kompetanse som en del av den refleksive pedagogikk 472
OVERGANGEN TIL UNIVERSALPRAGMATIKKEN 474
FRA UNIVERSALPRAGMATIKK TIL KOMMUNIKATIV HANDLING 482
Mening som regelorientert atferd 483
«Know-how» og «know that» 483
Instrumentell språkbruk 486
Strategisk språkbruk I 486
Strategisk språkbruk II 488
KOMMUNIKATIV SPRÅKBRUK 489
Illokusjonær tvang og proposisjonalt innhold 490
Intensjoner og tilfredsstillelsesbetingelser 490
Konvensjoner om regler 492
Mellombetraktninger 494
KLASSIFISERING AV TALEHANDLINGER 496
Searles klassifisering av talehandlinger 497
HABERMAS' KRITIKK AV SEARLE 501
GYLDIGHETSKRAV OG TEMATISERING 504
Habermas' inspirasjonskilder 505
Betingelser for å akseptere noe 506
Tematisering 507
Språkets dobbeltstruktur 508
Kommunikasjon på to nivåer 509
Fra livsverden til verdenssyn 510
TEORI OM KONSENSUS 511
Rasjonelt motivert enighet 512
Intersubjektiv erkjennelse av normer 513
Den ideelle (sam)talesituasjon 514
«Rasjonell» argumentasjon 516
Typer av diskurser 517
Toulmins uformelle logikk 518
Objektivitet innenfor de empirisk-analytiske vitenskaper 521
Kohlberg og de moralske stadier 522
Identitetsformasjon 525
Sosial evolusjon og læringsmekanismer 529
Legitimering av sosiale ordninger 531
Læringsbetingelser og ideologi 532
LIVSVERDEN OG RASJONALITET 535
Livsverden hos Habermas og Schutz 542
En nærmere beskrivelse av livsverden 543
«Verden», «livsverden» og det å «innta en holdning til» 547
Estetikkens plass? 551
Systemet 553
Kommunikativ rasjonalitet og rasjonalisasjon 557
HABERMAS OG VITENSKAPSFILOSOFIEN 561
Sosial handling og refleksivitet 564
HABERMAS SOM REFLEKSIV PEDAGOG 567

MELLOMBETRAKTNINGER 571
Universalisering (U) 575
Universalisering hos Gadamer og Habermas 579
Noen problemer med universalisering 583
ET REFLEKSIVT MØTE MED HABERMAS' DISKURSETIKK 585
Gyldighetskrav og gjensidig forståelse 588
Kommunikative sammenbrudd og ulike diskurser 591
Den eiendommelige tvangen fra det beste argument 594
Reell diskurs og ideelle deltagere 599
Refleksjonens gjensidighet 603
Gjensidig kritikk 606
Mellombetraktning 613
Finnes diskursformene i alle kulturer? 615
Tvangfri tvang og symmetribetingelser 616
Små refleksjoner før noen litt større 619
MORALSK GYLDIGE PRINSIPPER? 620
Finnes det moralsk gyldige prinsipper? 621
Rettferdighet som moralens grunnlag? 624
Kontraktteori? 626
Rasjonelle autonome aktører 627
Moralsk autonomi 629
Intuisjon som noe som sier seg selv? 632
Intuisjoner av liberal og demokratisk type 635
Intuisjon som det å «vite hvordan» 637
Intuisjon som mening 641
Tolkningsorientert deontologi 644

LITTERATUR 649

Forord

Man has to awaken to wonder – and so perhaps do people.
Science is a way of sending him to sleep again.
-Ludwig Wittgenstein-

Denne boken tar opp en rekke temaer som i løpet av de siste to tiårene har blitt diskutert i seminargrupper og mindre symposier på restauranten Benitos/Zia Teresa og senere på Benitos & Silvano (Da Benito/Visevertshuset) i Trondheim. Boken kan derfor betraktes som en levende dokumentasjon over sideaktiviteter ved Pedagogisk institutt som har pågått en stund og som fortsatt lever, om ikke i beste velgående de siste årene, så i alle fall av og til. Utgangspunktet var en form for barnlig nysgjerrighet rundt forståelsen av ulike pedagogiske teorier, eller bedre; hva som ligger til grunn for eller bak slike omfattende og ofte autoritative teorikonstruksjoner. På et abstrakt nivå ønsket vi en dypere forståelse av eldre og nyere kart over hva som egentlig gikk for seg innenfor de pedagogiske miljøene, som hadde påtatt seg et dypt vitenskapelig ansvar, og som så ofte som mulig likte å fremføre pedagogiske glansnumre i fullt alvor.



Vi fant relativt fort ut at det å lage slike kart som regel er en oppgave for innvidde spesialister, ofte med evighetsambisjoner. Bestemte teknikker trengs for å kunne lage et kartverk over et bestemt område. En bussjåfør eller en postmann kjenner sine områder like godt som sine egne bukselommer, og en lærer kjenner sine oppgaver i klasserommet langt bedre enn de fleste andre. Men de er ikke profesjonelle karttegnere, som kan konstruere et kart over det området de beveger seg i til daglig. Derimot kan andre gjøre det for dem. Straks kartet har kommet ut av trykkeriet, ser det ut til å være minst like godt som originalen. Men vi kan ikke reise rundt på et kart på samme måten som vi kan vandre rundt i det området kartet beskriver. Et kart kan være en god hjelpesnor for å komme seg rundt, men det kan på ingen måte erstatte originalen.

Vitenskapen lager selvfølgelig kart, og forskning er en form for karttegning. Det lages mange kart. Ofte vanskelig lesbare kart. Av og til kart som kan forvirre og skape dyp fortvilelse. De utvikles gjerne gjennom bestemte, ofte helt spesialiserte teknikker og metoder som det kan være vanskelig å få et godt grep på. Kartene kan være nyttige, hvis vi kan bruke dem, og hvis det er hensiktsmessig å gjøre det. Forskjellige vitenskaper presenterer nesten daglig for oss sine egne kart: Et kjemisk, et økonomisk, et sosiologisk, et pedagogisk, osv. Om ikke det skulle være nok, har de ulike disiplinene innenfor disse vitenskapene også sine egne karttegnere. I prinsippet vil kartene kunne utfylle hverandre ved at de beskriver og redegjør

for forskjellige aspekter av den samme «virkeligheten». Har vi dette klart for oss, blir det noe merkelig å spørre etter det «beste» kartet. Det kommer stort sett an på hva vi trenger. Hvert kart ser på hva som er relevant ved å utelate det som er irrelevant.

Derfor kan kartet aldri erstatte originalen. Et kart er nyttig hvis vi ønsker å se nærmere på bestemte detaljer på vår reise, men vi bør ikke stikke under stol at det også er fullt mulig – og ikke minst spennende – å reise uten kart. Alle kart har målestokker. Små og ofte unike detaljer er ikke med. Store og viktige detaljer kan også av og til mangle på kartet. Det kan være vanskelig å variere mellom forskjellige typer målestokker. Biologer som holder seg innenfor mikroskopiske områder (som makromolekyler) kan ha store problemer med å integrere dette inn i noe større (en organisme). Dette er et vanlig problem. Et annet dilemma er at det kan være vanskelig å tenke seg et kart som har med alle relevante detaljer. Likevel; kart eksisterer overalt i dag. Det er vanskelig å unngå dem, selv om vi har levd i tusenvis av år uten. Nå blir vi mer og mer avhengige av forskjellige kart, som kan føre oss inn i nye teoretiske landskapssfærer. I en slik situasjon kan kart kanskje være et nyttig redskap for de som kan bruke dem med kløkt og praktisk klokskap. Noen mener at kartene blir bedre og bedre. De sier mer og mer om verden. Andre mener at de sier mindre, fordi de blir så altfor abstrakte, detaljfattige og kontekstløse. Noen mener at den vitenskapelige kartlegging forandrer vår sosiale hverdagslige verden, og gjør den mer usikker og plagsom. Ofte kan vi se at forskere og andre stoler mer på sine kart enn på «virkeligheten» selv (760). Et problem som alltid vil dukke opp er hvordan kartene skal revideres. Hvorfor skal de revideres? Hvor ofte? Er det interesse for det? Er det vilje for det? Kan det være nødvendig? Hvem gjør det, og hvorfor?

Problemet er ikke at flere og flere bruker forskjellige kart. Problemet er kanskje heller måten de brukes på. Ethvert kart gir oss et avgrenset bilde av verden, det bestemmer de helt unike og spesielle betingelsene og forutsetningene knyttet til bestemte tilnærminger til verden ved å velge bort de objektene, egenskapene og forholdene som det ikke blir fokusert på. Et kart er derfor et resultat av en reduksjon, og fremstiller på mange måter en kjølig og ribbet verden; det er selve kartet (eller modellen) teoriene henviser til – ikke verden selv. Bevisst dette er kartene relativt harmløse; de forteller oss hvordan vi eventuelt skal gå, ikke hvor vi skal gå eller om vi bør gå nettopp dit. Kartene inneholder ikke sitt eget bestemmelsessted, for et slikt sted finnes kun i karttegnernes eller brukernes egen bevissthet.

En slik interesse for ulike pedagogiske kart, og ikke minst selve grunnlaget slike kart bygger på, hvordan og hvem som har lagt inn detaljene, og ikke minst hvem som bruker dem, skapte rom og motivasjon for en slags sprelsk og positiv nysgjerrighet (55). Betraktet historisk har nysgjerrighet blitt betraktet som en negativ last, stigmatisert av kristendommen, underkjent av en rekke filosofiske retninger og mistenkeliggjort innenfor bestemte pedagogiske miljøer. Ikke minst har en rekke ulike vitenskapelige autoriteter nedprioritert og raljert over nysgjerrighetens evne til å blåse opp slappe uvesentligheter. Selv Aristoteles, som hyllet undringen (*thauma*) som filosofiens utgangspunkt, og som hevdet at det å søke kunnskap var helt naturlig for alle mennesker, mente at nysgjerrighet (*periergia*) ikke hadde noe med undring å gjøre, men heller var orientert mot en vill søken etter noe målløst og vulgært (122, 384, 626).

Nysgjerrighet er på mange måter selvsagt noe formålsløst, dunkelt og svevende. Likevel er det fascinerende og viktig. Det peker hen mot noe som er annerledes og delvis ukjent, og kan fremskynde sunn bekymring og skape en ny form for omsorg i møtet med det som eksisterer og kan eksistere rundt oss (578). Det er en slags beredskap vi har for å betrakte det som omgir oss som noe rart og besynderlig, en bestemt nådeløshet til å bryte opp med det vante, og en berusende glede av «å snu steinene» og betrakte de samme tingene på nye og kanskje

overraskende måter. Det er en slags inderlighet når det gjelder å gripe det som rett og slett bare skjer og forsvinner igjen nesten like fort, en slags skjødesløshet i møte med hjemlige forestillinger om hva som er viktig og grunnleggende for oss (239).

Filosofen Thomas Hobbes, som var en av de aller første som anerkjente nysgjerrigheten som en viktig del av oss som tenkende vesener, skrev i *Leviathan* at begjæret etter å vite hvorfor og hvordan kun kan uttrykkes i ett ord; nysgjerrighet (807). *Vår* nysgjerrighet ble først og fremst dyrket gjennom språket i form av det å stille spørsmål til deler av kunnskapen innenfor rådende pedagogisk tenkning, som ofte har blitt knyttet til en bestemt rasjonalitetsmodus (70, 521, 721). En bestemt type rasjonalitet har fått et visst epistemisk overtak sammenlignet med andre kunnskapskilder (som for eksempel hverdagslig praktisk kunnskap). Kunnskaper samlet opp og systematisert innenfor slike rasjonelle rammer blir ofte betraktet som mer solide, effektive og vitenskapelige enn andre, og det er stort sett aktiviteter organisert metodisk i henhold til en slik rasjonell rytme som i dag premieres høyest. En slik modus er ofte, og forståelig nok, knyttet til moderne vitenskap som har dype røtter tilbake i den vestlige filosofi – muligens helt tilbake til Platons forherligelse av technê, som jo har gitt oss det etymologiske fundamentet for det vi i dag kan kalle teknisk rasjonalitet: «Seit dem Beginn der Neuzeit aber war die Wissenschaft immer das Paradigma von Rationalität überhaupt gewesen» (643, s. 10). Innenfor slike relativt stringente og faste rammer vil våre kontekstavhengige erfaringer undertrykkes til fordel for mer nøytrale og «objektive» tredjepersonperspektiver (77). Slike prosedyrer prioriterer observasjoner og former for eksperimentering som er standardiserte og målbare, og ikke minst metoder som kan teste ut hvor presise slike tilnærminger er. Innenfor en slik horisont vil vi kunne koble oss løs fra våre hverdagslige omgivelser og innta et langt mer objektiverende og instrumentelt blikk på verden. En slik holdning lover mye; alt rundt oss kan i prinsippet fremstå som et kontrollerbart middel for å komme frem til på forhånd oppsatte og fikserte mål. Og gjennom et slikt herredømme er det også snakk om maksimering; optimal effektivitet for å tilegne seg bestemte mål med minst mulig bruk av økonomiske midler. Men finnes det ikke andre former for rasjonalitet?

I denne boken vil en rekke slike spørsmål bli diskutert, men det vil nok ikke dukke opp noen definitive eller bastante konklusjoner hugget i stein. Jeg vil ikke foreta en behendig stokking av den pedagogisk-filosofiske kortstokk for så å trekke opp bestemte ess fra lommen. I stedet har jeg forsøkt, på en nysgjerrig, refleksiv og kanskje kritisk måte, å skissere et konglomerat av mulige veier for fremtidig pedagogisk «undergrunnsarbeid» som muligens kan gi leseren noen nye perspektiver på spørsmål knyttet til vitenskap, hverdagsliv, rasjonalitet, common sense, praktisk kunnskap, kommunikasjon og etisk refleksjon. Boken skal derfor ikke primært betraktes som et langt konkluderende sammendrag av forskjellige perspektiver, men heller som et utgangspunkt eller en start på en forhåpentligvis ny og spennende reise, som verken har en virkelig avslutning eller begynnelse, men bare en slags uendelig fortsettelse. Et beskjedent ønske vil derfor være å utfordre pedagogisk skråsikkerhet, rote opp i vanemessige arbeidsmåter og tankefigurer, problematisere og kanskje løse opp konvensjonelle orienteringspunkter og ikke minst revurdere regler, normer og institusjoner slik at tenkningen kan finne nye veier og åpne opp for alternative handlingsrom. Når tenkningen stivner i det som allerede er tenkt, er det på tide å gå videre. Jeg vil derfor advare mot å komme til veis ende.

Denne boken ville vært umulig uten all den generøsiteten jeg har møtt og bistanden jeg gjennom mange år har fått fra venner, kolleger og studenter. En varm takk til forlagsredaktør May Helene Solberg i Akademika forlag, som med stødig hånd har fått også dette prosjektet, i den grad det er mulig, i havn. Takk til mine siste års phd- og mastergradsstudenter, og ikke minst til Silje Alise Ness, som i flere år har vært en uvurderlig støttespiller som seminarleder

og en glitrende formidler av praktisk pedagogisk filosofi. Uten hennes unike kunnskap, entusiasme og ukentlige oppmuntringer ville det aldri ha blitt noen bok.

Trondheim, en litt mørk aften helt i begynnelsen av januar 2014.

Kjetil Steinsholt

Pedagogisk institutt, NTNU

DEL I

Bokens løse bakgrunn og videre tematikker

I Bokens løse bakgrunn og videre tematikker

Almost in the beginning was curiosity
-Isaac Asimov-

Full av nysgjerrighet, entusiasme og ikke minst sekundære sansekvaliteter, og vel bevisst Fiedlers (224) forskningsresultater som hevdet at «mannen i gata» (293) kunne beskrive hva det vil si å gi gode pedagogiske råd vel så godt som fagmannen og eksperten, kastet jeg meg (tidlig på 1990-tallet) hodestups inn i deler av den tradisjonelle faglitteraturen. Etter en lang tid med skjeve frustrasjoner og usikkerhet, bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i tradisjonell pedagogisk rådgivning. For enkelhets skyld, eller helt sikkert fordi jeg ikke visste bedre, delte jeg den inn i to sentrale tradisjoner (jf. 113).

Den første tradisjonen hadde sitt fundament innenfor den rasjonelle naturvitenskapelige tenkemåten.[1] I disse studiene ble rådgivning sett på som en prosess eller en funksjon der to ting ble prioritert: For det første en måling og evaluering av veiledningsaktiviteter i prosesstyrt utvikling, og for det andre å sørge for ledelse og rådgivning overfor ansatte eller personale (530). Jeg valgte å gi denne tradisjonen betegnelsen «teknokratisk rasjonalitet».

«Teknokratisk rasjonalitet» betegner en metodologisk forestilling som karakteriseres gjennom nødvendighetene av kontroll, prediksjon, objektivitet, induktiv argumentasjon, monologisk kunnskap og rasjonalitet (787). En slik intellektuell holdning, med sine ledsagende forskningsteknikker og strategier, har utviklet ideer om rådgivningsmodeller som ikke nødvendigvis har fokusert på kvaliteten knyttet til menneskelige forhold, eller på de meningene og verdiene mennesker i pedagogiske forhold tilskriver bestemte situasjoner og aktiviteter. For meg virket det som om mye av forskningen i høy grad var opptatt med anvendelsen av bestemte teoretiske generaliseringer, basert på kvantitativt datamateriale innenfor bestemte situasjoner.[2]

[1] Siden Descartes har tradisjonelle filosofiske problemer (når det gjelder egenskaper ved selvet, frihet og mellommenneskelige forhold) hatt en tendens til å bli redusert til spørsmål som ligger tett opp til vitenskaper som fysikk, kjemi og biologi: Her har man ofte (historisk sett) antatt at vitenskapen og kun vitenskapen alene er i stand til å gi fullstendige svar på slike spørsmål. En slik radikal reduksjonisme har blitt tett knyttet til et filosofisk prosjekt hvor mentale aktiviteter ikke fremstår som noe annet enn fysikalske prosesser i hjernen. Frihet er ikke noe annet enn en illusjon som skyldes en mangel på solid og riktig kunnskap om årsaksforhold. Verdier er ikke noe annet enn emosjonelle preferanser som kan forklares ut fra kjemisk ubalanse. Persepsjon er ikke noe annet enn fysiske interaksjonsprosesser mellom ulike substanser. Fenomenologiens respons på en slik gjennomgående reduksjonisme er, som vi skal se, forestillingen om (eller metoden) å sette noe i parentes eller en fenomenologisk epoché. Ikke dermed sagt at den forståelsen man kommer frem til gjennom en slik kartesiansk tenkemåte ikke er riktig. Poenget er at den må plasseres i hvilemodus; i parentes. Mentale aktiviteter som det er mulig å redegjøre for vitenskapelig ut fra fysiske prosesser gjennom for eksempel psykofysiologi, må vurderes uten slike forutsetninger, som et fenomen slik det viser seg for bevisstheten selv.

[2] Dette kan i høy grad knyttes til vår hverdagslige forståelse av forholdet mellom teori og praksis, en forståelse som også preger den positivistiske tradisjon; praksis blir betraktet som en handlingsform hvor kunnskap tilegnet gjennom teori kan anvendes i det praktiske liv. Dette stemmer godt overens med positivismens forestilling om vitenskapelig kunnskap: Hvis hypotesen som trekkes ut fra et sett med påstander, bekreftes gjennom objektive, gjentagende og nøyaktige undersøkelser, kan det antas at de også holder vann i anvendelsessammenhenger. Om en slik kunnskap anvendes eller ikke, angår i og for seg ikke teorien i seg selv. Et slikt syn på forholdet mellom teori/praksis er likevel ufullstendig: En av de klassiske funksjonene for teorier var at de skulle ha en praktisk effekt. De skulle hjelpe til med å skille det tilsynelatende fra det virkelige, det falske fra det sanne og ikke minst skissere en retning å gå for enhver praktisk aktivitet. Dette lyder fortsatt som søt musikk i moderne ører på grunn av det skille som ofte trekkes mellom teori, praksis og handling. Det antas at teorien skal foreskrive kunnskap

Den andre tradisjonen, som konsentrerte seg om meninger og verdier, stod i kontrast til den teknokratiske rasjonalitetsmodellen (521). Jeg gav, med litt skepsis i munnen, denne tradisjonen betegnelsen «tolkningsrasjonalitet». Denne modellen kunne karakteriseres gjennom en «fenomenologisk» tilnærming, en intellektuell holdning som ønsket å forstå grunnleggende aspekter ved en gitt livsverden. Rådgivning ut fra en slik form fokuserer på forholdene som eksisterer mellom mennesker. Målet er her å kunne gripe ny kunnskap om selve rådgivningsprosessen, egenskaper ved livsverden, og knytte dette til en relativt åpen teori om læring. En «tolkningsrasjonell» modell undersøker kommunikative og symbolske interaksjonsmønster og de forutsetningene som ligger til grunn for og gir informasjon til våre handlingers observerbare uttrykk.

TEKNOKRATISK RASJONALITET

I faglitteraturen innenfor den «teknokratiske rasjonalitetsmodellen» ble rådgivningen ofte betraktet ut fra et objektivt, rasjonelt og ikke minst strengt vitenskapelig perspektiv. Jeg valgte å dele dette store materialet inn i fem kategorier:

(i) retningsgivende rådgivning

(ii) ikke-retningsgivende rådgivning

(iii) samarbeidende rådgivning

(iv) utviklende rådgivning, og

(v) differensiert rådgivning.

(i) Retningsgivende rådgivning

Det kan ikke være noen tvil om at den retningsgivende rådgivning er rådgivningens tradisjonelle form. Den blinker ut rådgiveren som en person som har mer erfaring, et bredere intellektuelt perspektiv, og som er villig til å dele dette informasjonsforrådet med de som har behov for det. Alfonso (7) betrakter oppgaven til en retningsgivende rådgiver som et atferdssystem. Hans studier peker på de ferdighetene en rådgiver bør ha for å kunne fungere effektivt for å aktivisere målene innenfor en organisasjon. Wiles og Bondi (784) beskriver også rådgiverfunksjonen som det å kunne lede og gi klare retningslinjer. De legger frem ideen om at

[…] supervisory leadership involves planning, organizing, and evaluation. The planning phase of improving instruction and learning is most often administrative in nature, the organizing function is most often curricular in its focus, while the evaluating dimension of supervison is usually directed toward instructional activity (784, s. 32).

Måloppnåelsesprosessen innenfor disse kategoriene blir belyst gjennom en vektlegging av rådgiverens atferd. Rådgiverens viktigste oppgave blir da å hjelpe

[…] teachers analyze and improve teaching behavior. Supervision must be responsible for helping identify competencies needed in teaching, helping analyze the reported proficiencies

når den brukes i praksis. Igjen ser vi at beslutningen om å anvende teorien ikke er en funksjon av selve teorien. En slik moderne begrepsmessig revolusjon har ofte ført til at vi mer og mer har glemt den klassiske forståelsen av teori og praxis.

of teachers in these competencies, and giving the teachers assistance in developing the competencies they need (784, s. 209).

Det forutsettes her at rådgiveren nettopp er den personen som kjenner til hva disse kompetanseområdene er. Den retningsgivende rådgiver anvender sine ferdigheter når det gjelder klargjøring, presentasjon, demonstrering, orientering, standardisering og forsterkning for å oppnå disse målene. Wiles og Bondi (784) presenterer dette på en annen måte, men forutsetter at atferd er den grunnleggende operative betingelsen:

[T]eaching behavior is assumed to have five distinctive but interdependent parts: Planning, actualizing, describing, analyzing, and generalizing. It is at these points that the instructional supervisory behavior system and the teaching behavior system interact for the purpose of improving the quality of learning for students (784, s. 152).

En slik rådgivningsstil forutsetter hva som senere har fått betegnelsen et «prosess–produkt-paradigme» innenfor læringsaspektet. En slik modell forklarer forskjellige typer læreratferd som vil resultere i bestemte elevresultater. Gage (255) sier at det vitenskapelige grunnlaget for undervisning

[…] consists of knowledge of regular, non-chance relationship in the realm of events with which the practice is concerned. We need reliable correlational coefficients, or differences between averages, or similar statistics (255, s. 20f).

Så setter han i gang med å diskutere forskjellige teknikker for å endre læreratferd. Hans forutsetning er at undervisning og læring ikke kan bli mer effektiv hvis ikke lærerens atferd blir endret på en bestemt måte. Blant de teknikkene han foretrekker er mikrolæring, minikurs og interaksjonsanalyseskjemaer. Disse teknikkene fungerer effektivt ved at de får lærere til å oppføre seg på måter som er kongruente med undervisningsoppleggets vitenskapelige standarder. Han konkluderer i sin bok med å trekke en analogi til den medisinske profesjon:

Just as the physician tells almost every patient not to smoke, so the teacher will see to it that almost every pupil has adequate learning time. But just as the physician occasionally tells a tobacco addict that smoking is preferable to gaining twenty pounds, so the teacher may cut down the academic learning time of the occasional pupil who needs to learn to work under pressure. Just as the weak but steadily improving correlations between risk factors and heart disease have become important tools in the fight against premature death, so the weak but steadily improving connections between teaching patterns and educational outcomes will become useful tools in the war against ignorance and alienation (255, s. 94).

Gages argument forutsetter at læring og undervisning må bygge på et sikkert vitenskapelig grunnlag, hvis den skal være levedyktig. Det er rådgiverens oppgave å administrere miljøet på en slik måte at læreren kan erverve seg den nødvendige rasjonelle, vitenskapelige kunnskapen om sin profesjon, slik at han på en bedre måte kan få gjennomført sin undervisning. En annen innflytelsesrik teoretiker som har etablert en streng vitenskapelig basis/evidens for undervisning og rådgivning er Hunter. Hennes ideer har kanskje ikke fått det store gjennomslaget i Norge, men i USA utgjør de deler av rådgiverens intellektuelle bagasje. En av grunnene til at disse ideene har blitt så populære, er at hun presenterer en svært «sikker og ubeskjeden» teori om undervisningens egenskaper. I en eldre artikkel skriver hun at

[t]eaching is an applied science derived from research in human learning and human behavior: an applied science that utilizes the findings in psychology, neurology, sociology, and anthropology. The science of teaching is based on cause-effect relationships existing in three categories of decision that all teachers deliberately make, intuitively or by default. Any of these decisions may be delegated to the learner. While students assuming responsibility for

their own learning is a major goal, accountability for students' learning remains with the teacher (370, s. 171).

Hun argumenterer for at prinsippene for læring og undervisning også kan anvendes innenfor rådgivningsprofesjonen. Hennes analyser av rollen og ferdighetene til rådgiveren er svært preskriptive. En effektiv rådgiver må være i stand til å kunne demonstrere forståelsen av et undervisningsmål gjennom funksjonelle begreper, anvende og utvikle diagnostiske prosedyrer som viser hva en elev kan, og kjenne måter å lokke frem elevers ferdigheter, læringsprinsipper og evalueringsteknikker på. Svært viktig er også rådgiverens evne til å analysere lærerens effektivitet, til å kontrollere lærerens utførelse, til å utvikle nyttige ferdigheter, og til å kontrollere studentens atferd.

Hunters sterke vektlegging på anvendelsen av mål og nytten av tilvoksende kunnskaper om undervisning, har blitt delt av mange andre forfattere som går i spissen for en «kriteriehenvisende» rådgivning (610, 581, 655). Modellene som diskuteres her forsøker å etablere bestemte atferdsmål som kan evalueres av rådgiver og lærer sammen, gjennom observerbare systematiske og kvantifiserbare metoder. Bruk av kontrakter mellom rådgiver og lærer og mellom lærer og elev er grunnleggende innenfor denne modellen (29).

En felles tråd, som veves gjennom alle forklaringene av den retningsgivende rådgivning, er at rådgiveren må ha kontroll over situasjonen. Den retningsgivende rådgiver observerer og identifiserer lærerproblemer, presenterer gjennomsnitt fra innsamlet datamateriale, utvikler gyldige modeller for læreratferd, gir læreren retningslinjer for hva han bør gjøre videre, etablerer standarder for gjennomføring, og anvender straff for å forsterke disse standardene. Snyder (697) klager bittert over rådgivernes uoppmerksomhet når det gjelder slike atferdsferdigheter, og hevder at

[...] one of the most embarrassing explanations for the current poor reputation of schools, and the presumed failure of many excellent innovations, is that teachers have not had adequate, well-informed, and direct supervision to help them understand and implement new practices (697, s. 33).

Snyder foretrekker en trefaset instruksjonell ledelsesmodell, som med vitenskapelig hjelp vil rehabilitere og skape nytt liv i skolene. Den første fasen er viet planlegging, som innebærer at skolen som system fastsetter sine totalmål, samt gruppe- og individuell handlingsplanlegging. Fase to er viet utvikling, som omfatter klinisk rådgivning, utvikling av personalet, utvikling av læreplaner og effektiv ressursforvaltning. Den siste fasen har til oppgave å vurdere å omstrukturere skolens effektivitet, resultatene og læringsutfallet. Hun konkluderer med at hvis disse fasene blir virkeliggjort, vil skolens utdanningsprogram bli betraktelig bedre. Rådgiverne, med sin vitenskapelige ballast, er en nødvendig del av denne prosessen.

(ii) Ikke-retningsgivende rådgivning

På den motsatte siden av den retningsgivende rådgivning står den ikke-retningsgivende. Denne modellen kan også karakteriseres ved at det er atferd og ferdigheter som støtter den opp og gir den gelender. Atferdstrekk innenfor den ikke-retningsgivende rådgivning inkluderer det å kunne lytte, klargjøre, oppmuntre, presentere og løse problemer. Denne typen erkjenner også den rollen personalets utvikling spiller i rådgivningen av lærere. Personalets utviklingsaktiviteter er viktige både for rådgiveren og læreren: Vekten blir lagt på skape en mer bevisst holdning til alle som er involvert, samtidig som det kastes lys over de ferdighetene lærerne trenger for å forbedre sine metoder og teknikker. Forutsetningen her er at det finnes universelle ferdigheter som kan mestres av hvilken som helst lærer eller rådgiver,

og anvendes i en hvilken som helst undervisningssituasjon. Det skulle være unødvendig å si at en slik rådgivningsmodell stammer fra Carl Rogers og andre humanistiske psykologer (133).

Innenfor store deler av rådgivningslitteraturen blir Rogers ofte presentert som en moderne Rousseau. Det blir poengtert at han er bærer av ideen om at menneskene er gode fra fødselen av, og at samfunnet er det korrupte eller forstyrrende element. Et slikt bilde er feilaktig. Det Rogers om og om igjen peker på, er at egenskaper ved den menneskelige natur kan vurderes i den grad den anvendes i interaksjon og dialog med andre (519). Av denne grunn forventer han at alle som skal fungere som rådgivere og hjelpe andre, må vurdere refleksivt sine egne forestillinger, verdier og menneskelige egenskaper (jf. 703).

Det har også fra tid til annen blitt hevdet at Rogers anvender en klientorientert teknikk. Dette er heller ikke riktig: Rogers har aldri utviklet en rådgivningsteknikk (94). Slike begreper har kommet fra andre eksegeter, og misforståelsen stammer nok fra den kjensgjerningen at de fleste andre rådgivningssystemer har utviklet forskjellige teknikktyper. Tidlig i sin karriere studerte Rogers psykoterapiens effektivitet på en forholdsvis konvensjonell måte (367). Han var interessert i hva terapeuten eller rådgiveren gjorde. Senere begynte han å reflektere over at de reelle betingelser for psykologisk vekst ikke ligger i det rådgiveren gjør. Hans hypotese ble da at hva som reelt fører til endring, det som gjør rådgiveren «effektiv», mer er avhengig av rådgiverens holdninger enn hans atferd. Dette perspektivet kom som et sjokk på rådgivningsprofesjonen. Han utfordret nesten alle sjibboletter innenfor det terapeutiske samfunn. «Effektivitet» i rådgivningen var ikke et spørsmål om å kjenne til forskjellige rådgivningsteorier og diagnostiske prinsipper, eller å ha et knippe med evidensbaserte teknikker for hånden (52, 624); det var terapeutens holdninger som ble nøkkelbegrepet, og terapeutens oppgave var nå å bli disse holdningene bevisst (115, 724).

Denne klientorienterte tilnærmingen har etter hvert blitt så systematisert at det har blitt utviklet modeller for hvordan denne rådgivningstypen skal kunne måles (noe Rogers har kommentert svært negativt). Dette har ført til studier om hvordan en kan hjelpe rådgivere til å forstå og bruke en mengde forskjellige kognitive kart, som er basert på en feltoppmerksom/feltuavhengig modell (200). Denne modellen skiller mennesker inn i to grupper: De feltoppmerksomme, som lever i harmoni med andre menneskers verdier, holdninger og følelser, og de feltuavhengige, som er mer emneorienterte og mer opptatt av ideer og prinsipper enn mennesker. Formålet med denne modellen er å forbedre rådgivningens effektivitet ved å gjøre rådgiveren mer bevisst hvorfor forskjellige lærere gir forskjellige svar til en gitt rådgivningsmåte.

Nært knyttet til en slik tilnærming ligger ideen om rådgiveren som en interpersonlig intervensjonist. Blumberg (76) er en varm talsmann for at rådgiverens rolle er å gå inn på lærerens personlige og tekniske områder for både å forbedre undervisningens kvalitet og for å styrke personlig og profesjonell utvikling. Den ikke-retningsgivende rådgiveren hjelper læreren med å generere gyldig vitenskapelig informasjon om undervisningsproblemer, og håndhever lærerens behov for å gjøre selvstendige og informerte valg. Blumbergs studie konkluderer med at dybden av lærerens engasjement i de valgene som har blitt tatt, bestemmer hvor varige endringene vil bli.

Glatthorn (282) anvender begrepet «selv-orienterende utvikling» for å beskrive en prosess der læreren arbeider selvstendig med å utvikle sin egen profesjonalitet (518). Innenfor et slikt system vil rådgiveren fungere som en ressursperson. Glatthorn benytter seg av den etter hvert så kjente «forvaltning gjennom mål»-modellen i seks trinn: Etablering av lokale mål, etablering av individuelt gjennomførbare mål, utvikling av individuelt verdifulle kontrakter med rådgivere, kontroll av utviklingen og fastsettelse av realiserbare mål for utførelse. Han

konkluderer med at en selv-orienterende tilnærming ikke er anvendelig for alle lærere, men kan bli svært effektiv når den anvendes av lærere som er autonome og uavhengige, og som har kapasitet til å kunne evaluere seg selv på en god måte.

Joyce og Showers (396) har lagt lærerens selvutviklende og selvdannende dimensjon til en ikke-retningsgivende rådgivningstype. De mener at lærere bør etablere selvinstruerende grupper. Selv om de poengterer at rådgivere også kan bli instruktører, hevder forfatterne at lærerne selv er nærmere knyttet til hverandre, og av den grunn best i stand til å utføre instruksjonsfunksjonene. Disse funksjonene er

[the] study of the theoretical basis or rationale of teaching methods, observation of demonstrations by persons who are relatively expert in the model, practice, and feedback conditions […], coaching one another as they work the new model into their repertoire, providing companionship, helping each other to learn the appropriate responses to their students, figuring out the optimal uses of the model in their courses, and providing one another with ideas and feedback (396, s. 5).

Selv om den ikke-retningsgivende rådgivning ikke er så preskriptiv som den retningsgivende, legges det fortsatt vekt på at atferder og bestemte ferdigheter kan læres, beherskes og gjentas av alle lærere og rådgivere i situasjoner der de vil gjøre sine instruksjoner mer effektive og gjennomgripende.

(iii) Samarbeidende rådgivning

Den samarbeidende rådgivningstypen bruker noen av de samme atferdstypene som den ikke-retningsgivende rådgivningen, men legger i tillegg inn et forhandlingsaspekt i spørsmålet om atferd/ferdigheter (295). Samarbeidsformen bestemmes gjennom en gjensidig problem-identifikasjon, med en påfølgende felles beslutningsprosess der rådgiveren og læreren sammen utvikler strategier eller kontrakter for å kunne løse problemet. En av de mest siterte metodene her er «drøftingsmetoden». For at rådgiveren kritisk skal kunne identifisere drøftingsatferd, har Kinsvatter og William (411) utviklet det som senere har gått under betegnelsen «det kategoriske drøftingssystemet». Dette instrumentet

focuses on nine of the most important skill areas in which supervisors should be competent to increase the probability of a successful conference; 1) climate building, 2) target setting, 3) questioning, 4) commentary, 5) praise, 6) non-verbal communication, 7) balance, 8) sensitivity, 9) closure. The instrument consists of three sections: (i) a description of each of the skill areas, (ii) a set of pre- and post-questions pertinent to conference related skills, and (iii) an analysis form to estimate levels of skill attainment (411, s. 525).

Nok en gang er drøftingsstrategiens overordnede mål å forbedre instruksjonens kvalitet. En av de mest typiske modellene her er den som går under betegnelsen «klinisk rådgivning».

Den kliniske rådgivning (291, 96) ser ut til å være den modellen som rager høyest innenfor dagens rådgivning. En av grunnene til at den har hatt stor spredning, er nok at den har et relativt klart design og presenterer løfter om forutsigbarhet. Det er en klar sammenheng mellom denne modellen og forskjellige medisinske modellers holdninger til diagnostisering og behandling. Modellens struktur finnes innenfor «rådgivningens syklus», som består av åtte faser. Innenfor den første fasen etablerer rådgiveren et klinisk forhold til læreren. Denne prosessen involverer forklaringen av rådgivningens syklus og formålet med forholdet mellom rådgiver og lærer. Gjennom syklusens andre fase vil læreren og rådgiveren planlegge undervisningen. Fase tre inneholder planlegging av mål og prosess, og en ordning for

observasjon og datainnsamling. Goldhammer (291) mener at det bør fokuseres på det trygge grunnlaget mellom trivielle og overambisiøse endringer i lærerens atferd. Fase fire er opptatt med den faktiske observasjon av undervisningen i klasserommet. Rådgiveren samler informasjon gjennom et mangfold av teknikker.

Den femte syklusfasen har som mål å analysere undervisnings- og læringsprosessen. Intensjonen her er å stille inn kritiske episode- og mønsteranalyser for å kunne sette de siste tre fasene i scene. Rådgiveren, alene eller sammen med læreren, planlegger strategier for etterobservasjonene i den sjette fasen. Den syvende fasen vier seg til en diskusjon av den aktuelle undervisning. Formålet med denne drøftingen er å hjelpe læreren å forstå hva som har skjedd i klasserommet. Det er innenfor denne fasen datamaterialet blir presentert. Læreren fatter beslutninger i henhold til sin egen og studentenes atferd, for så å bestemme strategier for endring av bestemte atferdsmønstre. Den åttende fasen avslutter syklusen ved en planlegging for det neste instruksjonsmålet, som vil sette syklusen i gang på nytt. Modellen forutsetter at de problemene vi har å gjøre med, og de målene vi streber etter, bør komme fra læreren selv, og ikke fra rådgiveren. Sullivan skriver:

Clinical supervision is an in-class approach to instructional supervision, which has as its goals the improvement of instruction and teacher development. It is based on propositions which stress teaching as a behavior which is patterned and which can be controlled (727, s. 13).

Goldhammer beskriver klinisk rådgivning som en

facilitating practice designed to enable teachers to rise through a developmental sequence of technical competency and professional actualization at a faster pace and in a more thorough and integrated fashion than would be likely to occur without supervision (291, s. 81f).

Det meste av forskningen innenfor klinisk rådgivning legger til grunn at hensikten er å endre læreres og rådgiveres atferd (431). Mange forskere vil nok legge til at innsamlet datamateriale på langt nær er så utfyllende som de påståtte fordelene det eventuelt skulle ha.

Andre studier har lagt for dagen informasjon om det observerbare forholdet mellom rådgiver og lærer innenfor den kliniske rådgivningsmodellen. Reavis (599) har vist at lærere er tilbøyelige til å bli mer autonome når de behandles på en kollegial måte. Han har registrert positive resultater ved målinger av læreres holdninger til denne rådgivningsmodellen. Blant annet har lærernes evne til å gjennomføre selvanalyser i klasserommet blitt bedre. Dette kan være med på å bekrefte at klinisk rådgivning fungerer bedre jo mer åpen læreren er. Reavis konkluderer med at en klinisk tilnærming viser en mer effektiv kommunikasjon mellom lærere og rådgivere og har en tendens til å skape en mer demokratisk atmosfære.

Det er nok riktig at den samarbeidsorienterte rådgivningstypen holder sitt løfte om at den er en mer kritisk og analytisk metode for å fastsette styrker og svakheter ved en lærers instruksjonelle utførelse, enn de to andre typene som er skissert. Goldhammer har søkt etter en rådgivningstype som

must result, regularly and systematically, in palpable technical advancement; it must have methodological and conceptual rigor and it must produce real and measurable accomplishments (291, s. 368).

Et av nøkkelproblemene ved denne modellen er å kunne forene et kollegialt forhold med et sett med hierarkisk bestemte roller, hvor rådgiveren har evalueringsstandardene som anvendes for å kunne vurdere en lærer. Blumberg skriver om den private «kalde krigen» mellom rådgivere og lærere, og han antar at

the character of the supervisor-teacher relationship is a problematic one. [...] Neither side trusts the other and each side is convinced of the correctness of its position. Supervisors seem to be saying, "if they would just listen to us, things would really get better". Teachers seem to be saying, "What they gave us doesn't help. It would be better if they left us alone" (76, s. 4f).

Blumberg viser at disse holdningene og resultatet av dem, som enten kan ytre seg som mangel på god kommunikasjon eller uvilje mot «det som er bedre», stort sett er en konsekvens av våre store utdanningsbyråkratier. Han hevder at det byråkratiske skolesystemets organisasjon i dag har den funksjon at den blokkerer og frustrerer en mengde rådgivere i deres forsøk på å arbeide seriøst med klasseromproblematikk. Han mener at systemet ikke produserer det vi burde produsere, og dreper tiltaksrike læreres forestillinger om innovasjon og endring. Han uttaler seg likevel forsiktig når han sier at

the changes that take place need to be based [...] not on traditional rituals of change, nor on untested assumption about what ought to be. What is required are designs for change that are undergirded by relevant scientific data and sound theory (76, s. 15).

Gersten, Carnine og Green mener at noen av problemene som ligger latent i den byråkratiske strukturen til en viss grad kan bli forbedret ved å splitte opp rådgiverens ansvarsområde. De skriver at

those components of effective leadership, which we label instructional support functions, need not all be carried out by the principal. Realistically, most schools will need more than one person to adequately carry out all these activities anyway (267, s. 49).

De forutsetter at suksess i skolen er avhengig av faktorer som har med spesifikk og konkret utdanning av lærere å gjøre. Forfatterne tror at disse funksjonene kan bli gjennomført med hjelp av rådgivere, foreldregrupper, «offentlige endringsagenter», skolens ledelse og administrasjon. Oppgavene er for komplekse til at bare én person skal ha ansvaret for dem.

Bichel og Artz beskriver en felles tilnærming som «lets supervisors zero in one priority areas and strengthens their relationship with teachers» (72, s. 22). De kaller sitt samarbeidende rådgivningsprogram for «et fokusert rådgivningsteam», et system hvor skolerådgivere og lærere planlegger og arbeider sammen mot en målsetting om instruksjonelle behov innenfor skolesystemet. Denne tilnærmingen anvender forskjellige instruksjonsprogrammer for å identifisere behov, klargjøre problemer og prioritere bestemte handlingssett. Forfatterne forteller at

focused team supervision promotes the systematic use of data to provide instructional areas that enable supervisors and principals to efficiently meet the need of each school (72, s. 23).

(iv) Utviklende rådgivning

Etter det jeg kjenner til er det Glickman (283) som har utviklet en av de mest konsekvente teoriene om utviklende rådgivning. Han mener at rådgivere ikke er avhengige av én praksisform, men bør kunne adoptere flere i bestemte læringssituasjoner. Det er nødvendig for rådgivere at de er seg bevisst sine egne forestillinger om rådgivning. Som hjelp til å utvikle en slik bevissthet, utvikler han et selvevalueringsskjema. Han hevder at

the first aim of this book is to help supervisors become proficient in practicing their beliefs about supervision. The second aim is to "elasticize" supervisors' practice so they can move knowingly across the spectrum of behavior to accommodate differences in teachers (283 s. 15f).

Så stiller han opp et paradigme med fire lærerkategorier (dropouts, ukonsentrerte arbeidere, analytiske observatører og profesjonelle) som er utviklet for å hjelpe rådgivere til å bestemme hvilken rådgivende orientering som er gyldig for en bestemt lærers utviklingsnivå.

Glickmans begreper om utviklende rådgivning har blitt støttet av andre forfattere. Blumberg (76) har konkludert med at lærere ofte reagerer positivt på rådgivere som bruker både samarbeidende og ikke-retningsgivende metoder. Han har videre funnet at en direkte rådgivningsmetode var mer effektiv for lærere som hadde lav selvforståelse, og at ikke-retningsgivende rådgivning var mer effektiv for lærere med høy selvforståelse. Andre har vektlagt en utvikling av lærerpraksis over tid gjennom ulike nivåer, hvor forberedelser, induksjon og retensjon er helt avgjørende, og der rådgivere bør bli bevisst disse nivåene (755, 748). McCarthy (482) forutsetter, med støtte hos Habermas, at lærere lærer gjennom fire primære metoder: Diskusjon og interaksjon, opplysninger, instruksjon og selvrefleksjon. De endrer sin atferd gjennom syv stadier: Bevissthet, informasjon, personlige behov, forvaltning, konsekvenser, samarbeid og refokusering (484, 734). Ut fra dette må den utviklende rådgiver være en kompetent diagnostiker, for å kunne være i stand til å bestemme på hvilket nivå, stadium, kategori eller kvadrant en gitt lærer befinner seg på. Han må så tilegne seg den riktige rådgivningsatferden som passer best til lærerens nivå, ut fra situasjoner som konstant forandrer seg.

Petrie og Burton (568) argumenterer for at rådgivere utvikler seg gjennom fem nivåer, hvor hvert nivå involverer bruken av bestemte rådgivningsteknologier. De fem nivåene er mønsterrutiner, etablerte regler og delegerende roller, forsterkende relevante aktiviteter, stimulerende individuell utvikling, og klare atferdsmessige verdiindikatorer. Andre (568, 557) mener at forskjeller mellom lærere krever en mer personlig rådgivningsstrategi, og kjemper for at rådgivere kan gi svar på lærerforskjeller ved å se på forholdene blant lærernes personlige behov, rolleforventninger og arbeidsatferd. Det har her blitt utviklet en modell som inneholder forskjellige lærerregioner når det er snakk om behov, overlappende soner mellom regioner, og bestemte strategier for å kunne møte individuelle læreres behov for å forbedre sin undervisning i klasserommet.

(v) Differensiert rådgivning

Den siste og mest bredspektrede rådgivningskategorien er den differensierte. Glatthorn antar at lærere har behov for mer makt i beslutningsprosesser som har med deres egen pedagogiske praksis å gjøre. Han mener at

teachers should have some choice about the kind of supervision they receive […] In a different system, teachers can choose, within limits, whether they wish to receive clinical supervision, work with a colleague in a program of cooperative development, direct their own professional growth, or have their teaching monitored by an administrator. They are given options, in the expectation that their individual choices will be more responsible to their needs (282, s. 1).

Den differensierende kategorien er som et rådgivende smørbrødbord. Den har to veiledende prinsipper: Alle vil på en eller annen måte ha rådgivning, og lederen har rett til å bestemme hvem som vil motta klinisk rådgivning. Selv om vi tar hensyn til en bestemt mengde frihetsgrader innenfor det differensierte systemet, hevder Glatthorn at det er en svært tett organisert iverksettings- og evalueringsplan som har sitt utgangspunkt på det lokale nivået. Han siterer en mengde kilder, og hans bibliografi inneholder mye litteratur som støtter hans

argumentasjon. Allikevel innrømmer han at det ikke finnes noen solid sikkerhet for at den differensierte tilnærmingen vil føre til endret undervisning (94).

De ideene og forutsetningene som ligger integrert i de forskjellige modellene jeg her har beskrevet under samlebegrepet «den teknokratiske rasjonalitet», appellerer til objektivitet, rasjonalitet, forutsigbarhet, evidens, sikkerhet og klarhet. I en svært uforutsigbar profesjon som pedagogikken kan man forstå hvorfor disse modellene har oppnådd en viss grad av troverdighet blant rådgivere (kf. 52, 115). Nå vil jeg imidlertid presentere et ganske annet perspektiv.

TOLKNINGSRASJONALITET

Målet for den tolkningsorienterte «rasjonalitetsmodellen» er handling, ikke atferd. Dette på grunn av forutsetningene om egenskapene ved årsaker innenfor det sosiale liv. Hvis vi vurderer handlinger på grunnlag av våre tolkninger av andres handlinger, vil meningen eller tolkningen i seg selv være årsaksmessig for oss. Dette er ikke riktig hvis vi skuer over til den «teknokratiske rasjonalitet». Innenfor naturvitenskapene er aktørers meningsperspektiver noe forskeren selv må oppdage.

Biljardkula gir ingen mening ut fra sitt miljø. Men menneskelige aktører i et samfunn gjør det, og forskjellige mennesker gjør det på forskjellige måter. De poder inn symbolske meninger i andres handlinger, og gjennomfører sine egne handlinger i overensstemmelse med tolkningene de har gjort.

Den mest slående forskjellen mellom en «tolkende» og en «teknokratisk» rasjonalitet når det er snakk om rådgivning, er forutsetningene som legges til grunn om den menneskelige natur (279). Innenfor den «teknokratiske rasjonalitet» har man hatt en tendens til å tro at vi (lærere, elever, rådgivere, osv.) på en effektiv måte kan styres og forvaltes ut fra vitenskapelig rasjonelle atferdstermer. Det forutsettes at vitenskapen fremstår som en sikker og uimotståelig kunnskapskilde. Også Habermas hevder at de teknokratiske teoretikerne skyver foran seg et argument om at den vitenskapelige utvikling har skapt en «teknokratisk stat» hvor de fleste beslutningene vil bli fattet av ekspertene og ikke politikerne, og at statsapparatet er tilstrekkelig for å løse alle problemer når det gjelder sosiale konflikter og fordeling av ressurser. Habermas betrakter organiseringen av forskning og undervisning ved de tyske universitetene som et paradigmatisk eksempel på en teknokratisk form for herredømme (757).

Forventningene forskerne presenterer innenfor den «tolkende rasjonalitet» er helt annerledes. Her uttrykker ideene en forståelse av hvordan vi handler i kontekstuelle sammenhenger, og ikke hvordan vår atferd fremstår som målbar kategori. Giroux klargjør situasjonsbildet når han blant annet skriver:

Human beings are never seen as passive recipients of information. Interpretive rationality is sensitive to the notion that through the use of language and thought human beings constantly produce meanings as well as interpret the world in which they find themselves. Therefore, if we are to understand their actions we have to link their behavior to the intentions that provide the interpretive screen they use to find meaning in the world (278, s. 11f).

Innenfor den «tolkende rasjonalitet» vektlegges egenskapene eller kvaliteten på forholdet som eksisterer mellom rådgiver og lærer. Dette forholdet kan bedre forstås ved å forsøke å analysere språket, tenkningen, det ikke-verbale språket og de underliggende meningene til de som er involvert.

Grumets (303) studier beskriver en kritisk refleksjonsmetode i spørsmålet om pedagogiske erfaringer. Denne autobiografiske prosessen er ment å kaste lys over hvordan klasseroms-situasjonen blir bestemt av forskjellige spørsmål som stilles til den. Den metodologiske posisjonen Grumet inntar er svært forskjellig fra perspektivene som er presentert i avsnittene over. Formålet med hennes studier var å

[…] examine the kinds of questions that supervisors ask of classroom events in order to demonstrate the relation between the questions asked and the answers received (303, s. 2).

Hun fortsetter med å redegjøre for forskjellene mellom «læringsmiljøet» og «situasjonen». Forskere som deler forutsetningene for den «teknokratiske rasjonalitet» betrakter miljøet som

the field before it was transfigured by human intention into a field of action. It is the field as described by the detached observer (with his many instruments of measurement, attitude surveys, behavior indexes, etc.). Situation, on the other hand, places the human actor at its center. Its horizons are strung at the outer edge of his concerns, its interpretation is lodged within his perception, thus, its meaning is a construct of history and imagination (303, s. 2f).

Grumet får rådgivere og lærere til å stille spørsmål om mer interne forhold, spørsmål som inneholder temaer som autoritet, tillit og initiativ. For å kunne gjennomføre en slik oppgave, må deltagerne ha det hun kaller «tolkningskompetanse». En slik kompetanse er refleksiv, og krever at deltagerne konsentrerer seg om og er bevisst sine egne handlinger, for å kunne være i stand til å oppdage på hvilken måte deres kommunikasjonsmønstre både kan uttrykke og forvrenge intensjonene i det som ble ytret. Rådgivning innenfor en slik kontekst betyr noe helt annet enn innenfor den «teknokratiske rasjonalitetskonteksten».

[T]he primary function of supervision is to establish a dialectic form of reflection upon experience that the teacher can then adopt to her own pedagogical practice (303, s. 26).

Et av de mest grunnleggende og problematiske poengene Grumet tar opp er at rådgivere og lærere bør vurdere hvilke interesser som vektlegges i selve rådgivningsprosessen. Hennes argumenter gir flere drypp til antagelsen om at rådgivning vil kunne fungere best gjennom en selvkritisk holdning, der lærer og rådgiver begge har de samme mulighetene til å stille gyldighetskrav til påstandene som legges frem.

Bowers (85) diskuterer problemene med den «teknokratiske ideologi» og dens nedslagsfelt innenfor de pedagogiske organisasjonene. Han undersøker rådgivernes hverdagslige metaspråk for på en bedre måte å kunne forstå den pedagogiske kontekst. Han retter oppmerksomheten mot den ansvarlighet hver enkelt rådgiver har når det for eksempel er snakk om atferdsmodifikasjon, kompetansebasert undervisning og rene former for profesjonsundervisning. Han mener at:

Ultimately the problem of educational change comes down to the existential decision to take responsibility for one's own situation. For educators this means developing their own critical theory of education that enables them to see the leverage points within that part of the educational system where they find themselves (85, s. 184).

En annen viktig forskjell mellom den «teknokratiske» litteraturen og den mer «tolkningsorienterte» ligger i hver enkelts normative interesser (36). Den teknokratiske forskningens formål har vært å utvikle modeller for å kunne forbedre den instruksjonelle siden av lærerens arbeid i klasserommet (431). Innenfor det «tolkningsorienterte» domenet er forskerne først og fremst på jakt etter en forståelse, for så å kunne reflektere over hvordan livskvaliteten både i klasserommet og innenfor det pedagogiske samfunnet som helhet kunne vært annerledes. Eisner skriver om en type rådgivning

that relies on the sensitivity, perceptivity, and knowledge of the supervisor as a way of appreciating the significant subtleties occurring in the classroom, and that exploits the expressive, poetic, and often metaphorical potential of language to convey to teachers or to others whose decisions affect what goes on in schools, what has been observed. In such an approach to supervision, the human is the instrument that makes sense of what has gone on. The major aim is to improve the quality of educational life in schools (197, s. 59f).

Costa hevder at rådgivere bør forsøke å oppnå harmoni med selve undervisningshandlingen:

Thus, the observer, the teacher, the student, and the learning are intricate intertwined in a network of values, perceptions, and sensations. Together they share impressions and feelings as they explore the paradoxes of teaching and the vicissitudes of learning. Thus they both become autonomous decision makers (138, s. 201).

Videre forutsetter han at rådgivere bør innse at undervisning er en syntese som bygger på bevissthetens rasjonelle og intuitive kapasiteter. Bare ved å ta disse ideene med i betraktning kan rådgiveren på en adekvat måte tolke betydningene av hendelser etter hvert som de dukker opp.

I sitt arbeid om undervisningens håndverksmessige kraft kritiserer Eisner den pedagogiske mentalitet som ignorerer læreres og elevers humanitet (197, 520). Han minner oss om at også de har ambisjoner og formål, og at de

refuse to be treated as lumps of clay or sheets of steel, passively awaiting the impact of a scientifically based teaching technology that provides little or no scope in its assumptions for what the students (and teachers) make of all this (197, 83, s. 9).

Han argumenterer mot mekaniske rutiner, preskriptive regler, rigide læreplaner, formaliserte metoder, byråkratiske prosedyrer og andre tiltak som på død og liv skal få elevene til å fungere mer effektivt. Han ber rådgiverne innstendig om ikke å glemme at

teachers need the psychological space and the permission to maintain a sense of excitement and discovery for themselves as teachers so that such excitement can be shared with their students (197, s. 12).

Eisners perspektiver på undervisningens håndverksmessige kraft har blitt gjentatt av mange (132, 755) som antar at rådgivere i større grad enn tidligere bør bevege seg bort fra et vitenskapelig basert paradigme, og heller strekke seg mot et paradigme som legger mer vekt på individualitet, autonomi og personlig ansvar.

Pajak og Seyfarth (560) diskuterer hvor viktig autentisitet er med hensyn til konstruktive rådgivningsforholds levedyktighet. Som flere andre definerer de rådgivningsautentisitet som «accepting responsibility for one's actions, outcomes, and mistakes; being non-manipulative of subordinates; demonstrating an expression of self over role» (560, s. 20). Forfatterne opplever at en objektiv, analytisk og rasjonell tilnærming til rådgivning bare representerer og beskriver halvparten av situasjonens virkelighet. De argumenterer for at erfaringenes helhet, eller gestalter, inneholder lærernes og rådgivernes indre verden, inkludert alt fra følelser til faktaopplysninger. Hvis et slikt «dypere» erfaringsperspektiv aksepteres, vil det være klart at rådgivere har behov for å vie sine egne følelser større oppmerksomhet, også i arbeidet med å kartlegge andres behov (693). De bør ikke forsøke å handle ut fra måter som er inkonsistente med sine egne verdier og forestillinger (562). Det en dyktig rådgiver har som normativt bærende element er autentisitet, ikke bestemte programmer, diagrammer eller mønster-atferdsformer. Ved å handle autentisk vil rådgivere og lærere med større klarhet se hva som

egentlig foregår, og forsøke å få situasjonen mer i overensstemmelse med hva som bør foregå (49).

Carmichael argumenterer for at rådgivere bør se på sine egne verdier, og arbeide mot å forandre seg selv, før de kan forvente noen forandring hos lærerne. Eller som Strindberg gang på gang hevder (se blant annet 723): Reformer deg selv før du reformerer andre. I motsetning til et behavioristisk syn poengterer Carmichael at

human beings change from the inside, not the outside. We gain new insights that lead to changed behavior only when we perceive a need to change in ourselves. This perception doesn't come easily for most adults. It comes only as a result of considerable disequilibrium, confusion, and pain, which forces on one's consciousness the idea that present behavior isn't working well (i 146, s. 58).

Han ønsker at vi skal konfronteres med myten om at vi er allvitende, rasjonelle og kompetente på de fleste av livets områder. Uten å gjennomføre en slik myteavsløring på en oppriktig og kritisk måte, kan ikke rådgiverne forvente at lærere skal være motivert og kritisk jobbe i retning av selvforandring eller selvtransformasjon.

Begrepet «rådgiveren som en person» forutsettes av DeBevoise. Han forsøker å plassere den individuelle rådgiveren i en reell situasjon, for på den måten å kunne analysere hans kontekstuelle handlinger og forestillinger bedre. Hans konklusjon er som følger:

Perhaps the most important lesson to be learned from an examination of the characteristics of effective principals (supervisors) relevant to instructional leadership is the diversity of styles that appear to work. Rather than seeking a prescription for principal behavior, research needs to clarify how different styles and personalities interact with specific contexts to produce either desirable or undesirable consequences (163, s. 17).

Greenfield har argumentert for at skolene selv skal reflektere over sine egne normsettende verdier:

If this view is correct, schools are cultural artifacts that people struggle to shape in their own image. Only in such forms do they have faith in them; only in such forms can they participate comfortably in them (300 s. 570).

Et slikt perspektiv får følgende implikasjoner for rådgivningen: Rådgivere må erkjenne at gjentatte menneskelige handlinger har en tendens til å bli kategorisert, rubrisert og predikert, og de bør derfor strukturere sin interaksjon med lærere slik at samspillet blir verdifullt for lærerens personlige verdier og forestillinger, og for hans tekniske kyndighet.

Greenfield forutsetter også at den «tekniske rasjonalitetsmodellen» har lukket studiene av pedagogisk administrasjon fra resten av verden. Han foreslår en alternativ plassering:

[G]reater emphasis upon the specific as opposed to the general as a starting point for inquiry. Social science has been too successful in teaching us to see the truth in numbers and to insist that nothing is true unless it is true everywhere. […] What is the relation between the unique event and the context in which it exists? (300, s. 17).

Når rådgivere stiller slike spørsmål, blir de tvunget til å konsentrere seg om en bestemt person innenfor et unikt sett med omstendigheter. Det vil også være et påtrengende behov å stole på alle involvertes vurderinger og forståelser, i motsetning til å sammenligne dem med et standardisert skjema over atferd og forventninger.

Bates (45) og Bowers (85) har begge flittig argumentert mot en teknologisert vitenskapelig ideologi som i stor grad har gjennomsyret skolesystemene og forventningene til rådgivningen.