



Masteroppgave

Pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning:

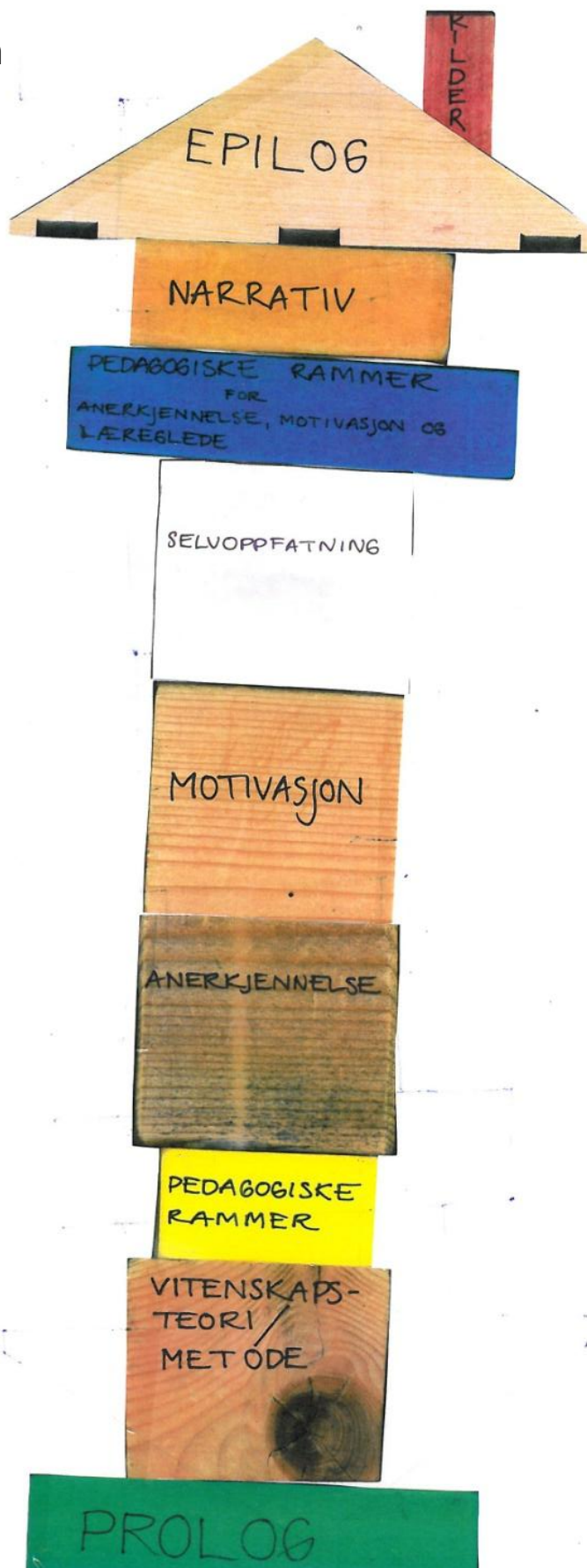
En narrativ sammenligning av den norske grunnskolen og steinerskolen.

– Eller; hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?

av

Berit Frogner

Disposisjon



(SPESIAL) PEDAGOGISKE
BYGGEKLOSSER

Innhold

Disposisjon.....	1
Prolog.....	3
AKT 1 Vitenskapsteoretisk filosofering og posisjonering.....	13
AKT 2 Metodisk tilnærming.....	32
AKT 3 Anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning.....	37
AKT 4 Narrativ analyse av utvalgte pedagogiske rammer.....	66
AKT 5 Avsluttende essay.....	101
Kilder.....	138
Epilog.....	142

Prolog

”I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til”.

(Grundtvig).

ADVARSEL: Denne masteroppgaven har som mål å se nærmere på hvordan man trår fram i henholdsvis den norske grunnskolen og Steinerskolen – og hvilke vilkår barna rent ut sagt blir mennesker under. Det gjøres herved oppmerksom på at oppgaven kan inneholde scener som kan oppleves som støtende.

Personlig motivasjon

Jeg regner meg ikke som barn av den utdannede middelklassen: Med en far som er pensjonert grisebonde, og ei mor som tok sykepleierutdanning i voksen alder har jeg vokst opp i et hjem hvor samtalen rundt middagsbordet ikke var særlig akademisk av seg. Utdanning var sjølsagt viktig, det var de enige om, men hva med det jeg kom fra og vokste opp i, hvilken rolle skulle det spille? Hvordan skulle jeg knytte det hele sammen? –Lukta av grisemøkk, følelsen av tørre hender inngrodd med jord om våren; time etter time med steinplukking og snørr som var svart av jordstøv, gleden over å kjøre fram og tilbake på jordet med traktor og trommelen på slep – hvordan skulle dette henge sammen med livet på skolen med pugging av det periodiske system, gjennomgang av verdenshistorien, Pytagoras læresetning, pugging av ordklasser og diktanalyse? Hva skulle jeg gjøre med min nyervervede kunnskap som med tid og stunder overgikk både erfaringsgrunnlag og interesse hos foreldrene mine? Hvem var jeg egentlig, hvem skulle jeg identifisere meg med? Og hva skulle jeg bli når jeg ble stor, jeg som ikke hørte hjemme verken i hjembygdas noe røffe primærnæringsorienterte miljø eller i de akademiske kretser hvor jeg så ofte følte en sterk motstand mot det jeg opplevde som en særdeles livsfjern og tidvis åndssnobbet holdning til verden?

Lenge var jeg hellig overbevist om at jeg var for dum til å ta en mastergrad. Akkurat det har jeg fått motbevist, i hvert fall midlertidig. Den samme mastergraden har også blitt en midlertidig løsning på problemet ”hva skal jeg bli når jeg blir stor”. Sjøl har jeg klart meg ganske bra, jeg var jo tross alt skoleflink, og om det ikke var akademiske diskusjoner rundt middagsbordet, så hadde vi huset fullt av barnebøker. Jeg mista tilhørigheten til garden og landbruket, men fikk noe anna i stedet, nemlig

muligheten til høyere utdanning. Dessverre har jeg både som elev, student og lærer sett med egne øyne at ikke alle er like privilegert. Hva med de som ender opp med å miste nesten alt? Hva med de som gjennom 10 år i den norske grunnskolen sitter igjen fremmedgjort ovenfor seg sjøl, sin egen kulturelle klasse og -kapital, som har mislyktes i å reprodusere grunnleggende teoretiske ferdigheter i en slik grad at motivasjon og lærelyst i forhold til videregående opplæring er fullstendig fraværende? -Og må alt være så stusselig, så gjennomsyra av et ensidig uspennende syn på hva som er læring og en god skole? Hvem eier skolen? Hvem eier språket? Hvem definerer norske skoleelevers selvoppfatning gjennom skolens faglige og pedagogiske rammer, og er det gitt at det er riktig å gjøre det på denne måten? Jeg har nå bestemt meg for å ta disse problemstillingene på alvor: Det er noe riv ruskende galt med den norske grunnskolen, men det må da finnes et alternativ?

Som elev var jeg selv en opprører i stadig opposisjon til undervisningsmetoder, sosial rang og vedtatte sannheter. Selv om jeg førte en utrettelig kamp mot det autoritære regimet i skolen, ble jeg aldri helt kvitt den ubehagelige følelsen av at det egentlig var meg det var noe galt med. Det var det kanskje også, vil nok mange hevde, og det var først etter at jeg starta på masterstudiet i spesialpedagogikk at jeg for alvor opplevde å finne anerkjennelse og rom for de kritiske ideene. Som lærer har jeg vært mye frustrert på grunn av de opprørske og urolige barna i skolen. På den ene siden elsker jeg dem for deres styrke og mot, og på den andre siden gjør de meg full av frustrasjon. Denne frustrasjonen har dessverre til tider gått direkte på barnas manglende evne til å innordne seg, men dypest sett vet jeg at det dreier seg om noe annet og langt mer alvorlig: Min egen tvil rundt de grunnleggende premissene for den norske grunnskolen, for eksempel. En tvil som til tider maner fram en voldsom aggresjon mot etablerte autoriteter og deres mulighet til å definere andre menneskers liv og selvoppfatning gjennom sin status som samfunnsbevarende institusjon. Tvilen og aggresjonen kan også føre til en sterk misnøye med egen utilstrekkelighet; en misnøye så stor at jeg ved flere anledninger har vurdert total omskolering for å slippe vekk fra elendigheten. Mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer ble en midlertidig redning, og det ble faktisk en redningsplanke så trygg at den nå fungerer som flåte. Her flyter jeg rundt og betrakter det pedagogiske landskapet litt på avstand. Denne avstanden, samt fra Høgskolen nyvunnet kunnskap har gitt meg muligheten til å se ting med nye briller. Jeg har tatt et valg: jeg flykter ikke fra det norske utdanningsvesenet, jeg har bestemt meg for å bli og ta opp kampen.

Å utfordre den akademiske sjangeren både i henhold til form og innhold blir for meg en forutsetning for å frembringe tilstrekkelig innsikt og engasjement, samt det nødvendige rom for en dypere erkjennelse av stoffet. Jeg velger derfor en personlig, retorisk og til tider polemisk

tilnærming til stoffet. Her kan jeg ikke annet enn å håpe på at stilen faller i smak hos sensorer og øvrige lesere, og at den i hvert fall ikke forårsaker antipati og aggresjon.

Bakgrunn

Med utgangspunkt i det store frafallet fra norske videregående skoler ønsker jeg å vende meg mot grunnskolen for å se om jeg kan finne noen av røttene til problemet der. PISA-undersøkelsene ”avslørte” for noen år siden at vi ikke får nok kunnskap ut av hvert enkelt individ, og via Kristin Clemet fikk vi *Kunnskapsskolen* med overhengende fokus på grunnleggende teoretiske ferdigheter. Det legges stor vekt på evaluering av elevenes resultater, og det kan synes som om undervisningen nå for en stor del styres etter de nasjonale prøvene. Derfor kan det virke paradoksalt at norske skoleelever har lav gjennomføringsprosent i videregående skole, og at andelen elever som mottar spesialundervisning har økt kraftig etter innføringen av K06. – Eller?

Det er etter min oppfatning særdeles tydelig at det er noe riv ruskende galt med den norske grunnskolen, og jeg kunne godt skrevet en lang og kritisk oppgave som tok for seg den norske grunnskolen elendighet. –Men jeg har kommet fram til at det sannsynligvis ville gjort meg både deprimeret, bitter og muligens også særdeles uattraktiv på arbeidsmarkedet i framtida. Jeg ønsker derfor i tillegg til elendighetsbeskrivelsene å presentere et pedagogisk alternativ, nærmere bestemt Steinerskolen, for allmennheten og å drøfte hvorvidt den norske grunnskolen kan ha noe å lære av denne alternative pedagogiske retningen. –Jeg ønsker å se nærmere på elevenes mulighet til å oppleve anerkjennelse i grunnskolen, og på sammenhengen mellom anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning. Da jeg selv er av den oppfatning at det må finnes andre veier til anerkjennelse og motivasjon i skolen enn et ensidig fokus på ”grunnleggende teoretiske ferdigheter”, velger jeg å gjøre et sammenlignende studie av den norske grunnskolen og steinerskolen: Valget av steinerskolen baserer jeg i hovedsak på følgende tankerekke: For det første har jeg en vag oppfatning om at steinerpedagogikken langt på veg kan sies å representere en del av de elementene som jeg selv opplever er mangelvare i den offentlige grunnskolen. Hvilke elementer det her er snakk om, og hvorvidt min vage antagelse kan ha noe for seg, vil jeg komme tilbake til. Den første norske steinerskolen, *Rudolf Steinerskolen i Oslo*, ble etablert i 1926 (www.rsio.no), og steinerskolen har dermed eksistert som pedagogisk alternativ i Norge i over åtti år uten å ha vært nevneverdig synlig i den offentlige pedagogiske debatten. Dette kan det være mange årsaker til, og jeg vil ikke gå inn på dem her. Steinerskolen har altså eksistert som et godkjent pedagogisk alternativ i en mannsalder, og gjør det på landsbasis godt i nasjonale prøver – på tross av at den i utgangspunktet representerer en helt annen innstilling til skole og kunnskap enn den vi assosierer

med *den norske kunnskapsskolen*. Jeg tenker derfor at en sammenligning av disse to ulike pedagogiske alternativene kan være et fruktbart utgangspunkt for å sette den norske grunnskolen i perspektiv.

Og la dette være sagt først som sist: Jeg er ingen antroposof, og masteroppgaven min vil ikke bli et forsvarsskrift for ”steinerskolens okkulte grunnlag”. Skal man vurdere steinerskolen bør man etter min mening se på pedagogisk praksis og læreplaner, ikke på Rudolf Steiners samlede skrifter.

Problemstilling

På bakgrunn av dette velger jeg følgende problemstilling:

Pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning:

En narrativ sammenligning av den norske grunnskolen og steinerskolen.

– Eller; hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?

Hvorfor er det interessant å utforske dette?

Det er interessant å utforske dette av flere grunner: For det første har debatten rundt frafall i videregående og den norske skolens elendighet pågått i lang tid, tilsynelatende uten at man har oppnådd noe som helst. Samtidig opplever jeg at debatten er ufullstendig og til tider noe grunn. Den griper ikke fatt i dypere og mer grunnleggende tematikk som i hvilken grad læreplanene legger til rette for elevenes opplevelse av anerkjennelse, motivasjon og elevenes selvoppfatning. Den tar ikke stilling til spørsmålet ”hva er egentlig god læring?”, styrer glatt unna tyngre debattering rundt verdiformidling – og sist men ikke minst – debatten tar heller ikke følgende svært grunnleggende spørsmål på alvor: *Hva slags mennesker er det egentlig vi ønsker at de skal bli, disse barna som gjennomgår tiårig grunnskoleopplæring i Norge?*

Samtidig opplever jeg at både foreldre, lærere, utdanningspolitikere, journalister,

samfunnsdebattanter og andre ofte noe ukritisk tar mange av debattens argumenter for god fisk. Ta ”grunnleggende teoretiske ferdigheter” for eksempel: Er det nå så sikkert at mer og tyngre teoretisk fokus er det som skal til for at elevene skal bli mer motivert og oppnå bedre resultater? Et interessant poeng i denne forbindelse er at steinerskolen på gjennomsnittlig landsbasis gjør det godt i de nasjonale prøvene, på tross av at de fronter en pedagogisk tilnærningsmåte som framstår som helt annerledes enn Kunnskapsskolens teoritunge fokus på grunnleggende ferdigheter.

Hvilken aktualitet har dette for spesialpedagogikk?

Kunnskap og utdanning anses i dag for å være noen av de viktigste våpnene i kampen for å befeste velferdsstatens posisjon. I dagens skole er det et stort fokus retta mot internasjonale kunnskapstester, som for eksempel PISA-undersøkelsen, og dette er et resultat av den politiske interessen for skolen som garantist for den framtidige velferdsstaten. (Haustätter 2007: 15). I henhold til opplæringslovens paragraf 5 skal elever som anses å ikke få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen få tilbud om spesialundervisning. (*Opplæringsloven* § 5). Det har vært en kraftig økning i antall elever som mottar spesialundervisning etter innføringa av Kunnskapsløftet. Samtidig er det stort frafall i videregående skole. Disse to tingene sier oss noe om at det er ei større gruppe elever som ikke får det utbyttet de skulle hatt av grunnskoleopplæringa. Det finnes forskning (NOVA 10/2011) som viser at den norske grunnskolen etter innføringa av Kunnskapsløftet har mislyktes i å utjevne sosiale forskjeller i skolen på tross av at dette var et av hovedmålene med reformen.

Med tanke på det framtidige arbeidsmarkedet for spesialpedagoger ser økningen i antall elever som mottar spesialundervisning for så vidt lovende ut. Men all den tid det bør være et mål at flest mulig elever får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa, ser jeg det som en viktig oppgave å belyse forhold ved den ordinære opplæringa som kan være med på å gjøre at stadig flere elever ser ut til å få et dårligere utbytte av den. Kan den høye forekomsten av spesialundervisning i grunnskolen samt høyt frafall i videregående ses som en indikator på at noe mangler i grunnskolens evne til å anerkjenne og motivere elevene? Denne tematikken har etter min oppfatning stor aktualitet for spesialpedagogikken: Fordi vi er avhengig av andre menneskers anerkjennelse for å få et forhold til oss selv, har andre stor makt til å definere vår selvoppfatning. Å mislykkes i grunnskolen vil få stor innflytelse på elevenes selvoppfatning, og det er slett ikke utenkelig at det finnes en sammenheng mellom elevenes selvoppfatning, høy forekomst av spesialundervisning og det høye frafallet i videregående skole. Dette vil jeg utforske nærmere i masteroppgaven min –

samtidig som jeg også ønsker å se om det kan finnes andre veier til Rom enn den som Kristin Clemet tegnet opp i Kunnskapsløftet.

All verden er en scene

All the world`s a stage,
And all the men and women merely players.
They have their exits and their entrances,
And one man in his time plays many parts.
(Shakespeare; As you like it.)

All verden er ein scene,
og menn og kvinner berre opptrer der,
dei går av scenen og dei gjer entré,
og i sitt liv gjer mannen mange roller.
(Shakespeare: *Som du vil*. Gjendikta av Edvard Hoem).

Bertolt Brecht og jeg/ den episke masteroppgaven

Epic: from L. epicus, from Gk. epikos, from epos "word, story, poem," from PIE *wekw- "to speak" (see voice). (Online Etymology Dictionary).

Epos, episk diktning, litterært verk som i bunden form i en sammenhengende fortelling fremstiller et fortidig begivenhetsforløp, oppdiktet eller historisk. (...) Et kjennetegn ved eposet er at det søker å gjengi virkeligheten i hele dens bredde og fylde, og er velegnet til å beskrive sosiale og mellommenneskelige forhold. (Store norske leksikon).

Bertolt Brecht (1950) beskriver i "The street scene. A basic modell for an epic theatre" en basismodell for det han kaller episk teater. Brecht bruker «gatescenen», og en ganske hverdagslig hendelse som eksempel: Et øyenvitne demonstrerer for en samling mennesker hvordan en trafikkulykke fant sted. De forbipasserende har kanskje ikke sett det som skjedde, eller de er uenige med øyenvitnet i dennes presentasjon; poenget er at hendelsen demonstreres på en måte som gjør de forbipasserende i stand til å gjøre seg opp sin mening om ulykken. Brecht er opptatt av at demonstratøren ikke skal skape livaktige portrett over noen, ei heller bergta sitt publikum:

He should not transport people from normality to higher realms. (...) It is most important that one of the main features of the ordinary theatre should be excluded from our street scene: the engendering of illusion. The street demonstrator's performance is essentially repetitive. The event has taken place; what you are now seeing is a repeat. If the scene in the theatre follows the street scene in this respect then the theatre will stop pretending not to be a theatre, just as the street-corner demonstration admits it is a demonstration (and does not pretend to be the actual event).

(Brecht 2006: 59).

Man kan virkelig ikke uten videre trekke meningsfulle paralleller fra Brechts episke teater til dagens spesialpedagogiske akademia. Men det er allikevel det jeg forsøker meg på. Dette krever imidlertid litt nærmere forklaring: For det første kan det jo diskuteres om det virkelig var slik at alt teater, med unntak av Brechts episke iscenesettelser, utelukkende framsto som illusjonistisk og følelsesmessig førførende, men det er en helt annen historie. Jeg vil her konsentrere meg om den akademiske scenen: Nå er det vanskelig å påstå at for mye følelsesmessig engasjement noen gang har vært akademias største utfordring; snarere tvert i mot, kan man kanskje si. Akademia preges av kravet om vitenskapelig etterrettelighet, og med strenge krav til sannhetsgehalt blir det lite rom for følelsesmessig engasjement og – erkjennelse. Trolig er dette rommet rent for lite, men det vil jeg komme tilbake til. Nå er det parallellen mellom Brechts teaterteori og dagens akademia som står i fokus: Brecht opererte med avstandsskapende effekter i sitt episke teater. Her var han inspirert av

gammel kinesisk skuespillerkunst, og på tysk fikk dette navnet ”Verfremdungs-effekt”. Hensikten med de avstandsskapende effektene var å forhindre at teatret utelukkende appellerte til følelsene og underbevisstheten – og å sørge for at handlingen nådde fram til publikums bevisste refleksjonsevne slik at de ved hjelp av denne kunne gjøre seg opp sin egen mening. (Brecht 1963: 64).

Det kan innvendes at Brecht, når han ønsket at publikum skulle gjøre seg opp sin mening om saken, nok ikke ønsket at de skulle ende opp med *en hvilken som helst mening*; snarere hadde han sin egen politiske og mellommenneskelige agenda. Her må jeg innrømme at det samme gjelder meg: Jeg har også en agenda med denne masteroppgaven, nemlig å, ut fra et spesialpedagogisk ståsted sette et kritisk søkelys på den norske grunnskoleopplæringa. Dersom publikum skulle bli både berørt og bergtatt av mitt ringe akademiske arbeid, derimot, nærer jeg ingen motvilje mot det. – Snarere tvert i mot – så her er mine preferanser forskjellige fra Brechts. Jeg lar meg inspirere av Brecht, og tar mål av meg til å skrive en *episk masteroppgave*, fundamentert i et ønske om å oppheve illusjonen. Gjennom å la ulike stemmer og fortellinger i egenskap av avstandsskapende effekter bryte inn og kommentere den akademiske handlingen, ønsker jeg å oppheve illusjonen om academia som en fabrikk for førsteklasses sannhetsessens: Da vil den akademiske avhandlingen slutte med å late som om den ikke er en akademisk avhandling (og den vil ikke late som om den er den faktiske virkeligheten).

I denne masteroppgaven ønsker jeg å utfordre den tidligere enhetsskolens, nå Kunnskapsskolens monopol på kunnskap, jeg ønsker å utfordre makthavernes definisjon av den gode skolen, den riktige pedagogikken og gjeldende pedagogiske rammer. Dette kan kun gjøres fullt og helt gjennom samtidig også å utfordre makthavernes språk, og det er for meg viktig at mitt produkt ikke ender opp med å bli like utilgjengelig for folk flest (hvem nå det er) som læreplaner og styringsdokumenter trolig er. Det hjelper lite å utfordre de pedagogiske makthaverne dersom man selv ender opp med et like utilgjengelig budskap. Spørsmålet er derfor: Er det mulig for en pedagogikkstudent med røtter i primærnæringa å lykkes med å kritisere den etablerte pedagogiske praksis uten å ekskludere de menneskene hun kjemper for at skal få en bedre skole? Er det mulig å skrive en masteroppgave som min far grisebonden kan lese uten å føle seg dum? Er det mulig å gjøre et sammenlignende studie av den norske grunnskolen og Steinerskolen som kan engasjere både min venninne statsviteren, min tante hjelpepleieren, min far grisebonden, min mor sjukepleieren, min venninne helsesekretæren, min tremenning rørleggeren, mine venner trygdemottakerne, min 92 år gamle farmor, min venninne steinerskolepedagogen, min fetter

juristen, min kollega adjunkten og mine venner kunstnerne? Er det mulig å utfordre den akademiske sjangeren både i forhold til språk og form? Er det mulig å bli tatt på alvor i akademiske kretser dersom man ønsker å innskrenke bruken av fremmedord til et minimum, og like gjerne referere til tradisjonsmusikk og visesang som til filosofi og klassisk litteratur?

-Itte vet je, det gjenstår å se.

Vel møtt. Tålmodig sinn som lyde vil.

Det som er løynt, skal vårt spel opne til.

(Fra William Shakespeare: *Romeo og Julie*. Gjendikta av Edvard Hoem).

Formmessig refleksjon

Da jeg skulle lage en disposisjon til masteroppgaven min, fikk jeg en idé om å lage den som et tårn av klosser som så fikk tittelen ”spesialpedagogiske byggeklosser”. De kantete klossene kan sees på som representanter for det formmessig faste som faktisk forventes å være byggematerialet i en akademisk avhandling. Men; «all verden er ein scene», så også pedagogisk akademia. – Og da jeg sjøl er av den oppfatning at både den akademiske og pedagogiske scenen bør ha et langt større repertoar enn det vi til vanlig får se, bryter jeg med tradisjonen og innfører noen rundere og mer dynamiske former og elementer. Som tidligere nevnt ønsker jeg, med bakgrunn i inspirasjon fra Brecht, å lage en episk masteroppgave: En oppgave som ved hjelp av ulike tekster og fortellinger bryter med den akademiske tradisjonen både hva form og innhold angår. *All verden er en scene*, og jeg er nå i ferd med å iscenesette en masteroppgave i spesialpedagogikk. Denne oppgaven får fysisk form av et teaterstykke, og innledes med en prolog hvorpå de ulike overskriftene deles inn i akter og scener; med ujevne mellomrom avbrutt av kommenterende stemmer, fortellinger og billedmateriale.

AKT 1 Vitenskapsteoretisk filosofering og posisjonering

Gadamer og den humanvitenskaplige sannhet

Det er ikke lett for humanvitenskapene å få gehør for sitt særegne arbeid i offentligheten, hevder Gadamer i 1953. (Gadamer 2003:7). Nå skriver vi 2012, og det har mest sannsynlig ikke blitt noe lettere de siste 59 åra.

Humanvitenskapene befinner seg i en særlig utsatt situasjon, hevder Gadamer.

I et gjennomorganisert samfunn hevder hver interessegruppe seg på en måte som står i forhold til deres økonomiske og sosiale makt. Når de vurderer vitenskapelig forskning, er det ut fra spørsmålet om hvorvidt resultatene styrker eller svekker deres egen makt. All forskning må altså frykte for sin frihet (...).

(Gadamer 2003: 12)

Gadamer spør hva som egentlig er det vitenskaplige ved humanvitenskapen, og om man i det hele tatt kan bruke ordet *forskning* i en slik sammenheng? Den fruktbare humanvitenskaplige erkjennelse kan virke nærmere beslektet med kunstnerisk intuisjon enn med «forskningens metodiske ånd». Allikevel hører metodebruk også med til det humanvitenskaplige arbeid, og humanvitenskaplig forskning skiller seg fra populærvitenskaplig prosa gjennom en viss etterprøvbarhet – trolig i større grad når det gjelder det vitenskaplige materialet enn de på bakgrunn av dette materialet trukne konklusjoner. Det er ikke slik at vitenskapen i kraft av sine vitenskaplige metoder kan stå som garantist for sannhet. Og det kan endatil finnes mer sannhet i en dilletants uvitenskaplige verk enn i en gjennomført metodisk undersøkelse av samme materiale. (Gadamer 2003:8).

At all erkjennelse er sammenvevd med samtidens bevegende krefter, er en innsikt som ikke bare kan svekke vår teoretiske tiltro til erkjennelsen i seg selv; det gjør også erkjennelsen forsvarsløs ovenfor tidens vilje. Humanvitenskap reduseres herved til den maktverdien erkjennelsene representerer; det være seg politisk, sosialt eller religiøst. Slik forsterkes maktens press på ånden. Humanvitenskapen er mye mer sårbar for maktmisbruk enn naturvitenskapen, all den tid humanvitenskapen mangler naturvitenskapens nøyaktige målestokker for å skille rett fra galt og falskt fra ekte. (Gadamer 2003:10). Gadamer henviser til fysikeren Hermann Helmholtz som for vel hundre år siden i 1950 – det vil si vel 160 år siden nå – snakket om forskjellen mellom natur- og humanvitenskap. Også Helmholtz målte humanvitenskapen og naturvitenskapen opp mot hverandre og beskrev dem med naturvitenskapens utgangspunkt:

Dermed er det forståelig at den intuitive kortslutning som gir humanvitenskapene deres resultater, ikke oppfyller hans krav til logikk. Han erkjente imidlertid at dette er den måten humanvitenskapene rent faktisk kommer

fram til sannheten på – og at det i tillegg kreves helt særegne menneskelige betingelser dersom slike kortslutninger skal fungere. All den hukommelse, fantasi, takt, musisk sensibilitet og verdenserfaring som hører med, er av en helt annen art enn det apparatur som naturforskeren trenger, men en form for instrumentarium er det like fullt. Den viktigste forskjellen består i at dette instrumentariet ikke kan skaffes til veie, men blir til gjennom at man plasserer det i den tradisjon som utgjør den menneskelige historie.

(Gadamer 2003: 10).

Naturvitenskapsmannen vet at det er vanskelig å få gjennomslag for erkjennelser som truer de herskende interesser. Når det gjelder humanvitenskapen kan trusselen sies å komme innenfra: Humanvitenskapsmannen kan komme i fare for å anse noe som sant nettopp fordi det er i overensstemmelse med de samme herskende interesser. Humanvitenskaplig arbeid vil alltid inneholde et snev av uvisshet, og andres tilslutning kan dermed bli ekstra viktig. I første omgang gjelder dette et ønske om tilslutning fra fagfolk, altså det man kan anse som akademiske autoriteter, men offentlighetens dom spiller også en ikke ubetydelig rolle ”allerede i forskerens ubevisste intensjon”. (Gadamer 2003:13). Fornuften selv kan la seg bestikke, og humanvitenskapene, som i stor grad er sårbare overfor denne fornuftens korrupsjon, har også en særlig mulighet til å kunne stå i mot denne formen for fornuftsforførelse: Humanvitenskapenes evne til selverkjennelse forhindrer at man forledes til å tro at løsningen på dette problemet bare er mer vitenskap.

Idealet om en fullendt opplysning har motbevist seg selv – og nettopp der igjennom får humanvitenskapene sitt særegne oppdrag: å utføre sitt vitenskapelige arbeid i stadig bevissthet om sin egen endelighet og historiske betingethet og motstå opplysningens selvapoteose».

(Gadamer 2003:14).

Hermeneutikken, forståelse og fordommer

Ideen om å forstå helheten ut fra delen, og delen ut fra helheten, har sitt utspring i den antikke retorikken, og har i den moderne hermeneutikken blitt overført fra talekunsten til forståelsens kunst. Det er i begge tilfeller snakk om en sirkelbevegelse. (Gadamer 2003: 34). Heidegger skriver at den hermeneutiske sirkelen ikke må reduseres til en ond sirkel, ei heller til noe hvis eksistens bare blindt aksepteres. All riktig fortolkning må rette blikket mot selve saken, og samtidig verne seg mot vilkårlige innfall og begrensninger på bakgrunn av uoppmerksom vanetenkning. (Gadamer 2004: 254). Forståelse av en tekst kan først oppnås ved hjelp av periodens eller forfatterens språkbruk. Her kan vi spørre oss; hvordan kan et slikt krav oppfylles? Vår egen språkbruk er ubevisst, hevder Gadamer. Hvordan kan vi da erkjenne at det kan finnes en differanse mellom vår vante språkbruk og tekstens? Det er en generell forutsetning at en person som snakker samme språk som meg, også illegger ordene den samme mening. Dette gjelder også for fremmedspråk; vi tiltror oss en alminnelig kjennskap til språket, og forutsetter denne alminnelige forståelsen i det vi leser en tekst. Denne

forutsatte forståelsen gjelder for den rent språklige avkodingen såvel som for de innholdsmessige formeninger, vår forforståelse, som vi leser teksten med. Anerkjennelsen av at all forståelse i seg selv er fordomsfull, setter det hermeneutiske problem på spissen. Dette viser at historismen, på tross av all dens rasjonalisme- og naturrettskningskritikk, selv er barn av den moderne opplysning, og dermed er familiær med dens fordommer. Hvordan kan man overhodet komme ut av sine egne formeningers fortryllelse? spør Gadamer. Det gjelder å være sine fordommer bevisst, svarer han. På denne måten får den aktuelle teksten vist seg fram i sin annerledeshet, noe som gir muligheten for å spille dennes saksmessige sannhet opp mot ens egen formening. (Gadamer 2004: 255-256).

Begrepet ”fordom” har en negativ klang i manges ører. Opplysningens teori om fordommer deler dem inn i to hovedgrupper: Fordommer hvis årsak er menneskelig anseelse eller autoritet, og fordommer som skyldes overilelse. Dette stammer fra opplysningens egen tilblivelse som kritikk av kristendommens religiøse overlevering; Bibelen: Bibelen, oppfattes både som Guds Ord og som et historisk dokument; og bibelkritikken er en kritikk mot dens dogmatiske krav. Den moderne opplysning måtte markere seg mot en dogmatisk Bibeltolkning, og er i særlig grad opptatt av det hermeneutiske problem. Opplysningen ønsker å forstå overleveringen på en fordomsfri og fornuftig måte. Dette fører igjen tilbake til det faktum at i det noe er skriftlig formulert, blir det tillatt en særlig autoritativ vekt: Det er vanskelig å akseptere at noe skriftlig ikke er sant. Det skrevne ord blir som et slags bevismateriale, og det krever stor anstrengelse å skulle frigjøre seg fra fordommen om at man kan her kan sette likhetstegn, som i *det skrevne = mening = sannhet*. (Gadamer 2004: 259).

Gadamer om språket

Språket er ikke et speil som reflekterer den totale eksistens, det er snarere en fortolkning og en realisering av det som utgjør vår egen verden. Språket er ikke et anonymt subjekt for samfunnsmessige prosesser og handlinger som byr fram seg selv for menneskets betraktende blikk – det er snarere et spill som vi alle deltar i. ”Ingen kommer foran de andre. Det er alles ”tur” samtidig, og alle gjør sine trekk”. (Gadamer 2003: 83). Denne prosessen gjentar seg hver gang vi forstår – og gjør seg særlig gjeldende i tilfeller hvor vi opplever å gjennomskue fordommer og avslører virkelighetsforvrengninger. En slik innordning i vår språklig ordnende verden gir en egen følelse av å ”forstå”: Alt går opp – som i en perfekt spilt omgang sjakk hvor hver enkelt brikkes plassering ga sitt nødvendige bidrag til spillet. Men betyr dette at å ”forstå” bare er noe vi gjør i det vi avslører feil og falskhet? Gadamer viser til Habermas og hevder at han på sin side ser ut til å mene nettopp noe slikt – at det kun er avsløringen som viser refleksjonens sanne makt, mens

avmakten viser seg i det man blir sittende og spinne videre i språkets vev. (Gadamer 2003: 84).

Dette leder over i en mer hissig del av Gadammers tekst:

For en eiendommelig affekt som kommer til uttrykk hos Habermas når han søker å redde erfaringsvitenskapene fra å framstå som tilfeldig språkspill. (...) Virkeligheten foregår ikke «bak språkets rygg», men bak ryggen på dem som pretenderer å forstå verden fullt og helt (eller overhodet ikke) – og den foregår også i språket.

(Gadamer 2003:84).

Wittgenstein og språkspillet

Skal man forstå hverandre ved hjelp av språk, kreves ikke bare en overensstemmelse i definisjonene, men (så underlig det enn kan høres) en overensstemmelse i dommene. Dette synes å oppheve logikken, men opphever den ikke. - Ett er å beskrive målemetoden, noe annet å finne og angi måleresultater. Men det vi kaller ”mål” er også bestemt ved en viss konstans i måleresultatene.

(Wittgenstein 1993: 70).

Tanken eller hensikten er helt omgitt av situasjonen, av de menneskelige tilvantheter og institusjoner. Fantes der ikke en fremgangsmåte for å spille sjakk, kunne jeg ikke ha til hensikt å spille et parti sjakk.

(Wittgenstein 1993: 101).

”Men når jeg forestiller meg noe, er det da vel noe som *skjer*!” Nå ja, det skjer noe – og hva lager jeg så en lyd for? Vel, for å meddele hva som skjer. - Men hvordan meddeler man da overhodet noe? Når sier man at noe meddeles? - Hva er meddelelsens språkspill? Jeg har lyst til å si: du anser det altfor selvfølgelig at man kan meddele noen noe.

(Wittgenstein 1993: 110).

Wittgenstein ville vise at måten vi bruker språket på – og språkets regler – dannes i samspill med vårt praktiske liv. Språkspill-modellen søker å framstille innsikten i at grammatikken – våre regler for ordbruk – er betinget av vår livsform: I følge Wittgenstein lar det seg ikke gjøre å redusere språket vårt til et bestemt sett med regler, ett bestemt sett av språkspill – eller en sum av slike spill. (Pålshaugen 1997: 105-106). Wittgenstein innser, i følge Pålshaugen, at det er umulig å lage en teori om grammatiske regler. ”I stedet må den grammatiske undersøkelsen ta form av en undersøkelse av ordenes bruksmåter i vår livsform. Språkspilleksemplene blir i tråd med dette hans forsøk på å lage oversiktlige framstillinger av et uoversiktlig emne”. (Pålshaugen 1997: 106).

Adorno og erkjennelse

Empirismen er etter sitt begrep en filosofi som tilkjenner erfaringen forrang i erkjennelsen. Imidlertid ble –

etter min mening på grunn av en mangel i empirismens selvrefleksjon – erfaringen i den empirisk kontrollerte vitenskapstenkning ikke så mye befridd og sluppet til, som den ble holdt i lenker og bånd. For oss er det fristende å forsvare erfaringen mot empiristene, og å bibringe vitenskapen et mindre snevert og tingliggjort begrep om erfaring. Kontroversens mål er ikke et ja eller nei til empiri. Den gjelder selve fortolkningen av empiri, også de såkalte empiriske metoder. Slik fortolkning er filosofisk, ikke mindre for oss enn for empiristene.

(Adorno 1972: 545).

Så lenge jeg kan huske har jeg vært glad i sangen: "Zwischen Berg und tiefem, tiefem Tal" ("Mellom fjell og dyp, dyp dal") om de to harene som satt og koste seg i gresset, ble skutt av jegeren og da de hadde besinnet seg og oppdaget at de fortsatt var i live, hoppet videre. Men først sent har jeg forstått moralen i den: fornuften kan bare holde ut i fortvilelse og overspenthet; den behøver det absurde for ikke å bukke under for det objektive vanviddet. En skulle gjøre som de to harene, late som om en faller død om når skuddet faller og så løpe vekk når en har fått igjen pusten.

(Adorno 2006: 230).

Foucault, disiplin og sosial kontroll

(...) social control has not been eliminated from educational theory and practices; it has only changed name and focus according to trends and political and economic needs. Muted and disguised, less easily detectable, its supporters nevertheless continue to view education as an instrument for insuring cultural homogeneity, and cultural hegemony.

(Eg  a-Kuehne 2001: 197).

I "Den føyelige kroppen" beskriver Foucault disiplinen historiske røtter, og likheten mellom fengselet og skolen som institusjon:

   holde disiplin er noe annet enn å være slavedriver, siden de disiplinære metoder ikke baseres på det å eie den andres kropp slik slaveriet gjør. Det som gjør disiplinen elegant, er nettopp at den klarer seg uten dette kostbare og voldelige forhold, og likevel oppnår minst like store nyttevirksomheter. (...) Disiplinen øker kroppens krefter, sett fra en økonomisk nyttesynsvinkel, og svekker de samme krefter, sett fra en politisk lydighetssynsvinkel. Kort sagt: Den adskiller makten fra kroppen. På den ene side gjør disiplinen kroppens makt til en «ferdighet», en «kapasitet» som den prøver å for  ke. På den annen side bevirker disiplinen at den energi eller styrke som ferdigheten eller kapasiteten resulterer i, inngår i et strengt underdanighetsforhold.

(Foucault 1975: 123-124).

Foucault viser oss at språk er makt, og hevder at makten utøves gjennom etablerte kategorier man tenker med, og gjennom måten et fenomen framstilles, avgrenses og rasjonaliseres. I følge Foucault er både kategorier og behandlingsm  ter som brukes i møtet med avvik skapt i bildet av

profesjonelle regimer som psykiatrien og spesialpedagogikken. –Avvikene kategoriseres og behandles gjennom institusjoner som sykehus og skoler, der disiplinering og opprettholdelse av den sosiale orden er overordna mål. (Solvang 1999: 172).

Å tenke opplysningsprosjektet på nytt

Steinnes viser i ”Om å tenke opplysningsprosjektet på nytt” til Derrida og erkjennelsen av at opplysningsprosjektet har møtt en grense, og må tenkes på nytt. Steinnes argumenterer for nylesing og ny anvendelse av tidligere tiders innsikt. (Steinnes 2010: 47-48). Jeg vil se nærmere på forestillinger og vedtatte sannheter i det moderne samfunnet. Ut fra en postmoderne innsikt i at språk er makt, ser jeg det som tvingende nødvendig å kunne stå fri til å utfordre og bryte med den etablerte forståelse av riktig og galt språk i akademisk sammenheng: Modernitetens krav om kronologi kan ikke følges av den postmoderne vitenskapskritikken, og innsikt fra tidligere tider kan ikke avskrives til fordel for framskrittets stadige nyvinninger. (Steinnes 2010: 48). Slik sjamanen i primitive samfunn hadde en viss personlig status, men alltid var et medium for krefter han kun var en del av – slik må forfatteren innta en lignende posisjon i tekster der moderniteten settes under kritikk. Forfatteren kan ikke annet enn å imitere allerede eksisterende verker og sette sammen allerede eksisterende ting, aldri skape noe virkelig originalt. (Solvang 2005: 83).

Den – ikke helt gripbare – sannhet

Øyvind Pålshaugen stiller i essaysamlingen *Språkets estetiske dimensjon* spørsmålet ”Er det noen forskjell på en vellykket formulering og et godt argument?”. I essayet med samme tittel hevder han at mens et godt argument er noe man må bøye seg for – om man ikke kan frembringe et bedre et – er en vellykket formulering i stand til å frembringe en helt annen effekt; ”en innsikt som blusser opp, uten å tvinge deg i noen bestemt retning”. (Pålshaugen 2001:141). Også den vellykkede formuleringen har språklig form, men all den tid den ikke er bundet av det gode argumentets formkrav, kan den vellykkede formulering være med på å sprengte fastsatte rammer for begrepslig tenkning: ”Den behagelige trygghet man føler i omgang med de gode argumenter, skyldes deres moment av løgn. Den usikkerhet man kan føle i møte med en vellykket formulering, skyldes derimot dens – ikke helt gripbare – sannhet”. (Pålshaugen 2001:153).

Kritikk av den ene fornuft

Begrepet ”den lingvistiske vending” ble på slutten av 1960-tallet lansert for å beskrive konsekvensene av den foregående språk-kritiske analysen innenfor filosofien. (Pålshaugen 1997: 10). ”Den lingvistiske vending” beskrev konsekvensene av at språket er et nødvendig medium for filosofien, og interessen for språkkritikken har siden den gang spredt seg til humaniora og samfunnsvitenskapen. Det er mange ulike innfallsvinkler til språkkritiske undersøkelser, og utfallet av dem er varierende. Det finnes allikevel et fellestrekk, nemlig innsikten i at språket ikke uten videre kan styres av våre subjektive intensjoner, ei heller etter fastlagte felles regler for fornuftig resonnement: ”Det fornuftige resonnement, og dermed også den intellektuelle kritikk, har så å si fått sin indre motstander”. (Pålshaugen 1997: 10). Tidligere hadde slik kritikk vært rettet mot de etablerte samfunnsinstitusjonene, men med et språkkritisk utgangspunkt ble også oppmerksomheten rettet mot det faktum at *språket i seg selv* er en samfunnsmessig institusjon som man ikke bør forholde seg ukritisk til. I kjølvannet av dette har det vært mye debatt, både innenfor academia, og i media: En debatt som gjennom å drøfte fornuftens eksistens samtidig rokker ved vitenskapens forutsatte fundament. Denne debatten dreier seg om selve grunnlaget for vitenskapen og dennes soliditet og framtid, og i den kulturelle offentligheten har debatten gjerne framstått som en strid mellom representantene for det moderne på den ene siden, og det postmoderne på den andre siden. (Pålshaugen 1997: 10-12). Det utvises stor oppfinnsomhet i karakterisering av motparten, og de filosofiske forutsetningene er ofte inneforstått, noe som gjør at debatten framstår som uoversiktlig og komplisert. Pålshaugen hevder at dette har ført til stor framvekst av popularisatorer – både innenfor og utenfor academia. Et stort tilfang av sekundær- og tertiærlitteratur har resultert i at de sentrale aktørene i debatten har måttet utvikle sine egne strategier: ”(...) for å ha følelsen av å kjenne igjen noe av sin egen røst i det som fortelles om hva de har sagt”. (Pålshaugen 1997: 12).

Pålshaugen om Habermas

Pålshaugen viser til Habermas som en av de sentrale deltakerne i den aktuelle debatten som har sett seg nødt til å kommentere bidragene sine med utdypende kommentarer for å sørge for å få dem plassert og forstått i rett perspektiv. I tillegg til et større antall intervjuer, har han også holdt en rekke forelesninger som senere har blitt bearbeida til artikler og essays. Et av disse essayene har tittelen ”Fornuftens enhet i mangfoldet av dens stemmer”. Habermas tar her mål av seg om å komme med en historisk og systematisk framstilling av stridens hovedspørsmål, definert av Habermas som spørsmålet om fornuftens enhet. (Pålshaugen 1997:13). I boka *Kritikk av den ene fornuft* tar Øyvind Pålshaugen (1997) et oppgjør med Habermas: Habermas hevder at vi nå lever i perioden etter metafysikken, og sikter her til at fornuftens grunnlag må kunne etterprøves uten at

man faller tilbake til ”bevissthetsfilosofiens tilbakelagte problemstillinger”. Og for å lykkes med dette forsøker Habermas å vise at den lingvistiske vending gjennom filosofisk språkanalyse har gjort det mulig å påvise et felles fornuftspotensiale, lokalisert i vårt fellesskap som språkbrukere. Pålshaugen ironiserer over Habermas` oppdagelse: ”I koret av dens mange stemmer lar fornuftens *formale* enhet seg lokalisere”. (Pålshaugen 1997: 14). Habermas leser det filosofiske arbeidet til Lyotard og Rorty som en avvisning av den fornuftens enhet som han selv vil redde. (Pålshaugen 1997: 14). Pålshaugen skriver videre: ”Slik sett er dette stemmer han ikke vil høre i koret; men da han ikke kan nekte dem å delta, blir det desto mer om å gjøre å påvise at de synger falskt”. (Pålshaugen 1997: 14).

Pålshaugen om språkets iboende element av fiksjon

Tendensen til å absoluttere skillet mellom det sanselige og det intelligible er ikke annet enn et uttrykk for intellektets forsøk på å oppnå et rent overtak i sitt uomgjenglige – og uavgjørbare – samspill med sansene. Forestillingen om et absolutt skille mellom det intelligible og det sanselige er en illusjon som man i vår kultur må ty til illusjonenes verden, kunsten, for å komme til erkjennelse av det uholdbare i. Estetikkenes berettigelse som vitenskap ligger ikke minst i dens evne til å stadig fastholde – og aktualisere – denne kritiske innsikt.

Og språket er også et kunstprodukt, om ikke på samme måte som kunsten. Med sin foretrukne prosaiske form til hverdags – både i dagliglivet og innen vitenskapen – prøver språket å skjule dette faktum, sitt iboende element av fiksjon.

(Pålshaugen 2001: 19).

Pålshaugen viser til Derrida, og hevder at den absolute motsetningen mellom språklig uttrykk som fakta eller som fiksjon er oppløst:

I kraft av å være språklige produkter frambringes både fiktive og faktiske ytringer under betingelser som gjør at vi prinsipielt aldri kan utelukke at dimensjoner av faktisitet spiller med i det som utlegges som fiksjon, og at fiksjonalitet spiller med i det som utlegges som fakta.

(Pålshaugen 2001: 73)

Språkkritisk vitenskapsfilosofi kan betraktes som en blant flere vitenskapsteoretiske posisjoner, men den kan ikke eksistere som et teoretisk fundament for konkrete for vitenskapelig arbeid. En av de viktigste innsiktene i språkkritisk filosofi er at spørsmålet om selve framstillingsformen må stilles på ny i ethvert vitenskapelig arbeid: En språkkritisk vitenskapsfilosofi kan ikke levere noe positivt argument for den konkrete utformingen av samfunnsvitenskaplige studier foretatt ut fra en språkkritisk posisjon. Hver enkelt framstilling må være sitt eget argument – og denne framstillingen kan aldri være annet enn *ett eksempel* på hvordan dette arbeidet kan gjennomføres. (Pålshaugen 2001: 115).

Ulmer om Derrida og grammatologi

Ulmer (1985) skriver i *Applied grammarology* om Derridas begrep *grammatologi*: Grammatologien favner både Derridas dekonstruksjon og *skrivning* ("Writing") – her også i betydningen kompositorisk praksis. Grammatologien kan sees på som en praktisk forlengelse av dekonstruksjonen. Forskjellen mellom dekonstruksjon og skrivning kan sees mest tydelig i de ulike måtene Derrida forholder seg til filosofiske arbeider (som han dekonstruerer) og litterære tekster (som han "mimer"). De filosofiske verkene behandles av Derrida som et objekt som analyseres utfra lokalisering og beskrivelse av gapet i – eller opphøret av – kontinuitet mellom arbeidets konklusjoner og forslag – hva det "sier", og arbeidets eksempler, data, og innholdsmessige materiale – altså hva det "viser". Den litterære eller plastiske teksten (for eksempel en tekst eller ei tegning) blir ikke gjenstand for direkte analyse, men adoptert som en modell for imitasjon eller miming – som en generativ form for produksjon av en ny tekst. (Ulmer 1985: x-xi)

(...) it provides a model for articulating in one presentation both verbal and nonverbal materials – the kind of Writing needed for classroom performance and for audio-visual presentation in film and video – in a way, however, that is not dominated by the philosophemes of sight and hearing (theory and voice).
(Ulmer 1985: 98).

Har Derrida en pedagogisk teori? spør Ulmer. Derrida insisterte på at lærere i statlige drevne institusjoner hadde et spesielt ansvar for å forstå hvordan institusjonens ideer forflytter seg mekanisk fra lærer til elev – og tilbake igjen. Samtidig kan det innvendes at Derridas dekonstruktive teknikk, og hans ubestemmelige *counter concepts* gir læreren en suveren status med tanke på å hente kunnskap utelukkende i teksten. Andre har hevdet at Derrida selv ikke har en pedagogikk, men at han oppmuntrer andre til å se for seg – og så gjennomføre – en dekonstruktiv pedagogikk. (Ulmer 1985: 157-158).

Det kan trolig innvendes at Ulmers *Applied grammarology* fra 1985 ikke akkurat er den ferskeste fisken på det spesialpedagogiske markedet. Jeg har allikevel valgt å bruke den fordi jeg fant bokas tanker om dekonstruktiv pedagogikk og anvendt grammatologi særdeles interessante, – og så vidt jeg kan se: Nokså enestående i sitt slag. Boka har undertittelen *Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, og Ulmer skriver selv om dette:

The question to be posed has to do with the pedagogical rationale for the Writing described in part 1, a rationale more accurately termed «post(e)-pedagogical», in order to indicate that it is both a move beyond conventional pedagogy and a pedagogy for an era of electronic media (with poste meaning in this context television station or set).
(Ulmer 1985: 157).

Klasserommet som avantgardescene

“The classroom is ultimately a theater”, “...which is to say that the new pedagogy will benefit from the recent history of avant-garde performance art, the general effect of which is to erase the stage and transform the neutrality and distance separating actor and audience, master and pupil...”. (Ulmer 1985: 174-175)

I år 2012 har vi fremdeles behov for en pedagogikk ”beyond conventional”. Tanker om en pedagogikk for ”an era of electronic media” har heller ikke blitt mindre aktuelle siden 1985. Ulmer sammenligner det grammatologiske klasserommet med avantgardeteateret. Her viser han til Antonin Artaud og *Grusomhetens Teater*, og oppfordrer pedagogikken til å følge avantgardekunstens ideer om å utviske scenen og endre nøytraliteten og distansen som skiller skuespiller og publikum – eller; lærer og elev. Ulmer hevder at det var en svakhet med avantgardeteateret at det ville bryte fullstendig med institusjonene snarere enn å dekonstruere dem. Konsekvensen av dette ble ”en pedagogikk uten en skole” – en situasjon som den grammatologiske pedagogikken kan endre gjennom å bringe vitenskapen og kunsten sammen. (Ulmer 1985: 174-175).

Vi avskaffer scenen og salen og erstatter dem med et helhetlig rom, uten skillevegger eller barrierer av noen art, og som i seg selv utgjør teatret hvor handlingen finner sted. Det vil igjen bli skapt direkte kontakt mellom tilskueren og forestillingen, mellom skuespilleren og tilskueren, som følge av det faktum at tilskueren er plassert midt i handlingen og blir omgitt og gjennomrystet av denne.

(Artaud 2000:86)

Derridas dekonstruksjon: Selve Ansvaret

Derrida hevder at konstruksjoner må dekonstrueres. Dekonstruksjon er imidlertid ikke som kritikere har hevdet; ødeleggelse og tilintetgjøring. Dekonstruksjon er ikke oppløsning av ansvar, men det motsatte: Derrida presenterer dekonstruksjon som et kall, som selve Ansvaret. I følge Derrida finnes det ingen utsidetekst. (Steinnes 2010: 53-54).

Derrida; Of Grammatology

The idea of science and the idea of writing – therefore also the science of writing – is meaningful for us only in terms of an origin and within a world to which a certain concept of the sign (later I shall call it the concept of sign) and a certain concept between the relationships between speech and writing, have already been assigned. A most determined relationship, especially in the West, to the point of being now able to produce its own dislocation and itself proclaim its limits.

(Derrida 2002: 4).

Jeg har forsøkt å arbeide meg gjennom Derridas *Of Grammatology*. Men det er veldig vanskelig: ”Å oversette Derrida er å gjøre vold på den teksten som signaturen Derrida garanterer for”, skrev

Ekeland og Linneberg. Og jeg får lyst til å skrive: ”Å oversette Derrida er å gjøre vold på oversetteren”. Teksten er så mye; den vever seg inn i og skriver seg rundt så mange andre tekster, noe som igjen skaper et tåkelagt landskap – med lysninger og glimt av regnbuer og perlemorskyer av klarhet, javisst – men likefullt diffust i slik en grad at det blir umulig å få øye på og trekke ut tekstens sannhetsessens. Nå har jeg jo etterhvert skjønnet at for Derrida er det en ønsket effekt, kan man si: *Det finnes ingen ”sannhet” med stor S*, så jeg kan like gjerne holde opp med å lete etter den først som sist. Men hvordan skal jeg da forholde meg til Derrida? – Som en kilde til inspirasjon i jakten på de vellykkede formuleringene, tror jeg. Eller som en skrivingens ledestjerne: Kan jeg med Derrida og skrivingens vitenskap finne en vitenskap om vitenskapens muligheter? – En vitenskapens vitenskap som ikke lenger har logikkens form, men grammatologiens, hvor historien om historiens mulighet ikke lenger er arkeologi, en filosofi om historie eller en historie om filosofi? (Derrida 2002: 27-28).

On what conditions is a grammatology possible? Its fundamental condition is certainly the undoing (solicitation) of logocentrism. But this condition of possibility turns into a condition of impossibility. In fact it risks destroying the concept of science as well. Graphematics or grammatography ought no longer to be presented as sciences; their goal should be exorbitant when compared to *grammatological knowledge*.

(Derrida 2002: 74).

There is nothing outside of the text/ il n'y a pas de hors texte

(Derrida 2002: 158)

Derrida goes Google Translate: www.translate.google.com

There is nothing outside of the text - Ingenting er utenfor teksten

There is nothing outside of the text - Det er ikke noe utenfor teksten

There is nothing outside of the text - Det er ikke noe utenom teksten

There is nothing outside of the text - Det er ikke noe utsiden av teksten

There is nothing outside of the text - Det er ingenting utenfor teksten

Det er ingenting utenfor teksten - **There is nothing outside the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **It is nothing outside the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **It is nothing beyond the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **There is no beyond the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **There is nothing beyond the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **There is no outside of the text**

Det er ingenting utenfor teksten - **There is no outside text**

There is no outside text - Det er ikke utenfor teksten

There is no outside text - Det finnes ingen utenfor teksten

There is no outside text - Det finnes ingen utsiden tekst

Det finnes ingen utsidetekst - Mente du: **Det finnes ingen innsidetekst**

There is nothing outside the text - Det er ikke noe utenom teksten

There is nothing outside the text - Ingenting er utenom teksten

There is nothing outside the text - Ingenting er utenfor teksten

There is nothing outside the text - Det er ingenting utenfor teksten

There is nothing outside the text - Det er ikke noe utenfor teksten

There is nothing outside the text - Det er ikke noe ut i teksten

There is nothing outside the text - Det er ikke noe ute tekst

There is nothing outside the text - Det er ikke noe utenfor i teksten

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is nothing outside the text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is nothing beyond the text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is no beyond the text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is no beyond of text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is no outside of text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is no outside in the text**

Det er ikke noe utenfor i teksten - **There is no outside of the text**

There is no outside of the text - Det finnes ingen utvendig tekst

There is no outside of the text - Det er ingen utvendig tekst

Det er ingen utvendig tekst - **There are no external text**

Det er ingen utvendig tekst - **There are no outer text**

Det er ingen utvendig tekst - **There is no outside text**

Det er ingen utvendig tekst - **There is no one outside the text**

il n'y a pas de hors texte - there is no outside of the text

il n'y a pas de hors texte - it is no outside of the text

il n'y a pas de hors texte - there are no outside of the text

il n'y a pas de hors texte - det er ingen utenfor tekst

il n'y a pas de hors texte - det er ingen utenom teksten

il n'y a pas de hors texte - det er ingen utenfor teksten

il n'y a pas de hors texte - there is no no except text

(Det finnes ingen utsidetekst).

Den spesialpedagogiske scenen

Egentlig er jeg av den oppfatning at det burde holde å si som Shakespeare: ”All the world’s a stage, and all the men and women merely players”. (Shakespeare 2000). Men, der Shakespeare var kunstner, skal jeg på min side liksom framstå som spesialpedagog. Det er jo også en kunst, vil jeg påstå, men kunsten å presentere formuleringene mine som noe annet enn kunstferdige påstander kan for meg bli et være – eller ikke være – når det står om karakterer, heder og ære..

Masterstudentens vitenskapsteoretiske posisjonering

Det er nå en gang en del av den akademiske tradisjonen at man skal posisjonere seg selv og sine akademiske arbeider i forhold til viktige andre. – På denne måten avklarer og forklarer man både sin tilhørighet og tilstedeværelsesrett innenfor de akademiske kretser, og det blir lettere å forstå hva man mener, hvorfor man mener det, og ikke minst om det man mener er bra eller dårlig framstilt. På sett og vis kan denne akademiske posisjoneringen sies å utgjøre en klargjøring av spillets regler. For det kan vi vel enes om; skal man spille et spill må reglene avklares, enten det er sjakk eller ludo det er snakk om. Ellers ville spillet være meningsløst. Eller?

At gammelt hat er en forgiftet brønn,
det vet Verona denne vakre by
hvor spillet foregår..
(Shakespeare: *Romeo og Julie*).

Her jeg sitter foran datamaskina og skal skrive den vitenskapsteoretiske delen av masteroppgaven min, kan jeg ikke bare meg for å føle at jeg står ved kanten og kikker ned i en muligens forgiftet brønn. Jeg greier heller ikke å la være å få lyst til å dytte noen av mine meningssmotstandere nedi – ja, for det går da ikke på ramme alvor an å tro at man skal kunne klare å forske seg fram til noe slikt som en normativt gyldig sannhet?? At man kan finne – og presentere – sannheten med stor S gjennom en språklig og verdimessig nøytral formidling uten samtidig å ekskludere noe annet undervegs – noe som i seg selv jo er et bevis på at selveste sannheten ikke lar seg hverken fange eller stille ut!?! Tenker jeg.

Splinten i øyet

Men enn om jeg kun ser splinten i min nestes øye, og ikke bjelken i mitt eget? ”Splinten i ditt øye er det beste forstørrelsesglasset” skriver Adorno. (Adorno 2006: 72). Og jeg tenker at den akademiske verdenen som jeg nå strever med å posisjonere meg inn i, på sett og vis blir mitt Verona hvor jeg etter beste evne må turnere mine akademiske preferanser og forelskelser, mine ambisjoner og ideer mellom de stridende familiene Montague og Capulet. Hvordan kan jeg hevde mine egne overbevisninger uten å havne i dødelig duell? Hvordan kan jeg finne og vinne innsikt uten å tape mål og mening? Hvordan kan jeg definere reglene i dette språkspill uten at jeg går meg vill? Kort sagt: Hvordan skal jeg posisjonere meg, vitenskapsteoretisk sett?

Shakespeare og språkspillet mange krinkelkroker

Jeg innleder dette avsnittet med et Shakespeare-sitat. Hvorfor gjør jeg det? Det finnes det flere svar på: For det første er det ikke til å stikke under en stol at grisebondens datter synes det er gøy å få boltre seg i et språklig spill som i utgangspunktet framstår som langt mer sprudlende enn det man i første omgang forbinder med det akademiske: Slike, av andre produserte vellykkede formuleringer, fungerer som livsnødvendig inspirasjon for meg her jeg sitter og strever med vitenskapsteorien. For det andre tenker jeg at slike vellykkede formuleringer i seg selv kan være av stor verdi når det gjelder å tilføre denne akademiske avhandlingen noen nye perspektiv og ny innsikt. For det tredje kan Shakespeare være med på å belyse selve språkspillet mange krinkelkroker fra en litt annen vinkel. Og det vil jeg gjøre nå med å sitere André Bjerke som har gjendiktet flere av Shakespeares skuespill.

Merk forresten formuleringen gjendiktet: Dette er en formulering som brukes innen litteraturens verden for å markere nettopp det at omsetting fra et språk til et annet kan gjøre noe med hele tekstens eksistens, ikke bare med den rent språk-tekniske avkodingen. I det norske etterordet til Jacques Derridas *Lovens makt* (2002) skriver Bjørn Ekeland og Arild Linneberg om dette:

Hvordan da fortolke Derrida? Hvordan oversette Derrida? Samme spørsmål stiller Derrida når han fortolker Walter Benjamin. Å oversette Derrida er å overse Derrida, å gjøre vold på den teksten som signaturen Derrida garanterer for. En oversettelse er alltid en fortolkning, og dermed alltid voldelig i den grad den med nødvendighet går glipp av spor og meninger i originalen.

(Ekeland og Linneberg i Derrida 2002: 188)

Ja, da var det André Bjerke og hans gjendiktning av Shakespeare:

Shakespeare benytter ikke sine ordspill bare til det en puritansk eftertids kritikk har kalt vitsing ”for galleriet”. I ”Hamlet” har de en viktig funksjon; prinsens selsomme maskelek, hans kamuflerte utfall mot en ond omverden ytrer seg nettopp gjennom ordspillenes tvetydigheter. Som i dialogen med Polonius:

Polonius: Do you know me, lord?

Hamlet: Excellent well; you are a fishmonger.

I skandinaviske tekster blir det siste ordet regelmessig gjengitt med ”fiskehandler”, som er den betydningen man finner i et leksikon. Dermed klinger replikken som ren tåketale; Hamlet spiller gal, ikke sant? Men hans ord er slett ikke så dåraktige som de lyder; selv Polonius oppfatter at det er ”system i galskapen”. Gjendikteren må vite at ”fishmonger” på Shakespeares tid også var en populær betegnelse på en bordellvert. I prinsens munn gir ordet en spydig og alt annet enn meningsløs karakteristikk av Polonius: slik behandler du din datter Ofelia!

Polonius: Kjenner De meg, herre?

Hamlet: Svært godt. De er handelsmann. De handler med kjøtt.

Å gjengi ”fisk” med ”kjøtt” er visselig i strid med oppslagsverket. Men Shakespeare skrev ikke kokebøker. Dikterens *puns* utfolder seg like friskt i versdialogene som i prosapartiene. Et av hans yndlingsordspill – framfor alt i muntert-erotiske vers – er dét som muliggjøres av homonymene *lie* (ligge) og *lie* (lyve). I ”En sommernattsdrøm” skal Lysander og Hermia finne seg et sovested i skogen; Lysander vil ligge ved sin elskedes side; men Hermia vegrer seg på vegne av sin jomfrudom. Han bedyrer da sine gode hensikter og prøver å overbevise henne med et dobbelt ordspill:

Oh, take the sense, sweet, of my innocence!

Then by your side no bed-room me deny,

For lying so, Hermia, I do not lie.

Atter en gang må gjendikteren legge vekk ordboken og isteden lytte til et renessansepar som nattvandrer i Nordmarka:

Du misforstår meg rent. Forstå meg *rent*!

Så del din seng med meg som med en bror,

og skjønt jeg ligger, står jeg på mitt ord.

(André Bjerke i Shakespeare 1978: 9-11).

Enkelte vil, og trolig med rette, stusse over at jeg har sitert André Bjerke i sin helhet her, og ikke gjengitt en til akademisk bruk høvelig forkorta versjon. Til dette kan jeg si at det er intet slumpetreff, men snarere resultatet av en sterk fornemmelse av at det var nødvendig for å i sin helhet illustrere mitt poeng hva gjendiktning, oversettelse og gjengivelse angår.

Om fortolkning og oversetting

Å oversette Derrida er å gjøre vold på Derrida, skriver Ekeland og Linneberg. Foucault viser oss at språk er makt, og Bjerke viser oss via Shakespeare at både gjendiktningsevne og solid språkkunnskap er viktig for tekstens endelige framtoning i ny språkdrakt. Og selv når ting foregår på vårt eget språk kan det oppstå vansker og forviklinger av større eller mindre grad. Følgende historie fra bilen på veg til skole og barnehage, og med en nyinnkjøpt cd på stereoanlegget viser at manglende kunnskap om eget språk og kultur også kan få store konsekvenser for forståelsen av en tekst: Vi hører på cd-en *Bære du kjæm att*, hvor hedmarksgruppa *Fra de mollstemte skoger* synger låten ”Keimat”. Teksten er skrevet av tømmerhoggeren Jakob Lishaugen, og handler om kostholdet i tømmerkogen. Lishaugen var sjøl tømmerhogger, fra Odalen i Hedmark, og teksten inneholder en rekke ord som for farmora mi er hverdagsspråk, som for faren min er velkjent kunnskap, som for meg mest er som kulturelle kuriositeter å regne, og som for barna mine høres ut som enten tullball, eller magiske minner fra en svunnen tid. Teksten går slik:

Kaku og flesk, og mulger og munk
og kaffi, gutt, kokt på `n fiskebolldunk
Serop og smør og silteteiglas
og havergrinskoppen var søtmat og stas
Pottitter og sild og bekkesullvin
det smaka så gødt. Gutt, når silda var fin
Fattigmannskøst og magagassbris.
Det lea og gikk, san, på fattigmannsvis.
(Jakob Lishaugen)

Låten går i et friskt tempo, og ”Kake og flesk” ble raskt en favoritt for jentene mine på 5 og 7 år. Som ei litt over middels språklig interessert mor så jeg mitt snitt til å fortelle dem at det ikke var ”kake” de sang om, men brødsriver. – Her var nemlig ordet ”kaku” brukt for brød, akkurat slik som morfar gjør. Denne opplysningen gjorde straks teksten litt mindre surrealistisk: Kombinasjonen brød og flesk (eller brød og bacon, som ungene mine ville kalt det) hører naturlig hjemme på tallerkenen dersom man ikke går på lavkarbo-diett. So far so good. Men så var det videre i teksten, da: Hva er nå ”mulger og munk”? Jentene mine kunne trodd de sang ”bulgur”, og at det var en munk tilstede ved matbordet, men de oppfattet den riktige ordlyden, og spurte meg om betydningen. Jeg måtte svare som sant var, at det vet jeg ikke. Og ”Bekkesullvin”, hva er nå det? Det visste jeg heller ikke, måtte jeg medgi. Derimot kunne jeg fortelle at ”Keimat” var maten tømmerhoggerne åt i ”keia”, eller ”koia” som vi sier på hedemarken, og at ”koia” var ei lita tømmerhytte som tømmerhoggerne bodde i da de var på tømmerhogst i skogen vinterstid.

Jeg må snakke deres språk, for på den måten vil det jeg skal si bli mer rett, eller dømt mer rett, og bli rettere satt pris på, det vil si rett denne gang i betydningen riktig, som en overensstemmelse mellom hva som er og hva som blir sagt eller tenkt, mellom hva som blir sagt og hva som blir forstått, og særlig mellom hva som blir tenkt og sagt av dere som er her, og som åpenbart dikterer loven.

(Derrida 2002: 14).

På samme måte som en oversettelse eller fortolkning av et språklig uttrykk aldri kan gjenoppstå som selve sannhetsessensen av den aktuelle teksten, på samme måte vil en framstilling av virkeligheten; et forskningsprosjekt, en avisartikkel, en masteroppgave eller en dokumentarfilm aldri kunne bli noe annet enn nettopp en tolkning preget av tolkerens språk- og kulturforståelse, og i neste omgang tolket av publikum på bakgrunn av deres språklige, kulturelle og personlige bakgrunn.

La oss gå tilbake til det Ekeland og Linneberg skrev om ”hvordan fortolke Derrida”. Med fare for å framstå som en arrogant og uvitende jypling vil jeg påstå at nevnte utsagn kan oppfattes som en type koketterende tilbedelse av O Vår Store Filosofiske Guru: Jeg har ennå til gjengjeld å lese ”hvordan fortolke Finn Daniel Raaen”, ”hvordan oversette Egil Støfring” eller ”å oversette Steinnes er å overse Steinnes, å gjøre vold på den teksten som signaturen Steinnes garanterer for”. – Men skal denne tematikken virkelig kunne taes på alvor, må vi innfinne oss med at ovennevnte utsagn om de grunnleggende problemene med oversetting og fortolkning ikke bare er gyldig for grammatologiens mester Jacques Derrida, men også for Høgskolens førsteamanuensiser, for mastergradsstudenter og for diktskrivende tømmerhoggere.

Linneberg (2006) har også skrevet om Adorno, fant jeg etter hvert ut. Her henviser han til Walter Benjamin som i et essay om oversettelse en gang skrev om enhver oversettelse som en kritikk av originalen.

Jeg ser det slik: Adorno på norsk er en kritikk av det norske. Å oversette Adorno til norsk, er et møysommelig, men givende arbeid. Tankens bevegelse, rytmen, er viktig. Og Adorno er, i *Minima moralia*, prosa som et ”system av frie rytmer”. Tankens rytme er like viktig som det å treffe saken. «Sakprosa er en like streng form som sonetten» har Georg Johannesen skrevet. Jeg skriver: at det å oversette Adorno ikke bare er å oversette fra tysk til norsk – og dermed utvide hva som kan bli sagt på norsk og hvordan. Det er samtidig å oversette også fra norsk til tysk, rettere sagt utvide det norske i retning av adornittisk: hva som kan bli sagt på et norsk er vida ut slik Adorno utvider det tyske når det gjelder både hva som kan bli sagt og hvordan. (Linneberg i Adorno 2006: 29-30).

Jeg ser det slik: Både språkets og tankens rytme må være present dersom jeg skal by opp spesialpedagogikken til denne dansen. Om jeg vil lykkes i å utvide rammene av det som kan skrives

i akademisk sammenheng ved hjelp av mitt i denne oppgaven nedskrevne vitenskapsteoretiske språkfilosofiske sammensurium, det gjenstår å se.

Om smak og behag man ikke disputere

disputere

(fra lat. 'forhandle; strides', av dis- og putare 'dømme om, mene')

- 1 offentlig forsvare sin egen doktoravhandling
- 2 kjekle

(www.nob-ordbok.uio.no)

Som vi ser kan verbet *disputere* både bety ”å diskutere” og ”å forsvare sin egen doktoravhandling – noe som i neste omgang lett kan assosieres med å forsvare en sannhetstolkning av vitenskaplig rang og herkomst. Denne dobbelte betydningen har trolig også Henrik Wergeland (1920) hatt i tankene da han under pseudonymet Siful Sifadda skrev stykket *Om Smag og Behag man ikke disputere*: ”Om Smag og behag lader seg ikke disputere. Dette er Basis for en alminnelig æsthetisk Fred”. (Henrik Wergeland *alias* Siful Sifadda 1920).

Kan man overhodet komme ut av sine egne meningers fortryllelse?

Vår egen språkbruk er ubevisst, hevder Gadamer. Hvordan kan vi da erkjenne at det kan finnes en differanse mellom vår vante språkbruk og tekstens? Vi tiltror oss en alminnelig kjennskap til språket, og forutsetter denne alminnelige forståelsen i det vi leser en tekst. Denne forutsatte forståelsen gjelder for den rent språklige avkodingen såvel som for de innholdsmessige formeninger – vår forforståelse – som vi leser teksten med. Hvordan kan man overhodet komme ut av sine egne formeningers fortryllelse? spør Gadamer. Det gjelder å være sine fordommer bevisst, svarer han. (Gadamer 2004: 255-257).

Du ser urolig ut, min sønn, som om
du var forferdet? Ta det med et smil!
Vårt gjøglespill er endt. Aktørene
var, slik jeg forutsa, kun ånder som
har løst seg opp i tynn, tynn luft,
og lik visjonens flyktig reiste bygning
skal skyomsuste tårn og stolte slott,
sakrale templer og vår hele klode
med alt som går i arv her nede, smuldre
og lik vårt blendverk sporløst svinne hen
i intethet. Vi er av samme stoff
som drømmer veves av; vårt lille liv
er omringet av søvn...
(Fra *Stormen* av William Shakespeare).

AKT 2 Metodisk tilnærming

Hvordan og hvorfor anvende narrativ

Øyvind Pålshaugen (2001) stiller i essaysamlingen *Språkets estetiske dimensjon* spørsmålet ”Er det noen forskjell på en vellykket formulering og et godt argument?”. I essayet med samme tittel hevder han at mens et godt argument er noe man må bøye seg for -om man ikke kan frembringe et bedre et -er en vellykket formulering i stand til å frembringe en helt annen effekt; ”en innsikt som blusser opp, uten å tvinge deg i noen bestemt retning”. (Pålshaugen 2001:141). Med en postmoderne innsikt i at språk er makt, vil jeg arbeide bevisst med å utfordre den akademiske sjangeren både i henhold til form og innhold, jeg vil gå på leting etter ”innsikt som blusser opp, uten å tvinge deg i noen bestemt retning”, og velger meg narrativ tekstanalyse som verktøykasse i dette arbeidet. Hvilke narrativ kan jeg finne i Den norske grunnskolen og Steinerskolen sine pedagogiske rammer? Hva kan leses ut av selve ordene i læreplan og styringsdokumenter? Hvilke narrativ kan leses ut av ord og bilder i den norske grunnskolens lærebøker og Steinerskoleelevenes egenproduserte periodehefter? Hva kan vi finne mellom linjene? Videre vil jeg, så godt jeg kan, anvende dette på tekstene nevnt overfor; tekster som jeg, i egenskap av deres likheter og ulikheter, mener kan være med på å representere Den norske grunnskolens og Steinerskolens ”pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning”.

Hva er egentlig narrativ?

Enkelte hevder at definisjoner av begrepet narrativ kan være så ulne og altomfattende at de ikke er til noen nytte i det hele tatt, og en av de skyldige her er den franske semiologen Roland Barthes, skriver Bergström og Boréus i *Språkets mening och makt*. (Bergström og Boréus 2005: 228).

The narratives in the world are numberless. Narrative is first and foremost a prodigious variety of genres, themselves distributed amongst different substances – as though any material were fit to receive man`s stories. Able to be carried by articulated language, spoken or written, fixed or moving images, gestures and the ordered mixture of all these substances; narrative is present in myth, legend, fable, tale, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting...stained glass windows, cinema, comics, news, item, conversation. (...) Caring nothing for the division between good and bad literature, narrative is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself. (Barthes 1977: 79).

Å begripeliggjøre omverdenen

Det er gjennom de historier vi forteller og som blir fortalt, at vi gjør samfunnet begripelig. Vår situasjon – og alle andres – synliggjøres i det politiske og kulturelle landskapet gjennom narrativ. (Bergström og Boréus 2005: 221). Forståelsen av vår plass i systemet oppstår ikke i et politisk vakuum; betydning formes i en sammenheng, ikke minst innenfor visse maktkonstellasjoner. Studiet av narrativ frambringer innsikt i samfunnet og politikken. (Bergström og Boréus 2005: 221). Narrativbegrepet utgjør en markant kontrast til kvantitative analyser og empirisme. Narrativanalytikerne har hatt en tendens til å interessere seg mer for sjølve narrativet enn for de generelle mønstre som kan trekkes ut av store datamengder. (Bergström og Boréus 2005: 224).

Menneskene bruker narrativ til å underholde, for å lære og lære fra seg, for å be om en tolkning og for å gi en. (Bergström og Boréus 2005: 224). Menneskene styres til å agere på visse sett og ikke andre på grunnlag av projiseringer, forventninger og minner som stammer fra et repertoar av tilgjengelige sosiale, offentlige og kulturelle narrativ. (Bergström og Boréus 2005: 224-225). Historier former – og skaper – historiefortellerens virkelighet og personlighet: Vi kjenner, eller blir kjent med oss selv, og viser oss for andre gjennom de historier vi forteller. (Bergström og Boréus 2005: 225). Gjennom å studere narrativ vil man kunne lære mer om hvordan makten regulerer forståelsesprosesser i – og i relasjon til – samfunnet: Narrativ kan lære oss noe om identitet, og om hvordan mennesket begripeliggjør sin egen omverden. (Bergström og Boréus 2005: 225). Individet er ikke skilt fra kollektivet, med den konsekvens at narrativ som kan gi oss innsikt på individnivå formodentlig også er verdifulle når det gjelder å forstå hvordan ulike grupper forstår både seg selv og omverdenen: Gjennom å studere narrativ kan vi utvikle vår forståelse av både kultur og samfunn. (Bergström og Boréus 2005: 225). Narrativ kan gjøre oss lydhøre for nyanser, og hjelper oss med å se ting som i mer tekniske tolkninger ellers kunne blitt oversett. Narrativ kan vise oss både det ekskluderte så vel som det inkluderte. En narrativ tilnærming kan også anvendes av forskere som ønsker å frigjøre seg fra den akademiske praksisens tvangstrøye. (Bergström og Boréus 2005: 226).

Polkinghorne om narrativ

Med narrative undersøkelser forstår vi former for forskningsdesign hvor historier brukes til å beskrive menneskelig adferd. Vi kan i hovedsak snakke om to typer narrative undersøkelser: Den første typen er analyse av allerede eksisterende historier eller narrativ. Den andre typen er analyse av materiale som i utgangspunktet ikke har fortellingens form, og hvor selve analysen utleder narrativet. (Polkinghorne 1995: 5-6).

Czarniawska om narrativet og det postmoderne

Er det rom for narrativ i et postmoderne samfunn? Spør Barbara Czarniawska i boka *Narratives in Social Science Research*. (Czarniawska 2004: 12). Czarniawska skriver at hun her sikter til «postmoderne» som i karakterisert ved følgende punkter:

- It refuses the correspondence theory of truth, according to which statements are true where they correspond to the world, on the basis that it is impossible to compare words to non-words. (Rorty 1980).
- Consequently, it challenges the operation of representation, revealing the complications of any attempt to represent something by something else.
- And, therefore, it pays much attention to language (in a sense of any system of signs – numbers, words, or pictures) as a tool of reality construction rather than its passive mirroring.

(Czarniawska 2004: 12).

Czarniawska fortsetter med å reflektere over et av hovedtemaene i den postmoderne refleksjonen: «history has come to an end». (Czarniawska 2004); de store narrative – om fremskritt, frigjøring, og økonomisk vekst har blitt forlatt. Her viser Czarniawska til Rorty (1992): “We want to drop the *metanarratives*, but keep on recounting edifying first-order narratives”. (Rorty 1992: 60). Historien er muligens død – men bare dersom vi fortsetter å hevde en spesiell versjon av den som *sannheten*. Å forlate de moderne metanarrative betyr ikke at narrativ i seg selv ikke lenger er interessant. (Czarniawska 2004: 12). Her viser hun igjen til Lyotard: “(...) the little narrative remains the quintessential form of imaginative invention, most particularly in science”. (Lyotard 1986: 61). Spørsmålet blir da, hevder Czarniawska, om det er mulig å konstruere noen felles forståelse i det hele tatt – uten å ty til metaanalyse av noe slag? (Czarniawska 2004: 13).

Kanskje ikke, er min kommentar til det. – Men er det egentlig så farlig? Selv anser jeg ikke den postmoderne vendingen for å være en klubb jeg må melde meg inn i, eller et manifest jeg må sverge troskap til: Postmoderne innsikt er ikke et kart som må følges til punkt og prikke for å komme frem til *Den Postmoderne Ikke-Sannhetens Hule*.. Snarere tenker jeg at det er en vitenskapsfilosofisk retning som kan inspirere meg og vise meg mulige veier videre i arbeidet mitt.

Analytiske strategier for dekonstruksjon

Joanne Martin (1990) introduserer i sin artikkel ”Deconstructing social taboos” en rekke analytiske

strategier for dekonstruksjon av en tekst. Jeg gjengir dem her, oversatt til norsk av undertegnede.

1. Demonter dikotomier, og avslør falske/ påståtte motsetningspar. (F.eks offentlig / privat, natur / kultur osv..).
2. Undersøk stillheten: *Hva blir ikke sagt*. (F.eks ved å merke seg hvem eller hva som utelukkes ved bruk av pronomener som ”vi”).
3. Gå inn på forstyrrelser og motsetninger; steder hvor en tekst ikke gir mening eller stopper opp.
4. Finn grensene for hva som er tenkelig eller tillatt gjennom å fokusere på det mest fremmedartede eller særegne i teksten.
5. Tolk metaforer som en kilde til mangfoldig mening.
6. Analyser ord med dobbelt betydning, ordspill og *puns* med tanke på en ubevisst undertekst.
7. Gruppe-spesifikke og mer generelle kilder til skjevhet kan skilles ut ved å ”rekonstruere” teksten: Fjern noen av dens viktigste elementer, og erstatt dem med noen andre.

(Martin 1990: 355).

Motivenes grammatikk

Czarniawska (2004) viser til Joseph Gusfield (1976) som en av de første som begynte å bruke retorisk analyse i samfunnsvitenskaplig forskning. I en analyse av 45 dokumenter vedrørende fyllekjøringsproblematikk både i USA og Europa, benytter Gusfield seg av Burkes (1969) fem nøkkelbegrep for dramatikeralyse: *Act, scene, agent, agency, purpose* henta fra boka *A grammar of motives*. (Czarniawska 2004: 103). Jeg vil videre kort gå nærmere inn på disse fem nøkkelbegrepene. Her velger jeg å beholde begrepene på originalspråket, all den tid ordene er velkjent på norsk, og et par av dem også er en del av det norske ordforrådet allerede: Med *act* forstår vi *handlingen*; det som navngir hendelsen – hva som fant sted – i tanke eller gjerning. Med *scene* forstår vi bakgrunnen for hendelsen; situasjonen hvor den oppsto. *Agent* viser oss hvem eller hva slags person som utførte handlingen, mens *agency* viser hvilke virkemidler som ble tatt i bruk. Til slutt har vi *purpose*, altså hensikten eller formålet. Altså: *Hva ble gjort* (act), *hvorfor skjedde det* (scene), *hvem gjorde det* (agent), *hvordan ble det gjort* (agency), og *hvorfor skjedde det* (purpose)? (Burke 1969).

Narrativ analyse av utvalgte pedagogiske rammer

Idé og framgangsmåte

I mitt arbeid med narrativ analyse av de pedagogiske rammene for anerkjennelse, motivasjon og læreglede i den norske grunnskolen – i oppgaven min representert ved læreplaner, lærebøker, steinerskolens periodehefter og stortingsmeldinger – velger jeg å ta utgangspunkt i Burkes fem nøkkelbegrep for dramatikeranalyse. Disse begrepene er *act*, *scene*, *agent*, *agency* og *purpose*, og ble nærmere gjennomgått i kapitlet om narrativ analyse. Samtidig vil jeg ha Martins analytiske strategier for dekonstruksjon present. Polkinghorne (1995) hevder at det finnes to ulike typer narrativ tekstanalyse, hvor den ene dreier seg om å analysere et allerede eksisterende narrativ; en allerede eksisterende fortelling, og den andre typen går ut på å skrive ut narrativet fra et dokument/informasjon som i utgangspunktet ikke har fortellingens form. I arbeidet med læreplaner og lærebøkers narrativ blir det denne siste typen analyse jeg vil foreta. Dette er ikke uten videre noen enkel oppgave, og for å hjelpe meg sjøl på vegen velger jeg å bruke Burkes (1969) fem nøkkelbegrep for dramatikeranalyse. Å bruke nettopp disse begrepene anser jeg som svært nyttig all den tid det virkelig er med på å belyse at det jeg i oppgaven min velger å kalle for pedagogiske rammer; læreplaner, stortingsmeldinger og lærebøker, ikke er nøytrale dokumenter som har oppstått i en slags pedagogikkens uskyldige kilde, snarere tvert i mot: Det finnes alltid en *agent* bak, en agent som har sin egen agenda - sin formening om *hva* som skal skje på den pedagogiske scenen, *hvorfor* det skal skje, *hvem* som skal gjøre det, *hvordan* det skal gjøres – og ikke minst er det viktig å være klar over den bakenforliggende *hensikten* med det hele. Til slutt vil jeg ta for meg resultatet av arbeidet med Burkes nøkkelbegrep for dramatikeranalyse, for så å skrive et avsluttende essay om de pedagogiske rammenes narrativ hva motivasjon og anerkjennelse angår.

Pedagogiske rammer

Med pedagogiske rammer forstår jeg de rammer det pedagogiske arbeidet utføres innenfor. I denne oppgaven representert ved *Kunnskapsløftet*, *Læreplan for steinerskolen*, *Stortingsmelding nr. 44 Utdanningslinja*, *Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring*, *Stortingsmelding nr. 16 Tidlig innsats*, *Steinerpedagogisk idé og praksis*, grunnskolens lærebøker og steinerskolens periodehefter. Innledningsvis i det narrative analysearbeidet vil jeg gå litt nærmere inn på disse.

AKT 3 Anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning

Anerkjennelse

Jeg vil i hovedsak støtte meg til sosialfilosofen Axel Honneth (2008) sin bok *Kamp om anerkjennelse* i mitt forsøk på å definere anerkjennelsesbegrepet. Honneth ønsker å utvikle en normativ samfunnsteori basert på Hegel, og anser Hegels Jena-skrifter og deres idé om ”en kamp om anerkjennelse” for å være det beste utgangspunktet i arbeidet med å utvikle en slik teori. Ut fra Hegel sine skrifter utleder Honneth tre former for anerkjennelse som hver i seg har potensial for å motivere konflikt og påfølgende kamp. Samtidig hevder han at Hegel sitt arbeid delvis henter gyldighet i fornuftsidealistiske forutsetninger som ikke lenger nødvendigvis hverken kan forsvares eller er gyldige i ”vår tids postmetafysiske verdensanskuelse”. Som en konsekvens av dette velger Honneth å knytte arbeidet opp mot G.H. Meads sosialpsykologi, ettersom ”Meads skrifter kan oversette Hegels intersubjektivitetsteoretiske lære til et postmetafysisk teorispråk”. (Honneth 2008: 78). Mead legger til en sosial dimensjon til den Darwinistiske modellen for en organisme som relaterer til omverdenen, og hans sosialteori er i følge Honneth den teorien som med naturalistiske premisser går lengst i å utvikle tanken om at det menneskelige subjektets identitet skyldes dets erfaring av gjensidig anerkjennelse. (Honneth 2008: 79-80).

Utgangspunktet for Honneths teori om anerkjennelse er ideen om at samfunnslivet er underlagt den gjensidige anerkjennelsens imperativ: For å oppnå et praktisk selvforhold er samfunnsdeltakerne avhengige av en gjensidig forståelse av hverandres normative perspektiv. Den sosiale livsprosessen er dynamisk, og anerkjennelse er således heller ingen statisk verdi: Subjektene presses til gradvis å la innholdet i den gjensidige anerkjennelsen utvides, da dette er samfunnsmessig nødvendig for å holde tritt med subjektivitetens voksende krav. Normative samfunnsendringer finner sted gjennom sosiale grupper og deres moralsk motiverte kamp for gjensidig anerkjennelse. (Honneth 2008: 101).

Honneth kritiserer Hegel og Mead for å ikke ha gitt en tilstrekkelig beskrivelse av de sosiale erfaringene som skal føre til nettopp ”en kamp om anerkjennelse”; de mangler en systematisk drøfting av de ringeaktsformene som i kraft av å være anerkjennelsens motsatser gir de sosiale aktørene erfaringen av mangel på anerkjennelse. Honneth argumenterer for å dele samfunnslivet inn i tre interaksjonssfærer, og det skilles mellom disse på bakgrunn av hvorvidt den sosiale integrasjonen etableres gjennom emosjonelle bindinger, felles verdiorientering eller tildeling av rettigheter. Han følger videre opp de via Hegel tre definerte formene for anerkjennelse med en

motsvarende ringeaktsform, og det er subjektets opplevelse av krenkelse og ringeakt som motiverer til kampen for anerkjennelse. (Honneth 2008: 102).

Anerkjennelse og ringeakt

Anerkjennelsesbegrepet defineres enklest gjennom dets motsvarende ringeaktsformer. I dagligtalen ligger viten om at vår integritet som mennesker formes i det skjulte av de normative mønstrene for anerkjennelse. Mennesker som opplever seg uriktig behandlet beskriver gjerne seg selv og sin situasjon på en måte som gir de moralske kategoriene en dominerende rolle. Den uretten menneskene opplever at de er utsatt for dreier seg ikke først og fremst om påført ytre skade eller innskrenking av handlefrihet, men betegner derimot følelsen av å krenkes i ens subjektivt ervervede selvforståelse. Denne krenkelsen betegner Honneth som ringeakt: Menneskets særegne sårbarhet oppstår som en konsekvens av den uløselige sammenhengen mellom anerkjennelse og individualisering. Konsekvensen av ringeakterfaring vil avhenge av i hvilken grad en persons praktiske selverfaring rystes gjennom fraværet av anerkjennelse. Ettersom et menneskes selvoppfatning er avhengig av anerkjennelse fra den andre, kan det å utsettes for ringeakt få en persons identitet til å bryte sammen. (Honneth 2008: 140).

Anerkjennelse i primærrelasjoner

Anerkjennelse gjennom emosjonell hengivenhet i primærrelasjoner basert på kjærlighet og vennskap er grunnleggende for menneskets selvtilit. Honneth knytter denne anerkjennelsessfæren opp mot ringeaktsformen *mishandling og voldtekt*, og et menneskes erfaring med denne ringeaktsformen fører til at dets fysiske integritet trues. (Honneth 2008: 139). Denne formen for ringeakt knyttes opp mot menneskets kroppslige identitet, og det å fratas muligheten til å råde over sin egen kropp utgjør den mest grunnleggende formen for fornedrelse, hevder Honneth. Forsøk på å bemektige seg et annet menneskes kropp vil, uansett hva hensikten måtte være, føre til ydmykelse som i større grad enn andre ringeaktsformer er destruktiv for et menneskes praktiske selvforhold. Denne ringeaktsformen skaper en følelse av sosial skam, men fører også til at et menneske mister tilliten til seg selv og omverdenen. Gjennom denne ringeaktsformen nektes mennesket dets autonome rett til og respekt for sin egen kropp, en respekt som i utgangspunktet erverves gjennom erfaring av sosial hengivenhet. Gjennom å utsettes for fysisk mishandling og voldtekt kan et menneskes sosialt ervervede selvtilit i etterkant påføres varig skade nærmest fra utsiden. En slik erfaring vil alltid føre til sammenbrudd i tilliten til den sosiale omverdenen, og dermed også til ens egen selvsikkerhet, hevder Honneth. (Honneth 2008: 142).

Anerkjennelse på det rettslige området

Gjennom kognitiv respekt for et menneskes formelle rettigheter gis individet mulighet for å oppleve selvrespekt. Rettigheter kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt. Gjennom selvrespekt skapes en bevissthet i mennesket om at det, fordi det respekteres av andre, også kan respektere seg selv. (Honneth 2008: 128). Dersom et menneske gjennom ringeakt utsettes for *ekskludering og frarøvelse av rettigheter*, går det på bekostning av menneskets sosiale integritet. (Honneth 2008: 139). I tillegg til at et menneskes personlige autonomi innskrenkes ved bruk av makt gjennom fratagelse av rettigheter eller sosial ekskludering, kan systematisk mangel på anerkjennelse på det rettslige området føre til opplevelsen av å ikke være en fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner på linje med øvrige samfunnsmedlemmer. Kognitiv respekt for menneskets moralske tilregnelighet tilegnes gjennom sosial interaksjon, og det å nektes sosialt gyldige rettigheter medfører at den enkelte ikke opplever å anerkjennes som et subjekt med evne og rett til å foreta egne moralske vurderinger. Konsekvensen av denne ringeaktsformen blir tap av selvrespekt. Honneth skriver om denne formen for ringeakt at den er en historisk foranderlig størrelse, all den tid oppfatningen av hva som er et moralsk tilregnelig menneske endrer seg i takt med utviklingen av samfunnsmedlemmenes formelle rettigheter: «Erfaringen av å nektes rettigheter kan derfor ikke bare måles ut fra graden av universalisering, men også ut fra det konkrete omfanget av de intersubjektivt garanterte rettighetene». (Honneth 2008: 142-143).

Anerkjennelse i et solidarisk verdifelleskap

Å anerkjennes gjennom sosial verdsetting i et solidarisk verdifelleskap skaper grunnlaget for menneskets selvverd. (Honneth 2008: 139). Denne tredje formen for ringeakt kjennetegnes ved at den har påvirkning på et individ eller ei gruppes sosiale verdi: Honneth benevner den motsvarende ringeaktsformen til anerkjennelse i et solidarisk verdifelleskap som *krenkelse og nedverdiggelse*. (Honneth 2008: 143). Et menneske som ikke opplever å bli anerkjent i et solidarisk verdifelleskap kan oppleve at dets "ære" og verdighet trues. (Honneth 2008: 139). I en mer moderne formulering snakker vi her gjerne om en persons *status*. Med verdighet og status forstår vi graden av sosial verdsetting som menneskets selvrealisering tilkjennes innenfor et samfunns kulturelle interaksjonsarena. Dersom utformingen av det samfunnsmessige verdihierarkiet inneholder sterke elementer av nedvurdering av enkelte sosiale gruppers levesett og verdiorientering, vil de berørte gruppene oppleve egne ferdigheter som sosialt mindreverdige. En slik degradering av bestemte selvrealiseringsmønstre medfører at de som forsøker å realisere seg selv innenfor sin gruppes verdiorientering og levesett kan bli fratatt muligheten til å bli positivt vurdert av det normativt dominerende fellesskapet. Denne ringeaktsformen fratar derfor individet eller den sosiale gruppa

verdien av levesett og verdiorientering; verdier som i utgangspunktet er opparbeidet gjennom gruppesolidaritet. Sosial nedvurdering av et individ eller ei sosial gruppe medfører tap i selverdsetting for de berørte aktørene. (Honneth 2008: 143).

Fra ringeaktserfaring til kamp om anerkjennelse: "The missing link"

I følge Honneth kan alle de tre ringeaktsformene beskrives ved hjelp av metaforer som henviser til kroppslig forfall: I psykologiske undersøkelser som tar for seg konsekvensen av tortur eller voldtekt brukes gjerne uttrykket "psykisk død", og i forbindelse med forskning på samfunnsmessig eksklusjon og rettighetstap finner vi gjerne uttrykket "sosial død". Når det gjelder kulturell nedvurdering av sosiale og livssynsmessige grupperinger brukes gjerne begrepet "krenkelse". Disse metaforiske henvisningene til fysisk smerte, lidelse og død er språklige uttrykk for at det å utsettes for ringeakt har den samme destruktive påvirkningen på et menneskes psykiske integritet som fysisk sykdom har for kroppen. (Honneth 2008: 144).

Ettersom hvert menneskes normative selvoppfatning er avhengig av andre menneskers anerkjennelse, kan det medføre at ringeakt og krenkelser kan få en persons identitet til å bryte sammen. Et menneske som ikke anerkjennes og som utsettes for ringeakt kan få symptomer som ligner depresjon. (Honneth 2006: 174-175). Det er også mulig å forklare dannelsen av subkulturer ut fra et anerkjennelsesperspektiv: Mennesker som opplever ringeakt og mangel på anerkjennelse tyr gjerne til subkulturer for å finne et alternativt anerkjennelsesfellesskap. (Honneth 2006: 16-17).

Honneth poengterer at hverken Hegel eller Mead forklarer hvordan ringeaktserfaring motiverer mennesket til å delta i en moralsk motivert kamp eller konflikt; tvert i mot mangler de det psykiske mellomledet som forklarer hvordan subjektets kognitive erfaring av dets egen situasjon kan gå over i aktiv handling. Dette "psykiske mellomledet" finner Honneth i menneskets negative følelsesreaksjoner som skam, krenkelse eller forakt: Sammenligningen med fysisk sykdom gjør det nærliggende å trekke paralleller fra den fysiske sykdommens symptomer til subjektets erfaring med ringeakt: De kroppslige symptomene ved fysisk sykdom finner sin parallell i subjektets negative følelsesreaksjoner ved opplevelsen av sosial nedvurdering, og det berørte subjektet gjøres gjennom ringeaktserfaringen oppmerksom på sin egen tilstand av mangel på anerkjennelse. Videre kan dermed de negative følelsesreaksjonene som kommer i kjølvannet av ringeaktserfaring representere den affektive motivasjonen for kampen om anerkjennelse, hevder Honneth. (Honneth 2008: 144-145). Honneth skriver videre at han, for "forsøksvis å rimeliggjøre denne komplekse tesen" vil

knytte den an til John Dewey og hans begrep om pragmatiske følelser. Dewey argumenterte i sine tidlige essay mot den utbredte oppfatningen om at følelsesreaksjoner alltid måtte forstås som uttrykk for indre sinnstilstander, og hevdet at menneskets følelser derimot opptrer i en positiv eller negativ avhengighet av bestemte handlingsforløp. Følelsene kan opptre som enten kroppslig baserte sinnsbevegelser i kjølvannet av erfaring med vellykket form for interaksjon, eller som reaksjoner på mislykkede interaksjonsforsøk: I det man mislykkes med å avslutte en handling som planlagt resulterer det i negative følelser, mens positive følelser blir resultatet dersom subjektet finner en passende løsning på et interaksjonsproblem og således befris fra en belastende sinnstilstand. I følge Dewey utgjør følelser dermed affektive reaksjoner på menneskets mislykkede eller vellykkede handlingshensikter. (Honneth 2008: 145).

Honneth om herre og knekt, anerkjennelse og fremmedgjøring

Hegel foreslo i sin tid å tolke konflikten mellom ”herre og knekt” som en kamp om anerkjennelse av identitetskrav (Honneth 2008: 153) og dette ble starten på en bevegelse som hevdet at sosial splittelse mellom mennesker har sin rot i erfaringen av krenkede moralske krav. I fortsettelsen av dette er det Karl Marx som står bak det mest innflytelsesrike arbeidet, hevder Honneth: Marx tar opp ideen om en anerkjennelseskamp med utgangspunkt i Hegels herre og knekt-dialektikk, og beskriver ”den doble bekreftelsen” som mennesket erfarer i forholdet til seg selv og andre gjennom arbeidet. I lys av et ferdig produkt gis subjektet en positiv opplevelse av seg selv gjennom anerkjennelse for bestemte ferdigheter, samtidig som det også ser seg selv som et individ i stand til å fylle interaksjonspartneres behov. Kapitalismen, hvor den ene samfunnsklassen har makta over produksjonsmidlene, blir således en samfunnsorden som systematisk undergraver menneskets mulighet til å oppleve anerkjennelse gjennom arbeid. All den tid de ikke har råderett over produksjonsmidlene, fratas arbeiderne muligheten til å kontrollere sin egen produksjon, en kontroll som er en forutsetning for opplevelsen av gjensidig anerkjennelse i produksjonssammenheng. Marx’ begrep om ”fremmedgjort arbeid” satte søkelyset på systematisk nedverdiggjøring som direkte konsekvens av den kapitalistiske samfunnsorganiseringen. Samtidig hindret hans ensidige produksjonsetetiske fokus Marx i å plassere fremmedgjøringsbegrepet innenfor de intersubjektive anerkjennelsesrelasjonene, hevder Honneth. I sitt senere arbeid går Marx over fra å framstille klassekampen i fotsporene etter Hegels kamp om anerkjennelse, til å forstå den som en kamp om økonomisk selvhevdelse. Konflikten befestes ikke lenger i at betingelsene for gjensidig moralsk anerkjennelse er ødelagt, men framstilles som en strukturelt betinget konkurranse mellom ulike interessegrupper. (Honneth 2008: 155-157).

Karl Marx: Proletaren som en hest

Her kan det passe å la Marx selv få komme med en kommentar:

Den politiske økonomien ser på proletaren som en hest, han må få nok til å kunne arbeide. Den anser ham ikke, i den tiden han ikke arbeider, for å være et menneske. Dette overlater den til strafferetten, legene, religionen, statistiske tabeller, politikken og pedellen. Hva er meningen, i menneskets utvikling, med denne reduksjonen av store deler av menneskeheten til abstrakt arbeidskraft? Hvilke feil begås av disse lappverksreformistene, som enten ønsker å heve lønningene og dermed forbedre arbeiderklassens kår, eller – som Proudhon – ser likelønn som målet for sosial revolusjon? (Karl Marx, *Kapitalen bok 1, del 6*).

Nancy Fraser om kulturell anerkjennelse

Nancy Fraser skriver om rettferdighetens dilemmaer i det hun kaller postsosialistiske konflikter: Her er det ikke lengre økonomisk utbytting, men snarere kulturell dominans som er samfunnets grunnleggende urettferdighet. Følgelig bør kulturell anerkjennelse erstatte sosioøkonomisk omfordeling som virkemiddel i den politiske kampen for rettferdighet. Sammenhengen mellom økonomisk ulempe og mangel på kulturell anerkjennelse bør avklares og teoretiseres, hevder Fraser. (Fraser 1997: 11-12).

Anerkjennelse og definisjonsmakt

Berit Bae (1992) og Jan Erik Waastad (1992) skriver om anerkjennelsens dialektikk i boka *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*: Det å møte anerkjennelse er noe vi vil; det er godt og gir legitimitet til våre egne opplevelser, samtidig som det knytter oss sammen med fellesskapet. Anerkjennelse er ikke statisk eller fastsatt en gang for alle, det er en stadig prosess som videreutvikles og endres i ulik relasjon og kontekst. (Bae og Waastad 1992: 28).

I mellommenneskelige relasjoner ligger en stor makt, og ikke minst muligheten til maktmisbruk. Fordi vi er avhengig av andre menneskers anerkjennelse for å få et forhold til oss selv, har andre stor makt til å definere tankene og opplevelsene våre. En slik makt kommer klarest til syne i forhold hvor maktbalansen er skjev, for eksempel mellom foreldre og barn, hvor barna er mye mer avhengig av og prisgitt foreldrene enn omvendt. Denne definisjonsmakten vil være til stede med ulik styrke i alle relasjoner hvor mennesker er avhengig av samspillet med hverandre, for eksempel i forholdet mellom leder og underordnet, mellom terapeut og klient eller mellom lærer og elev. Dersom den ene parten bruker sin maktposisjon til å definere den andre og dennes opplevelser uten å anerkjenne

vedkommendes perspektiv kan vi kalle det maktmisbruk. (Bae og Waastad 1992 : 25-26)

Kritisk blikk på Honneths teori om anerkjennelse

Ringekt og psykisk mishandling

Når det gjelder Axel Honneth sin beskrivelse av anerkjennelse i primærrelasjoner sin motsvarende ringektsform (mishandling og voldtekt) føler jeg at det er en ting som mangler, nemlig et mer uttalt fokus på konsekvensen av psykisk mishandling: Psykisk mishandling er en form for ringekt som etter min oppfatning også kan føre til de samme skadelige konsekvensene for et menneskes forhold til både omverdenen og seg selv som fysisk mishandling kan forårsake. Fra media kjenner vi til at psykisk mishandling og tortur er utbredt i krigssituasjoner. Når det gjelder psykisk mishandling og -tortur i krigssituasjoner ligger det trolig implisitt i Honneths omtale av denne ringektsformen, men psykisk mishandling forekommer også i andre, mindre eksplisitte former. Psykisk mishandling hører i høy grad hjemme i anerkjennelsessfæren primærrelasjoner. Denne formen for ringekt er vanskeligere å få øye på fordi det ikke foreligger synlige skader påført fra utsiden, men ikke desto mindre er det en form for krenkelse som kanskje er vel så vanlig i mellommenneskelige relasjoner.

Slik jeg forstår Honneth tar han utgangspunkt i at et menneske gjennom anerkjennelse i form av emosjonell hengivenhet, kjærlighet og vennskap opparbeider en grunnleggende selvtillit og sosial trygghet, og at denne i etterkant kan bli ”ødelagt fra utsiden slik at den mest grunnleggende formen for praktisk selvforhold, nemlig selvtilliten, blir påført varig skade”. (Honneth 2008: 142). Det sier jeg meg enig i, men etter min oppfatning er det dessverre ofte slik at nære relasjoner som gjennom emosjonell hengivenhet burde skape trygghet og selvtillit hos et menneske også kan ha en destruktiv påvirkning på den andre. Dette er et komplisert område, og min påstand er at menneskers primærrelasjoner kan inneholde elementer av både anerkjennende og krenkende interaksjon. Foreldre, partnere og andre nære relasjoner med alvorlige psykiske problemer kan komme til å stå i en slik dobbelt-relasjon til sine nærmeste: Kanskje har de selv vansker både med sitt eget praktiske selvforhold og forholdet til omverdenen, noe som igjen kan føre til ødeleggelse av andres selvtillit og forhold til omverdenen nærmest fra innsiden, så og si. Autoritetspersoner, for eksempel i skolen, kan også komme til å misbruke sin gjennom grunnskolen autoriserte definisjonsmakt, noe som definitivt vil kunne føre til ringektserfaring for elevene.

Honneth sier selv i beskrivelsen av fenomenet ringekt at den uretten menneskene opplever at de er utsatt for ikke først og fremst dreier seg om påført ytre skade eller innskrenking av handlefrihet,

men at den derimot betegner følelsen av å krenkes i ens subjektivt ervervede selvforståelse. Mitt poeng er altså det at et menneske kan oppleve krenkelse og ringeakt som skader dets grunnleggende selvtilitt og tiltro til verden uten å måtte ”gå omveien om fysisk mishandling”: Menneskets integritet kan trues også av direkte psykisk påvirkning, og dette kommer etter mitt syn ikke klart nok fram i Honneths bok *Kamp om anerkjennelse*.

Utfordringer med begrepet ”normativ samfunnsteori”

Honneths teori om anerkjennelse bærer – naturlig nok – preg av å være utformet i en vestlig orientert akademikers bilde. Men også det vestlige samfunnet består av mange ulike mennesker, og trolig kan de ulike sosiale- og kulturelle grupperinger innenfor samfunnet kan ha normative retningslinjer og en grunnleggende forståelse av sosial aksept og æresfølelse som er så uensarta at det blir vanskelig å operere med en *normativ samfunnsteori*. Honneth følgende om degradering av bestemte selvrealiseringsmønstre og det normativt dominerende fellesskapet:

En slik degradering av bestemte selvrealiseringsmønstre medfører at de som forsøker å realisere seg selv innenfor sin gruppes verdiorientering og levesett kan bli fratatt muligheten til å bli positivt vurdert av det normativt dominerende fellesskapet. Denne ringeaktsformen fratar derfor individet eller den sosiale gruppa verdien av levesett og verdiorientering; verdier som i utgangspunktet er opparbeidet gjennom gruppesolidaritet. Sosial nedvurdering av et individ eller ei sosial gruppe medfører tap i selverdsetting for de berørte aktørene. (Honneth 2008: 143).

Kan det tenkes at det finnes grupper som bevisst ignorerer det etablerte samfunnets maktelite, og som dermed gir blaffen i det normativt dominerende fellesskapet? Ja, vil jeg påstå: Vi kan se for oss minoritetsgrupper som i så liten grad identifiserer seg med storsamfunnet at de langt på veg velger å avskrive dets normative retningslinjer. Her snakker vi trolig om et eksempel på det Honneth kaller en ringeakterfaring som fører til selve den moralsk motiverte kampen om anerkjennelse, og videre et eksempel på etablering av alternative anerkjennelsesarenaer. Men hva om den aktuelle grupperingens selvverdsfølelse ikke rammes nevneverdig av storsamfunnets ringeakt? Uten sammenligning forøvrig vil jeg hevde at det for eksempel kan være tilfelle både for ulike religiøse grupperinger, for kriminelle miljøer og for etniske minoritetsgrupper. Sosial nedvurdering fra storsamfunnet behøver ikke å medføre noe tap i selverdsetting, rett og slett. Dette gjør etter min oppfatning Honneths teori om anerkjennelse litt mindre brukbar som *normativ samfunnsteori*. Et annet eksempel på at det er noe som halter her kan være religiøse grupperinger, både med vestlig- og ikke-vestlig opprinnelse, som neppe umiddelbart ville anerkjent Honneths utsagn om ”vår tids postmetafysiske verdensanskuelser”. Ideen om en normativ anerkjennelsesteori forutsetter trolig et

langt mer heterogent og ensarta samfunn enn det vi faktisk lever i. – Eller en bevisst ekskludering av grupperinger som av ulike årsaker vanskelig vil la seg innordne i de for teorien forutsatte verdimesse kategoriseringer. Det blir derfor, slik jeg ser det, en utfordring å betrakte Axel Honneths teori om anerkjennelse som nettopp en normativ samfunnsteori, all den tid man i samme stund langt på veg blir nødt til å akseptere og anerkjenne en elite som har makt til å definere hva som skal få være det normativt dominerende fellesskapet. Her kan det selvsagt innvendes at det rent faktisk er slik – at det i alle samfunn finnes en maktelite – men at det ikke behøver å være ensbetydende med at man i samme åndedrag blindt aksepterer denne maktelitens normative virkelighetsdefinisjon. Og det er for så vidt sant. Samtidig må det bare erkjennes at det er fort gjort å gjøre nettopp det.

En teoretisk modell

Etter å ha forsøkt å definere begrepet anerkjennelse sitter jeg igjen med en følelse av at jeg må kompromisse litt med Honneth og hans kamp om anerkjennelse: Jeg opplever at det er vanskelig å akseptere Honneths teori om anerkjennelse som *en normativ samfunnsteori*, men all den tid jeg anser den som et godt utgangspunkt for videre refleksjon rundt anerkjennelsens betydning, velger jeg allikevel å bruke den: Her vil jeg poengtere at det ikke er viktig for meg å bevise nettopp det at anerkjennelsesteorien er en normativt gyldig teori, jeg velger snarere å betrakte den som *en teoretisk modell*, og har trua på at det kan gjøres med hell.

Motivasjon

Motivene bak elevers handlinger i skolen kan være så mange: Elevene kan være motivert av et ønske om å bli beundret av medelever, av et ønske om å premieres av gode karakterer, av et ønske om å tilegne seg kunnskap, eller av ønske om å unngå å dumme seg ut. Det er ikke så enkelt å trekke slutninger i direkte linje fra adferd til motivasjon. Tidligere ble motivasjon gjerne betraktet som et forholdsvis stabilt personlighetstrekk; en person var preget av en høy eller lav motivasjonsfaktor, og dette skyldtes påvirkning i tidlig barndom. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 133). I dag er det mer vanlig å se motivasjon som en situasjonsbestemt faktor som påvirkes av erfaring, verdier, selvvurdering og forventninger. Dette medfører at det er mulig å påvirke elevens motivasjon gjennom miljøfaktorer og tilrettelegging av læringssituasjonen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 133).

Om belønning og straff

Innenfor adferdspsykologisk tenkning defineres *belønning* som en gitt konsekvens av en adferd som øker sannsynligheten for at den samme adferden gjentas. *Straff* defineres som en konsekvens av en adferd som minsker sannsynligheten for at adferden gjentas. I skolen benyttes karakterer, ros, privilegier, klander og straff bevisst som motivasjonsfaktorer. Et problem med dette er at en ikke alltid på forhånd kan avgjøre om en belønning vil ha en forsterkende effekt. Hvordan ros for en utført oppgave vil oppfattes av den enkelte elev vil variere med elevens vurdering av eget arbeid og innsats: Dersom en elev vet med seg selv at innsatsen har vært heller dårlig, kan ros virke mot sin hensikt ved at innsatsen også neste gang vil være lav – siden det var mulig å oppnå ros uten å anstrenge seg nevneverdig. En annen elev, som har anstrengt seg hardt for å lykkes – og som opplever lærerens ros som anerkjennelse for nettopp dette – kan gjennom ros bli motivert til like god innsats ved en senere anledning. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 134).

Motivasjon og tolkning

Det er ikke mulig å forstå hva motivasjon er uten å ta faktorer som selv vurdering, forventninger, ambisjoner og tolkning med i betraktning. Karakterer, ros og kritikk brukes hyppig i skolen, men det er ikke gitt at læreren har forståelse for hvordan elevene tolker denne responsen, og hvilke konsekvenser det igjen kan få for elevenes motivasjon. Ved en relativ vurdering av elevenes innsats blir elevene sammenlignet med hverandre, og dette blir en konkurranse som ikke alle kan vinne. Konsekvensen er at det ikke blir nok belønning til alle. Bruk av belønning kan også få som konsekvens at elevene velger de enkleste oppgavene fordi disse representerer minste motstands veg til den ønskede belønningen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 135).

I de senere åra har utdanningspolitikkerne styrt skolen i en retning som viser at de har sterk tro på adferdspsykologiske virkemidler; på belønning og straff. Dette viser seg blant annet gjennom innføring av klare kunnskapsmål og nasjonale prøver som skal kontrollere at målene er nådd, offentliggjøring av prøveresultater og belønning av skoler som gjør det godt på prøvene. Nasjonale prøver er en standardisert vurderingsmetode hvor elevene måles opp mot en felles standard. Selv om tilpassa opplæring er et ideal, vil en slik standardisert vurderingsmodell av elevene stå i motsetning til differensiering og individuell opplæring. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 136-137).

Motivasjon og behovsteorier

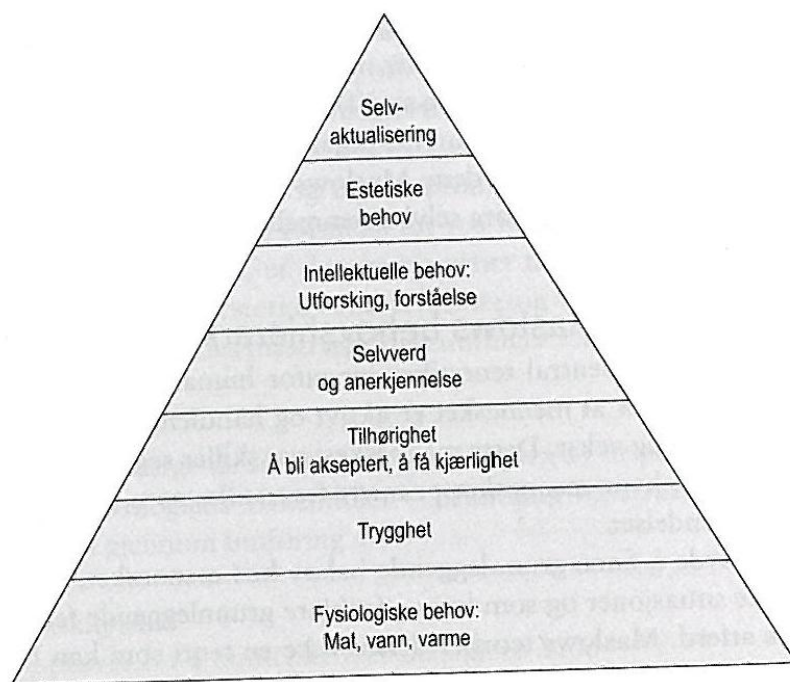
Behovsteorier tar utgangspunkt i menneskets motivasjon for å tilfredsstille sine behov, eller for å redusere ubehaget ved manglende behovstilfredsstillelse. I denne sammenhengen blir motivasjonen noe som springer ut av mennesket selv, noe som skiller behovsteoriene fra adferdsteoriene hvor motivasjon anses som et resultat av miljøfaktorene belønning og straff. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 137).

Maslow er sentral innenfor humanistisk psykologi. Han tar utgangspunkt i mennesket som aktivt og handlende, at det har en fri vilje og behov for åndelig stimuli. Dette skiller Maslow fra den adferdspsykologiske retningen hvor fokus først og fremst er på mennesket som et objekt styrt av ytre påvirkning. Maslow var på jakt etter menneskets grunnleggende behov, og søkte forklaringer på grunnleggende fellestrekk ved den menneskelige adferd. Her skiller han mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene består av grunnleggende behov som mennesket er avhengig av å få tilfredstilt, og Maslow deler disse inn i fire hovedgrupper: Fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og tilhørighet samt behovet for å bli verdsatt og for evnen til selvverdsettelse. Tilfredsstillelse av disse behovene er viktige for en persons fysiske og psykiske tilstand. Dersom behovene ikke er dekt, vil fokus være på nettopp det å få tilfredsstilt dem. I det behovet er dekt, vil motivasjonen knyttet til disse behovene avta. Vekstmotivene dekker behovet for forståelse og kunnskap, estetiske behov og behovet for å utvikle seg selv. Disse behovene blir mer framtrædende i det mangelbehovene er tilfredsstilt, og i motsetning til mangelbehovene kan de ikke tilfredsstilles en gang for alle. Snarere tvert i mot; behovet for kunnskap øker desto mer kunnskap man får. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 137-138).

Maslows behovspyramide

Maslow skisserer de nevnte behovene i et hierarkisk system som ofte framstilles i form av en pyramide. (Se figur). Mangelbehovene befinner seg nederst i pyramiden, med det fysiologiske behovet for mat og drikke som det mest fundamentale for menneskets overlevelse. Nest etter de fysiologiske behovene er behovet for trygghet og sikkerhet det mest dominerende behovet. En elev som er redd for å bli banket opp på veg hjem fra skolen – eller vel hjemme igjen – vil ha problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet. Det samme gjelder en elev som er redd for å lese høyt i klassen: Mangel på konsekvens kan også skape utrygghet hos barna, og dersom lærere og foreldre ikke er i stand til å skape trygge og forutsigbare rammer, vil dette skape utrygghet som hindrer barna i å være konsentrerte og oppmerksomme på skolearbeidet. På neste nivå i pyramiden finner vi

behovet for tilhørighet og kjærlighet. Elever som blir utstøtt, mobba eller sosialt isolert, kan bli så opptatt av disse problemene at det går ut over skolearbeidet. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 139).



Maslows behovshierarki modifisert etter Maslow 1970. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 138).

Anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning

Det mangelbehovet vi finner øverst i pyramiden er behovet for anerkjennelse og selvverdsettelse. Tilfredsstillelse av dette behovet i skolen krever at eleven får oppgaver de kan mestre, og at arbeidet deres blir anerkjent. Det er svært viktig at eleven opplever anerkjennelse for den han er, og ikke bare for det han presterer på skolen. Man kan ikke regne med at en elev som ikke føler seg anerkjent av læreren, eller som får oppgaver han ikke har forutsetninger for å mestre, skal ha høy motivasjon for skolearbeidet. Maslow viser gjennom å sette søkelyset på anerkjennelse og selvverd, hvordan selvoppfatning og motivasjon er nært sammenbundet. Denne sammenhengen er svært viktig i forståelsen av motivasjon, hevder Skaalvik og Skaalvik. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 139).

Selvaktualisering; nysgjerrighet, kunnskapstrang og skaperglede

Øverst i Maslows behovspyramide finner vi behovene for å utvikle seg selv og ressursene sine. I det alle andre behov er tilfredsstilt, frigjøres elevens behov til å utvikle talenter, kunnskaper og ferdigheter. Her blir skolens oppgave å vise lærestoffet som interessant og spennende, og å kreve flid og innsats av elevene. Dette kan imidlertid vanskelig gjøres dersom elevens grunnleggende behov ikke er tilfredsstilt: Barn som er sultne, som sliter med sosiale vansker, er deprimerte og utrygge, som har lavt selvverd og opplever liten grad av anerkjennelse, eller som arbeider med et lærestoff langt over deres mestringsnivå har dårlige forutsetninger for motivasjon til skolearbeid. Maslows behovsteori er ikke en forklaring på all motivasjonsmangel i skolen, men den er med på å gi noen viktige perspektiv: Kan det tenkes at det å takle problemer i skolen ved hjelp av større fokus på prøver og resultater egentlig fører til utrygghet og mangel på selvtillit, og dermed langt på vei har motsatt virkning av det som er ønsket? (Skaalvik og Skaalvik 2005: 140).

Maslow; pedagogiske implikasjoner

Forståelsen av forholdet mellom mangelbehov og vekstbehov er viktig: Tilfredsstillelse av mangelbehovene er en grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø. Utrygghet, lav selvverdsfølelse, lite søvn og dårlig kosthold er alle faktorer som fører til lite overskudd og oppmerksomhet i skolesammenheng. Dette er både foreldrenes og skolens ansvar, hevder Skaalvik og Skaalvik. Det er også viktig at elevene opplever anerkjennelse for den de er, og ikke bare for det de presterer. Videre får det sosiale miljøet stor betydning, fordi trygghet er en forutsetning for et godt læringsmiljø. Det er også viktig at elevene får utfordringer tilpassa sitt eget nivå; utfordringene må være varierte og elevene må tillates å utvikle interessene sine i ulike retninger. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 140).

Motivasjon og selvbestemmelse

Pedagogisk teori skiller gjerne mellom ytre og indre motivasjon, og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse hører til teoriene om indre motivasjon. Denne teorien er basert på en forutsetning om medfødte grunnleggende behov hos mennesket. Interessen for indre motivasjon har bredt seg ut siden 1970-åra, og oppsto som en reaksjon på tidligere adferdspsykologisk dominans. «Indre motivasjon kan defineres som adferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser.» (Skaalvik og Skaalvik 2005: 141). Deci og Ryan opererer med to tilnærminger til indre motivasjon:

For det første forklares indre motivert adferd som adferd uavhengig av ytre belønning og konsekvenser. Indre motivert adferd belønnes i form av glede over aktiviteten i seg selv. For det andre settes indre motivasjon i sammenheng med grunnleggende psykologiske behov, og framhever her behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet som grunnleggende faktorer for indre motivert adferd. Av disse behovene tillegges behovet for selvbestemmelse mest vekt. Det er et skille mellom selvbestemte aktiviteter og aktiviteter implisert av ytre påvirkning som belønning og tvang. Desto større den ytre påvirkningen er, desto mer undergraves den indre motivasjonen. En konsekvens av dette kan også være at bruk av belønning fører til svekkelse av den indre motivasjonen. Dersom elevene føler seg kompetente vil aktiviteten oppleves som tilfredsstillende, og skape lyst til å gjenta den. I motsatt fall, dersom elevene føler at de ikke behersker en aktivitet, vil de ha liten lyst til å delta. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 141-142).

Selvbestemmelse; pedagogiske implikasjoner

Behovet for kompetanse, behov for selvbestemmelse og tilhørighet blir i henhold til Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse viktig å ivareta i skolen. Konsekvensen av dette blir at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse, og både innhold og arbeidsformer må tilpasses elevenes alder og modenhet. Følelse av kompetanse krever en undervisning som ivaretar hensynet til elevens forutsetninger: For vanskelige oppgaver gir ingen økt kompetansefølelse. Det gjør heller ikke arbeid med enkle rutineoppgaver som man allerede mestrer. Av hensyn til elevens behov for tilhørighet må skolen legge vekt på et trygt læringsmiljø hvor alle kan oppleve å bli sett og respektert, og hvor alle elevene har reelle oppgaver som kan gi dem kompetansefølelse. (Skaalvik og Skaalvik 2005:143).

Skolen og elevenes selv vurdering

Samfunnet vårt preges av et kulturpress med tanke på gode skoleprestasjoner, og det er de teoretiske fagene som har størst betydning. Konsekvensen av dette kan bli at en elev som ikke lykkes i teoretiske fag utvikler et lavt selvverd til tross for gode praktiske ferdigheter. Selvverdet påvirkes sterkest av forventninger og vurderinger som er viktige for oss selv og i vårt eget miljø. Elevens akademiske selv vurdering, altså den generelle opplevelsen av å prestere godt eller dårlig på skolen, påvirkes ikke like sterkt av alle skolefagene. De teoretiske skolefagene, og da særlig norsk og matematikk, anses av de fleste elevene for å være viktigst, og har således størst betydning for den generelle akademiske selv vurderingen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 112). Påvirkning av

selvvurderingen er avhengig av kontekst, og prestasjonene får en annen betydning dersom de verdsettes høyt i et miljø, enn dersom de verdsettes lavt. En elev sitt miljø består av både foreldre, venner, lærere, medelever, voksne i nærmiljøet og generelle samfunnsvurderinger. De rådende holdninger og verdier i et miljø utgjør grunnlaget for andres vurdering av en person, og et miljøes holdninger og verdier overtas gjerne av barna som et ledd i en naturlig sosialiseringssprosess. Av den grunn sammenfaller gjerne det som er psykologisk viktig for en person med det som har uttalt betydning i personens miljø. Dette siste gjelder særlig for barn og ungdom. De kontekstuelle forholdene er med på å påvirke hva som anses som psykologisk sentralt, noe som igjen er med på å avgjøre hvor stor betydning mestring og selvvurdering på et område vil ha for elevens selvverd. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 113).

Dissonant miljø og selvverd

Vi kan snakke om en dissonant kontekst eller et dissonant miljø dersom en person skiller seg tydelig ut fra øvrige omgivelser. Et miljø kan i seg selv ikke være dissonant; det er kun dissonant for den personen som skiller seg ut. Vi kan snakke om flere typer dissonant kontekst, for eksempel identitetskontekst, kompetansekontekst og verdikontekst. Det er ikke den enkeltes egenskaper i seg selv som avgjør selvvurderingen, og det er heller ikke slik at et bestemt miljø alltid påvirker selvvurderingen på en bestemt måte; det viktige er samspillet mellom menneske og miljø. Rosenberg poengterer den negative innvirkningen et dissonant miljø vil ha på en persons selvverd: Ethvert miljø vil kommunisere budskap som får innvirkning på personens selvverdsettelse. Et miljø hvor en person opplever å skille seg ut, kan rette fokus mot sider ved personen som har lav status eller gis en negativ vurdering i det aktuelle miljøet. I et dissonant miljø vil slike sider kunne bli mer synliggjort, og en person kan bli mer bevisst på sin dissonante fremtreden. For eksempel vil svake prestasjoner på et område bli mye mer tydelig i et miljø hvor flertallet leverer langt bedre prestasjoner. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 113-115).

Estetikkenes berettigelse som vitenskap

("Den kulturelle skolesekken" om anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning)

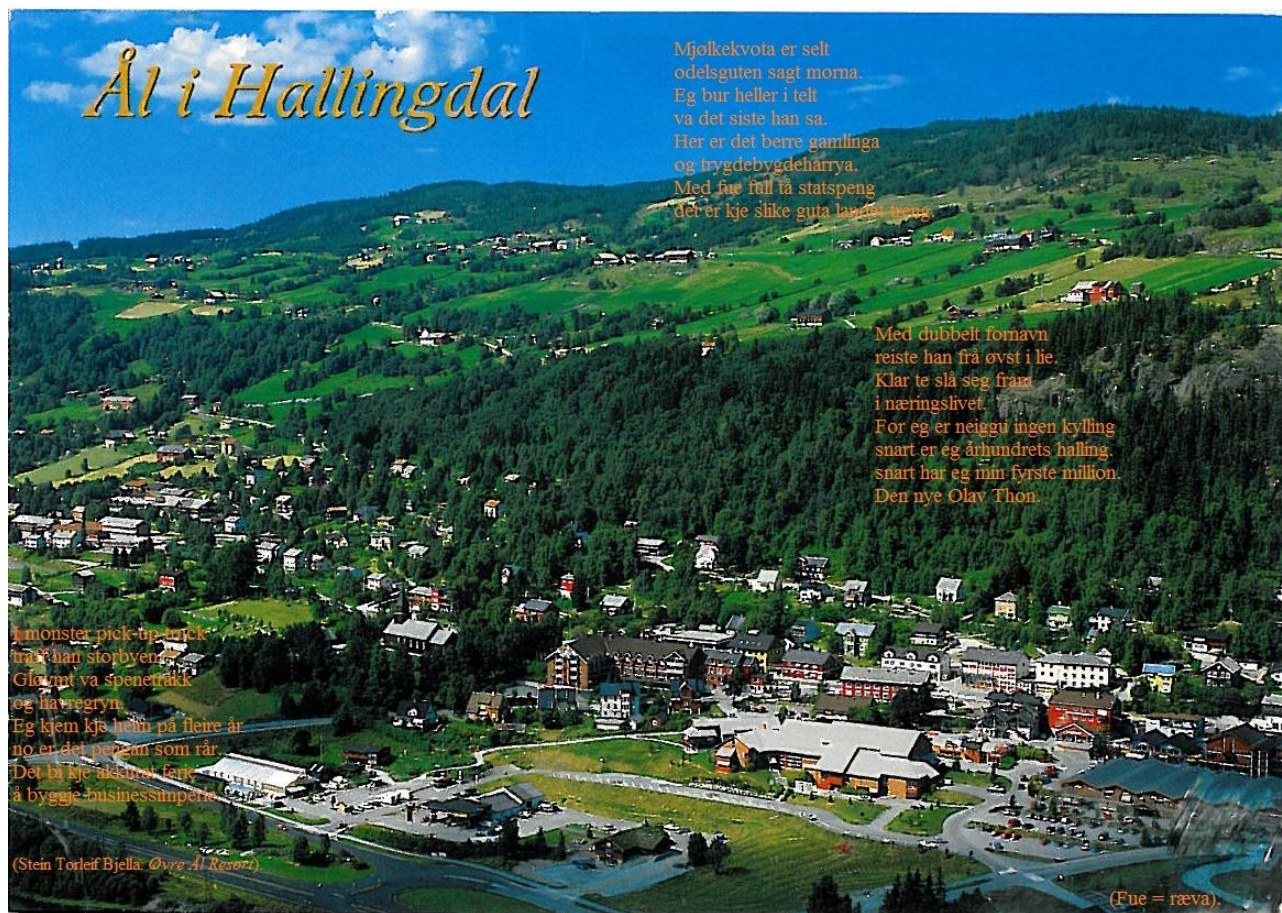
Forestillingen om et absolutt skille mellom det intelligible og det sanselige er en illusjon som man i vår kultur må ty til illusjonenes verden, kunsten, for å komme til erkjennelse av det uholdbare i. Estetikkenes berettigelse som vitenskap ligger ikke minst i dens evne til å stadig fastholde – og aktualisere – denne kritiske innsikt. (Pålshaugen 2001: 19).

Anerkjennelse i primærrelasjoner



(Agnes 6 år).

For eg er neiggu ingen kylling



Ål i Hallingdal

Mjølkekvota er selt
odelsguten sagt morna.
Eg bur heller i telt
va det siste han sa.
Her er det berre gamlinga
og trygdebyggdeharrya.
Med fue full få statspeng
det er kje slike guta langede tung.

Med dobbelt fornavn
reiste han frå øvst i lie.
Klar te slå seg fram
i næringslivet.
For eg er neiggu ingen kylling
snart er eg århundrets halling.
snart har eg min fyrste million.
Den nye Olav Thon.

Amønstet pick-up-truck
trakk han storbyen.
Gloamt va spenetrakk
og havregryn.
Eg kjem kja heim på fleire år
no er det pengar som rår.
Det bi kje akkurat ferje
å bygge businessimperie.

(Stein Torleif Bjella: Øvre Ål Resort)

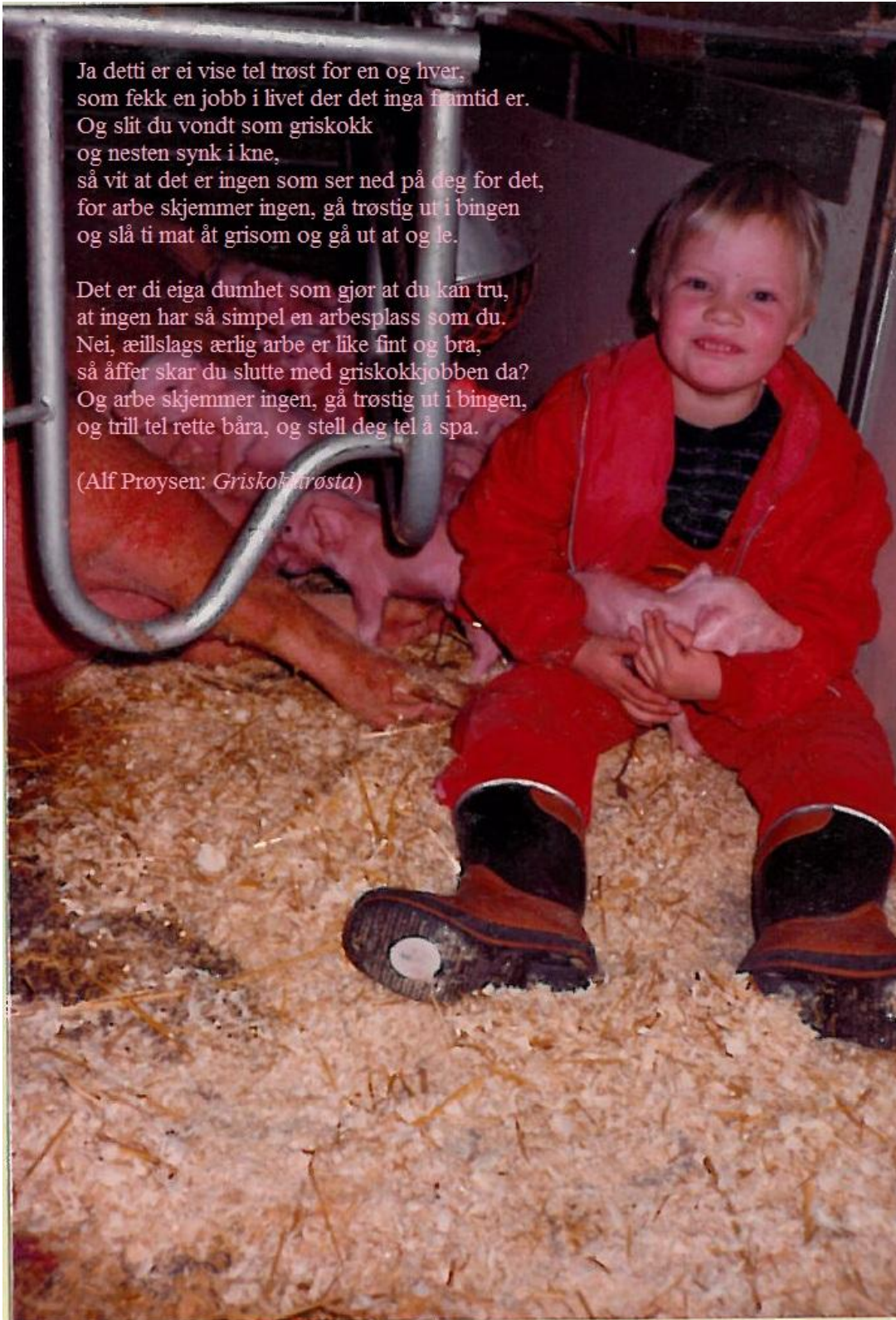
(Fue = ræva)

Griskokktrøsta

Ja detti er ei vise tel trøst for en og hver,
som fekk en jobb i livet der det inga framtid er.
Og slit du vondt som griskokk
og nesten synk i kne,
så vit at det er ingen som ser ned på deg for det,
for arbe skjemmer ingen, gå trøstig ut i bingen
og slå ti mat åt grisom og gå ut at og le.

Det er di eiga dumhet som gjør at du kan tru,
at ingen har så simpel en arbeidsplass som du.
Nei, æillslags ærlig arbe er like fint og bra,
så åffer skar du slutte med griskokkjjobben da?
Og arbe skjemmer ingen, gå trøstig ut i bingen,
og trill tel rette båra, og stell deg tel å spa.

(Alf Prøysen: *Griskokktrøsta*)



Anerkjennelse og ringeakt: Knausgårds kamp i Nord Norge

Hva vil det si å ha et yrke? sa jeg. – hva er et yrke?

Stakkars liten.

– En jobb, sa Reidar.

– Rekk opp hånden hvis du vet det, sa jeg.

Han rakte opp hånden. Heldigvis gjorde noen andre det også.

Jeg pekte på Lovisa.

– Det er å ha en jobb, sa hun.

Det var det jeg sa, jo! sa Reidar.

– Kan du si noen yrker, da, Lovisa? sa jeg.

Hun nikket.

– Fisker.

– Bra, sa jeg og skrev det ned på tavlen. – Flere?

– Å jobbe på fiskemottaket?

– Ja! Kan dere noen flere yrker? Opp med hendene!

Forslagene haglet inn. Bussjåfører, lastebilsjåfører, truckførere, butikkespeditorer, skipskapteiner, vaskehjelper, politi, brannmenn.

At læreryrket ikke foresvevde dem, selv om standen stod like ved siden av dem, var typisk. Det var ingen skikkelig jobb for dem.

Stå og prate med barn dag ut og dag inn.

– Hva med meg? sa jeg til sist. – Har ikke jeg noe yrke?

Du er lærer! Lærer! Lærer! ropte de.

(Knausgård: *Min kamp* 4).

– Jeg rodde fiske i jula. Tjente en del. Skal kjøpe meg moped så snart snøen forsvinner.

– Han fyller seksten i mars, sa Andrea.

Hvorfor sa hun det?

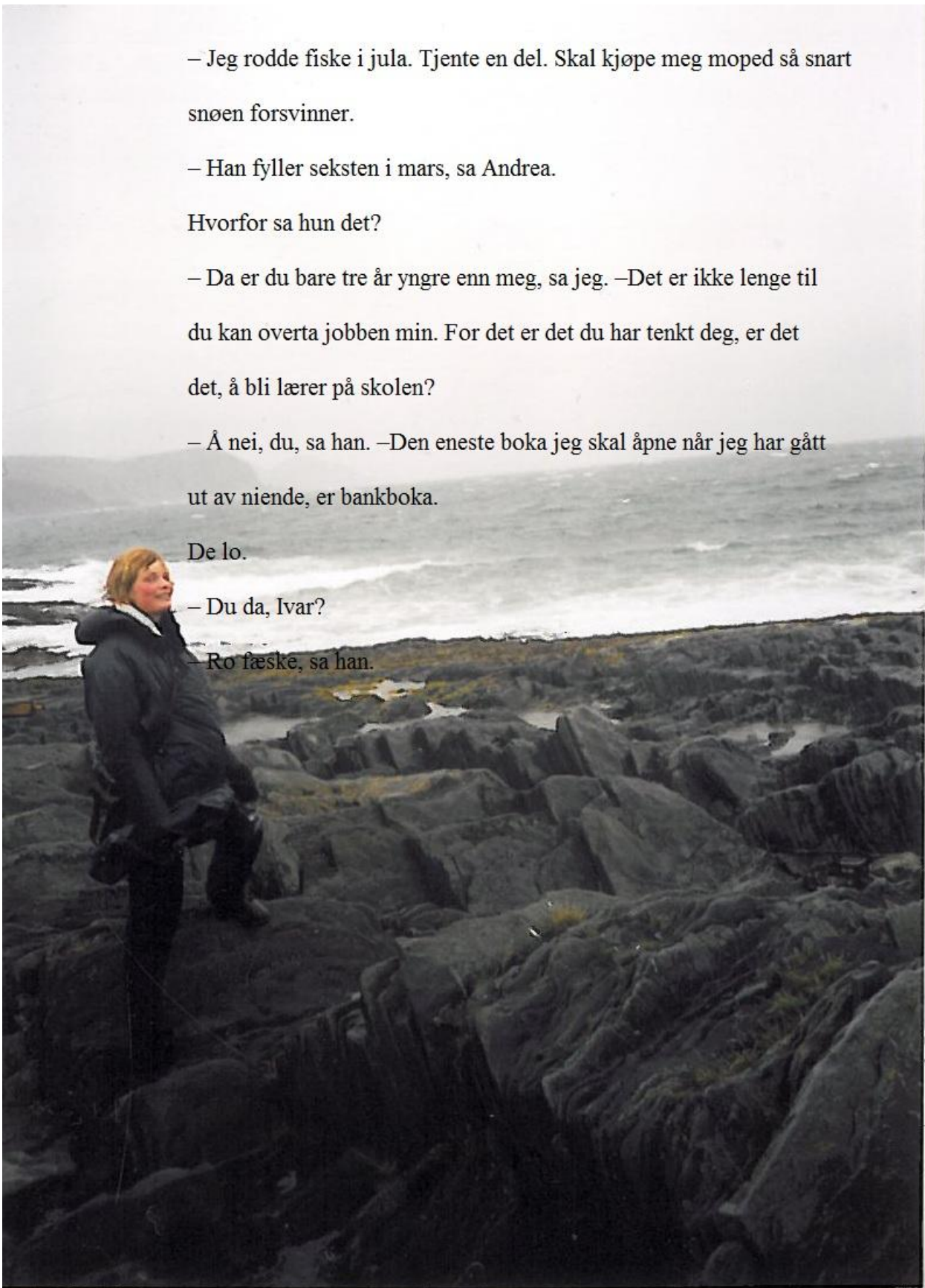
– Da er du bare tre år yngre enn meg, sa jeg. –Det er ikke lenge til du kan overta jobben min. For det er det du har tenkt deg, er det det, å bli lærer på skolen?

– Å nei, du, sa han. –Den eneste boka jeg skal åpne når jeg har gått ut av niende, er bankboka.

De lo.

– Du da, Ivar?

– Ro fæske, sa han.



Jenta som ikke kunne slutte å gråte



Det var en gang en jente som ikke kunne slutte å gråte.

(Stensrud og Nøkleby 2011).

(...)

Hun satt bøyd over skolepulten til leseboken gikk i oppløsning.



(Stensrud og Nøkleby 2011)

(...)

Og sånn gikk det til at jenta dro til havs i et voldsomt uvær.

Men selv ikke våte sokker kunne få henne til å slutte å smile,
der hun sto forrest i baugen og pekte ut retningen.



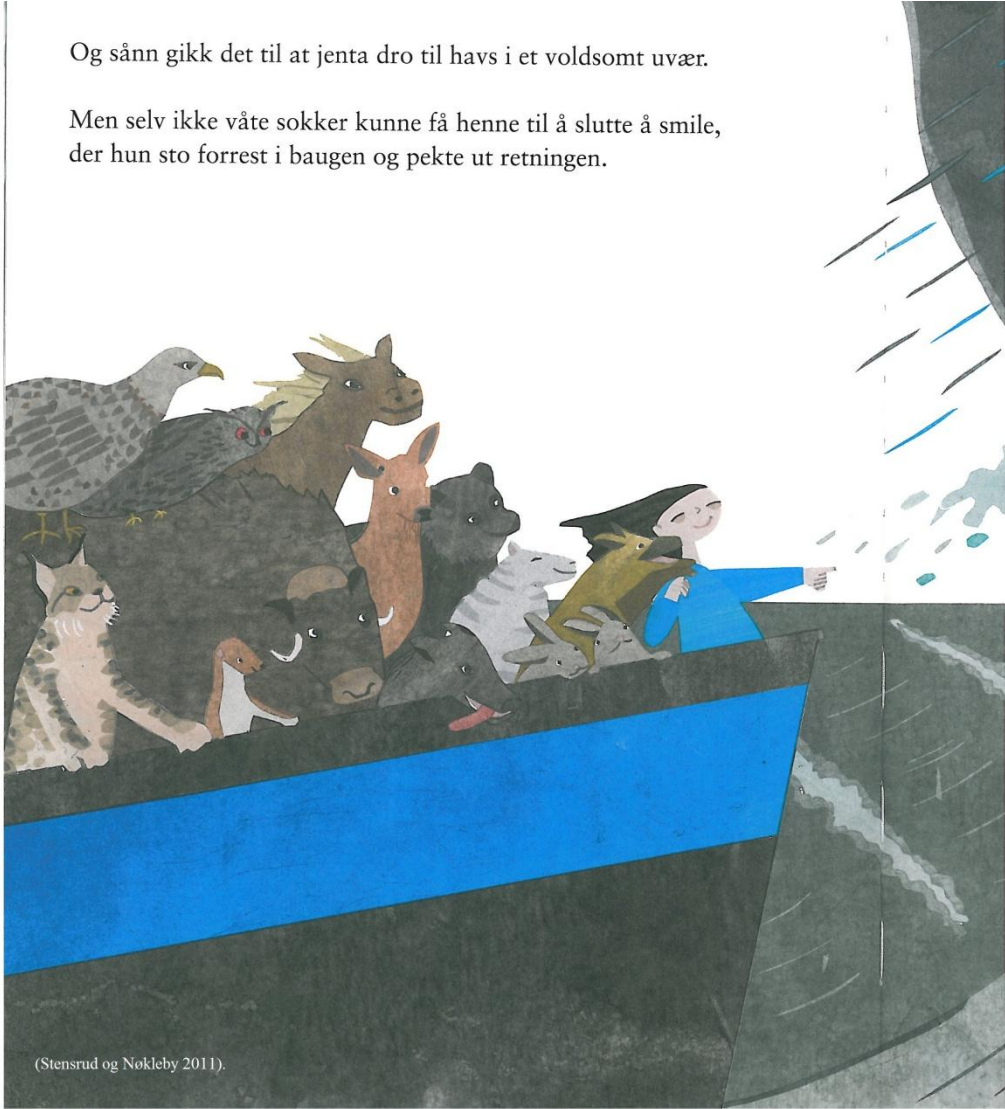
(Stensrud og Nøkleby 2011).

Og sånn gikk det til at jenta dro til havs i et voldsomt uvær.

Men selv ikke våte sokker kunne få henne til å slutte å smile,
der hun sto forrest i baugen og pekte ut retningen.



(Stensrud og Nøkleby 2011).



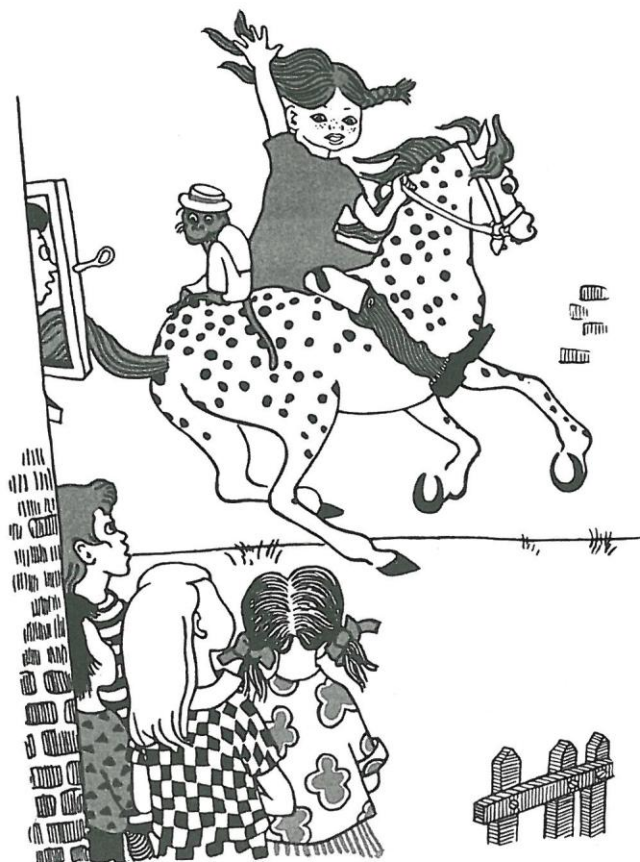
Og sånn gikk det til at jenta dro til havs i et voldsomt uvær.

Men selv ikke våte sokker kunne få henne til å slutte å smile,
der hun sto forrest i baugen og pekte ut retningen.



(Stensrud og Nøkleby 2011).

Takke meg til skolene i Argentina, sa Pippi



(Lindgren og Nyman: 2007).

– Takke meg til skolene i Argentina, sa Pippi. – Der skulle dere gå, der! Der begynner påskeferien tre dager etter at juleferien er slutt, og når påskeferien er slutt, er det bare tre dager igjen til sommerferien begynner. Sommerferien slutter den første november, og så må en stå hardt i til juleferien begynner den ellevte november. Men en greier det jo, for en slipper å lese lekser. Det er strengt forbudt å lese lekser i Argentina. Det hender iblant at en eller annen argentinsk unge lur seg ut på gangen og sitter og leser lekser i hemmelighet, men trøste og hjelpe ham hvis moren hans skulle få se ham! Regning fins ikke, og er det noen som vet hvor mye sju og fem er, så må han stå i skammekroken hele dagen. Lesning er det bare på fredagene, og bare hvis de har noen bøker å lese i, men det har de aldri.

– Ja, men hva gjør de på skolen, da? spurte en liten pjukk.

– Spiser sukkertøy, sa Pippi skråsikkert. – Det går et langt rør fra en sukkertøyfabrikk og rett inn i skolestua, og der spruter det ut sukkertøy hele dagen, så barna har fullt opp å gjøre med å spise.

– Ja, men hva gjør lærerinnen, da? spurte en jente.

– Plukker papiret av sukkertøyet for barna, vel, sa Pippi. – Du trodde vel ikke at de gjorde det selv? De går ikke på skolen selv engang. De sender broren.

Pippi svingte den store hatten sin over hodet.

– Hei med dere, unger! ropte hun. – Nå ser dere ikke meg på en stund. Men ikke glem hvor mange epler det var Aksel hadde, ellers får dere ikke en lykkelig dag mer her i livet. Hahaha!

Med en klingende latter red Pippi ut gjennom porten, så småsteinene føk om hestehovene og vinduene i skolebygningen klirret.

Elevenes selvoppfatning

I skolen gis barna en rolle og plasseres i en situasjon som ikke er selvvalgt, og som de ikke kan melde seg ut av. Elevene arbeider med akkurat de samme oppgavene, og disse er heller ikke selvvalgt. All den tid elevene og arbeidet deres er lett synlig for de andre, ligger det godt til rette for sammenligning av resultater. Elevenes resultater vurderes også formelt i skolen, og de erfaringene elevene gjør seg her vil få stor betydning for selvoppfatningen deres. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 72).

Menneskets fundamentale referanseramme

Med begrepet selvoppfatning forstår vi både en persons vurdering, oppfatning, forventning, tro eller viten om seg selv. *Selvoppfatning* blir dermed en fellesbetegnelse som brukes om ulike aspekter ved et menneskes selvforhold. Mennesket opererer med en selvoppfatning på ulike områder, og man kan skille mellom for eksempel fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. De fleste teoretikere forstår begrepet selvoppfatning som knyttet til den bevisste delen av menneskets oppfatning av seg selv. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 76).

Så hva er selvoppfatning? Selvoppfatning er individet slik individet kjenner seg selv.

Selvoppfatning sammenfatter individets selvpersepsjon, konseptualisering og selvevaluering.

(Burns 1979: 52). Selvoppfatning er personens forventning til å kunne utføre en bestemt handling.

Rosenberg omtaler *selvoppfatning* som menneskets fundamentale referanseramme: Mennesket handler alltid ut fra en enten implisitt eller eksplisitt oppfatning om seg selv. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 72). Et menneskes selvoppfatning stammer fra dets tidligere erfaringer, og her er det avgjørende hvordan man tolker og forstår de samme erfaringene. Det er derfor snakk om rent subjektive oppfatninger, og et menneskes selvoppfatning kan avvike mye fra den oppfatningen andre kan gjøre seg: "The individual's behaviour is based not on what he or she is actually like but on what the individual *thinks* he or she is like". (Rosenberg 1979).

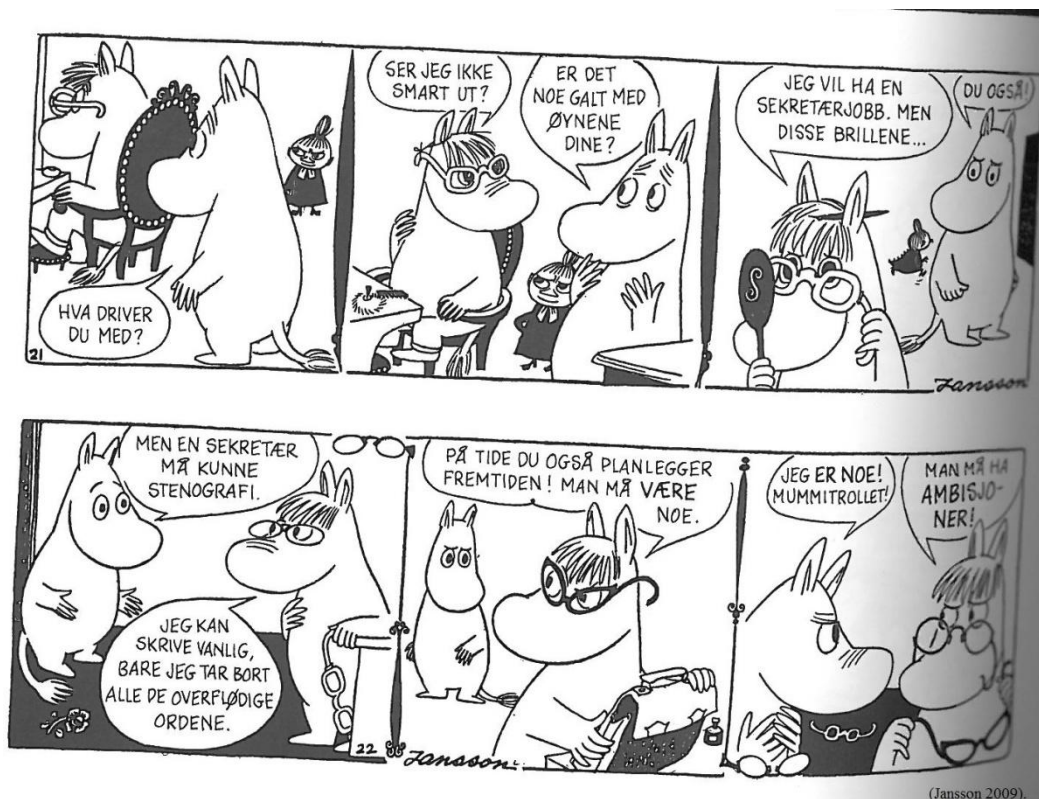
Reell og ideell selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning rommer flere perspektiv. En persons oppfatning av hvordan vedkommende faktisk er, kan vi kalle den reelle selvoppfatningen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 81). Mennesket opptrer alltid i en sosial sammenheng, og den sosiale selvoppfatningen; oppfatningen av seg selv i interaksjon med de andre, kan settes i sammenheng med den reelle selvoppfatningen. I tillegg til

dette har man som menneske også en formening om hvordan man blir oppfattet av andre. Dette kan vi kalle *persepsjon av andres vurdering*. Det er et viktig skille mellom den reelle selvoppfatningen og persepsjonen av andres vurdering: Hvordan en person oppfatter seg selv, kan altså avvike fra hvordan den samme personen opplever at andre oppfatter en. Når det gjelder menneskets selvoppfatning er det ennå et perspektiv som må tas med i betraktning; personens ønske om hvordan han eller hun ideelt sett vil framstå. Dette kan vi kalle den ideelle selvoppfatning. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 81).

Stor avstand mellom den ideelle og den reelle selvoppfatningen kan få konsekvenser for et menneskes selvutvurdering. Rosenberg opererer med et skille mellom to varianter av det ideelle selvbildet: Et som er glorifisert og uoppnåelig og knyttet til drømmene våre, og et mer nyansert som man kan ta på alvor og strekke seg etter. Dette siste er mer realistisk, og mennesket er til vanlig klar over skillet mellom disse to. Rosenberg hevder at de fleste er klar over avstanden mellom disse to formene for selvoppfatning, og at det ikke behøver å få fatale konsekvenser dersom de ideelle forventningene ikke innfris, all den tid mennesket med tid og stunder modererer idealene sine i mer oppnåelig retning. Men, dersom avstanden mellom det ideelle og det reelle selvbildet skulle bli for stor, kan mennesket utvikle nevrosen. Frustrasjon og følelse av tilkortkommenhet fordi man ikke makter å realisere drømmene sine kan resultere i psykiske problemer og psykososial mistilpasning. Et menneskes ideelle selvbylde inkluderer også en moralsk standard, og denne moralske standarden er indirekte med på å styre menneskets adferd. Personen former seg selv etter hvordan han tror han bør være eller ikke bør være, og rolleforventninger fungerer også som retningsgivere for en persons adferd. Det å ikke klare å leve opp til sitt idealselvbylde eller sin egen moralske standard kan føre til både negativ selvutvurdering og selvfordømmelse. Selvfordømmelse kan medføre følelsen av skam og skyld, noe som igjen kan få negative konsekvenser for personens selvverd. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 82). Selvverdet kan anses som en funksjon bestående av forholdet mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 82).

Vi kan ledes til handling via vårt ideelle selvilde: En person vil hele tiden forsøke å strebe mot sitt ideelle selvilde, og menneskelig adferd er ofte motivert av ønsket om å bevare eller oppnå nettopp dette. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 82).



Selvverd

Menneskets evne til å verdsette seg selv er en viktig faktor hva selvpoppfatning angår. Lav selvakseptering, eller å verdsette seg selv lavt, er svært ubehagelig for mennesket, og kan få store konsekvenser for dets mentale tilstand. Lavt selvverd kan dermed også settes i sammenheng med depresjon, angst, stress og psykosomatiske symptomer som hodepine og magesmerter. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 82).

Det å verdsette seg selv er ikke det samme som å være selvdyrkende og egoistisk. I arbeidet med å definere selvverd kan det være matnyttig å si noe om hva det ikke er: Å verdsette seg selv betyr ikke at man er overlegen eller anser seg som mer verdt eller bedre enn andre. Selvverd er å respektere og akseptere seg selv slik man er, og å tillegge seg selv verdi uavhengig av ytre umiddelbare omstendigheter. Å våge å godta seg selv slik en er med både sterke og svake sider forutsetter en grunnleggende trygghet. Et menneske med høyt selvverd behøver ikke hele tida å være redd for hva de andre måtte tenke og synes. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 83-84). I situasjoner

hvor en person opplever at selvverdet blir truet, blir selvrepresentasjon og tanken på hva de andre synes viktig: Elever med lavt selvverd er mer utrygge i skolesammenheng, noe som viser seg blant annet i at de er redde for å dumme seg ut, og unnlater å be om hjelp selv om de trenger det. Å legge til rette for en god utvikling av elevenes selvverd blir et etisk anliggende; et overordnet perspektiv i både undervisning og oppdragelse, i enhver organisert og institusjonalisert sammenheng hvor barn og unge inngår. Lav faglig selvoppfatning får også uheldige konsekvenser for elevene, og elever med lav faglig selvoppfatning kjennetegnes ved at de preges mer av stress og angst i læringssituasjonen enn det elever med høy faglig selvoppfatning gjør. Situasjoner hvor man forventes å prestere framstår for disse elevene som ekstra truende, da de opererer med en oppfatning om at de nettopp vil mislykkes på et område som oppfattes som viktig. Menneskets behov for å ha en positiv selvoppfatning er stort, og som en konsekvens av dette kan det oppstå et sterkt behov for å forsvare selvverdet: Et slikt forsvarsverk kan bli et selvpålagt handicap for elevene. Resultatet av et slikt forsvarsverk kan for eksempel være at elevene yter lavere innsats i skolen, blir mindre motivert, og er mindre utholdende i møte med vansker. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 73-74).



(Jansson 2011)

AKT 4 Narrativ analyse av utvalgte pedagogiske rammer

Idé og fremgangsmåte

I mitt arbeid med narrativ analyse av de pedagogiske rammene for anerkjennelse, motivasjon og læreglede i den norske grunnskolen – i oppgaven min representert ved læreplaner, lærebøker, steinerskolens periodehefter og stortingsmeldinger – velger jeg å ta utgangspunkt i Burkes fem nøkkelbegrep for dramatikeranalyse. Disse begrepene er *act*, *scene*, *agent*, *agency* og *purpose*, og ble nærmere gjennomgått i kapitlet om narrativ analyse. Jeg tar en kort repetisjon her: *Hva ble gjort* (act), *hvorfor skjedde det* (scene), *hvem gjorde det* (agent), *hvordan ble det gjort* (agency), og *hva var hensikten?*(purpose)? (Burke 1969). Samtidig vil jeg ha Martins analytiske strategier for dekonstruksjon present. Polkinghorne (1995) hevder at det finnes to ulike typer narrativ tekstanalyse, hvor den ene dreier seg om å analysere et allerede eksisterende narrativ; en allerede eksisterende fortelling, og den andre typen går ut på å skrive ut narrativet fra et dokument/informasjon som i utgangspunktet ikke har fortellingens form. I arbeidet med læreplaner og lærebøkers narrativ blir det denne siste typen analyse jeg vil foreta. Dette er ikke uten videre noen enkel oppgave, og for å hjelpe meg sjøl på vegen velger jeg å bruke Burkes (1969) fem nøkkelbegrep for dramatikeranalyse. Å bruke nettopp disse begrepene anser jeg som svært nyttig all den tid det virkelig er med på å belyse at det jeg i oppgaven min velger å kalle for pedagogiske rammer, altså læreplaner, stortingsmeldinger og lærebøker, ikke er nøytrale dokumenter som har oppstått i en slags pedagogikkens uskyldige kilde, snarere tvert i mot: Det finnes alltid en *agent* bak, en agent som har sin egen agenda - sin formening om *hva* som skal skje på den pedagogiske scenen, *hvorfor* det skal skje, *hvem* som skal gjøre det, *hvordan* det skal gjøres – og ikke minst er det viktig å være klar over den bakenforliggende *hensikten* med det hele.

Arbeidet med å analysere læreplaner, stortingsmeldinger, lærebøkene i den norske grunnskolen og arbeidsbøkene i steinerskolen blir et ledd i prosessen med å skrive ut de pedagogiske rammenes narrativ. Ved hjelp av samlesing av de ulike læreplanene samt analysering av lærebøker og arbeidsbøker ved hjelp av Burkes dramatikeranalyse utledes narrativets komponenter. Disse komponentene hentes opp igjen i oppgavens siste kapittel, og går inn i en analyse av analysen: Et avsluttende essay.

I utgangspunktet vil vel mange tenke at læreplaner, stortingsmeldinger og lærebøker ikke har narrativ. Jeg støtter meg til Barthes (1977) definisjon, og sier: Jo visst har de det!

The narratives in the world are numberless. Narrative is first and foremost a prodigious variety of genres, themselves distributed amongst different substances – as though any material were fit to receive man's stories. Able to be carried by articulated language, spoken or written, fixed or moving images, gestures and the ordered mixture of all these substances; narrative is present in myth, legend, fable, tale, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting...stained glass windows, cinema, comics, news, item, conversation. (...) Caring nothing for the division between good and bad literature, narrative is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself.

(Barthes 1977: 79).

Om kunnskap, utdanning og skole som sådan

I steinerpedagogikken fremheves barnets individualitet som en kilde til nyskaping og kreativitet. Det individuelle i hvert barn forbindes med evnen til etiske handlinger og personlig utvikling. **Pedagogikkens målsetning vil være å skape best mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett.** Lærerens og læreplanenes utfordring blir å være en medhjelper og en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og personlige egenart skal få så gode utviklings- og vekstkår som mulig. (*Steinerskolens idé og praksis*: 3).

Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt. Ho må lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med fornuft. Ho må venje dei til å ta ansvar - til å vurdere verknadene for andre av eigne handlingar og å dømme om dei med etisk medvit. (*Kunnskapsløftet generell del – innleing*).

De menneskelige ressursenes andel av nasjonalformuen har økt betydelig de siste 25 årene, og utgjør nå rundt 80 prosent. **Det er befolkningens kompetanse som utgjør den viktigste faktoren for vekst.** For at norske bedrifter skal kunne hevde seg, må utdanningssystemet ha evne til å svare på arbeidslivets behov. **Utdanningssektoren skal bidra til å styrke Norge som velferdssamfunn, og hindre framvekst av nye sosiale skiller.** (...) Å satse på forskning og utdanning vil være viktig i økonomisk sammenheng, men kunnskap og utdanning er også et velferdsgode i seg selv. (...) Arbeidslinja er en bærebjelke i den rødgrønne regjeringa. Men arbeidslinja betyr ikke det samme som den gjorde tidligere. I kunnskapsnasjonen Norge er det stadig færre jobber som ikke krever videregående eller høyere utdanning. For å lykkes med arbeidslinja må vi først lykkes med utdanningslinja. Det er ekstra viktig å investere i utdanning i krisetider. (*Stortingsmelding. nr. 44, Utdanningslinja*).

Ovenfor vises tre sitat om kunnskap, utdanning og skole som sådan – henta fra henholdsvis *Steinerskolens idé og praksis*, *Kunnskapsløftet generell del* og *Stortingsmelding. nr. 44, Utdanningslinja*. La oss se på dette som en smakebit på de pedagogiske rammenes narrativ. Som vi ser argumenteres det på ulike måter – og med ulik målsetting for kunnskap, utdanning og skole: *Steinerskolens idé og praksis* beskriver pedagogikkens målsetning på følgende måte: ”å skape best

mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett”. (*Steinerskolens idé og praksis*). *Generell del i Kunnskapsløftet* – som i virkeligheten er resirkulert fra L97 – beskriver utdanninga: ”Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt”. (*Kunnskapsløftet generell del – innleing*). I *Stortingsmelding nr. 44, Utdanningslinja*, ser vi hvordan betydningen og formålet med kompetanse og utdanning beskrives: ”Det er befolkningens kompetanse som utgjør den viktigste faktoren for vekst. (...) Utdanningssektoren skal bidra til å styrke Norge som velferdssamfunn, og hindre framvekst av nye sosiale skiller”. (*Stortingsmelding nr. 44, Utdanningslinja*).

Her er det interessant å merke seg kontrastene mellom generell del i *Kunnskapsløftet* og *Stortingsmelding nr. 44*: I førstnevnte ser vi at holdninger og kunnskap skal vare live ut og legge ”fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt”. *Stortingsmelding nr. 44* har ikke mista trua på hverken kunnskap – eller det faktum ”at samfunnet endrar seg raskt”, men vi kan merke oss at en ny type argumentasjon kommer inn med *Utdanningslinja*, nemlig synet på *befolkningens kompetanse* som ”den viktigste faktoren for vekst” og forventningen til utdanningssektoren om å ”bidra til å styrke Norge som velferdssamfunn”. At den grunnleggende argumentasjonen i Kunnskapsløftets generelle del – som har lange og patosfylte avsnitt om det både det skapende og det integrerte mennesket – og *Stortingsmelding nr. 44*, skrevet i 2008-2009 kan framstå som to ideologisk ulike dokumenter er egentlig ikke så rart, all den tid de i virkeligheten representerer to vidt forskjellige læreplaner, nemlig L97 og K06. I utgangspunktet er det ikke vanskelig å tenke at det faktum at Kunnskapsløftet har beholdt noe fra forrige runde – nemlig den generelle delen som tar for seg både *det skapende* og *det integrerte mennesket* sender positive signaler med tanke på vilkåra for det skapende og det integrerte mennesket i Kunnskapsløftets regi. Her må vi imidlertid spørre oss om ikke den grunnleggende ideologien er så forskjellig at både det skapende og integrerte mennesket ender opp med å måtte vike for Kunnskapsløftets øvrige intensjoner? Jeg lar spørsmålet stå ubesvart så lenge. Nå går vi over til de øvrige pedagogiske rammenes narrativ.

Tidlig innsats

Den norske grunnskolen

Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. Undersøkelser viser at det har vært en tendens i norsk skole til å ”vente og se” i stedet for å intervenere tidlig i elevenes utvikling og læring.

(*Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats :27*).

Act: Tidlig intervensjon – ikke ”vente og se”.

Scene: Tidlig intervensjon øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Intervenere tidlig i elevenes utvikling og læring.

Purpose: Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges.

Steinerskolen

Barnet får leve i trygge rytmer, dagsrytmer, ukerytmer og årsrytmer som understøtter de organiske vekstprosesser. Sett ut fra steinerpedagogikkens grunnsyn går intellektuell læring før syv års alder på bekostning av den fysiske modningsprosessen.

(*Steinerskolens læreplan: 4-5*).

Act: Barnet får leve i trygge dags-, uke- og årsrytmer.

Scene: Trygge rytmer understøtter de organiske vekstprosessene.

Agent: Steinerskoleforbundet.

Agency: Barnas skolehverdag har et fast rytmisk mønster både på års-, ukes- og dagsbasis.

Purpose: Trygge rytmer i barnets hverdag understøtter barnets organiske vekstprosesser. Dette er viktig fordi intellektuell læring før syv års alder sett fra steinerpedagogikkens grunnsyn går på bekostning av den fysiske modningsprosessen.

Den norske grunnskolen

En god språklig og sosial utvikling avhenger av et stimulerende miljø som er rikt på opplevelser, variert utfoldelse i lek og andre kreative aktiviteter og mulighet til samtaler med voksne og andre barn.

Hver enkelt seksåring som begynner på skolen, vil være preget av sin familiebakgrunn, sitt nærmiljø og sin eventuelle barnehageerfaring. Barn som har fått rik stimulering av sine sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle ferdigheter, vil ha et forsprang ved skolestart. Barnehagen er den viktigste forebyggende og sosialt utjevnende arenaen for barn i førskolealder som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp i denne utviklingen. (Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats: 44)

Act: Barn trenger en god språklig og sosial stimulering i førskolealder.

Scene: Hver enkelt seksåring som begynner på skolen, vil være preget av sin familiebakgrunn, sitt nærmiljø og sin eventuelle barnehageerfaring, og barnehagen er den viktigste forebyggende og sosialt utjevnende arenaen for barn som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Barn trenger et stimulerende miljø som er rikt på opplevelser, variert utfoldelse i lek og andre kreative aktiviteter og mulighet til samtaler med voksne og andre barn.

Purpose: Barn som har fått rik stimulering av sine sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle ferdigheter, vil ha et forsprang ved skolestart.

Steinerskolen

Oppdragelses og læringsmål fram til sjuårsalder

- Det overordnede mål innenfor steinerpedagogikk er å forstå det enkelte barns individualitet og bringe det til fri og harmonisk utfoldelse i det sosiale liv.
- Det er å ta hensyn til at hvert barn har kvaliteter som uttrykkes individuelt.
- Det er å ta hensyn til at barnet i førskolealder har en særlig sensitivitet i sansningen med begrenset mulighet for å sile inntrykkene.
- Det er å ta hensyn til at barnet trenger rytmer i hverdagen.
- Det er å ta hensyn til at barnet lærer først og fremst gjennom etterligning, forbilde og handling.
- Det er å ta hensyn til at hver alder har noe typisk ved seg.

(Steinerskolens læreplan: 5)

Act: Steinerpedagogiske oppdragelses- og læringsmål fram til sjuårsalderen defineres.

Scene: Barnet i førskolealder har en særlig sensitivitet i sansningen med begrenset mulighet for å sile inntrykkene. Dette krever egne oppdragelses- og læringsmål fram til sjuårsalder.

Agent: Steinerskoleforbundet.

Agency: Barnet lærer først og fremst gjennom etterligning, forbilde og handling, og at trenger rytme i hverdagen. Dette må det tas hensyn til i skolen.

Purpose: Å forstå det enkelte barns individualitet og bringe det til fri og harmonisk utfoldelse i det

sosiale liv.

Læring gjennom lek

Den norske grunnskolen

Barnehagen kan oppnå gode resultater

Barnehagen kan oppnå gode resultater for barns språkutvikling ved å benytte metoder som lar seg forene med barnehagens tradisjon for læring gjennom lek. For eksempel kan språkleker i barnehage brukes for å forebygge senere lese- og skrivevansker.

(Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats S.26)

Act: Læring gjennom lek i barnehagen.

Scene: Barnehagen kan oppnå gode resultater for barns språkutvikling.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Arbeid med barns språkutvikling gjennom metoder som lar seg forene med barnehagens tradisjon for læring gjennom lek.

Purpose: Forebygge senere lese- og skrivevansker.

Steinerskolen

Barnets fantasikrefter

Det arbeides bevisst med å bygge opp under barnets fantasikrefter ved at det i barnets hverdag skapes rom for et frodig, rikt og stimulerende lekemiljø. Det brukes leker og materialer som inspirerer fantasien fordi de er brukbare i mange situasjoner. Kasser og klosser, kapper, tepper og andre tekstiler i mange farger kan barnet fritt kan bruke til å omforme personer og omgivelser etter behov. Leker og materialer som ikke er normerte og ferdig utformet, brukes bevisst fordi dette stimulerer barnets skapende krefter. Fortellinger, eventyr og dukketeater gir barna impulser lekende kreativitet. God tid til den frie leken vektlegges fordi barna dermed får mulighet til å komme i dyp konsentrasjon og til å utvikle sin egen skaperglede. Pedagogens oppgave er å skape et frodig miljø og legge til rette for at leken kan blomstre (Steinerskolens læreplan: 7)

Act: Pedagogens oppgave er å skape et frodig miljø og legge til rette for at leken kan blomstre.

Scene: Det arbeides bevisst med å bygge opp under barnets fantasikrefter.

Agent: Steinerskoleforbundet.

Agency: Det skapes rom for et frodig, rikt og stimulerende lekemiljø i barnets hverdag. Leker og materialer som ikke er normerte og ferdig utformet og som inspirerer fantasien, brukes bevisst. Det brukes fortellinger, eventyr og dukketeater.

Purpose: Barna skal få mulighet til å komme i dyp konsentrasjon og til å utvikle sin egen skaperglede.

Om evaluering

Jeg vil videre lese utdrag fra utvalgte pedagogiske rammer (*Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats, Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring og Steinerskolens idé og praksis*) som alle behandler temaet *evaluering*, i lys av Burkes (1969) fem nøkkelbegrep for dramatikeranalyse. Her presenteres utdrag fra dokumenter omhandlende både steinerskolen og den norske grunnskolen, men den norske grunnskolen er gjennomgående overrepresentert hva antall kilder angår. Dette skyldes at det rent faktisk er skrevet flere dokumenter med tanke på utforming av den norske grunnskolen. Disse dokumentene er hver på sin måte med på å legge press på den norske grunnskolen, og de er ikke alltid like samstemte. Gjenbruken av generell del fra L97 i K06 er et eksempel på dette, men det vil jeg komme tilbake til. Jeg har valgt å ta med stemmer fra flere av disse dokumentene som uttaler seg om den norske grunnskolen, rett og slett for å kunne danne et helhetlig bilde av de krava som stilles til denne skolen.

Den norske grunnskolen

Læringsfremmende undervisvurdering

Læringsfremmende undervisvurdering kjennetegnes av rask og relevant tilbakemelding og skal stimulere eleven til videre læring.

(*Stortingsmelding nr. 16: 31*)

Act: Undervisvurdering.

Scene: Læringsfremmende, rask og relevant tilbakemelding.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Rask og relevant tilbakemelding.

Purpose: Stimulere eleven til videre læring.

Mange skoler har en svak evalueringskultur og klarer ikke godt nok å vurdere i hvilken grad de når målene for skolens virksomhet. For få skoler baserer sitt utviklingsarbeid på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. Først i løpet av de siste årene er det utviklet verktøy på nasjonalt nivå (nasjonale prøver, kartleggingsprøver og diagnostiske prøver) som er godt egnet til dette. Regjeringen prioriterer høyt utviklingen av et sammenhengende prøve-

og vurderingssystem som tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i læreplanene for fag.

(*Stortingsmelding nr. 16: 77*).

Act: Mange skoler har en svak evalueringskultur, og regjeringen ønsker en endring på dette.

Scene: Mange skoler klarer ikke å vurdere godt nok i hvilken grad de oppnår målene for skolens virksomhet, og for få skoler baserer seg på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. Regjeringen ønsker å bedre situasjonen gjennom å prioritere utviklingen av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem som tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Utvikle verktøy på nasjonalt nivå (nasjonale prøver, kartleggingsprøver og diagnostiske prøver).

Purpose: Systematisk sikring av måloppnåelse og læringsutbytte gjennom et nasjonalt målingssystem.

Elevenes kompetanse i faget

Departementet legger til grunn at det for fremtiden skal være elevenes og lærlingenes kompetanse i faget som skal vurderes og uttrykkes i karakterene i fag, ikke elevens innstilling og atferd. Det siste finnes det andre ordninger og arenaer for, jf. karakter i orden og atferd, elevsamtale og eventuelt dialog med foresatte.

(*Stortingsmelding nr. 30: 39*)

Act: Det legges til grunn at det er kompetansen i faget som skal vurderes.

Scene: Det er den faktiske kompetansen som teller, og det finnes andre ordninger og arenaer for vurdering av elevenes innstilling og atferd.

Agent: Kunnskapsdepartementet.

Agency: Kunnskapsdepartementet legger i *Stortingsmelding nr. 30* til grunn at det for fremtiden er elevenes kompetanse som skal vurderes og uttrykkes gjennom karaktersetting, *ikke elevens innstilling og atferd*.

Purpose: Elevenes faktiske kompetanse gjenspeiler graden av måloppnåelse i forhold til fastsatte mål i læreplanen. Elevens atferd og innstilling til faget må ikke forveksles med kompetanse, og henvises til andre vurderingsarenaer.

Steinerskolen

Et stort spekter av evalueringsformer

Steinerskolen benytter et stort spekter av evalueringsformer, fra korte råd og kommentarer underveis, via systematiske muntlige og skriftlige tilbakemeldinger til det oppsummerende årsvitnemålet. I tilbakemeldingene legges det særlig vekt på positive aspekter ved skolearbeidet, noe som ikke står i motsetning til prinsippet om at skolen skal gi sannferdige og realistiske bedømmelser. For en mer detaljert beskrivelse, se de korresponderende kapitlene for henholdsvis grunnskolen og videregående skole i læreplanen. Ut over rent faglige aspekter som forståelse, kunnskaper og ferdigheter, både teoretisk og praktisk, vil evalueringen forholde seg til momenter som deltagelse, innsatsvilje, interesse, utholdenhet, selvstendighet, samarbeidsevne og dømmekraft. Også elevenes ferdigheter i skriftlig, muntlig og kunstnerisk fremstilling inkluderes i evalueringen. (...) Gjennom det rike tilfanget av muligheter for elevene til å bearbeide undervisningen gis samtidig læreren og hjemmet et godt underlagsmateriale for å evaluere elevenes læring og utvikling. Læreren kan iakttå og evaluere elevenes ferdighetsnivå på bakgrunn av varierte og mangfoldige prestasjoner. Slik kan både skole og hjem danne seg et bilde av elevens situasjon, og læreren kan legge opp undervisningen så den både blir utfordrende og samtidig ligger innenfor elevenes mestringshorisont.

(Steinerskolens idé og praksis: 12-14).

Act: Det benyttes et stort spekter av evalueringsformer.

Scene: Tilbakemelding av skolearbeidet.

Agent: Steinerskoleforbundet.

Agency: Evaluering foregår gjennom korte råd og kommentarer underveis, systematiske muntlige og skriftlige tilbakemeldinger og oppsummerende årsvitnemål. Det legges særlig vekt på positive aspekter ved skolearbeidet. Evalueringen tar for seg rent faglige aspekter (forståelse, kunnskaper og ferdigheter, både teoretisk og praktisk), og forholder seg i tillegg til deltagelse, innsatsvilje, interesse, utholdenhet, selvstendighet, samarbeidsevne og dømmekraft samt skriftlig, muntlig og kunstnerisk framstillingsevne.

Purpose: Ved å iakttå og evaluere elevenes ferdighetsnivå på bakgrunn av varierte og mangfoldige prestasjoner skal læreren og hjemmet gis et godt underlagsmateriale for å evaluere elevenes læring og utvikling. Dette gir læreren mulighet til å legge opp undervisningen så den både blir utfordrende og ligger innenfor elevenes mestringshorisont.

Lærebøker og arbeidsbøker

Om lærebøkene i den norske grunnskolen

Det er flere forlag som produserer lærebøker som godkjent i henhold til Kunnskapsløftet. I oppgaven min ser jeg nærmere på et læreverk i norsk, *Zeppelin*, produsert av Aschehoug forlag, og et læreverk i matematikk, *Multi*, produsert av Gyldendal Undervisning.

På baksida av Zeppelin- bøkene finner vi blant anna følgende informasjon om læreverket:

ZEPPELIN 5-7 gir

Tilpasset opplæring gjennom

8. synlig differensiering i to nivåer på tekster og oppgaver
9. mange og varierte oppgaver og aktiviteter som ivaretar ulike læringsstiler
10. teknikker som hjelper elevene med å få med seg det viktigste i en tekst uten å lese alt

Systematisk lese- og skriveopplæring gjennom

11. kurs i læringsstrategierkurs i lesestrategier
12. trinn- for-trinn-opplæring i skriving, både sakprosa og skjønnlitteratur
13. oppgaver som krever at elevene bruker læringsstrategier, lesestrategier og skriveteknikker.

(...)

Zeppelin 5-7 dekker målene i Kunnskapsløftet.

(Holm og Løkken 2006).

Dette kan vi blant anna lese på baksida av Multi-bøkene:

Multi åpner for fleksibilitet i matematikkundervisningen ved å gi lærerne støtte og mulighet til å bruke ulike undervisningsmetoder. MULTI viser en engasjerende, meningsfull og morsom vei til matematikken.

Multi vektlegger:

- *Varierte aktiviteter* gjennom praktisk, utforskende og kreativt arbeid
- *Tilpasset opplæring* innenfor læringsfellesskap
- *Trygghet* ved å ha tydelig faglig fokus og progresjon i tråd med læreplanen

Multi i hovedtrekk:

- Knytter sammen teori og aktiviteter
- Holder fokus; hvert tema behandles grundig og over en lengre periodehefte
- Har korte og lettleste tekster
- Tilpasser opplæringen til elever på ulikt faglig nivå
- Har en konkret og brukervennlig *Lærerens bok*

- Gir en presisering av målene i læreplanen til hvert kapittel

(Alseth, Nordberg og Røsseland 2006).

Arbeidsboka i steinerskolen

En viktig del av elevenes læring skjer ved at de lager egne arbeidsbøker eller bruker andre uttrykksformer for bearbeidelse av faget. Arbeidsboken anvendes jevnlig i teoretiske fag. De første skoleårene brukes boken til øving av bokstaver, tall og formtegning i tillegg til at elevene tegner fra innholdet i lærerens fortellinger. I sammenheng med den første skrive- og leseopplæringen skriver elevene enkle setninger hentet fra fortellestoffet. Siden utvikler dette seg til lengre avskrifter og diktater og etterhvert til egenproduserte tekster som utformes alene eller i samarbeid. Fra 6.-7. klasse forfatter elevene gjennomgående selvstendige tekster og referater knyttet til undervisningen. Overgangen mellom avskrift, diktat og egen tekstforming skjer gradvis allerede fra 4.-5. klasse og er avhengig av fagområdet. Høyere opp i klassene vil ofte selvkompone tekster fra undervisningens innhold oppta store deler av arbeidsboken. Boken utføres så vakkert som mulig. Dette gir rom for en kontinuerlig øvelse av både skriftforming og tegning. På denne måten blir skriftspråk og formuleringssevne kontinuerlig øvet på en tverrfaglig basis. Ved siden av arbeidsboken benyttes det en rekke andre former for faglig bearbeidelse i steinerskolen. Det kan være alt fra oppgavesamlinger i matematikk og språkfag til store prosjekter der en eller flere klasser bearbeider og presenterer et tema ved bruk av forskjellige presentasjonsteknikker.

(*Steinerskolens idé og praksis*: 11).

Act: Metoder for faglig bearbeidelse i Steinerskolen beskrives.

Scene: Å lage egne arbeidsbøker og bearbeide faget gjennom andre uttrykksmåter er en viktig del av elevenes læring.

Agent: Steinerskoleforbundet.

Agency: Arbeidsboka anvendes jevnlig i teoretiske fag. De første åra brukes den til øving av bokstaver, tall og formtegning i tillegg til at elevene tegner fra innholdet i lærerens fortellinger. I forbindelse med den første skrive- og leseopplæringa skriver elevene enkle setninger hentet fra fortellestoffet. Dette utvikler seg etterhvert til lengre avskrifter og diktater samt tekster som utformes alene eller i samarbeid. Fra 6.-7. klasse forfatter elevene gjennomgående selvstendige tekster og referater knyttet til undervisningen, og det skjer en gradvis overgang mellom avskrift, diktat og egen tekstforming fra 4.-5. klasse. Boka utføres så vakkert som mulig, og dette gir rom for en kontinuerlig øvelse av både skriftforming og tegning.

Purpose: Å sørge for faglig fordypning og bearbeidelse hos elevene.

Periodeundervisning – skoledagens oppbygging

Størsteparten av den teoretiske undervisningen i steinerskolen foregår i perioder med varighet på 2-

5 uker. Skoledagen begynner med en dobbelttime som varer fra 90 til 120 minutter, og det er i løpet av denne tida periodeundervisningen foregår. Klassen fordyper seg da hver dag i en lengre periode i et tema, noe som legger tilrette for faglig fordypning både for elevene og læreren., og periodeundervisningen legger også godt til rette for prosjektarbeid, gruppearbeid og tverrfaglige oppgaver. (Steinerskolens idé og praksis: 11). Etter dobbelttiden følger de ulike fagtimene:

Fag som krever jevnlig øvelse, og som sikter mot opparbeidelse av ferdigheter, undervises i faste uketimer gjennom hele året. Enkelte fag, som morsmål og matematikk, vil både gis i uketimer og som periodeundervisning. Skolene tilstreber å legge timeplanen slik at morsmål, fremmedspråk, matematikk og enkelte av kunstfagene kommer midt på dagen, mens fagtimene i gymnastikk og håndverk legges til sist. Denne inndelingen bygger på ideen om en tredeling av skoledagen der undervisningen begynner med teoretiske fag, fortsetter med fag som betoner en gjentakende ferdighetsøvelse og avslutter med fag der bevegelse og viljesaktivitet er fremtredende. Dette gir en mulighet for at teorifagene bevisst og ubevisst blir bearbeidet gjennom de andre fagområdene som ligger senere på dagen. Skoledagen gis samtidig en trivselsfremmende rytmisk variasjon. (Steinerskolens idé og praksis: 11).

Matematikk-narrativ

Avgrensning av arbeidet

For å avgrense arbeidet mitt, har jeg valgt å konsentrere meg om matematikkfaget i 5. klasse. Jeg ønsker å bruke noe tid til å se på hvordan kompetansemål kan omgjøres til pedagogisk praksis, og vil, for å avgrense det ytterligere, konsentrere meg om temaet brøk. Med *pedagogisk praksis* forstår jeg både gjennomført faglig bearbeidelse slik den presenteres i steinerskolens arbeidsbøker, og faglig presentasjon beregnet til bruk i pedagogisk sammenheng, slik tilfellet er med de godkjente lærebøkene i den norske grunnskolen. I henhold til *Kunnskapsløftet* har matematikkfaget kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årsstrinn i grunnskolen, og i arbeidet med matematikkfaget i 5.klasse blir jeg dermed nødt til å studere kompetansemåla for 7. trinn.

Innledningsvis vil jeg studere kompetansemåla i *tall og algebra*, da disse også omhandler temaet brøk. Kompetansemåla for tall og algebra fra de to læreplanene stilles ved siden av hverandre for å skape muligheten til samlesing. Dette vil jeg også gjøre med læreplanenes omtale av grunnleggende ferdighetstrening og digitale ferdigheter i matematikkfaget. Til sist vil jeg ta for meg et par eksempler på kompetansemål omgjort til pedagogisk praksis: Her vil jeg analysere temaet *brøk* i lærebøker laga for den norske grunnskolen samt i steinerskoleelevenes egenproduserte arbeidsbøker. I arbeidet med lærebøkene i den norske grunnskolen og steinerskolens arbeidsbøker

vil jeg benytte meg av Burkes dramatikeranalyse. Det aktuelle temaet for analysen vil til en hver tid markeres med en hovedoverskrift, og deretter vil det opplyses om hvorvidt det er den norske grunnskolen eller steinerskolen det er snakk om.

Kompetansemål for tall og algebra etter 7. trinn

Den norske grunnskolen

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- beskrive plassverdisystemet for desimaltal, rekne med positive og negative heile tal, desimaltal, brøkar og prosent, og plassere dei på tallinja
- utvikle og bruke metodar for hovudrekning, overslagsrekning og skriftleg rekning, og bruke lommereknar i berekningar
- beskrive referansesystemet og notasjonen som blir nytta for formalar i eit rekneark, og bruke rekneark til å utføre og presentere enkle berekningar
- stille opp og forklare berekningar og framgangsmåtar, og argumentere for løysingsmetodar
- utforske og beskrive strukturar og forandringar i enkle geometriske mønster og talmønster

(Læreplan i fellesfaget matematikk)

Steinerskolen

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- beherske regning med heile tall og desimaltall innenfor de fire regningsartene
- utvikle og bruke hoderegning innenfor de fire regningsartene samt prosent
- gjøre overslag i ulike regneområder i forkant av nøyaktige utregninger
- beskrive plassverdi på tallinja
- regne med heile tall, desimaltall, prosent, promille og brøker
- omgjøre brøk til desimaltall
- ha tallforståelse for partall, oddetall, primtall og kvadrattall
- forstå de viktigste delbarhetsreglene
- finne fellesnevner for brøker, og kunne regne med brøk innenfor addisjon, subtraksjon, divisjon og multiplikasjon
- kunne argumentere for og forklare løsninger av ulike oppgaver
- ha forståelse for og ferdigheter innenfor praktisk regning i prosent og renteregning med formler
- føre enkle regnskap
- kunne sette opp et budsjett
- kjenne og kunne håndtere oppgaver med kjøp og salg
- forstå begrepene brutto, netto og rabatt
- beherske enkel bokstavregning innenfor regningsartene addisjon og subtraksjon
- omdanne kjente regneregler til algebra som for eksempel renteformelen

(Steinerskolens læreplan)

Ovenfor har jeg satt kompetansemåla for tall og algebra i 7. trinn i den norske grunnskolen og steinerskolen ved siden av hverandre. Langt på veg er kompetansemåla for tall og algebra i matematikk for 7. trinn i den norske grunnskolen og Steinerskolen like. Allikevel finner vi noen forskjeller, og den mest påfallende er at steinerskolens læreplan har mange flere mål enn den norske grunnskolens. Der den norske grunnskolens læreplan har fem kompetansemål, har steinerskolen satten stykker. Ser vi nærmere på dem finner vi at måla fremdeles er nokså sammenfallende, men at Steinerskoleforbundet har valgt å dele dem opp i flere og hver for seg mindre omfattende mål. I grunnskolens *Læreplan i fellesfaget matematikk* finner vi følgende mål: ”Beskrive plassverdisystemet for desimaltal, rekne med positive og negative heile tal, desimaltal, brøkar og prosent, og plassere dei på tallinja”. I *Læreplan for Steinerskolen* har dette blitt til tre mål: ”Beherske regning med heile tall og desimaltall innenfor de fire regningsartene”, ”beskrive plassverdi på tallinjen” samt ”regne med heile tall, desimaltall, prosent, promille og brøker”. Her kunne det ha vært interessant å ta for seg kompetansemåla for matematikkfaget gjennom hele grunnopplæringa, og sammenligne de to læreplanene med tanke på likheter og ulikheter i praksis. Imidlertid har jeg som nevnt innledningsvis, valgt å konsentrere meg om 5. trinn, og dermed blir en slik operasjon dessverre litt for omfattende.

Den norske grunnskolen

Internasjonale undersøkelser viser at manglende trening i de grunnleggende ferdighetene er et problem i mange norske skoler. Automatisering av ferdigheter er det området norske elever ifølge PISA-undersøkelsen er svakest på. Elevene har for eksempel påfallende svake ferdigheter i elementær tallregning. I PISA kommer det fram at grunnleggende ferdighetstrening er en svært lite brukt innlæringsstrategi.

(Stortingsmelding nr. 16: 30).

Steinerskolen

I barnehagen og på småskoletrinnet knyttes arbeidet med matematikk i hovedsak til kroppslig aktivitet, på mellomtrinnet og frem mot puberteten arbeides det i hovedsak med tallrike eksempler på konkret anvendelse av tall og former, og først etter 12-årsalderen skritt for skritt taes den intellektuelle evne til abstraksjon i full bruk. Den grunnleggende matematikk forankres så vidt mulig i hver enkelt elev, slik at algebraen og den øvrige abstrakte matematikk vokser frem som en indre nødvendighet, vel å merke når tenkeevnen er tilstrekkelig utviklet. Da bygges en sterkere forbindelse i det oppvoksende menneske mellom det konkrete og det abstrakte, mellom aktivitet i det ytre og aktivitet i det indre. En reell handlingskompetanse er et uttalt mål. (Læreplan for Steinerskolene: 15).

Kompetansemål omsatt til pedagogisk praksis

Jeg vil her ta for meg læreverkene *Multi* (2006) og *Zeppelin* (2006) som er godkjent for bruk i den norske grunnskolen, og et utvalg arbeidsbøker produsert av elever i femte klasse på steinerskolen. Disse to læreverkene i henholdsvis matematikk og norsk er to av flere læreverk som er godkjent i henhold til læreplanen. Det er i bruk ved flere barneskoler i min hjemkommune, og jeg har også selv brukt det som vikar i grunnskolen. Elevene i Steinerskolen bruker ikke slike lærebøker; de lager sine egne arbeidsbøker, og dette er omtalt tidligere i oppgaven. Arbeidsbøkene for steinerskolen er utlånt av Steinerskolen på Hedemarken, og i samarbeid med klasselærer har jeg kommet ram til et representativt utvalg for den aktuelle femteklassen.

I arbeidet med å analysere lærebøker og arbeidsbøker vil jeg ta utgangspunkt i at de representerer *pedagogisk praksis* i betydningen elevenes møte med – og faglige bearbeidelse av – lærestoffet. Derfor vil jeg operere med eleven som ”agent”, og videre i den avsluttende analysen se på sammenhengen mellom den aktuelle faglige aktivitetens utforming og elevenes opplevelse av anerkjennelse og motivasjon.

Trolig kan det innvendes at det jeg gjør i dette i kapitlet ikke så mye er å analysere lærebøkene og arbeidsbøkene, som å sette sammen og vise frem eksempler. På sett og vis er det helt rett. Samtidig vil jeg hevde at det ikke finnes noe bedre utgangspunkt for sammenlignende analyse enn nettopp det å sette tekstene sammen for sånn å skape muligheten til å samle dem.

Før vi tar fatt på den analyserende samlesingsprosessen er det nødvendig å opplyse om et par ting: Min lesing av eleven som ”agent” i forhold til lærebøker i norsk og matematikk forutsetter at disse lærebøkene rent faktisk benyttes i matematikkundervisningen. Som tidligere nevnt brukes ikke lærebøker i steinerskolen. Det betyr at innholdet i steinerskoleelevenes arbeidsbøker er stoff som har blitt gjennomgått i timene, for deretter å ha blitt bearbeida skriftlig og/ eller kunstnerisk av elevene. Innholdet i elevenes arbeidsbøker vil dermed være en blanding av tavle-avskrift og egenutforming, hvilket vi også vil få se eksempler på her. Når det gjelder utvalget arbeidsbøker fra steinerskolen har jeg i samarbeid med klasselærer kommet fram til et representativt utvalg med tanke på faglig nivå i den aktuelle klassen. Det vil også forekomme innslag fra arbeidsbøkene til elever med dysleksi, uten at jeg vil gå nærmere inn på det i det narrative analysearbeidet.

Hvor stor del?

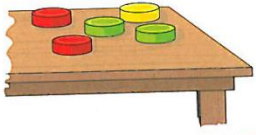
Den norske grunnskolen

Hvor stor del av brikkene?

Hvor stor del?

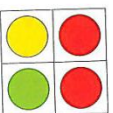
Eksempel

a Hvor stor del av brikkene er røde?
b Hvor stor del av brikkene er gule?



a $\frac{2}{5}$ er røde
b $\frac{1}{5}$ er gule

6.1 a Hvor stor del av brikkene er grønne?
b Hvor stor del av brikkene er røde?



Jeg synes det er lettere å finne svaret hvis jeg legger brikkene slik.

(Alseth, Nordberg og Røsseland 2006:35).

Act: Temaet brøk introduseres gjennom oppgaver med tegnede spillebrikker i ulike farger.

Scene: Elevene skal gjennom denne introduksjonen tilegne seg grunnleggende kunnskap om brøk.

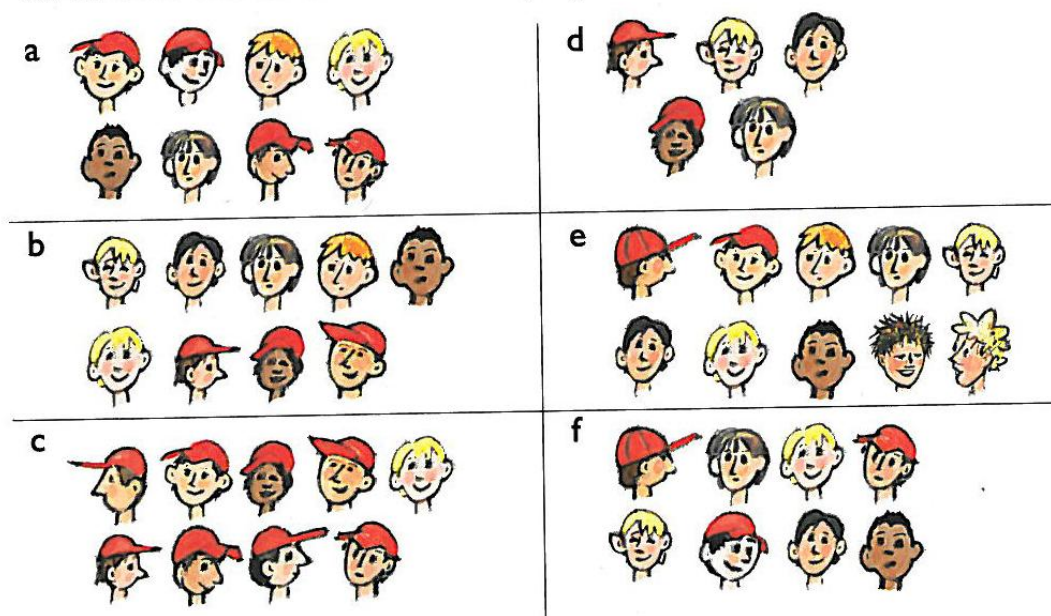
Agent: Elevene i femte klasse i den norske grunnskolen.

Agency: Elevene introduseres for *brøk* gjennom oppgaver med tegnede spillebrikker, for eksempel: "to femtedeler er røde", "en femtedel er gul". Først presenteres to spørsmål med fasit, deretter følger oppgaver som elevene skal gjøre selv.

Purpose: Som det står på side 34 i det samme læreverket: "I dette kapitlet skal du lære om brøk som en del av noe", og temaet introduseres ved hjelp av både skriftlige og visuelle virkemidler. (Skriftlig forklaring, oppgavetekst og tegninger av spillebrikker). -Sannsynligvis for å gjøre det hele lettere tilgjengelig: "Jeg synes det er lettere å finne svaret hvis jeg legger brikkene slik", sier en av figurene i boka.

Hvor stor del av barna har caps på hodet?

6.4 Hvor stor del av barna har caps på hodet?



I hvilken oppgave har flere enn halvparten av barna røde caps på hodet?

(Alseth, Nordberg og Røsseland 2006:36).

Act: Elevoppgave: "Hvor stor del av barna har caps på hodet?"

Scene: Elevene skal gjøre oppgaver for å lære mer om temaet brøk.

Agent: Elevene i femte klasse i den norske grunnskolen.

Agency: Temaet brøk konkretiseres gjennom oppgaver med tegninger av barn med og uten røde caps på hodet.

Purpose: Gjennom å knytte brøken til noe kjent som elevene kan relatere seg til (barn med og uten caps) skal elevene motiveres til å arbeide med brøk.

Steinerskolen

Eplebrøk 1

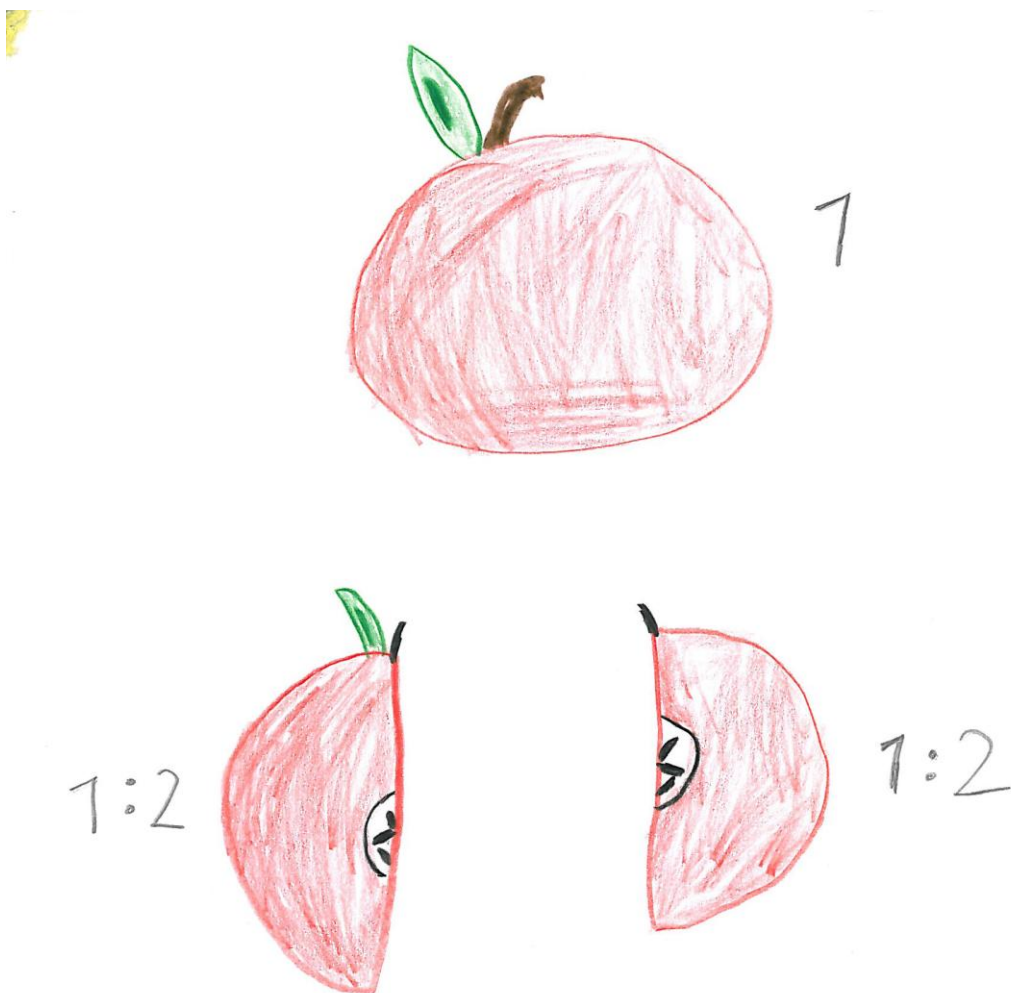
Act: Demonstrasjon av brøk: Et eple/ et eple delt i to.

Scene: Temaet brøk skal læres i femte klasse på steinerskolen, og dette er første leksjon.

Agent: Elevene i femte klasse ved steinerskolen.

Agency: Tegninga viser elevens reproduksjon av lærerens demonstrasjon av brøk: Et eple ble delt i to. Elevenes oppgave var å tegne eplet – både før og etter deling.

Purpose: Hensikten er en gradvis – og ikke utelukkende intellektuell – tilnærming til temaet brøk: Først gjennom sansene som et eple man kan se, føle og smake på; deretter skriftlig gjennom at eplet blir tegna inn i arbeidsboka som elevenes første brøk.



(Periodehefte i brøk. Steinerskolen).

Eplebrøk 2

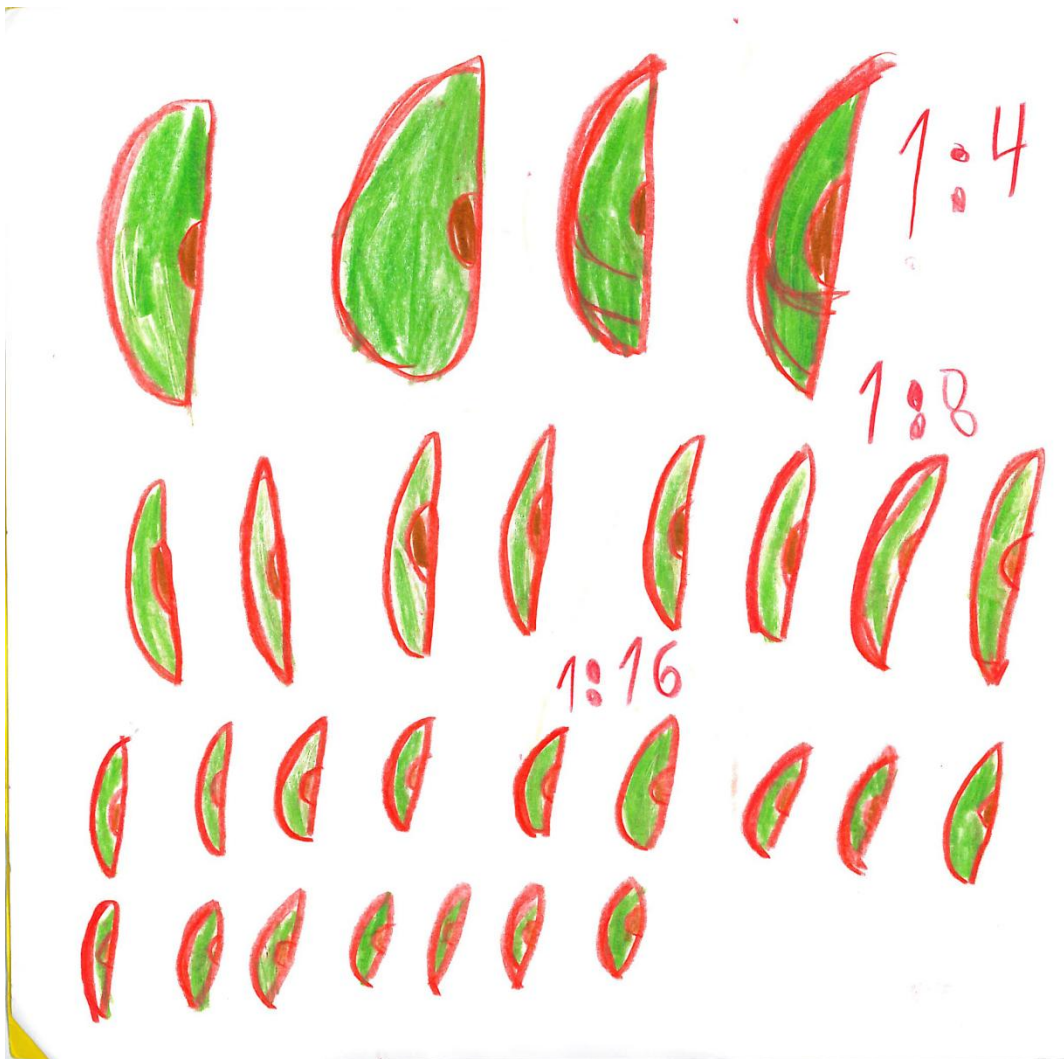
Act: Elevene introduseres for temaet brøk gjennom eksempelet *eple*.

Scene: Andre leksjon i brøk.

Agent: Elevene i femte klasse ved steinerskolen.

Agency: Brøken konkretiseres gjennom å bruke et eple som eksempel: Et eple kan deles i to, så i fire, så i åtte osv..

Purpose: Hensikten er en gradvis – og ikke utelukkende intellektuell – tilnærming til temaet brøk. Først som et eple elevene kan se, føle og smake på; deretter tegner elevene eplet delt inn i både fire, åtte og seksten deler.



(Periodehefte i brøk. Steinerskolen).

Teller og nevner

Den norske grunnskolen

Act: Elevene introduseres for begrepene *teller*, *brøkstrek* og *nevner* gjennom to illustrasjoner med tekst/ kommentarer.

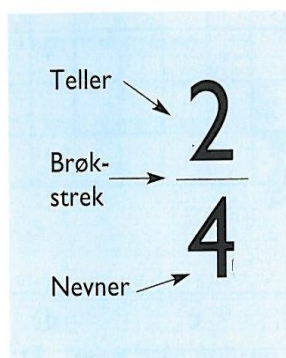
Scene: Elevene skal lære begrepene teller, nevner og brøkstrek.

Agent: Elevene i femte klasse i den norske grunnskolen.

Agency: Begrepene framstilles skjematisk via brøken to fjerdedeler – illustrert med piler som viser *teller*, *nevner* og *brøkstrek*. Samtidig presenteres en illustrasjon med en annen brøk, nemlig to tredjedeler, og bokas gjennomgangsfigurer forteller oss at ”dette er antallet skraverte deler” og ”dette er alle delene”.

Purpose: Hensikten er å gi elevene en teoretisk innføring i begrepene teller, nevner og brøkstrek: Via en illustrasjon presenteres elevene for sammenhengen mellom et rektangel hvor to av tre felter er skravert, og brøken to fjerdedeler satt opp riktig med teller, brøkstrek og nevner. (Her er det interessant å merke seg at forklaringen på disse begrepene først kommer her på side 42, mens måten å skrive brøk på med teller, brøkstrek og nevner har vært brukt i hele kapitlet, altså fra og med side 35. Dette vil jeg komme tilbake til).

Teller og nevner



(Alseth, Nordberg og Røsseland 2006: 42).

Steinerskolen

Act: Begrepene *teller*, *nevner* og *brøkstrek* introduseres gjennom elevenes egen illustrasjon og en innledende forklaring.

Scene: Elevene skal lære begrepene *teller*, *nevner* og *brøkstrek*.

Agent: Elevene i femteklasse på steinerskolen.

Agency: Sida har overskrifta "TELLER & NEVNER", og innledes av en forklaring på disse to begrepene: "Telleren viser hvor mange deler vi har og nevneren viser hva slags deler vi har".

Forklaringa er illustrert med en fargerik brøk hvor de aktuelle begrepene er skrevet inn ved siden av.

Purpose: Hensikten er at elevene skal tilegne seg grunnleggende kunnskap om brøk gjennom aktiv egeninnsats.

TELLER & NEVNER

Tallet over brøkstreken kaller vi teller,
tallet under brøkstreken kaller vi nevner.
Telleren viser hvor mange deler vi har
og nevneren viser hva slags deler vi har



Kaker og brøk

Den norske grunnskolen

Act: Elevoppgaver om brøk i form av kaker.

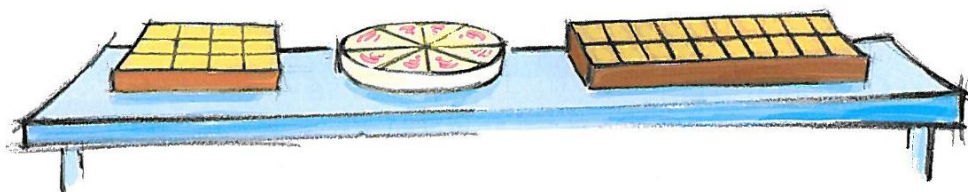
Scene: Elevene skal introduseres for flere brøker.

Agent: Elevene i femte klasse i den norske grunnskolen.

Agency: Oppgaven introduseres med ei tegning av tre enkle kaker på et bord; ei kvadratisk, ei rund og ei rektangulær. Videre presenteres vi for ti oppgaver med "kaker" tegna inn på et rutenett.

Elevene skal lage en tabell og føre inn hvor stor andel av rutenettkakene som er spist, og hvor stor andel som er igjen.

Purpose: Brøken konkretiseres og tydeliggjøres gjennom kake-brøk. Kanskje kan dette eksempelet virke motiverende på elevene?



- 6.6 a Hvor stor del av kakene er igjen?
b Hvor stor del av kakene er spist?
Lag en tabell og skriv svarene i den.

	Det som er igjen	Det som er spist
a	$\frac{2}{8}$	$\frac{6}{8}$
b		

a		f	
b		g	
c		h	
d		i	
e		j	

(Alseth, Nordberg og Røsseland 2006:37).

Steinerskolen

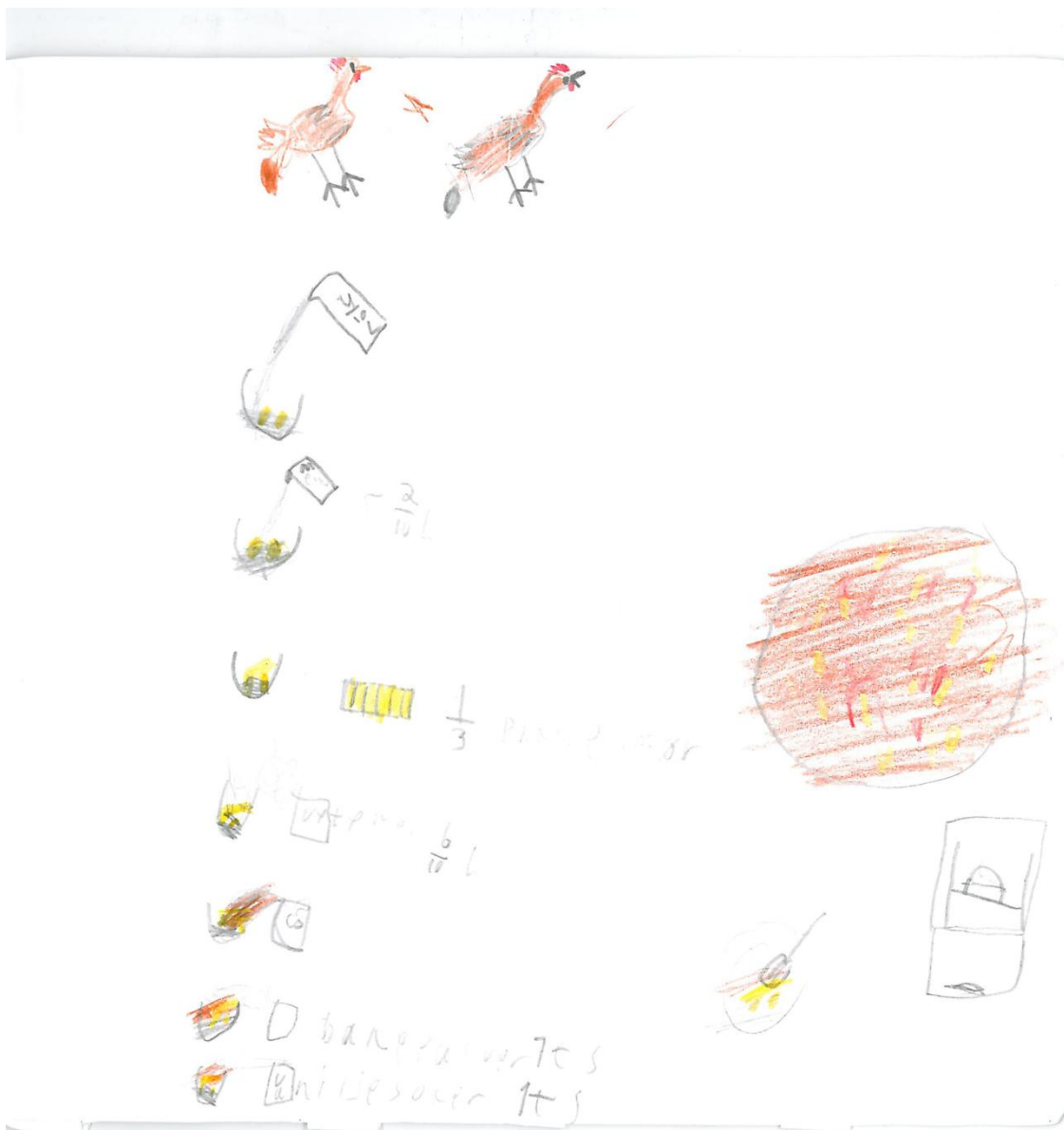
Act: Ei kake kan bestå av mange brøker.

Scene: Elevene skriver ned ei oppskrift på "brøkkake". Her finner vi ulike variasjoner av brøker i de forskjellige ingrediensene. Elevene tegner kaka.

Agent: Elevene i femte klasse ved steinerskolen.

Agency: Elevene skriver ned oppskriften til brøkkake, og formulerer ingrediensene som ulike brøker. Dette viser at to tideler melk er det samme som 0,2 liter, for eksempel. Elevene lager også tegninger; noen bare av kaka, andre også av ingrediensene. (Læreren i denne aktuelle klassa fortalte meg at han hadde bakt kake og hatt med på skolen, og at mange av elevene hadde testa ut kakeoppskrifta hjemme).

Purpose: Elevene skal tilegne seg grunnleggende kunnskap om brøk gjennom et konkret og hverdagslig eksempel som kakeoppskrift.



(Periodehefte i brøk. Steinerskolen).



2 EGG

$\frac{4}{10}$ L. SUKKER

$\frac{2}{10}$ L. MELK

$\frac{1}{3}$ L. SPELT MEL

4 SS. KAKAO

1 TS BAKEPULVER

1 TS VANILJESUKKER

PISK EGGIDOSIS

AV EGG OG SUKKER.

HA I RESTEN AV INGRID-
ENSENE, BLAND. HA I
EN RUND FORM, STEK

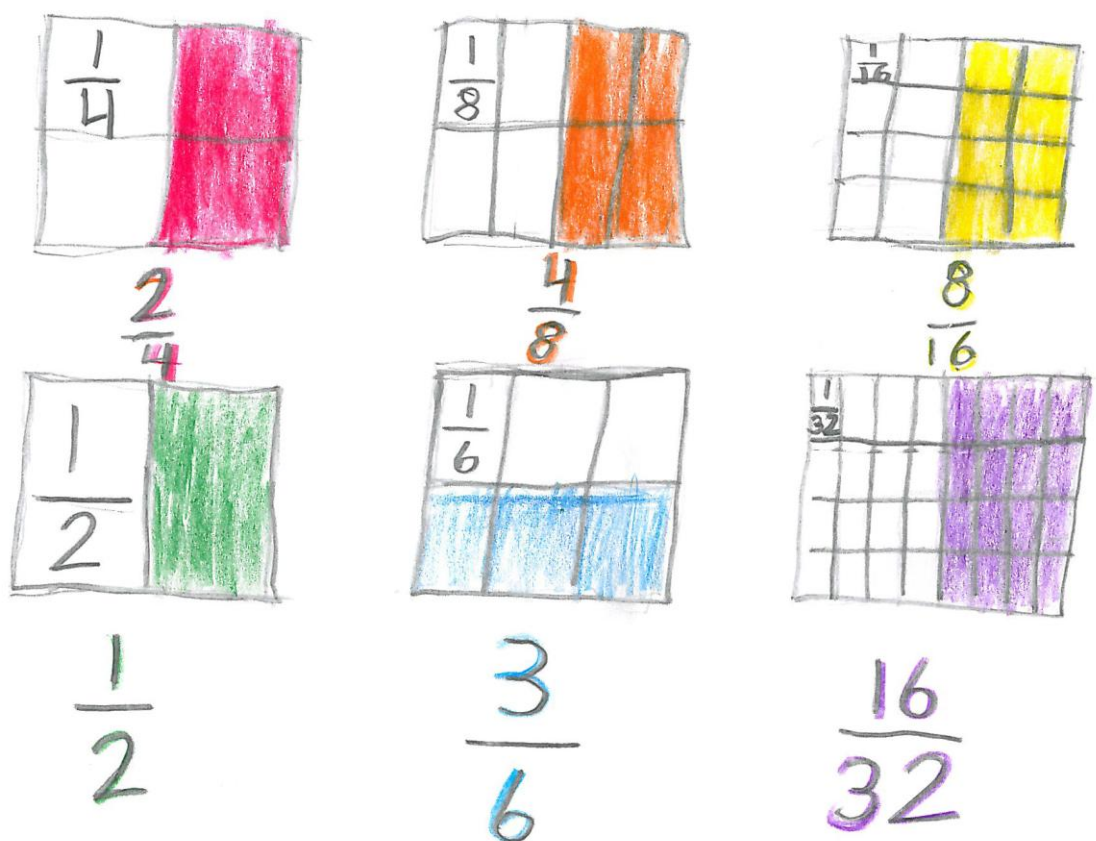
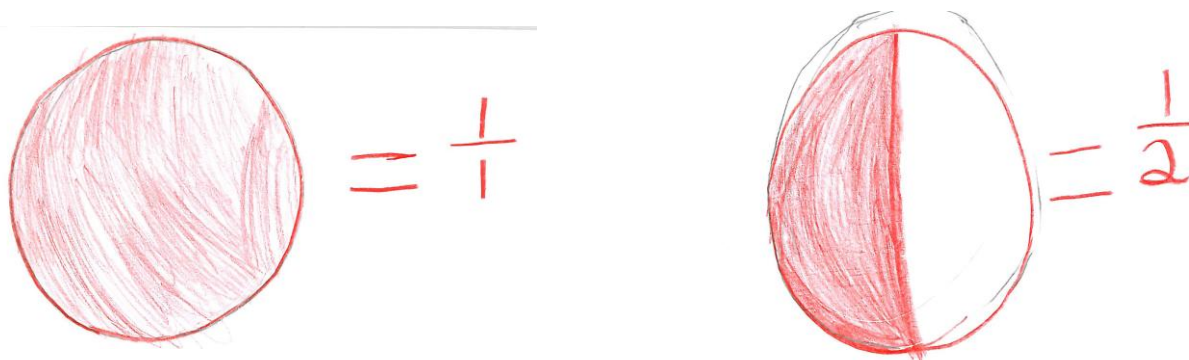
PÅ 180° I $\frac{3}{4}$ TIME



NAM NAM NAM

LYKKE
TIL!

Videre har jeg tatt med et par illustrasjoner fra steinerskolens arbeidsbøker som viser noe av det samme som behandles i oppgave a-j i *Multi grunnbok*. *Multi grunnbok* viser brøk i form av skraverte sirkler og rutenett, og elevene skal ut fra dette skrive riktig brøk inn i tabellen. I steinerskolens arbeidsbøker har elevene tegnet skraverte sirkler og rutenett, og deretter skrevet den riktige brøken ved siden av. Her kan vi merke oss at disse brøkene i steinerskolens arbeidsbøker ikke er omformet til kaker eller pizza, men kun presentert i form av rutenett og skraverte sirkler.



(Periodehefte i brøk. Steinerskolen).

Norskfagets narrativ

Avgrensning av arbeidet

For å avgrense arbeidet mitt har jeg valgt å konsentrere meg om norskfaget i 5. klasse. Jeg ønsker også her å se på hvordan kompetansemål kan omgjøres til pedagogisk praksis, og vil fokusere på behandling av temaet *verb* i 5.klasse. Med *pedagogisk praksis* forstår jeg her både gjennomført faglig bearbeidelse slik den presenteres i steinerskolens arbeidsbøker, og faglig presentasjon beregnet til bruk i pedagogisk sammenheng, slik tilfellet er med de godkjente lærebøkene i den norske grunnskolen. Også norskfaget har i henhold til *Kunnskapsløftet* kompetansemål etter 2., 4., 7. og 10. årsstrinn i grunnskolen, og som i arbeidet med matematikkfaget i 5.klasse blir jeg dermed nødt til å studere kompetansemåla for 7. trinn.

Innledningsvis vil jeg se på fagets formål og grunnleggende ferdigheter, slik det er uttrykt i *Læreplan for fellesfaget matematikk* og i *Læreplan for steinerskolen*. Jeg velger her å plassere utdrag fra de to læreplanene ved siden av hverandre for å skape muligheten til samlesing, og vil videre markere interessante likheter og ulikheter i teksten. Disse likhetene og ulikhetene vil jeg ta opp igjen i det avsluttende essayet, og drøfte dem med utgangspunkt i Martins analytiske strategier for dekonstruksjon. Videre vil jeg studere kompetansemåla med tanke på å finne læreplanmål som er relevante for temaet *verb*. Til sist vil jeg analysere temaet *verb* slik det framstilles i lærebøker laga for den norske grunnskolen samt i steinerskoleelevenes egenproduserte arbeidsbøker. I arbeidet med lærebøkene i den norske grunnskolen og steinerskolens arbeidsbøker vil jeg benytte meg av Burkes dramatikeranalyse.

Formål med faget/ grunnleggende ferdigheter

Å kunne lese og regne i norsk

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, læring, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter.

(Læreplan i fellesfaget norsk).

Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse. (Læreplan i fellesfaget norsk).

Et helhetlig element

Norskundervisningen skal være en oppdagelsesreise i litteraturens mangfoldige verden av drama, fortelling og dikt, men også en daglig øvelse i genrer, stiltyper og formuleringsnyanser som kan sette ord på elevens opplevelser, på hennes eller hans egen vei til seg selv og til de andre, til filosofien, kunsten og vitenskapen. På denne utviklingsveien har grammatikken en fornem plass i undervisningen. Også grammatikk innebærer en oppdagelsesferd i språkets egen verden. Her kan eleven i mange år utfordres og selv utforske ordklasser, bøyingsformer, setningsdeler, ordstillinger osv, kort sagt ta inn over seg språkets egen struktur og lovmessighet. (Læreplan for steinerskolen:10-11).

Når norsk blir et "skolefag", er det nødvendig å dele det opp i ulike områder; skrivning, lesning og tale, med finere inndelinger i kompetanseområder og pensu. Samtidig er det viktig å huske at i det oppvoksende menneskes utvikling, utgjør læring av språket, talen, skriving og lesing et helhetlig element. Derfor bør den faglige utvikling bare med stor skjønnsomhet, og bare etter hvert som utviklingen tilsier det, deles opp i enkeltelementer. Dette er et kjerneanliggende i steinerskolens pedagogikk. (Læreplan for steinerskolen:10-11).

Muntlige og skriftlige ferdigheter	Muntlige og skriftlige ferdigheter
Å kunne uttrykke seg muntlig i norsk er å ha evnen til å lytte og tale og kunne vurdere elementene i en sammensatt talesituasjon som er en forutsetning for kommunikasjon med andre både når det gjelder sosialt samvær, arbeidsliv og deltakelse i offentlig liv. Samtaler om tekster har en avgjørende betydning for elevenes læring og utvikling. Å tale og lytte er grunnleggende menneskelige aktiviteter som i norskfaget blir videreutviklet gjennom systematisk opplæring i ulike muntlige sjangere og aktiviteter. (<i>Læreplan i fellesfaget norsk</i>). Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære. (<i>Læreplan i fellesfaget norsk</i>).	Muntlige ferdigheter har en stor plass i steinerskolen. En gjenspeiling av lærerens mange muntlige fremstillinger, er elevenes egne fortellinger og gjenfortellinger, deres tolkninger og samtaler om lærestoffet i de aller fleste fag, men særlig i norsk. I dette grundige arbeidet ligger en sikkerhet for at eleven har tilegnet seg og forstått det faglige innhold. Denne praksisen finner sin form på de ulike modenhetstrinn. (<i>Læreplan for steinerskolen: 10-11</i>). Minst like sentralt står utviklingen av elevens skriftlige evne. Erfaringen er at alle barn blir skriftlig produktive når de har noe å skrive om, det vil si nå de er berørt av noe i sitt indre. Det viktigste tilfang av stoff som elevene har opparbeidet, kommer i steinerskolen fra hovedfagsundervisningen. Læreren er til å begynne med den viktigste kilden, men etter hvert lærer eleven seg å supplere undervisningen gjennom egen lesning, egne undersøkelser eller gjennom gruppearbeid. Elevene skriver mye og vil ofte tidlig være på sporet av sin egen stemme. De fleste vil likevel trenge hjelp og støtte fra en kyndig lærer for å komme videre i utviklingen. (<i>Steinerskolens læreplan: 10-11</i>).

Kompetansemål for 7. trinn om grammatikk

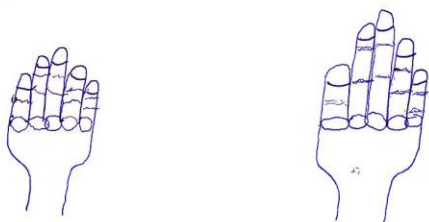
Jeg har saumfart kompetansemåla for norsk på 7. trinn på jakt etter læreplanmål som dekker temaet verb, og dette var det jeg fant: Under kompetanseområdet *Språk og kultur* i *Læreplan for fellesfaget norsk* kan vi lese at ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap”. (*Læreplan for fellesfaget norsk*). Under kompetanseområdet *Kultur og dannels*e i *Læreplan for steinerskolen* kan vi lese ”Mål for undervisningen er at elevene skal kunne kjenne og beskrive ordklassene og deres morfologiske særtrekk, deres funksjon i språket og innbyrdes slektskap”.

Kompetansemål i norsk omsatt til pedagogisk praksis

Introduksjon av begrepet verb

Steinerskolen

Mine hender kan:
Bygge, med Lego.
Vinke. Slå, Skrive.
Tegne, Trømme.
Løfte, holde.
Sy, Stribke.



(Arbeidsbok i steinerskolen).

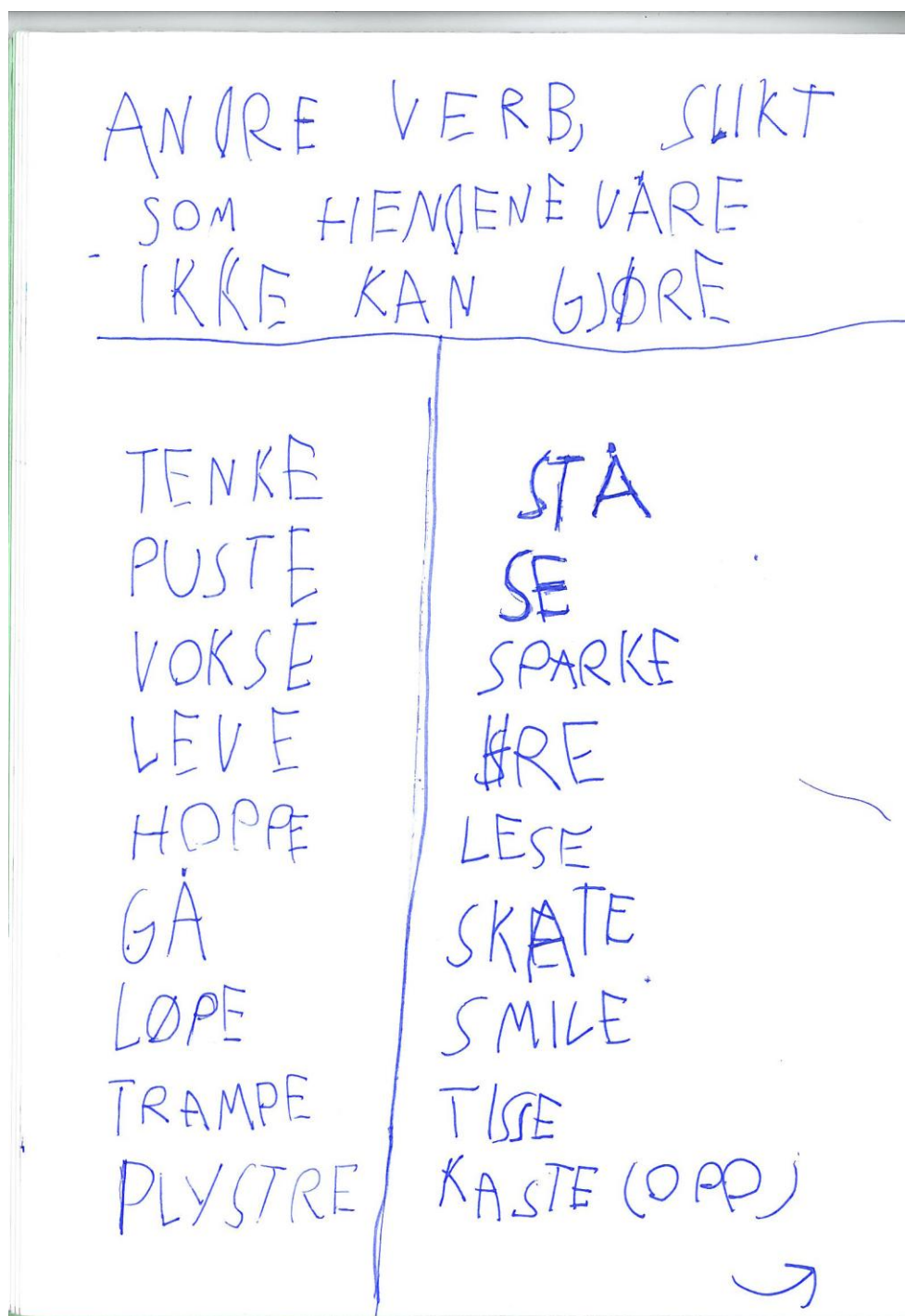
Act: Elevenes første introduksjon til begrepet verb: "Mine hender kan".

Scene: Elevene lager ei liste over hva hendene kan, og får sin første innføring i ordklassen verb.

Agent: Elevene i femte klasse ved steinerskolen.

Agency: Begrepet verb får sin første introduksjon gjennom konkret å knytte det til det elevene kan gjøre med hendene sine.

Purpose: Hensikten er en gradvis – og håndfast – tilnærming til temaet verb.



(Arbeidsbok i norsk. Steinerskolen).

Act: Elevenes andre introduksjon til begrepet *verb*: ”Andre verb, slikt som hendene våre ikke kan gjøre”.

Scene: Gjennom å lage ei liste over andre verb (slikt som hendene våre ikke kan gjøre) fortsetter elevenes innføring i ordklassen *verb*.

Agent: Elevene i femte klasse ved steinerskolen.

Agency: Elevene får sin første kjennskap til begrepet verb gjennom konkret å knytte det til ting elevene kan gjøre – og ikke gjøre – med hendene sine.

Purpose: Hensikten er en gradvis – og lett tilgjengelig – tilnærming til temaet verb.

Den norske grunnskolen

VERB

1a Hva kan du gjøre med øynene?

Lag en liste over verb som
handler om å bruke øynene.
Hvor mange verb fant du?



b Skriv fem setninger med verbene om å bruke øynene.

2a Hva kan du gjøre med munnen?

Lag en liste over verb som
handler om å bruke munnen.
Hvor mange verb fant du?



(Holm og Løkken 2006:46).

Act: En første introduksjon til begrepet *verb*: ”Hva kan du gjøre med øynene dine?”.

Scene: Gjennom å lage ei liste over andre verb (slikt som hendene våre ikke kan gjøre) fortsetter elevenes innføring i ordklassen *verb*.

Agent: Elevene i den norske grunnskolen.

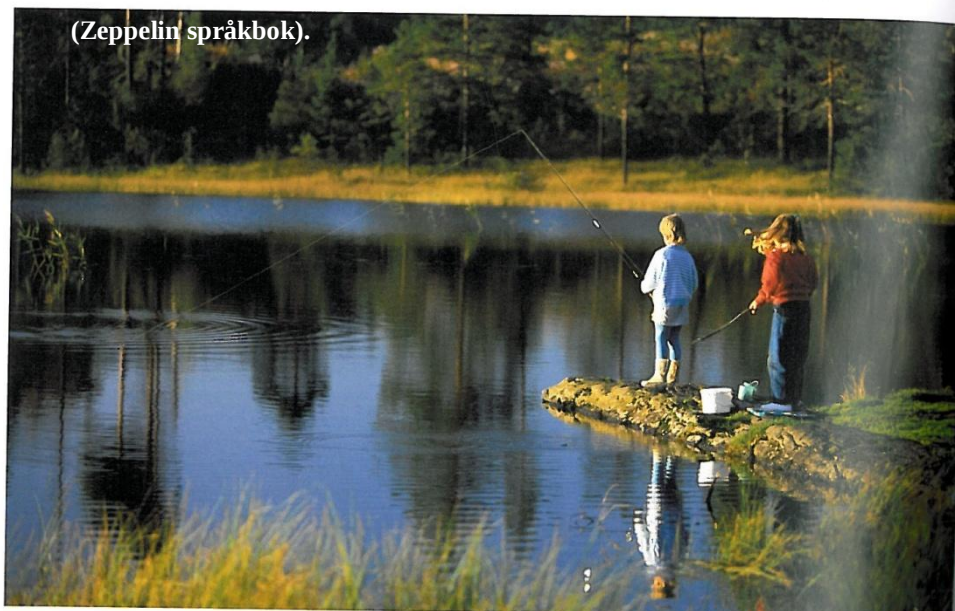
Agency: Elevene får sin første kjennskap til begrepet verb gjennom konkret å knytte det til ting de kan gjøre med øynene: Først fyller de ordene inn i et skjema, deretter bruker de ordene til å lage setninger. Videre skal elevene gjøre det samme med verb som handler om å bruke munnen.

Purpose: Hensikten er en tilnærming til temaet verb gjennom konkrete eksempler som elevene kan gjenkjenne seg i.

Tida går

VERB

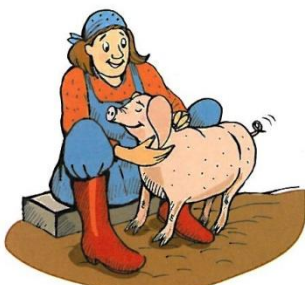
(Zeppelin språkbok).



Tida går

Sabina og Laila liker å fiske. De fisker i dag. De fisket i går også.

Fiske og fisket er samme verb. Men fisingen foregår til forskjellig tid. Verb forandrer seg etter når det skjer noe. Hva skjer nå? Du leser dette. Hva skjedde før? Du åpnet boka.



Den norske grunnskolen

Act: "Fiske og fisket er samme verb. Men fiskingen foregår til forskjellige tid. Verb forandrer seg etter når det skjer noe."

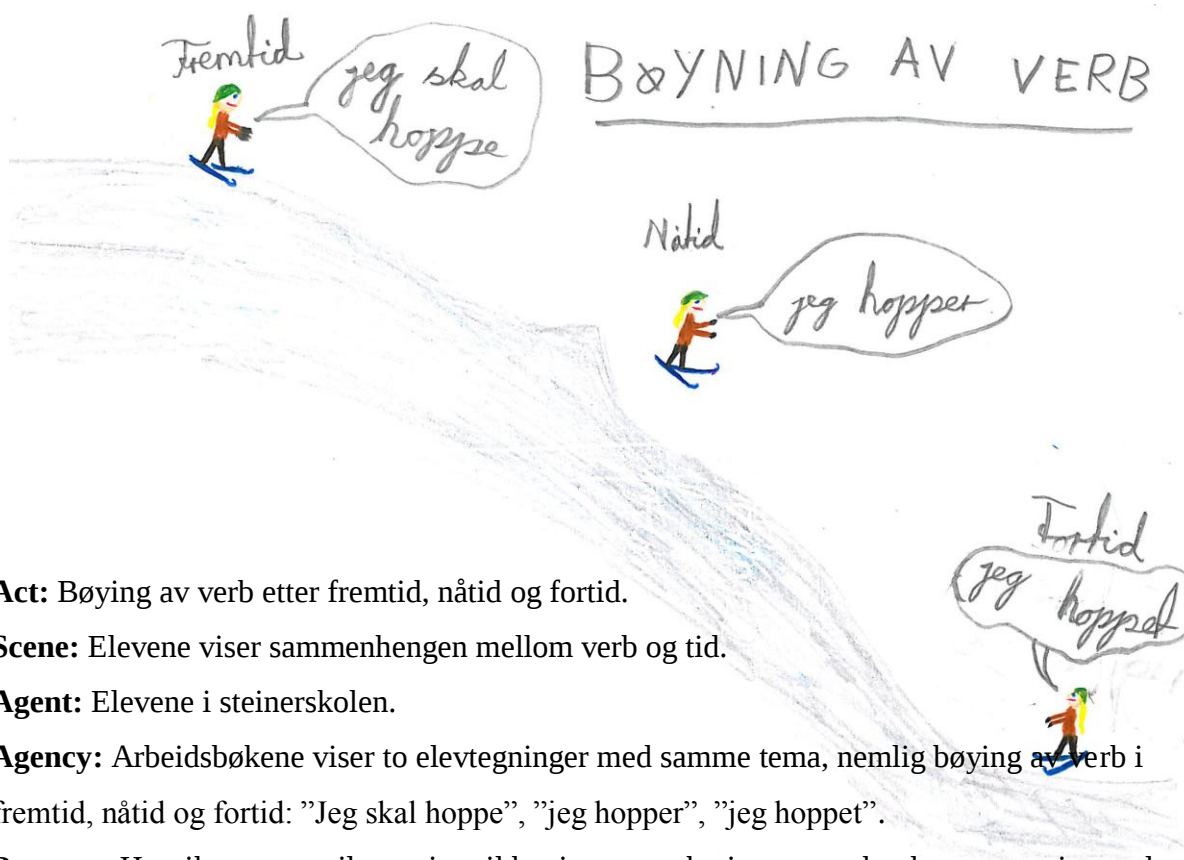
Scene: Elevene skal introduseres for sammenhengen mellom verb og tid.

Agent: Elevene i den norske grunnskolen.

Agency: Boka viser et bilde av noen som fisker, av bonden Bodil og fotballspilleren Frode, og teksten forteller at verb forandrer seg etter når det skjer noe: "Hva skjer nå? Du *leser* dette. Hva skjedde før? Du *åpnet* boka".

Purpose: Hensikten er en tilnærming til temaet *verb og tid* gjennom konkrete eksempler som fiske og fotball.

Steinerskolen



Act: Bøying av verb etter fremtid, nåtid og fortid.

Scene: Elevene viser sammenhengen mellom verb og tid.

Agent: Elevene i steinerskolen.

Agency: Arbeidsbøkene viser to elevtegninger med samme tema, nemlig bøying av verb i fremtid, nåtid og fortid: "Jeg skal hoppe", "jeg hopper", "jeg hoppet".

Purpose: Hensikten er en tilnærming til bøying av verb gjennom et konkret og motiverende eksempel som bearbeides på en måte som kan formes etter elevens eget ønske og interesse.

(Arbeidsbok i norsk. Steinerskolen)



(Arbeidsbok i norsk. Steinerskolen).

AKT 5 Avsluttende essay

Hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?

Den pedagogiske scenen

”All verden er en scene, og i sitt liv gjør mannen mange roller”. – Hvilken rolle blir man tildelt som elev i grunnskolen? Hva slags repertoar settes opp på den pedagogiske scenen? Og får elevene spille hovedrollen i sitt eget liv, eller blir de i mange tilfeller redusert til statister? Ulmer sammenligner klasserommet med et teater, og beskriver hvordan pedagogikken kan dra nytte av historien til avantgardeteateret og dets målsetting om å uthvise avstanden mellom scene og sal; å transformere nøytraliteten og avstanden som skiller skuespiller og publikum – lærer og elev. (Ulmer 1985: 174-175). Sjøl fikk jeg veldig sansen for disse ideene: Jeg har ikke alltid vært like fornøyd med det obligatoriske repertoaret i den norske grunnskolen, hverken som elev, som lærer eller som masterstudent i spesialpedagogikk. – Det finnes da så mye anna man kunne sette opp når man har et slikt teater til disposisjon! Denne oppgaven tar sikte på å foreta et sammenlignende narrativt studie av den norske grunnskolen og steinerskolen. Det som har vært gjenstand for den narrative sammenligningen er nettopp repertoaret på disse to pedagogiske scenene, i min oppgave definert som *pedagogiske rammer*.

Refleksjon over egne meningers fortryllelse

”Hvordan komme ut av sine egne meningers fortryllelse?” spør Gadamer, og svarer: ”Ved å være sine fordommer bevisst”. (Gadamer 2004: 255-256). I essayet «Er det noen forskjell på en vellykket formulering og et godt argument?» hevder Øyvind Pålshaugen at mens et godt argument er noe man må bøye seg for – om man ikke kan frembringe et bedre et – er en vellykket formulering i stand til å frembringe en helt annen effekt; ”en innsikt som blusser opp, uten å tvinge deg i noen bestemt retning”. (Pålshaugen 2001:141). I jakten på vellykkede formuleringer og ny innsikt tar jeg Derrida på ramme alvor: ”Det finnes ingen utsidetekst”! Masteroppgaven min inneholder derfor en rekke ulike tekster, plassert i og utenfor rammene.

Tidlig i oppgaven kommer jeg med følgende utsagn: "(...) la dette være sagt først som sist: Jeg er ingen antroposof, og masteroppgaven min vil ikke bli et forsvarsskrift for «Steinerskolens okkulte grunnlag»". Hvorfor gjør jeg det? Jo, jeg vil sjølsagt si noe om at målet med oppgaven er å sammenligne de to skolene for å kunne sette den norske grunnskolens sannheter i perspektiv – og samtidig gjøre det klart for leserne at det ikke er et slags steinerskolemanifest de sitter med i hendene. Men hvorfor er det viktig for meg å understreke dette? Jeg mener, egentlig burde akkurat det være en selvfølge, all den tid tittelen på oppgaven faktisk er "Pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning: En narrativ sammenligning av den norske grunnskolen og steinerskolen". Kanskje er det undertittelen " – Eller; hva er galt med den norske grunnskolen, og kan den ha noe å lære av steinerskolen?" som gjør at jeg føler et sterkt behov for å forklare meg? Her sier jeg jo rett ut at jeg mener det er noe galt med den norske grunnskolen, og samtidig lanserer jeg muligheten for at den norske grunnskolen kan ha noe å lære av steinerskolen. Dessverre florerer det fordommer mot steinerskolen. Kanskje er det ikke så rart, all den tid frykten for det ukjente tilsynelatende er en nokså dominerende menneskelig egenskap. Da jeg var barn trodde jeg for eksempel at hodelus kom fra de hjemmestrikka og plantefarga ulluene som til steinerskolebarna. – Og i likhet med mine medelever i grunnskolen sine slengbemerkinger om at "bønda har ræva full av subsidier" – så var heller ikke forestillingen om hodelusas arnested suget av eget bryst, for å si det sånn.



Under arbeidet med masteroppgaven har jeg havna oppe i mange diskusjoner om pedagogikk – både med fagfolk og folk flest– og svært ofte blitt møtt med en forventning om at jeg i forlengelsen av min kritikk av den norske grunnskolen – satt opp mot steinerpedagogisk praksis – skal forsvare steinerskolen som sådan: Herunder både Rudolf Steiners samlede antroposofiske skrifter, privatskolepraksis, flat organisasjonsstruktur, tøybleier, reinkarnasjon og biologisk dynamisk landbruk. Og ærlig talt; denne forventningen opplever jeg som nokså urettferdig, og ikke minst egentlig også som *uinteressant*. I kampens hete kan det sjølsagt være fristende å påstå at et pedagogisk alternativ er bedre eller dårligere enn det andre. Men i en akademisk oppgave – om enn aldri så alternativ – er det faktisk ikke interessant: ”Om smak og behag man ikke disputere”!

På samme måte som en oversettelse eller fortolkning av et språklig uttrykk aldri kan gjenoppstå som selve sannhetsessensen av den aktuelle teksten, vil masteroppgaven min aldri kunne bli noe anna enn nettopp en tolkning preget av min språk- og kulturforståelse – i neste omgang tolket av sensor og eventuelle andre lesere på bakgrunn av deres språklige, kulturelle og personlige bakgrunn. Gjennom å la ulike stemmer og fortellinger i egenskap av avstandsskapende effekter bryte inn og kommentere den akademiske handlingen, har jeg forsøkt å oppheve illusjonen om academia som en fabrikk for førsteklases sannhetsessens. «Det er ikke slik at vitenskapen i kraft av sine vitenskaplige metoder kan stå som garantist for sannhet. Og det kan endatil finnes mer sannhet i en dilletants uvitenskaplige verk enn i en gjennomført metodisk undersøkelse av samme materiale». (Gadamer 2003:8). Hvorvidt denne oppgaven framstår som en dilletants uvitenskaplige verk eller en gjennomført metodisk undersøkelse, vil trolig avhenge av øyet som leser. Selv håper jeg i all ydmykhet at jeg lykkes i å meddele noen noe – og at jeg ikke har latt meg fullstendig forhekse av mine egne meningers fortryllelse.

Om å føle seg dum

Innledningsvis i denne masteroppgaven skriver jeg at jeg ønsker å utfordre den tidligere enhetsskolens, nå Kunnskapsskolens monopol på kunnskap; jeg ønsker å utfordre makthavernes definisjon av den gode skolen, den riktige pedagogikken og gjeldende pedagogiske rammer. Jeg hevder at dette kun kan gjøres fullt og helt gjennom samtidig også å utfordre makthavernes språk, og poengterer at det er viktig for meg at mitt produkt ikke ender

opp med å bli like utilgjengelig for folk flest som læreplaner og styringsdokumenter trolig er. Med bakgrunn i dette stiller jeg derfor følgende spørsmål: ”Er det mulig for en pedagogikkstudent med røtter i primærnæringa å lykkes med å kritisere den etablerte pedagogiske praksis uten å ekskludere de menneskene hun kjemper for at skal få en bedre skole? Er det mulig å skrive en masteroppgave som faren min, nå pensjonert grisebonde, kan lese uten å føle seg dum?”. Oppgaven nærmer seg nå slutten, og i den anledning gjør jeg meg noen refleksjoner rundt de ambisiøse master-målsetningene mine: Det er nå en gang slik at det kreves en viss vitenskapsteoretisk innsikt, og at det stilles visse krav til både sjanger og språk som må overholdes for å kunne bli tatt seriøst innenfor akademiske kretser. Samtidig har jeg som masterstudent gjennomgått store mengder pensum – og jeg hadde vært en særdeles dårlig student dersom jeg ikke hadde utvida innsikten min betraktelig i løpet av de to åra studiet har vart. Derfor er det ikke til å unngå at denne oppgaven vil inneholde elementer som både er ukjente og til dels også kanskje uforståelige for både faren min, framtidige elever og foreldrene deres. –Men det betyr ikke at de har noen som helst grunn til å føle seg dumme!

Man må ha ambisjoner, sa Snorkfrøken og tok brillene på seg

Som søttenåring avleverte jeg følgende ”argument” i en diskusjon med faren min: ”I forhold til meg befinner du deg på et intellektuelt lavmål!”. Til mitt forsvar vil jeg med en gang si at det ikke er usannsynlig at det kom etter følgende provokasjon fra hans side: ”Je diskutere itte med folk med manglende forutsetninger”. (Dette var et utsagn han i sin tid hadde fått høre av en lærer på landbruksskolen, og fra tid til annen ble det gjentatt for meg – og da var liksom diskusjonen slutt). Denne gangen var det jeg som fikk det siste ordet. Men jeg følte ingen spesielt stor glede ved det. Nå kan man jo tenke at utbruddet mitt lett kunne skrives opp på kontoen for mindre trivelig tenåringsoppførsel, og ellers forbigås i stillhet, men kommentaren ble aldri glemt, og faren min minte meg på den ved mange anledninger i åra som fulgte. Alltid i et forsøksvis morsomt tonefall, men allikevel var det noe ved måten han sa det på som gjorde at det ikke var spesielt morsomt.

”I forhold til meg befinner du deg på et intellektuelt lavmål, far!” – Enkelte elementer av sannhet hadde det helt klart i seg, tenkte jeg nok den gang da. Dessuten var det fryktelig irriterende det der med ”manglende forutsetninger”. Men enda så snørhoven og senpubertal jeg var, forsto jeg allikevel at noe hadde gått fryktelig galt i den diskusjonen. Men hva? – Se,

det gikk først opp for meg mange år senere: Ganske riktig hadde jeg gjennom grunnskolen og videregående på noen områder oppnådd et kunnskapsnivå som klart overgikk min fars interesse og fatteevne. Men intellektuelt lavmål? Herregud! I virkeligheten var det ikke snakk om verken høyt eller lavt mål: Det egentlige problemet i konversasjonen mellom far og datter her – det dreide seg rett og slett om at vi ikke lengre snakka samme *språk*. Jeg hadde vært elev i den norske grunnskolen i 9 år, for deretter å ha tilbrakt et par år i videregående skole med det siktemål å oppnå studiekompetanse slik at jeg kunne fortsette å studere. Skaffe meg en god utdanning. Bruke evnene mine. *Ha ambisjoner*, for å si det med Snorkfrøken. Den kunnskapen som faren min satt på hadde blitt både fremmed og lite verdifull for meg, og etter at jeg i åttende klasse nektet å være mer i grisehuset fordi lukta ikke lot seg vaske bort – noe som etter min oppfatning var fullstendig uforenlig med å ha kjæreste – så ble mitt språk og min verden stadig fjernere fra hans. Det eneste som vitna om at jeg sto først i rekka til å ta over en gard, var noen timers obligatorisk stenplukking og traktorkjøring om våren. Dette siste satte jeg egentlig stor pris på, men all den tid slike bondske sysler harmonerte så dårlig med resten av livet mitt, ble det, blant anna på grunn av frykten for å bli observert av jevnaldrende som sykla forbi på veg til fotballtrening, stadig vanskeligere å gjennomføre. (Til slutt satte eksamenslesinga i videregående en endelig stopper for det hele. Så kjørte jeg ikke mere traktor før jeg i begynnelsen av tjuetåra begynte på økologisk landbruksskole i et forsøk på å finne meg sjøl. Men den historien må jeg spare til en senere anledning). Femåringen som hadde sin egen avlspurke, som kunne dra ut grisunger som satt fast under fødselen, som kunne føre slaktegris, måke møkk og løfte grisunger varsomt opp etter bakbena for deretter å sitte i timesvis med dem på fanget – hun var for min egen del rett og slett fortrent, og for faren min trolig kun et vemodig minne. Men hun fantes altså i levende live en gang på begynnelsen av 80-tallet. Ta en titt på side 54, så får du se selv!

Om å bli til som menneske

Det som skjedde i forhold til faren min og meg, var at jeg gradvis ble sosialisert inn i en annen verden enn den jeg kom fra. Og i utgangspunktet var dette en verden alle i mitt miljø var positivt innstilt til: Utdanning var framtida, og man var jo ikke motstander av at den oppvoksende slekt skulle få ei framtid? Samtidig så nok de voksne at den samme utdannelsen kunne gi meg ei mer behagelig, ja rent ut sagt bedre framtid enn den de sjøl hadde blitt til del. I mitt tilfelle ville det si at utdanning var en mulighet til å skaffe seg en godt betalt jobb med

ordna arbeidstid og ferie som alle andre, med høyere sosial status (ja for det var for lengst slutt på at det å være bonde var forbundet med høystatus; nå var man mer å anse som en mindre intelligent samfunnsparasitt som i all hovedsak levde på subsidier) og mindre fysisk hardt arbeid. Skolen representerte, slik den hadde gjort i mange år, autoritet og kunnskap, og dette hadde de voksne respekt for. Ja, det hadde jo vi ungene også, naturligvis, men vi hadde liksom ikke noe valg.

I skolen lærte de som ikke kunne det fra før å lese og skrive, vi lærte å regne, vi hadde geografi og samfunnsfag, heimkunnskap, sløyd og håndarbeid, vi hadde skriftforming, gymnastikk og svømming, vi lærte en hel del om sosiale spilleregler i praksis – vi fikk nye venner og uvenner, vi mobba og ble mobba, vi dro på maritim leirskole, vi hadde idrettsdager, klassefester og skoleavslutninger. Vi fikk nye venner, nye uvenner, vi forelska oss og hadde kjærlighetssorg, vi fikk karakterer, vi hadde eksamen, vi fikk vitnemål, vi søkte på videregående og kom inn på første – andre – eller tredjevalget vårt. Vi begynte på videregående. Så langt, så godt; dette høres da mest hyggelig ut? Ja, det er jo sjølsagt ikke spesielt hyggelig å være uvenner med noen, ha kjærlighetssorg eller få dårlige karakterer, men når alt kommer til alt, så er det jo bare en del av livet. Og livet kan man jo ikke skånes for i lengden.

–Men det skjedde også noe anna med oss den tida vi var elever i den norske grunnskolen: *Vi ble til som mennesker*. Gjennom skolekulturen ble vi via både anerkjennelse og ringeaktserfaring sosialisert inn i en ny verden, og med denne verdenen fulgte også et nytt språk som vi tok til oss i større eller mindre grad. Som sjettenåring snakka jeg ikke lenger samme språk som faren min. Og ikke nok med det: Det språket jeg hadde tilegna meg var høystatusspråket i store deler av samfunnet. Såpass forsto jeg. Det var nok nettopp derfor det ikke var spesielt morsomt det der med intellektuelt lavmål.

Men jeg sitter altså ikke her og skriver i sentimentale vendinger om min egen barndom uten grunn. Jeg har nemlig et poeng, et godt et også, synes jeg selv: Den fremmedgjøringsprosessen jeg gjennomgikk i løpet av ni år i grunnskolen – den prosessen går et stort antall elever i hver eneste grunnskoleklasse igjennom den dag i dag. Og det er slett ikke uproblematisk – verken med tanke på elevenes mulighet til å oppleve anerkjennelse i skolen, med tanke på elevenes motivasjon for skolearbeid eller med tanke på elevenes

selvoppfatning. Som nevnt innledningsvis, var sosial utjevning en av de viktigste målsetningene med utdanningsreformen *Kunnskapsløftet*, men forskning viser imidlertid at dette ikke har lyktes. (NOVA 10/2011). Med tanke på den høye andelen spesialundervisning og høyt frafall i videregående skole kan man spørre seg om det eneste som egentlig jevnes – og det ofte med jorda – er elevenes selvoppfatning og motivasjon?

Anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning i skolen

Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker betydningen av sammenhengen mellom anerkjennelse, selvoppfatning og motivasjon. Det er svært viktig at en elev opplever anerkjennelse for den han er, ikke bare for skoleprestasjonene sine. En elev som ikke opplever anerkjennelse og mestring, kan ikke forventes å ha høy motivasjon for skolearbeidet. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 139). Maslows behovsteori kan være med på å gi noen viktige perspektiv i forhold til motivasjonsmangel i skolen, hevder Skaalvik og Skaalvik: Elevens behov for å utvikle talenter, kunnskaper og ferdigheter frigjøres i det alle andre behov er tilfredsstilt, men dersom elevenes grunnleggende behov ikke er tilfredsstilt blir dette imidlertid vanskelig. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 140).

Vår integritet som mennesker formes i det skjulte av de normative mønstrene for anerkjennelse, og mennesker som opplever at de har blitt uriktig behandlet beskriver gjerne seg selv og sin situasjon gjennom samfunnets moralsk dominerende kategorier. Opplevelsen av uriktig behandling dreier seg ikke først og fremst om påført ytre skade eller innskrenking av handlefrihet, men betegner derimot følelsen av at selvforståelsen krenkes, hevder sosialfilosof Axel Honneth. Denne krenkelsen betegner Honneth som ringeakt. Det er en uløselig sammenheng mellom anerkjennelse og individualisering, og som en konsekvens av dette oppstår menneskets særegne sårbarhet. Det å utsettes for ringeakt kan få en persons identitet til å bryte sammen, all den tid menneskets selvoppfatning er avhengig av anerkjennelse fra den andre. Konsekvensen av ringeaktserfaring vil avhenge av i hvilken grad menneskets praktiske selverfaring rystes gjennom fraværet av anerkjennelse. (Honneth 2008: 140). Her er det ikke vanskelig å tenke seg at barn og ungdom er ekstra sårbare. En ting er altså at mangel på anerkjennelse kan føre til dårlig motivasjon for skolearbeidet. – Men det kan altså få langt større konsekvenser: Elevenes selvoppfatning er avhengig av at de opplever anerkjennelse. Det motsatte fører til ringeaktserfaring, og kan i verste fall få en persons

identitet til å bryte sammen. ”Nei vent nå litt”, vil noen trolig innvende, ”hva er det du sier; at manglende anerkjennelse i grunnskolen kan få en persons identitet til å bryte sammen?? Ærlig talt..” – Ja, ærlig talt, det er det jeg sier!

Anerkjennelse og ringeakt, dissonant miljø og selvoppfatning

Anerkjennelse gjennom primærrelasjoner basert på kjærlighet og vennskap er grunnleggende for menneskets selvtillit. (Honneth 2008: 139). Den motsvarende ringeaktsformen til anerkjennelse i primærrelasjoner er fysisk mishandling, hevder Honneth, og denne ringeaktsformen kan føre til følelsen av sosial skam, og at et menneske mister tilliten til både seg selv og omverdenen. En slik erfaring vil føre til sammenbrudd i tilliten til den sosiale omverdenen, og dermed også til ens egen selvsikkerhet, hevder Honneth. (Honneth 2008: 142). Tidligere kritiserte jeg Honneths anerkjennelsesteori for å i alt for liten grad ta inn over seg at en ringeaktsform som er vel så vanlig i primærrelasjoner som fysisk mishandling – er *den psykiske mishandlingen*. Skolen som institusjon kan også sies å representere en slik primærrelasjon – både med tanke på relasjonen til medelever og læreren. I tillegg tilbringer barna så mye av sin våkne tid på skolen, at det også av denne grunn kan bli *den primære relasjonen*. Et tiårig grunnskoleløp hvor man som elev opplever et minimum av anerkjennelse, kan etter min oppfatning sidestilles med psykisk mishandling. En slik erfaring med grunnskolen vil kunne føre til sammenbrudd i tilliten til den sosiale omverdenen, og dermed også til elevens egen selvsikkerhet, hevder jeg.

Kognitiv respekt for et menneskes formelle rettigheter gir individet mulighet for å oppleve selvrespekt. Gjennom menneskets selvrespekt skapes bevisstheten om at det, fordi det respekteres av andre, også kan respektere seg selv. (Honneth 2008: 128). Ringeaktserfaring gjennom ekskludering og frarøvelse av rettigheter, går på bekostning av menneskets sosiale integritet. Systematisk mangel på anerkjennelse på det rettslige området kan føre til opplevelsen av å ikke være en fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner på linje med øvrige samfunnsmedlemmer. Det å nektes sosialt gyldige rettigheter medfører at den enkelte ikke opplever å anerkjennes som et subjekt med evne og rett til å foreta egne moralske vurderinger, og konsekvensen av denne ringeaktsformen blir tap av selvrespekt. (Honneth 2008: 139). – Hva skjer med selvrespekten til de elevene som detter av lasset i den norske kunnskapsskolen?

Anerkjennelse gjennom sosial verdsetting i et solidarisk verdifellesskap skaper grunnlaget for menneskets selvverd. (Honneth 2008: 139). Denne tredje formen for ringeakt kjennetegnes ved at den har påvirkning på et individ eller ei gruppes sosiale verdi, og Honneth benevner den motsvarende ringeaktsformen til anerkjennelse i et solidarisk verdifellesskap som krenkelse og nedverdiggelse. (Honneth 2008: 143). Et menneske som ikke opplever å bli anerkjent i et solidarisk verdifellesskap kan oppleve at dets ”ære” og verdighet trues. (Honneth 2008: 139). I en mer moderne formulering snakker vi gjerne om en persons status. En utforming av det samfunnsmessige verdihierarkiet som inneholder sterke elementer av nedvurdering av enkelte sosiale gruppers levesett og verdiorientering, kan medføre at de berørte gruppene får opplevelsen av å være sosialt mindreverdige. En slik degradering av bestemte selvrealiseringsmønstre medfører at de som forsøker å realisere seg selv innenfor sin gruppes verdiorientering og levesett kan bli fratatt muligheten til å bli positivt vurdert av det normativt dominerende fellesskapet. Denne ringeaktsformen fratar derfor individet eller den sosiale gruppa verdien av levesett og verdiorientering; verdier som i utgangspunktet er opparbeida gjennom gruppesolidaritet. Konsekvensen av dette kan bli tap i selvverdsettelse. (Honneth 2008: 143).

Narrativet/ repertoaret på den pedagogiske scenen

Dokumentene som i oppgaven defineres som ”Pedagogiske rammer” har i utgangspunktet ikke fortellingens form, og det blir dermed det analytiske arbeidet som utleder narrativet. I arbeidet med de pedagogiske rammenes narrativ brukte jeg Burkes dramatikeranalyse for å definere narrativets innhold og komponenter, og i dette essayet vil jeg ta opp igjen disse og samtidig gjøre bruk av to av Martins analytiske strategier for dekonstruksjon: ”1) Demonter dikotomier, og avslør falske/ påståtte motsetningspar. (F.eks offentlig / privat, natur / kultur osv..). 2) Undersøk stillheten: *Hva blir ikke sagt*. (F.eks ved å merke seg hvem eller hva som utelukkes ved bruk av pronomen som ”vi”).” (Martin 1990). Herved presenteres narrativet i de pedagogiske rammene for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning – eller: *Repertoaret på den pedagogiske scenen*.

Tidlig innsats

Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats, legger – som navnet også tilsier – stor vekt på *tidlig innsats*: ”Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges”. (*Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats*). Videre hevdes det at tendensen i norsk skole har vært ”å vente å se” i stedet for å intervenere tidlig. I denne stortingsmeldinga lanseres dikotomien *tidlig/ for sen innsats*. Med utgangspunkt i motsetningsparet *tidlig/ for sen*, er det lett å argumentere for tidlig intervensjon i barn og unges liv. –Ja, vi vil da ikke at hjelpen skal komme *for sent*? Med L97 fikk vi skolestart for seksåringer, og det ligger dermed godt til rette for intervensjon på et tidlig tidspunkt i barnas liv. Når vi så leser hva *Stortingsmelding nr. 16* sier om barnehagen, ser vi at intensjonen er å starte allerede før barna begynner i skolen:

Barn som har fått rik stimulering av sine sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle ferdigheter, vil ha et forsprang ved skolestart. Barnehagen er den viktigste forebyggende og sosialt utjevnerende arenaen for barn i førskolealder som av ulike årsaker har behov for ekstra hjelp i denne utviklingen. (*Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats*: 44).

Barnehagen kan oppnå gode resultater for barns språkutvikling ved å benytte metoder som lar seg forene med barnehagens tradisjon for læring gjennom lek. For eksempel kan språkleker i barnehage brukes for å forebygge senere lese- og skrivevansker. (*Stortingsmelding nr. 16, Tidlig Innsats*: 26).

La oss gå over til steinerskolen:

Det arbeides bevisst med å bygge opp under barnets fantasikrefter ved at det i barnets hverdag skapes rom for et frodig, rikt og stimulerende lekemiljø. Det brukes leker og materialer som inspirerer fantasien fordi de er brukbare i mange situasjoner. Kasser og klosser, kapper, tepper og andre tekstiler i mange farger kan barnet fritt bruke til å omforme personer og omgivelser etter behov. Leker og materialer som ikke er normerte og ferdig utformet, brukes bevisst fordi dette stimulerer barnets skapende krefter. Fortellinger, eventyr og dukketeater gir barna impulser lekende kreativitet. God tid til den frie leken vektlegges fordi barna dermed får mulighet til å komme i dyp konsentrasjon og til å utvikle sin egen skaperglede. Pedagogens oppgave er å skape et frodig miljø og legge til rette for at leken kan blomstre (*Steinerskolens læreplan*: 7).

Barnet får leve i trygge rytmer, dagsrytmer, ukerytmer og årsrytmer som understøtter de organiske vekstprosesser. Sett ut fra steinerpedagogikkens grunnsyn går intellektuell læring før syv års alder på bekostning av den fysiske modningsprosessen. (*Steinerskolens læreplan*: 4-5).

Steinerskolens pedagogiske rammer har en annen innfallsvinkel enn den norske grunnskolen: Steinerskolens læreplan opererer med egne *oppdragelses- og læringsmål* fram til sjuårsalder, og her legges det blant annet vekt på ”å ta hensyn til at hvert barn har kvaliteter som uttrykkes individuelt”, ”å ta hensyn til at barnet i førskolealder har en særlig sensitivitet i sansningen med begrenset mulighet for å sile inntrykkene”, ”å ta hensyn til at barnet lærer først og fremst gjennom etterligning, forbilde og handling” og ”å ta hensyn til at hver alder har noe typisk ved seg”.

Uttrykket ”skolemoden” har gått ut av det pedagogiske ordforrådet. Nå begynner alle i førsteklasse som fem- eller seksåringer, og det tas lite hensyn til at de fremdeles kanskje bare er kart. Eller vent nå litt, dette blir urettferdig: *Tidlig intervensjon* skal fange opp kartene og sørge for at de får hjelp i tide slik at sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. Men må det defineres som et problem å være – for eksempel – et eplekart? Jeg mener, de fleste epler vil jo modne av seg selv etter hvert, hvis de bare får henge litt til?? Og når vi først snakker om epler: Som sagt er sosial utjevning et uttalt mål for Kunnskapsløftet. Allikevel viser det seg at eplene heller ikke denne gangen faller langt fra stammen.

Når det gjelder barn som viser seg å ha lese- og skrivevansker er det ikke vanskelig å være enig i at det er svært uheldig dersom de får hjelp *for sent*. Nettopp dette har jeg forstått at steinerskolen også har fått kritikk for: Hvordan man enn vrir og venger på det; all verdens fantasikrefter kan faktisk ikke kurere dysleksi. – Men kan det tenkes at det finnes en annen virkelighet enn den som skisseres ved hjelp av dikotomien *tidlig/ for sen*? Vi ser jo at selv med et økt fokus på grunnleggende teoretiske ferdigheter, på testing av kunnskap og ferdigheter gjennom nasjonale prøver, så øker andelen elever som mottar spesialundervisning. Andelen elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen blir altså bare større – selv i en skole som satser hardt på tidlig teoretisk intervensjon! Hvordan kan det være mulig? Kan det tenkes at det er forhold ved den ordinære undervisningens pedagogiske rammer som gjør at behovet for spesialundervisning har blitt så stort?

–Hva om steinerpedagogikken faktisk er inne på noe i forhold til at fokus på intellektuell læring før sjuårsalder er uheldig? Hva om *utvikling av barnas fantasikrefter for å gi dem mulighet til å komme i dyp konsentrasjon og til å utvikle sin egen skaperglede* faktisk er en vel

så effektiv framgangsmåte som *tidlig intervensjon* og *stimulering av sosiale, motoriske, språklige, kognitive og emosjonelle ferdigheter*? I de pedagogiske rammene finner vi en interessant forskjell i forhold til den norske grunnskolens og steinerskolens holdning til den tidligste tida: Begge skolene argumenterer for *læring gjennom lek*, men den grunnleggende argumentasjonen er svært forskjellig: – ”For å få et forsprang ved skolestart” – eller ”for å utvikle barnas fantasikrefter”.

Ta en kikk på dette utdraget fra *Pippi Langstrømpe*.

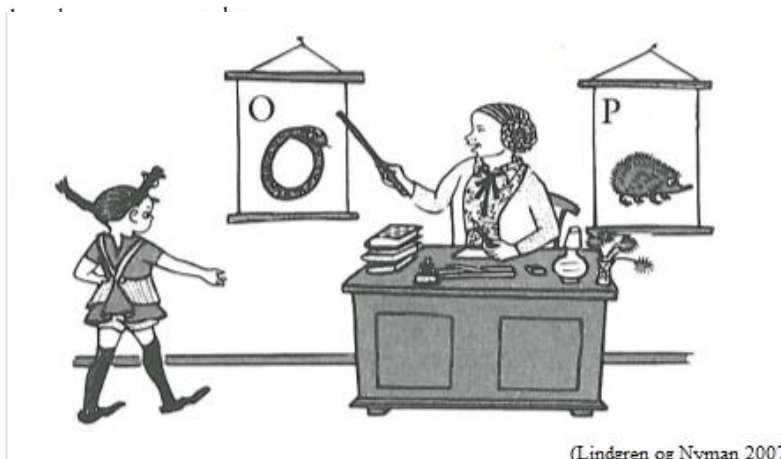
Frøken bestemte seg til å gi opp regningen. Hun tenkte at Pippi kanskje heller ville lære å lese. Derfor tok hun fram en fin tegning av et piggsvin. På tegningen var det skrevet en p.

– Nå, Pippi, skal du se noe morsomt. Der har du et piggsvin, og bokstaven er en p.

– Det kan jeg aldri tro, sa Pippi. – Jeg syns det ser ut som en strek og en fluelort. Men jeg skulle gjerne vite hva piggsvinet har med fluelorten å gjøre.

Frøken tok fram en annen tegning som forestilte en orm, og sa at bokstaven var en o.

– Når vi først snakker om ormer, sa Pippi, – så kan dere tro jeg så en kjempeorm i India en gang. Det var vel noe til orm, det! 14 meter lang og sint som en veps. Og hver dag åt den først fem voksne indere og etterpå to barn til dessert. En gang kom den og ville ha meg til dessert, og den slynget seg rundt meg – kratsj – men ta den, du, sa jeg og slo den i hodet, og da hveste den uiuiuiuitsj, og så slo jeg til den én gang til, bom, og ææææ, så døde den. Jaså, så det er en o? Så rart, da!



(Lindgren og Nyman 2007).

Pippi Langstrømpe er jo bare ei barnebok, vil noen kanskje innvende. Nei, dette er ikke *bare* ei barnebok. Historien om *Pippi Langstrømpe på skolen* er et narrativ om tidlig intervensjon, rett og slett. Hvordan vi leser dette narrative kommer sjølsagt an på hvilke briller vi har på oss. Dersom vi leser historien med de moralske brillene våre, kan vi tenke at Pippi er et uoppdraget barn med dårlig utvikla respekt for autoriteter. Samtidig kan vi trekke av en del på omsorgssviktkontoen: Pippi bor jo tross alt alene i Villa Villekulla, mora hennes er død, og faren er en manisk tjukk som lever et utsvevende liv på de sju hav. Da er det ikke så rart at Pippi Langstrømpe lider av manglende folkeskikk. Leser vi historien med diagnostiseringsbrillene, derimot, kan vi tenke at Pippi sin oppførsel er et klart utslag av ADHD. Muligens aspirerer hun også til Asberger syndrom med sin gjentagende hang til å ta alt særdeles bokstavlig.

Nå skal vi derimot ta på oss de (språk-)kritiske brillene: Det er fullt mulig å lære selv umodne seksåringer å lese og skrive. Men, er det *nødvendig* for at de skal få et tilfredsstillende utbytte av grunnskoleopplæringa? Og kan det kanskje tenkes at det faktisk er uheldig med intellektuell læring for mange av førsteklasingene? Forsvarerne av Kunnskapsskolen vil trolig komme med følgende innvending her: ”Ja, men det kan da virkelig bli for mye av disse fantasikreftene! Barna skal jo lære noe – vi er ferdige med leke- og kose-skolen nå”! Selvfølgelig skal barna lære noe. Men er det gitt at den veien som skisseres i *Kunnskapsløftet* og tilhørende stortingsmeldinger er den beste og eneste veien til kunnskap? Er det nå så sikkert at mer og tyngre teoretisk fokus er det som skal til for at elevene skal bli mer motivert og oppnå bedre resultater?

Pippi Langstrømpe var ikke skolemoden. Og det finnes mange andre barn som i møte med ”O for orm” og ”P for piggsvin” også først og fremst ville lurt på *hva fluelorten har med det piggsvinet å gjøre*. Men det behøver jo ikke nødvendigvis bety at de står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker, eller at de har andre komplekse problemer som må avverges ved hjelp av tidlig intervensjon før det blir *for sent*!

Foucault viser oss at språk er makt, og hevder at makten utøves gjennom etablerte kategorier man tenker med, og gjennom måten et fenomen framstilles, avgrenses og rasjonaliseres: Avvikene kategoriseres og behandles gjennom institusjoner som sykehus og skoler, der disiplinering og opprettholdelse av den sosiale orden er overordna mål. (Solvang 1999: 172).

Der det finnes makt, finnes også muligheten til å misbruke den: Dersom den ene parten bruker sin maktposisjon til å definere den andre og dennes opplevelser uten å anerkjenne vedkommendes perspektiv kan vi kalle det maktmisbruk. (Bae og Waastad 1992: 25-26). – Hvilken makt ligger vel ikke i de pedagogiske rammenes definisjon av skolen?

Nylig hørte jeg en presentasjon av et internasjonalt forskningsprosjekt om ADHD på radio. Her hadde forskerne kommet fram til noen ganske skremmende funn: Blant barn som var født i siste halvdel av året, altså en gang mellom juni og desember, var forekomsten av ADHD-diagnostisering 30 % høyere enn blant barna som var født i første halvdel av året. Årsaksforklaringen som forskerne hadde landa på var *modenhet*, rett og slett. ADHD-diagnostiseringen av barn og unge har eksplodert de siste åra. Med tanke på at medisinen barna foreskrives i hopetall er et amfetaminlignende preparat, bør dette skremme noen og enhver. Internasjonal forskning viser altså en sammenheng mellom manglende modenhet hos barn og ADHD-diagnostisering. Med bakgrunn i dette bør vi tenke oss om mer enn en gang før vi maser for mye om tidlig intervensjon og grunnleggende teoretiske ferdigheter. Ja, jeg bare nevner det, altså. For denne oppgaven handler jo ikke om ADHD – den handler om de pedagogiske rammene for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning i grunnskolen. Og det har jo ikke noe med saken å gjøre. Eller?



(Jansson: 2009).

Med et stort fokus på tidlig intervensjon og påfølgende forventning om mestring av grunnleggende ferdigheter i tidlig alder, vil vår oppfatning av normaladferd hos barn nødvendigvis endres over tid: Før var det normalt for en seksåring å være høyt og lavt, full av fart, fantasi og undring. Nå er det normalt å sitte stille ved pulten og konsentrere seg om grunnleggende teoretiske ferdigheter fra seksårsalder. Noen av førsteklassingene har ikke rukket å fylle seks år en gang, like fullt forventes det også av disse barna at de skal være normale og sitte stille ved pulten sin. – Leke kan de gjøre i friminuttene og på SFO. Og på lørdag og søndag.

Lærebøkene og arbeidsbøkene narrativ

Tidligere så vi hvordan frøken introduserte Pippi Langstrømpe for bokstavene ”O ”og ”P”. La oss nå se nærmere på de pedagogiske rammene i den norske grunnskolen og steinerskolen for å se nærmere på hvordan disse introduserer elevene for ny lærdom.

Norsk

Introduksjon av begrepet verb

Arbeidsboka i steinerskolen viser på side elevenes gjenfortelling av deres første introduksjon til begrepet *verb*. Her ser vi ei liste over ting man kan gjøre med hendene. Begrepet verb knyttes konkret til det elevene kan gjøre med hendene sine, og dette er skrevet ned i arbeidsboka. Elevene får en gradvis – og håndfast – tilnærming til temaet verb.

Steinerskoleelevenes andre introduksjon til begrepet *verb*: går ut på å lage ei liste over ”Andre verb, slikt som hendene våre ikke kan gjøre”. Her fortsetter verbleksjonen gjennom å bygge videre på det elevene allerede har lært.

I den norske grunnskolens lærebok foregår den første introduksjonen til begrepet *verb* gjennom et utfyllingsark med spørsmålet ”Hva kan du gjøre med øynene dine?”. Oppgaven er henta fra *Zeppelin arbeidsbok*, og her kan elevene skrive rett inn i boka. Elevene får sin første kjennskap til begrepet verb gjennom konkret å knytte det til ting de kan gjøre med øynene: Først fyller de ordene inn i et skjema, deretter bruker de ordene til å lage setninger. Videre skal elevene gjøre det samme med verb som handler om å bruke munnen. Elevene får også her en tilnærming til temaet verb gjennom konkrete eksempler som de kan gjenkjenne seg i. Her er det verdt å merke seg at den norske grunnskolens lærebok går forttere fram – og har flere forskjellige operasjoner i samme oppgave: I løpet av ei og samme side skal elevene både fylle ordene inn i et skjema, telle dem og bruke dem i setninger, for deretter å gjøre det samme med verb som handler om munnen.

Her kan vi se at steinerskolen går langsommere fram, og konsentrerer seg om en ting av gangen. Samtidig ser vi en annen forskjell: Elevene i den norske grunnskolen fyller ordene inn på linjer i ei ferdigprodusert arbeidsbok, mens elevene i steinerskolen selv må skrive det ned. En elev som ikke er glad i å skrive ville helt sikkert foretrukket utfyllingsvarianten. Samtidig er det ikke vanskelig å tenke seg at steinerskolens metode vil gi mere skrivetrening.

Steinerskolevarianten gir mer rom for egenaktivitet og individuell utforming, og i tillegg får elevene i steinerskolen aktivert sansene sine på en annen måte. (Se på hånda – hva kan den gjøre? Skrive det ned. Lage ei tegning).

Bøying av verb

Elevene i den norske grunnskolen introduseres gjennom *Zeppelin språkbok 5* for bøying av verb gjennom følgende setning: ”*Fiske* og *fisket* er samme verb. Men fiskingen foregår til forskjellig tid. Verb forandrer seg etter *når* det skjer noe”. (Holm og Løkken 2006: 118).

Videre viser boka viser et bilde av noen som fisker, av bonden Bodil og fotballspilleren Frode, og teksten forteller at verb forandrer seg etter når det skjer noe: «Hva skjer nå? Du *leser* dette. Hva skjedde før? Du *åpnet* boka». (Holm og Løkken 2006: 118).

Elevene i steinerskolen presenteres for bøying av verb på en annen måte. Læreren har brukt eksempelet ”å hoppe”, og elevene gjenforteller dette i ulike versjoner i sine egne arbeidsbøker. Her ser vi to eksempler: Arbeidsbøkene viser to elevtegninger med samme tema, nemlig bøying av verb i fremtid, nåtid og fortid: ”Jeg skal hoppe” – ”jeg hopper” – ”jeg hoppet”. Det ene eksempelet her er tegna av ei jente, og det andre av en gutt. Begge to har lært å bøye verbet ”å hoppe”, og bearbeidelsen viser oss at undervisningen har gitt elevene rom for å forme stoffet etter eget ønske og interesse. Akkurat her har jeg ingen problemer med å uttale meg om hva som er ”best”: Steinerskolens introduksjon til bøying av verb er mye mer konkret og lettfattelig, og strengt tatt ser det også morsommere ut å tegne en person som går på trynet med snowboard (men han *har hoppet*!) enn å se på bildene av Bonden Bodil som klapper en gris, og Fotballspilleren Frode som sparker en ball. Men dette med moroa er ikke det viktigste her; ta en nærmere kikk på måten den norske grunnskolens lærebok forklarer hvordan verb bøyes i tid: ”*Fiske* og *fisket* er samme verb. Men fiskingen foregår til forskjellig tid. Verb forandrer seg etter *når* det skjer noe. Hva skjer nå? Du *leser* dette. Hva skjedde før? Du *åpnet* boka”. (Holm og Løkken 2006: 118). Her kan altså elevene lære at verb forandrer seg etter *når* det skjer noe: I dette eksempelet forandrer det seg faktisk fra *leser* til *åpnet*!

Matematikknarrativ

Introduksjon av brøk

I steinerskolen introduseres brøk gjennom demonstrasjon av epledeling: Et eple/ et eple delt i to. Tegninga på side viser elevens gjenfortelling av første time med brøkundervisning.

Elevenes oppgave var å tegne eplet – både før og etter deling. Her får elevene en gradvis – og ikke utelukkende teoretisk – tilnærming til temaet brøk: Først gjennom sansene som et eple man kan se, føle og smake på; deretter skriftlig og kunstnerisk gjennom at eplet blir tegna inn i arbeidsboka som elevenes første brøk.

La oss gå over til temaet brøk i den norske grunnskolens lærebok: Her introduseres brøk gjennom oppgaver med tegnede spillebrikker i ulike farger. Først presenteres to spørsmål med fasit, deretter følger oppgaver som elevene skal gjøre selv, for eksempel: “Hvor stor del av brikkene er røde?” “To femtedeler er røde”. Målet presenteres på foregående side i læreboka: “I dette kapitlet skal du lære om brøk som en del av noe”. Temaet introduseres ved hjelp av både skriftlige og visuelle virkemidler. “Jeg synes det er lettere å finne svaret hvis jeg legger brikkene slik”, sier en av gjennomgangsfigurene i boka, og antyder trolig at elevene burde gjøre det samme. Det burde de nok også, men det er vanskelig dersom ikke læreren har tatt med seg et klassesett med spillebrikker.

Vi går videre til steinerskoleelevenes andre leksjon i brøk. Brøken konkretiseres igjen gjennom å bruke et eple som eksempel: Et eple kan deles i to, så i fire, så i åtte osv.. Elevene tegner eplebåtene og skriver brøken ved siden av. Dette står i kontrast til læreboka i den norske grunnskolen sin andre brøkleksjon hvor vi blir presentert for ei tegning av mange hoder; noen har caps på hodet, andre ikke. Elevene skal svare på spørsmålet “Hvor stor del av barna har caps på hodet?” Her ser vi at temaet brøk konkretiseres og elevene skal motiveres gjennom oppgaver med tegninger av barn med og uten røde caps på hodet.

Den første introduksjonen til brøk i steinerskolen er gjennom et eple som deles opp i båter. I den norske grunnskolen presenteres elevene for tegnede spillebrikker. Epler er en konkret og hverdagslig ting som kan bli til en brøk – mens elevene ser på. Spillebrikker er også et konkret eksempel, men det faktum at brikkene kun er tegna i ei bok skaper trolig en større avstand til stoffet enn ekte epler. I tillegg har eplene den fordel at de kan deles opp rett foran øynene på elevene – og de deler trolig også selv opp epler rett som det er; heretter kan de altså tenke på brøk når de skjærer frukt!

La oss bla litt videre i læreboka *Multi*, og se på hvordan elevene introduseres for begrepene *teller*, *brøkstrek* og *nevner*. Begrepene framstilles skjematisk via brøken *to fjerdedeler* – illustrert med piler som viser teller, nevner og brøkstrek. Samtidig presenteres en illustrasjon

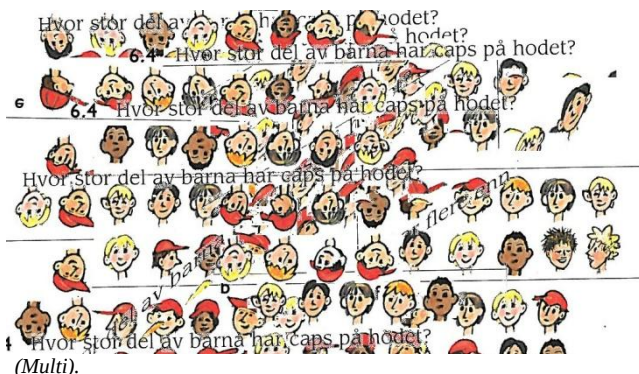
med en annen brøk, nemlig *to tredjedeler*, og bokas gjennomgangsfigurer forteller oss at ”dette er antallet skraverte deler” og ”dette er alle delene”. Hensikten er å gi elevene en teoretisk og visualisert innføring i begrepene: Via en illustrasjon presenteres elevene for sammenhengen mellom et rektangel hvor to av tre felter er skravert, og brøken *to fjerdedeler* satt opp riktig med teller, brøkstrek og nevner. Legg merke til at boka her presenterer to *ulike* brøker: Det skraverte rektangelet viser brøken *tre fjerdedeler*, mens eksempelet som skal vise oss teller, nevner og brøkstrek er *to fjerdedeler*. Det er også interessant å merke seg at forklaringen på disse begrepene først kommer her på side 42, mens denne måten å skrive brøk på (med teller, brøkstrek og nevner) faktisk har vært brukt i hele kapitlet, altså fra og med side 35.

Så tar vi en kikk på steinerskolens arbeidsbøker. Her introduseres begrepene *teller, nevner og brøkstrek* gjennom elevenes egen illustrasjon og ei innledende forklaring: ”Telleren viser hvor mange deler vi har og nevneren viser hva slags deler vi har”. Forklaringa er illustrert med en fargerik brøk hvor de aktuelle begrepene er skrevet inn ved siden av. Elevene lærer begrepene teller, nevner og brøkstrek gjennom aktiv egeninnsats. La oss gå tilbake og se på læreboka i den norske grunnskolen sin forklaring på teller og nevner: ”Dette er antallet skraverte deler”, ”Dette er alle delene”. Og så leser vi steinerskolen sin en gang til: ”Telleren viser hvor mange deler vi har og nevneren viser hva slags deler vi har”.

Når det gjelder både norsk- og matematikkfaget framstår steinerskolens konkretiseringer som jevnt over mer konkrete. Og forklaringene klarere. Jeg sitter også igjen med inntrykket av at steinerskolens arbeidsbøker gjenspeiler en langt større – og mer allsidig – egenaktivitet. I både norsk og matematikkfaget ser vi at steinerskolen har en langsommere progresjon enn den norske grunnskolen. En årsak til at progresjonen i steinerskolen nødvendigvis må være langsommere er det faktum at elevene må skrive ned alt selv – og dette tar nødvendigvis lengre tid enn utfyllingsoppgavene i den norske grunnskolen sine lærebøker. Når det gjelder matematikkfaget kan det ha også ha en annen – helt naturlig forklaring – for her har den norske grunnskolen nemlig veldig dårlig tid i forhold til steinerskolen: I steinerskolen foregår deler av matematikkundervisningen som periodeundervisning. Da arbeides det intensivt med ett fag noen timer hver dag i hele perioden. I femteklasse er det brøk som er tema i matematikkperioden, og elevene lager ett til to periodehefter i løpet av denne tida. I tillegg har elevene matematikktimer hver uke hele året igjennom som brukes til å vedlikeholde ferdighetene. Der steinerskolen *kun* introduserer ett nytt stort emne i femteklasse, nemlig

brøk, presenterer læreboka i den norske grunnskolen både statistikk, desimaltall, geometri, lengdemåling, arealregning, multiplikasjon, divisjon, og *mønster* i tillegg til brøkrekning. Akkurat dette er en potensiell stor utfordring for steinerskolen når det gjelder de nasjonale prøvene i femte klasse: Disse måler nemlig ferdigheter i arealregning, og da det ikke undervises i arealregning på steinerskolen før i sjetteklassen, vil de fleste av elevene nødvendigvis få problemer med disse oppgavene.

En annen ting som slår meg som interessant, er forskjellen i det visuelle uttrykket. Steinerskolens arbeidsbøker er laga av elevene sjøl, så det er naturlig at de vil skille seg ut fra den norske grunnskolens lærebøker. Men det er en annen ting en akkurat dette som interesserer meg mer: Den norske grunnskolens lærebøker har mange farger, oppgaver, tegninger og tekstbokser på samme side. Dette kan skape et rotete inntrykk, og muligens forstyrre enkelte elever. La oss ta oppgave 6.4 *Hvor stor del av barna har caps på hodet?* Fra læreboka *Multi* som eksempel. Her presenteres vi for seks små tegninger av et ulikt antall barnehoder med og uten caps – med brun hud, rosa hud og med ulike frisyre i svart, rødt, brunt og blondt hår. Er det mulig at alle disse hodene kan få det til å gå litt rundt for en stakkars femteklassing som akkurat har stifta bekjentskap med fenomenet brøk?



Kan vi se for oss andre og mer lettfattelige måter å introdusere elevene for brøk på? Ja, svarer jeg da:



(Arbeidsbok i steinerskolen).

Her er det interessant å gjøre noen refleksjoner rundt lærebøkene som arena for implementering av måla i Kunnskapsløftet: Er det fristende for en lærer å i all hovedsak basere seg på det godkjente læreverket i undervisningen? Jeg mener – kan det tenkes at det å følge læreboka kan gi læreren en ekstra trygghet med tanke på resultatmåling? Og sist, men ikke minst: Kan det tenkes at forlagene som gir ut lærebøker som er godkjent i henhold til Kunnskapsløftets kompetansemål kan ha fått litt vel stor innflytelse på utforminga av hverdagen i den norske grunnskolen? –Ja; de leverer jo på sett og vis ei pedagogisk kokebok med både oppskrifter og ingredienser godkjent i henhold til Kunnskapsdepartementets læreplan.

Når vi først snakker om oppskrifter: Husker du den norske grunnskolens og steinerskolens kakebrøk? Disse to eksemplene viser en stor forskjell i graden av konkretisering, sanseaktivitet og egenutforming i de to skolene, og kan fungere godt som et bilde på de narrative likhetene- og ulikhetene i den norske grunnskolens lærebøker og steinerskolens periodehefter. Det hører med til historien – eller skal vi si narrativet – at det sikkert finnes tilfeller hvor den norske grunnskolen går langt saktere fram enn det læreverket legger opp til. Det finnes sikkert også lærere i den norske grunnskolen som tar med seg epler og baker kaker når de skal introdusere for brøkgregning – eller på andre måter gjennomfører undervisningen fullstendig løsrevet fra lærebokas oppskrift. Det jeg uttaler meg om her er de pedagogiske rammenes narrativ. Intet mer; Intet mindre.

Frøken forsøkte å gjøre bokstavene mer forståelige for Pippi gjennom å knytte dem til konkrete eksempler som ”O for orm”, ”P for Piggsvin”. Allikevel var Pippi mest opptatt av hva ”fluelorten hadde med det piggsvinet å gjøre”. Jeg har tidligere antydning at dette hadde sammenheng med at Pippi ikke var skolemoden. Men dette begrepet brukes jo ikke lengre, og så godt som alle elever begynner nå på skolen det året de fyller seks år. Og på en eller annen måte må de jo presenteres for bokstaver, så hvorfor ikke knytte det til noe konkret – som ormer og piggsvin? Joda, ideen er god. Men, kan det tenkes at noen forsøk på å bringe elevene og lærestoffet nærmere hverandre gjennom konkrete eksempler i virkeligheten skaper større avstand? Jeg mener; ”O for orm”?! – ”S for slange”, derimot – det kunne hatt noe for seg – for her er det jo samsvar mellom både slangens og bokstavens form.

Kan det tenkes at noen forsøk på konkretisering rett og slett ender opp med å bli meningsløse fordi de egentlig er abstrakte? La oss gå tilbake til kakebrøkene: Både læreboka til den

norske grunnskolen og arbeidsboka i steinerskolen viser oss tegninger av kaker. Men der stopper også likheten. Der steinerskolens eksempel er illustrerte oppskrifter formulert som ulike brøker etter elevenes eget ønske – oppskrifter på kake som faktisk skal bakes og deretter deles opp i halvdeler, fjerdedeler, åttendedeler og så videre – er den norske grunnskolens kake ikke anna enn et teoretisk papireksempel: En slags krysning mellom et sirkeldiagram og ei ubestemmelig gul-rosa kake samt en tydelig tørr sak som framstår som halvt rutenett, halvt sjokoladekake med gul glasur. –Vær så god, brøken er servert!

Lærebøkene i den norske grunnskolen kan sies å framstå med en rotete og i noen tilfeller; mindre innbydende estetikk. Steinerskolens konkretiseringer framstår jevnt over som mer konkrete, og forklaringene klarere. Trolig gjenspeiler steinerskolens arbeidsbøker også en langt større – og mer allsidig – egenaktivitet. Men hva har nå dette med anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning å gjøre? Elever som er utrygge, som ikke opplever anerkjennelse, eller som arbeider med et lærestoff langt over sitt eget mestringsnivå, har dårlige forutsetninger for motivasjon til skolearbeid. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 140).

Dersom det ikke skapes en grunnleggende forståelse for lærestoffet hos eleven kan det oppstå hull i kunnskapen, og følelsen av å arbeide med lærestoff over sitt eget mestringsnivå vil rett og slett bli konstant. ”Abstrakt konkretisering” – eller undervisning som får elevene til å lure på hva fluelorten har med det piggsvinet å gjøre – kan skape utrygghet og føre til manglende motivasjon hos elevene. Steinerskolens brøkgregning med epler er rett og slett et særs godt eksempel på hvordan man kan skape en grunnleggende forståelse for lærestoffet før man går over til mer abstrakt intellektuell innlæring. Det samme gjelder brøkkakene i steinerskolen. Av en femteklassing bør man også kunne forvente forståelse for verbale forklaringer, men da er det viktig at forklaringen er god: ”Verb forandrer seg etter *når* det skjer noe. Hva skjer nå? Du *leser* dette. Hva skjedde før? Du *åpnet* boka”. (Holm og Løkken 2006: 118). Her lærer elevene i den norske grunnskolen at verb forandrer seg etter *når* det skjer noe. Legg merke til hvordan verbet i dette eksempelet faktisk forandrer seg fra *leser* til *åpnet*!

Kan det tenkes at en stor andel av de elevene som ikke får et ”tilfredsstillende utbytte av opplæringa” rett og slett har utvikla mangelfulle ferdigheter på bakgrunn av lite tilgjengelig lærestoff? – At det som begynner som intellektuell læring på et for tidlig tidspunkt i forhold til elevenes modning, og videre fortsetter med uklare forklaringer, lite konkrete konkretiseringer og et sterkt press i forhold til testing og evaluering av ”grunnleggende

teoretiske ferdigheter” kan skape disse komplekse problemene som i henhold til *Stortingsmelding nr. 16* må avverges ved hjelp av tidlig innsats? Igjen: jeg snakker altså ikke om elever med spesifikke lese- og skrivevansker – jeg snakker om de som verken er de flinkeste eller de nest flinkeste i klassa, men som kanskje kunne ha klart seg langt bedre dersom undervisningen matchet deres mestring – og modningsnivå. Andelen elever som får spesialundervisning har bare økt etter innføringa av Kunnskapsløftet, hvilket faktisk betyr at det bare blir flere og flere som *ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen*. Kanskje kan vi finne noe av forklaringa på dette i den norske grunnskolens pedagogiske rammer?

For et års tid siden var jeg vikar i femteklasse på barneskolen, og hadde fått i oppdrag å begynne på et nytt kapittel i boka, nemlig kapitlet om *arealegning*. Læreboka overraska meg med å være særdeles ambisiøs på elevenes vegne, og de innledende eksemplene og påfølgende oppgaver var etter min mening for lite konkrete, for kompliserte og for vanskelige. Samtidig som et par elever med jevne mellomrom ropte ”detta skjønner vi jo, gå videre!”, så jeg hvordan andre slet med å henge med, og anstrengte meg derfor for å forklare det hele på en mer lettfattelig måte. Neste dag fikk jeg en særdeles hyggelig tilbakemelding fra rektor som fortalte at noen av jentene hadde sagt at jeg var *veldig flink*. Det viste seg at det var de samme elevene som tydelig slet med matematikken, og jeg er i alle fall overbevist om at de syntes jeg var *flink* fordi jeg forklarte arealregning på en mye enklere måte enn det som ble gjort i læreverket *Multi*.

Om evaluering

Evaluerings av elevenes ferdigheter tillegges stor vekt i K06:

For få skoler baserer sitt utviklingsarbeid på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. Først i løpet av de siste årene er det utviklet verktøy på nasjonalt nivå (nasjonale prøver, kartleggingsprøver og diagnostiske prøver) som er godt egnet til dette. Regjeringen prioriterer høyt utviklingen av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem som tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i læreplanene for fag.

(*Stortingsmelding nr. 16: 77*).

Fokuset på systematisk evaluering med påfølgende nasjonale prøver, kartleggingsprøver og diagnostiske prøver kom i etterkant av *PISA-undersøkelsen*, som ”avslørte” at norske elever gjorde det dårligere enn andre land det var nærliggende å sammenligne seg med. Med K06

fikk vi en kraftig endring av fokus i den norske grunnskolen: Regjeringens svar på alle dagens utfordringer er heretter *kunnskap*. Kunnskap omtales i *Soria Moria-erklæringen* i økonomiske vendinger som ”investering”, og nå skal Norge styrkes som kunnskapsnasjon. Kunnskapens politiske betydning markeres ytterligere ved at departementet tidligere kjent som ”Utdannings- og forskningsdepartementet” døpes om til ”Kunnskapsdepartementet”. Denne utviklingen kan forklares med internasjonale strømninger: Heretter skal norske skoleelever føres med kunnskap som er nyttig i forhold til en markedsorientert økonomisk politikk. Dette kan settes i sammenheng med Bologna-prosessen og den påfølgende standardiseringen av europeisk utdanning, og samtidig kobles til Lisboa-strategien; EU sitt mål fra toppmøtet i Lisboa 2000 om ”å bli verdens mest konkurransedyktige økonomi innen 2010”. (Karlsen 2007). Dette viser oss noe av det ideologiske bakteppet som ligger til grunn for den norske grunnskolen etter innføringa av Kunnskapsløftet.

Utdanningspolitikkerne har de senere åra styrt skolen i en retning som viser at de har sterk tro på adferdspsykologiske virkemidler; på belønning og straff. Dette viser seg blant anna gjennom innføring av klare kunnskapsmål og nasjonale prøver som skal kontrollere at målene er nådd, offentliggjøring av prøveresultater og belønning av skoler som gjør det godt på prøvene (E.M. Skaalvik 2004): *Stortingsmelding nr. 16* poengterer at mange skoler har en svak evalueringskultur, og at regjeringen ønsker en endring på dette: Mange skoler klarer ikke å vurdere godt nok i hvilken grad de oppnår målene for skolens virksomhet, og det er for få skoler baserer seg på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. Denne situasjonen skal imidlertid bedres gjennom å prioritere utviklingen av et sammenhengende prøve- og vurderingssystem som tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets vektlegging av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, og som i egenskap av nasjonalt målingssystem systematisk kan sikre måloppnåelse og læringsutbytte. *Stortingsmelding nr. 30, Kultur for læring*, legger vekt på at det er *kompetansen i faget* som skal vurderes. Det er altså elevenes faktiske *faglige* kompetanse som teller, da det er denne som gjenspeiler graden av måloppnåelse. Elevers *adferd og innstilling* til faget må ikke forveksles med kompetanse, og henvises til andre vurderingsarenaer som foreldresamtaler og karakteren i orden- og oppførsel.

”Indre motivasjon kan defineres som adferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre

konsekvenser.” (Skaalvik og Skaalvik 2005: 141). Deci og Ryan opererer med to tilnærminger til indre motivasjon: For det første forklares indre motivert adferd som adferd uavhengig av ytre belønning og konsekvenser. Indre motivert adferd belønnes i form av glede over aktiviteten i seg selv. For det andre settes indre motivasjon i sammenheng med grunnleggende psykologiske behov, og framhever her behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet som grunnleggende faktorer for indre motivert adferd. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 141-142).

Evaluerings som utelukkende fokuserer på premiering av grunnleggende teoretiske ferdigheter må i all hovedsak sies å være *ytre motivasjon*, men dersom evalueringen makter å favne andre aspekter kan den trolig nå inn til elevenes *indre motivasjon*. I *Steinerskolens idé og praksis* understrekes det at det skal legges særlig vekt på *positive aspekter ved skolearbeidet*, og at evalueringen skal ta for seg så vel rent faglige aspekter som forståelse, kunnskaper og ferdigheter- og det (både teoretisk og praktisk) – i tillegg til også å forholde seg til deltagelse, innsatsvilje, interesse, utholdenhet, selvstendighet, samarbeidsevne, dømmekraft, skriftlig, muntlig og kunstnerisk framstillingsevne. (*Steinerskolens idé og praksis*: 12-14). Dette kan vi trygt si at skiller seg fra *Stortingsmelding nr. 30* hvor det sies rett ut at det ikke lenger er interessant eller viktig at elevene engasjerer seg verken i samfunnsspørsmål, individuelle eller kollektive rettigheter, og at elevenes adferd og innstilling til faget heller ikke har noen reell betydning. – Det eneste som betyr noe er altså *elevenes kompetanse i faget*. Dette utsagnet står i sterk kontrast til praksis slik jeg selv erfarte den som elev i den norske grunnskolen under M87 (jeg er fullstendig klar over at det begynner å bli lenge siden, men jeg tar det med allikevel, og minner om at også denne læreplanen en gang har vært godkjent av myndighetene): Jeg husker godt at jeg i åttende klasse fikk beskjed av engelsklæreren om at jeg var nødt til å delta mer aktivt i timene dersom jeg ville beholde den karakteren jeg hadde. (På det tidspunktet karakteren ”Meget godt”). Her ser vi at jeg som en faglig sterk elev allikevel ble betraktet som en underytter på et område som var viktig, nemlig i forhold til det sosiale læringsmiljøet. Mangel på engasjement og deltagelse kunne under M87 gi meg en lavere karakter selv om kompetansen i faget var god. Videre kunne også et slikt engasjement trekke den andre vegen, og gi høyere karakterer. (Etter påtale med trusler om lavere karakter så jeg meg nødt til å delta mer aktivt i engelsktimene, og gikk ut av ungdomsskolen i 9. klasse med karakteren ”Særdeles godt” i engelsk).

Så tilbake til nåtida. Det er ikke gitt at læreren har forståelse for hvordan elevene tolker den responsen de får gjennom evaluering, og hvilke konsekvenser det igjen kan få for elevenes motivasjon. Bruk av belønning kan for eksempel føre til at elevene blir underytere og velger de enkleste oppgavene fordi disse representerer minste motstands veg til den ønskede belønningen. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 135). Kan vi tenke oss at evaluering med utelukkende fokus på *faktiske ferdigheter* i faget også kan få konsekvenser for elevenes motivasjon og selvoppfatning? For et par år siden hadde jeg min avsluttende praksisperiode i *Praktisk pedagogisk utdanning* i ungdomsskolen. Jeg huska med glede min egen tid i elevkomiteen for Operasjon Dagsverk, og tok derfor frivillig på meg å være ansvarlig for OD-arbeidet på skolen denne høsten. Erfaringene jeg gjorde meg da kan i beste fall kalles interessante: Jeg var full av glødende iver over å få jobbe med det jeg sjøl opplevde som kanskje det mest interessante i hele ungdomsskolen, nemlig solidaritetsaksjonen Operasjon Dagsverk. Det skulle imidlertid vise seg at jeg var ganske alene om det engasjementet, og møtet med elevene som hadde meldt seg til å delta i OD-komiteen skulle by på mange skuffelser: Her var det lite internasjonal solidaritetsfølelse og ungdommelig glød, og elevene var mer opptatt av å bekymre seg over unødvendig mye fravær enn av den gylne muligheten de hadde fått til å engasjere seg i noe utenom den vanlige undervisningen. Etter å ha sett nærmere på den ideologiske tankegangen som ligger bak de ulike læreplanene i skolen har jeg forstått noe viktig: Elevene jeg møtte som praksisstudent på min gamle ungdomsskole var ikke, som jeg først tenkte, mindre moralske og begavet enn vi selv var som ungdomsskoleelever; de var rett og slett barn av sin tid. De var elever i Kunnskapsskolen som vektlegger målbar kunnskap og grunnleggende ferdigheter i faget, og som ikke beskjeftiger seg et sekund med innstilling og sosialt engasjement. Her opplever jeg en markant endring fra min egen tid som elev: Vi var stolte over å være engasjert i noe som var større enn oss sjøl, og det var aldri noe problem verken for oss elever eller lærerne at det gikk med mye tid på dette engasjementet.

Mennesker som opplever at deres egen deltagelse noe, vil også føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet. Dersom vi her ser til Honneth og anerkjennelsesbegrepet, ser vi at dette er viktig for menneskets selvverd. Her kan en spørre seg: Hva gjør det med elevens motivasjon og selvoppfatning at selve målet med skolen ser ut til å være å reproducere kunnskap på best mulig måte til nasjonale prøver? Kan det tenkes at et slikt fokus tar gleden og fantasien med seg i dragsuget, og at dette i neste omgang vil gjøre at motivasjonen synker? Hvilke

konsekvenser kan egentlig få for elevene at skolens læreplan har et ensidig fokus på evaluering av kunnskap og ”faktiske ferdigheter”? Utdanner vi en hel generasjon selvopptatte elever som alltid vil være mer opptatt av å sørge for egen vinning enn av å delta i et solidarisk fellesskap? Og hva skjer med de elevene som ikke lykkes så godt? Kan det tenkes at dårligere motivasjon fører til dårligere læring og dermed også til dårligere resultater?

En relativ vurdering av elevenes innsats fører i praksis til at elevene blir sammenlignet med hverandre, noe som skaper en konkurranse som ikke alle kan vinne. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 135). Skaalvik og Skaalvik hevder at det er et skille mellom selvbestemte aktiviteter og aktiviteter implisert av ytre påvirkning som belønning og tvang. Desto større den ytre påvirkningen er, desto mer undergraves den indre motivasjonen. En konsekvens av dette kan også være at bruk av belønning fører til svekkelse av den indre motivasjonen. Dersom elevene føler seg kompetente vil aktiviteten oppleves som tilfredsstillende, og skape lyst til å gjenta den. I motsatt fall, dersom elevene føler at de ikke behersker en aktivitet, vil de ha liten lyst til å delta. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 141-142).

En skole som kun verdsetter elevenes faktiske ferdigheter i teoretiske fag, er ute av stand til å gi en stor andel av elevene opplevelsen av anerkjennelse: I en slik skole er det opplest og vedtatt at det som teller her i livet er grunnleggende teoretiske ferdigheter, og elevene som har lav mestring på dette området er dømt nord og ned allerede på forhånd. – Det er en viss fare for at en slik hypotese skal bli en selvoppfylgende profeti: Elever som gjennom hele grunnskolen har blitt innprenta med at de ikke har noen framtid uten høyere utdanning vil etter hvert begynne å tro på det – og dersom de samme elevene opplever problemer i skolen, så vet de jo på forhånd hva det betyr: De har ingen framtid, og kan like gjerne sette seg ned i sofaen og gi opp først som sist. Nøkkelordet her er *anerkjennelse*. En skole som kun anerkjenner de teoriflinke kunnskapselevene som fullverdige medlemmer av framtidens kunnskapssamfunn legger heller til rette for å skape gagns mennesker som vil være stolte og motiverte i forhold til et hardt arbeidsliv ”på gølvet”. – Men det har vi jo arbeidsinnvandrerne til å ta seg av – så da er det kanskje ikke så nøye?

Jeg var tidligere inne på hvordan grunnskoleopplæringa sosialiserte barna inn i en annen verden enn den de kommer fra. – En verden med et språk som langt på vei er høystatusspråket i samfunnet; et språk som ikke nødvendigvis snakkes av foreldrene, og som i ofte i liten grad har begrep om den verdenen barna kommer fra. Hvilke konsekvenser kan dette få for barnas selvoppfatning? Dette vil jeg nå se nærmere på ved hjelp av teori om anerkjennelse og selvoppfatning samt eksemplene fra min egen kulturelle skolesekk.

Dissonant miljø og selvoppfatning

Dersom en person skiller seg tydelig ut fra øvrige omgivelser kan vi snakke om en dissonant kontekst eller et dissonant miljø. (Rosenberg 1977, 1979). Et miljø kan i seg selv ikke være dissonant; det er kun dissonant for den personen som skiller seg ut. Rosenberg (1977) poengterer den negative innvirkningen et dissonant miljø vil ha på en persons selvverd: Ethvert miljø kommuniserer et budskap som virker inn på et menneskes selvverdsettelse. Et miljø hvor en person opplever å skille seg ut, kan rette fokus mot sider ved personen som har lav status eller som gis en negativ vurdering i det aktuelle miljøet. I et dissonant miljø vil slike sider kunne bli mer synliggjort, og en person kan bli mer bevisst på sin dissonante fremtreden. Svake prestasjoner på et område vil for eksempel bli mye mer tydelig i et miljø hvor flertallet leverer langt bedre prestasjoner. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 113-115). Her har jeg lyst til å føye til ”svake prestasjoner på et område vil bli mye mer tydelig i et miljø hvor flertallet forventes å levere langt bedre prestasjoner”.

Selvbestemmelse og tilhørighet kan settes i sammenheng med indre motivasjon, og som en konsekvens av dette må elevene gis en viss grad av medbestemmelse. Det er viktig å ivareta hensynet til elevens forutsetninger. Skolen må legge vekt på et trygt læringsmiljø hvor alle kan oppleve å bli sett og respektert, og hvor alle elevene har reelle oppgaver som kan gi dem kompetansefølelse. (Skaalvik og Skaalvik 2005:143). I billedboka *Jenta som ikke kunne slutte å gråte* (Stensrud og Nøkleby 2011) møter vi ei jente som gråter og gråter. Hun gråter hjemme, hun sitter ved skolepulten og gråter, hun gråter ei hel elv som fører henne med gjennom og ut av byen, og fram til havet hvor det ligger en båt. På siste side i boka kan vi lese at ”selv ikke våte sokker kunne få henne til å slutte å smile, der hun sto forrest i baugen og pekte ut retningen”. (Stensrud og Nøkleby 2011). Denne historien kan leses som et narrativ om anerkjennelse, medbestemmelse og motivasjon: I dét jenta fikk stå forrest i baugen og

peke ut retningen gråt hun ikke lengre – hun smilte – og verken våte sokker eller et voldsomt uvær kunne få henne til å slutte med det.

Takke meg til skolene i Argentina, sa Pippi

I *Øvre Ål Resort* skriver Stein Torleif Bjella om odelsgutten som drar til byen:

Mjølkekvota er selt, odelsguten sagt morna.

Eg bur heller i telt, va det siste han sa.

Her er det berre gamlinga og trygdebygdeharrya.

Med fue fullt tå statspeng

det er kje slike guta landet treng.

Nedvurdering av bygda i seg sjøl – og oppfatningen om at bøndene har ”ræva full av subsidier”, er velkjent fra min egen skolegang. Det samme er ungdommens dragning mot det urbane. Dette er tendenser vi ser ennå tydeligere i det norske samfunnet i dag, og min påstand er at dette kan settes i klar sammenheng med den norske grunnskolens pedagogiske rammer. ”All slags ærlig arbe er like væl og bra”, skriver Alf Prøysen i *Griskokktrøsta*. Sannsynligvis en fattig trøst for elevene i Kunnskapsskolen: Skolen vil nødvendigvis få stor innflytelse på elevenes oppfatning av hva som er et ærlig arbe, hva som er væl og bra, og hva som er mindre bra. Hvilke oppfatninger om ”ærlig arbe” kan det tenkes at får grobunn i et barn som går i en skole hvis fokus i all hovedsak er *grunnleggende teoretiske ferdigheter*? – Vil Kunnskapsskolens barn ha like stor respekt for en renholdsarbeider, en murer, en hjelpepleier, en gravemaskinfører, en fiskerimottaksarbeider og en landbruksavløser som for en advokat, en IT-konsulent, en tv-kjendis og en grafisk designer? Og i neste omgang: vil barna av kunnskapsskolen selv ønske å jobbe på fiskemottak, som murere, hjelpepleiere, renholdsarbeidere og avløserer? Og hva med de elevene hvis foreldre ikke har noe ”ærlig arbe”? – Hva med de elevene som vokser opp i et hjem hvor mor er aleneforsørger og lever av sosialstønad, hvor en eller begge foreldrene er arbeidsledige eller uføretrygda, eller hvor ”uærlig arbe” – bokstavelig talt – er hovedinntektskilden?

Mennesker som opplever ringeakt og mangel på anerkjennelse tyr gjerne til subkulturer for å finne et alternativt anerkjennelsesfellesskap. (Honneth 2006: 16-17). For enkelte elever kan det å avskrive skolen som anerkjennelsesarena være en strategi i kampen for å bevare selvværdet og selvtilliten. ”Takke meg til skolene i Argentina”, sa Pippi, og galopperte av gårde fra skolen så grusspruten sto. Elevene i grunnskolen har ikke muligheten til å galoppere av gårde, og må finne andre strategier: Mennesket har et stort behov for å bevare en positiv selvoppfatning, og dette kan medføre et sterkt behov for å forsvare selvværdet. Elevene oppretter gjerne et forsvarsverk som i neste omgang kan bli et selvpålagt handicap: Resultatet kan for eksempel være at elevene yter lavere innsats i skolen og blir mindre motivert for skolearbeidet. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 73-74).

Avsluttende refleksjon

Et av de viktigste målene med Kunnskapsløftet var sosial utjevning. Sjøl har jeg kommet meg ut av grisebingen og inn i høgskolen, hvor jeg nå er i ferd med å fullføre en mastergrad. Det må da virkelig kunne kalles vellykka sosial utjevning? Joda, tanken på en framtidig karriere som lektor i spesialpedagogikk gjør meg oppstemt og glad – og kanskje egner jeg meg også mye bedre til en jobb i utdanningssektoren enn til praktisk arbeid – men min egen sosiale utjevning har vitterlig hatt sin pris: I over tjue år har jeg strevd med en særdeles splitta selvoppfatning; jeg har ikke bare fått noe – jeg har også mista noe. Gjennom å ha blitt sosialisert inn i en ny verden har jeg ikke bare tilegna meg et nytt språk og et nytt levesett – jeg har faktisk også fått nye matvaner. Tidligere i oppgaven refererte jeg til gruppa *Fra de mollstemte skoger* og låten som handler om tømmerhoggerkosthold: Jeg aner ikke hva ”mulger” er – men uansett hva det måtte være, så er det mye mer sannsynlig at jeg kommer til å servere ungene mine *bulgur*. På samme måte spiser vi heller ikke ”kaku og flesk”, men ”brød og bacon”. Nylig fikk vi servert ertesuppe av mora mi. Til min store skrekk gikk det da opp for meg at mine barn på henholdsvis 5 og 7 år *aldri hadde spist ertesuppe før!* – Også det som var noe av det beste jeg visste som barn.. Det har også slått meg at de knapt har smakt ”flatbrødsold”, som var en annen favoritt i min egen barndom – men mysli med jogurt spiser de rett som det er. Og så var det språket da – bokstavlig talt: Omtrent på samme tid som jeg nekta å sette mine ben i grisehuset mer, la jeg også fra meg hedmarksdialekta for godt. Hva så med mine egne barn, snakker de dialekt? Å nei, de kan rett og slett ha problemer med å forstå hva morfar sier! Han på sin side har litt moro av dette, og erter dem med å si ”*Kaku*, hette det,

jinter. Itte *brød*”. Her ble han imidlertid for et par uker siden korrigert av min eldste datter: ”Jeg snakker ikke samme dialekt som deg, morfar, jeg snakker *østlandsk bymål*”.

Jeg hevder at det er en viktig sammenheng mellom fokus i grunnskolens pedagogiske rammer og hvordan vi som mennesker etter hvert kan befinne oss i en annen verden: En verden med et annet språk, en annen verdiorientering, et annet levesett og et annet kosthold enn det vi vokste opp med som barn. Mange kan sikkert ikke se særlig mye negativt i det – men vi skal være klar over at det implisitt i denne mentale emigrasjonen ligger en klar nedvurdering av enkelte sosiale gruppers levesett og verdiorientering: Dette kan føre til at individet eller den sosiale gruppa fratas verdien av sitt levesett og sin verdiorientering, noe som igjen vil medføre tap i selverdsetting for de berørte aktørene. (Honneth 2008: 143). Det er altså ikke småteri det er snakk om: *Det dreier seg rett og slett om hvordan vi blir til som mennesker*. Jeg sitter her og skriver på en masteroppgave – og har tilsynelatende kommet greit ut av det; min mentale emigrasjon har brakt meg til et land hvor det må sies å være gode forhold. Men hva med alle de elevene som etter ti år i grunnskolen har blitt fratatt verdien av levesett og verdiorientering i sin egen sosiale gruppe, som har mislyktes i å reproducere grunnleggende teoretiske ferdigheter, og som nå befinner seg i et ingenmannsland hvor de må se langt etter både fagbrev, studiekompetanse og en positiv selvoppfatning?

– Ja, *hva er egentlig galt med den norske grunnskolen*? Noe av svaret finner vi her: Elevenes akademiske selvvurdering, altså den generelle opplevelsen av å prestere godt eller dårlig på skolen, påvirkes ikke like sterkt av alle skolefagene. – De teoretiske skolefagene, og da særlig norsk og matematikk, anses av de fleste elevene for å være viktigst, og har således størst betydning for den generelle akademiske selvvurderingen. Samfunnet vårt preges av et kulturpress med tanke på gode skoleprestasjoner, og de teoretiske fagene tillegges høyest status. Elever som ikke lykkes i teoretiske fag kan dermed utvikle et lavt selvverd til tross for gode praktiske ferdigheter. (Skaalvik og Skaalvik 2005: 112). Den norske grunnskolens pedagogiske rammer reflekterer dette i stor grad: ”Grunnleggende teoretiske ferdigheter” gjentas som et mantra gjennom både læreplan og stortingsmeldinger, og i omtale av evaluering i skolen gjøres det klart at det er elevenes *faktiske kunnskap* (i teoretiske ferdigheter) – og ikke holdning og innsats som teller. Den norske grunnskolens lærebøker gjør det ikke nødvendigvis lettere for elevene: Her ser vi hvordan konkretiserende eksempler kan ende opp som nokså abstrakte, hvordan forklaringene tidvis framstår som uklare – og hvordan

det visuelle uttrykket muligens kan ha en forstyrrende effekt. Alle disse faktorene vil ha innvirkning på elevenes mulighet til å oppleve anerkjennelse, til motivasjon og til en positiv selvoppfatning.

Ja vel, men kan den norske grunnskolen ha noe å lære av steinerskolen? Ja, hevder jeg – men før jeg skriver mer om det, vil jeg klargjøre et par ting: Å tro ungdommen i steinerskolen ikke føler minst like stor dragning mot det urbane som mange av de øvrige grunnskoleelevene ville være både naivt og dumt. Det kan virke som om det i steinerskolemiljøet råder en tendens til å foretrekke et nokså konservativt bokmål – og dette i kombinasjon med den geografiske beliggenheten til mange av steinerskolene, som gjerne er i bynære områder, gir liten grunn til å tro at det snakkes mer dialekt i steinerskolen. Det er heller ikke sannsynlig at elevene i steinerskolen fullstendig forskånes fra å måtte sosialiseres inn i en annen verden enn den de kommer fra – men allikevel kan den norske grunnskolen ha mye å lære av steinerskolen: Steinerskolens pedagogiske rammer representerer en mye mer helhetlig veg til kunnskap; her er det ikke bare ”den faktiske kunnskapen i grunnleggende teoretiske ferdigheter” som tillegges verdi. Steinerskolens pedagogiske rammer legger opp til en undervisning som tar sikte på å *utvikle barnas fantasikrefter for å gi dem mulighet til å komme i dyp konsentrasjon*, og hevder at intellektuell læring på et for tidlig tidspunkt i barnas liv er uheldig – og muligens kan dette gi rom for et rausere normalitetsbegrep med tanke på ”tidlig innsats” i grunnskoleopplæringa. Steinerskolens pedagogiske rammer legger godt til rette for å gi elevene en grunnleggende forståelse for faget gjennom konkrete eksempler, klare forklaringer, stor grad av egenaktivitet, aktivisering av hele barnas sanseapparat – ikke bare av hodet – og mye skrivetrening både i norsk og matematikk. Steinerskolens pedagogiske rammer legger opp til en langsommere progresjon; både som en naturlig konsekvens av at elevene selv må skrive ned lærestoffet i bøkene – og som et bevisst faglig valg gjennom å fokusere på brøkgregning i femteklasse og vente med arealregninga til sjetteklasse – på tross av at arealregning måles på de nasjonale prøvene i femte trinn. Kanskje er det nettopp sånn at tid til å la kunnskapen modnes er like viktig for å sikre et godt læringsutbytte som nasjonale kartleggingsprøver?

Dette får meg til å tenke på historien om haren og skillpadda: Med utgangspunkt i tempoet i den faglige progresjonen framstår den norske grunnskolen gjennom sine pedagogiske rammer langt på veg som haren – og steinerskolen som skillpadda. Og vi vet jo godt hvem som ”vant” i den historien?

Nancy Fraser skriver om rettferdighetens dilemmaer i det hun kaller postsosialistiske konflikter, og hevder at kulturell anerkjennelse bør erstatte sosioøkonomisk omfordeling som virkemiddel i den politiske kampen for rettferdighet. (Fraser 1997: 11-12). Fraser hevder her at det ikke lengre økonomisk utbytting, men snarere kulturell dominans som er samfunnets grunnleggende urettferdighet. Jeg opplever det med *kulturell dominans* som et interessant poeng, men har samtidig litt problemer med å se for meg *de postsosiale konfliktene*. På sett og vis virker det i den vestlige verden riktig å snakke om kulturell dominans som en grunnleggende urettferdighet: Samtidig er kulturell dominans- og påfølgende høystatus uløselig knytta sammen med det økonomiske aspektet, og utsagnet kan dermed fort bli litt sånn – *den utdannede middelklassen tar på seg sine sosioøkonomiske skylapper og deltar i samfunnsdebatten-aktig*.

Axel Honneth viser til hvordan Karl Marx tar opp ideen om en anerkjennelseskamp med utgangspunkt i Hegels herre og knekt-dialektikk, og beskriver ”den doble bekreftelsen” som mennesket erfarer i forholdet til seg selv og andre gjennom arbeidet. I lys av det ferdige produktet gis subjektet en positiv opplevelse av seg selv gjennom anerkjennelse for bestemte ferdigheter, samtidig som det også ser seg selv som et individ i stand til å fylle interaksjonspartneres behov. Det kapitalistiske system, hvor den ene samfunnsklassen har makta over produksjonsmidlene, blir således en samfunnsorden som systematisk undergraver menneskets mulighet til å oppleve anerkjennelse gjennom arbeidet. Grunnet manglende råderett over produksjonsmidlene, fratas arbeiderne muligheten til å kontrollere sin egen produksjon – en kontroll som er en forutsetning for opplevelsen av gjensidig anerkjennelse i produksjonssammenheng. Marx’ begrep om «fremmedgjort arbeid» satte søkelyset på systematisk nedverdigelse som direkte konsekvens av den kapitalistiske samfunnsorganiseringen. (Honneth 2008: 155-157).

Jeg bør trolig passe meg for å gå inn i den store fortellingen om ”den kapitalistiske samfunnsforklaringen” sånn på tampen av en masteroppgave som egentlig handler om pedagogiske rammer for anerkjennelse, motivasjon og selvoppfatning i den norske grunnskolen og steinerskolen. Samtidig ser jeg at nettopp det med *fremmedgjøring* er et særdeles viktig poeng. La oss se tilbake på ideen om kunnskap som en økonomisk verdi – og mennesket selv som framtidens viktigste ressurs: Kan vi faktisk ha endt opp med en skole hvor

” hvor den ene samfunnsklassen har makta over produksjonsmidlene”, og ”som systematisk undergraver elevenes mulighet til å oppleve anerkjennelse gjennom arbeidet”?

Den politiske økonomien ser på proletaren som en hest, han må få nok til å kunne arbeide. Den anser ham ikke, i den tiden han ikke arbeider, for å være et menneske. Dette overlater den til strafferetten, legene, religionen, statistiske tabeller, politikken og pedellen. Hva er meningen, i menneskets utvikling, med denne reduksjonen av store deler av menneskeheten til abstrakt arbeidskraft? (Karl Marx, *Kapitalen* bok 1, del 6).

”Proletaren som en hest” er riktignok et bilde som for framtidens generasjoner (i likhet med kostholdstradisjonene i primærnæringa) kan komme til framstå som både fremmed og uforståelig, all den tid assosiasjonene til ordet ”hest” for den oppvoksende generasjon trolig går mer i retning av rideskoler og *Wendy-blader* enn den livsnødvendige sliteren *arbeidshesten*. Men jeg går ut fra at du ikke har falt av lasset enda, og spør: ”Hva er meningen, i grunnskolens utvikling, med denne reduksjonen av store deler av elevmassen til økonomisk kapital”?

Honneth viser til Habermas og hans uttalelse om ”fornuftsidealistiske forutsetninger som ikke lenger nødvendigvis hverken kan forsvares eller er gyldige i *vår tids postmetafysiske verdensanskuelse*”. (Honneth 2008: 78). Jeg har en følelse av at vi her er inne på noe viktig med tanke på de pedagogiske rammene i den norske grunnskolen og steinerskolen: Den norske grunnskolen – som med tanke på å styrke Norge som *framtidig kunnskapsnasjon* er utforma i Kunnskapsdepartementets bilde – må nødvendigvis baseres på *kunnskap*. Og *kunnskap* må hverken forveksles med holdning eller innsats – eller ennå verre; forutsetninger som ikke lenger kan forsvares eller er gyldige i *vår tids postmetafysiske verdensanskuelse*. (Dette siste finnes det formodentlig andre arenaer til. *Märtha Louises engleskole*, for eksempel).

Å satse på forskning og utdanning vil være viktig i økonomisk sammenheng, men kunnskap og utdanning er også et velferdsgode i seg selv. (...) I kunnskapsnasjonen Norge er det stadig færre jobber som ikke krever videregående eller høyere utdanning. For å lykkes med arbeidslinja må vi først lykkes med utdanningslinja. Det er ekstra viktig å investere i utdanning i krisetider.

(*Stortingsmelding nr. 44 Utdanningslinja*).

Pedagogikkens målsetning vil være å skape best mulige forutsetninger for at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett. Lærerens og læreplanenes utfordring blir å være en medhjelper og en inspirasjonskilde til at barnets individualitet og personlige egenart skal få så gode utviklings- og vekstkår som mulig. (*Steinerskolens idé og praksis*: 3).

Der den norske grunnskolens pedagogiske rammer omtaler mennesket selv som framtidens viktigste (økonomiske) ressurs, beskriver *Steinerskolens idé og praksis* ”det dypest sett hellige i alle mennesker”. ”Om Smak og behag man ikke disputere” – men ærlig talt: Kan vi ikke se for oss at det – dersom man først skal mislykkes i sin skolegang – ville være både bedre og mer behagelig å mislykkes i en skole der man ikke bare risikerer å bli avskrevet som en dårlig økonomisk investering – men uansett blir ansett for å være *et menneske med noe dypest sett hellig* på innsiden?

Florence Nightinggale og lampen

(Narrativ fra teatersalongen)

Årets påskeferie sto naturlig nok i masteroppgavens tegn. En kveld syntes jeg allikevel jeg hadde fortjent å komme meg litt ut, og bestemte meg for å dra på konsert. I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å dra rett hjem (og gjerne skrive litt mer) etter konserten, men rett som det var ble jeg sittende sammen med noen folk og drikke øl. Jeg ble etter hvert spurt om masteroppgaven min – og slik gikk det til at vi havna dypt nede i både ølglasset og en filosofisk pedagogisk diskusjon. Ved bordet satt også en mannlig sykepleier, og han begynte å snakke om Florence Nightinggale og kallstanken i sykepleieryrket – og om hvordan han så på det som sin viktigste oppgave som sykepleier å vise fram lyset for folk. Så spurte han meg, da – masterstudenten i spesialpedagogikk – om det ikke også burde være sånn for lærere? – Joo, svarte jeg, det var jo nettopp det som var drømmen da jeg ville bli lærer i utgangspunktet.. Men nå, ja jeg vet ikke, men.. nå føles det mer som å gå rundt og blåse ut lys! – Faen, sa sykepleieren, – det burde du skrive i den oppgava di!

Hvorfor flyr den ikke, når den har vinger?



«Såret engel» av Hugo Simberg, 1903.

Jeg innleder masteroppgaven min med et Grundtvig-sitat: ”I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til”. Samtidig benytter jeg anledningen til å advare om at oppgaven kan inneholde scener som kan oppleves som støtende. Tull og fjas, tenker kanskje noen, men dette er blodig alvor!

Bildet *Såret engel* kom jeg over i mitt arbeid med narrativ analyse av norskfaget. Det ble ikke så jeg brukte det i selve lærebokanalysen, men bildet i seg sjøl gjorde sterkt inntrykk på meg, så jeg bestemte meg for å ta det med som en del av det avsluttende essayet. *Såret engel* er malt av Hugo Simberg i 1903, og står altså trykt i *Zeppelin språkbok* for femte trinn.

Forfatterne av læreboka har laga noen oppgaver til bildet, og siden oppgavene rent faktisk dreier seg om bildets narrativ, vil jeg gjengi dem på neste side.

14 snakk om bildet.

a Hvem er gutten som går foran?

- Hva slags humør er han i?
- Hvorfor ser han bare rett fram?
- Er han i slekt med gutten som går bakerst?

b Hvem er gutten som går bakerst?

- Hva slags humør er han i?
- Hvem ser han på?

c Hvem er engelen på båren?

- Hvorfor flyr den ikke, når den har vinger?
- Hvorfor har den bind for øynene? Eller er det en bandasje?

d Hvordan er stemningen i bildet? Glad? Trist? Skummel?

e Hva skjer på bildet?

f Hva har skjedd før?

g Hva skjer etterpå?

(Holm og Løkken 2006: 159).

EKSTRAOPPGAVE:

Tenk deg at du skal gjøre oppgave 14 i *Zeppelin språkbok*.

Hva ville svaret på de øvrige spørsmålene vært dersom svaret på oppgave 14 a) er ”En elev i grunnskolen”?

Kilder

Alseth, B., Nordberg, G., og Røsseland, M. (2010): *Multi 5b grunnbok*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Alseth, B., Nordberg, G., og Røsseland, M. (2006): *Multi grunnbok 5b*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Adorno, T.W. (2006): *Minima Moralia*. Oslo: Pax Forlag.

Adorno, T.W. (1972): «Gesellschaftstheorie und empirische Forschung» i *Gesammelte Schriften Band 8: Soziologische schriften 1.*, Adorno T.W. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Artaud, A. (2000): *Det dobbelte teater*. Oslo: Solum Forlag

Bae, B.og Waastad, J.E. (red.) (1997): *Erkjennelse og anerkjennelse, perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget Oslo

Barthes, R. (1977): «Introduction to the structural analysis of narratives», i Roland Barthes, *Image-Music-Text*. Glasgow: Collins, 79-124.

Bergem, T. (2011): *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergström, G. og Boréus, K. (red.) (2005): *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.

Brecht, B. (1963): *Om tidens teater*. København: Gyldendals Uglebøger

Brecht, B. (1950): «The street scene. A basis model for an epic theatre». I *Visual culture. Critical concepts in media and cultural studies*. Morra, J. And Smith, M. (2008). New York: Routledge.

Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley: University of California Press.

Burns, R. (1979): *Self-Concept development and Education*. London: Holt, Rineheart and Winston.

Czarniawska, B. (2004): *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications.

Derrida, J. (2002): *Lovens makt*. Oslo: Spartacus Forlag.

Eg  a-Kuehne, D. (2001): «Derrida`s ethics of affirmation: the challenge of educational rights and responsibility» i *Derrida & Education*, Biesta G. and Eg  a-Kuehne (eds) London/New York: Routledge.

Foucault, M. (1975): «Den føyelige kroppen» fra *Overvåking og straff*, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fraser, N. (1997): *Justice Interruptus. Critical reflections on the «postsocialist» condition*. New York: Routledge. Kap. 1 «From redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a «postsocialist» Age».

Gadamer, H.G. (2004): *Sandhed og metode. Grundtr  k af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime A/S.

Gadamer, H.G. (2003): *Forst  delsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Grundtvig, N.F.S. I Bergem, T. (2011): *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holm, D. og Løkken, B.G. (2006): *Zeppelin språk bok 5*. Oslo: Aschehoug forlag

Holm, D. og Løkken, B.G. (2006): *Zeppelin arbeidsbok til språk bok 5*. Oslo: Aschehoug forlag

Honneth, A. (2008): *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag

Honneth, A. (2006): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jansson, T. (2011): *Tove Janssons samlede tegneserier Bind 4*. Oslo: Cappelen Damm 2011

Jansson, T. (2009): *Tove Janssons samlede tegneserier Bind 2*. Oslo: Cappelen Damm 2009

Karlsen, G. (2007): *Ny r  d-grønn regjering- en utdanningspolitisk kursendring?* Norsk pedagogisk tidskrift 5/2007.

Knausgård, K.O. (2010): *Min kamp 4*. Oslo: Oktober Forlag

Kunnskapsløftet (2006): www.regjeringen.no Lasta 15. januar 2012.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). www.lovdata.no lasta 26.januar 2012

Lindgren, A. og Nyman I.V. (ill.) (2007): *Pippi Langstrømpe*. Oslo: N.W. Damm & Søn

Lishaugen, J. (2002): *Dikt i samling*.

Læreplan for steinerskolen (2010). Lasta 15. januar 2012.

Marx, K. (1983): *Kapitalen bok*, Oslo: Oktober forlag.

www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=disputere&bokmaal=+&ordbok=nynorsk

Lasta 28.april 2012

Periodehefter brøk for femte trinn, Steinerskolen på Hedemarken.

Polkinghorne, D.E. (1995): «Narrative configuration in qualitative analysis». I: Hatch, J.A. og Wisniewski, R. : *Life history and narrative*.

Prøysen, A. (1993): “Griskokktrøsta” i *Norsk Visebok*. Oslo: Aventura Forlag

Pålshaugen, Ø. (2001): *Språkets estetiske dimensjon*. Oslo: Spartacus Forlag.

Pålshaugen, Ø. (1997): *Kritikk av den ene fornuft*. Oslo: Spartacus forlag.

www.rsio.no/steinerskolenioslo/historikk lasta 21.april 2012

Schibbye, A.-L.L. (1996): «Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?» *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol. 33.

Shakespeare, W. (2000): *As you like it*. Gjendikta av Edvard Hoem. Oslo: Oktober forlag.

Shakespeare, W. (1985): *Romeo og Julie*. Gjendikta av Edvard Hoem. Oslo: Oktober forlag.

Shakespeare, W. (1978): *Romeo og Julie*. Gjendikta av André Bjerke. Oslo: H. Aschehoug & CO.

Shakespeare, W. (1970): *Stormen*. Gjendikta av André Bjerke. Oslo: H. Aschehoug & CO.

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solvang, P. (1999) «Spesialpedagogikkens differensieringsbehov. Sett i lys av en debatt om konstruktivisme, usynliggjøring og relativismekritikk.» i *Nordisk Pedagogikk*, vol 19. Nr 3 s. 168-175

Steinerskolens idé og praksis (2008) www.steinerskolen.no Lasta 10. januar 2012.

Steinnes, Jenny (2010) «Om å tenke opplysningstanken på nytt, på gamle og nye måter», *Verden satt ut av spill, postmoderne pedagogiske perspektiver* (Steinsholt, Dobson red.)

Stensrud, S. og Nøkleby, M. (2011): *Jenta som ikke kunne slutte å gråte*. Oslo: Gyldendal forlag.

St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
www.regjeringen.no

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
www.regjeringen.no

Ulmer, G.L. (1985): *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. London: The Johns Hopkins Press Ltd.

Wergeland, W. (1920): "Om Smag og Behag man ikke disputere". I Wergelands samlede skrifter www.nb.no lasta 28. april 2012

Epilog

Vekk er alt mitt tryllespinn,
og min kraft er bare *min*.
Den er svak. Her avgjør du:
Skal jeg holdes fast her nu,
eller nå Neapel? Venn,
jeg som fikk mitt land igjen,
og som tilgav svik, bør bli
løslatt nu, så slipp meg fri
fra min ø, og løs mitt bånd;
hjelp meg med din gode hånd!
Fyll med vennlig pust mitt seil,
ellers slår mitt forsett feil:
dét å glede deg! Du ser:
jeg har ingen ånder mer,
og min lodd blir sukk og stønn
hvis jeg ikke ved min bønn
trenger gjennom nådens dør
og får tilgitt feil jeg gjør.
Fri meg med et mildt farvel,
du som ber om mildhet selv.

Takk

Takk til mine barn og deres besteforeldre for motivasjon og tålmodig interaksjon med en til tider utålmodig masterstudent.

Takk til min tante og onkel i Gausdal for husrom og hjerterom til en pendlende student.

Takk til min far for uvurderlig økonomisk bistand i prosessen med å transformere meg fra halvstudert- til helstudert røver.

Takk til min far for tidlig innsats hva grunnleggende kreative ferdigheter angår.

Takk til Stange bibliotek for fri tilgang til scanner og generelt god service.

Takk til *Artilleriet* for kontoret!

Og sist, men ikke minst: Takk til *Hamar Teater* for kaffe og gjestfrihet samt trivelige og inspirerende samtaler i kontorlandskapet.