



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

**Å bli subjekt i eget liv.  
Refleksjon over egne erfaringer i forholdet  
mellom lærer og elev.**

**Tor Skulbru**

**Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap**

**Eksamenskode: MP 303 P**

**Senter for praktisk kunnskap**

**Profesjonshøgskolen**





## Innhold

1.	Historien om Per.....	8
2.	Innledning.....	14
3.	Essay som kritisk utprøvende metode .....	17
3.1	Fortellingen .....	17
3.2	Essay som kritisk utprøvende metode .....	19
4.	Mitt utgangspunkt .....	20
4.1	Objektivitet.....	22
4.1.1	Hypotetisk-deduktiv metode .....	23
4.1.2	Forklaring og forståelse.....	24
4.1.3	De logiske positivistene .....	24
4.1.4	Skjervheims positivismekritikk.....	25
4.1.5	Immanuel Kant.....	26
4.1.6	Fenomenologien .....	28
4.1.7	Østerbergs innvendighetstenkning .....	29
4.1.8	Martin Heidegger .....	30
5	Det etiske dilemma.....	31
5.1	Shakespeares verden .....	31
5.2	Utilitarismen.....	32
5.3	Sinnelags- og pliktetikk.....	34
5.4	Totalitet og uendelighet.....	35
5.5	En sammenligning av Kant og Levinas.....	37
5.6	Poiesis og praxis.....	38
5.7	Hendelsens singularitet .....	40
5.8	Den etiske fordring.....	41
5.9	Konklusjon .....	43
6.	Det pedagogiske grunnsyn .....	45
6.1	Sosiokulturell læringsteori .....	46
6.2	En drøfting av Laves læringsteori .....	48
6.2.1	Kontekstens betydning .....	49
6.2.2	Deltagerbaner .....	49
6.2.3	Den ontologisk-ontiske distinksjon.....	51
6.3	Virksomhetsteori .....	53
6.3.1	Læring som universell akt. ....	54
6.3.2	Læring som særegen virksomhet eller lærevirksomhet.....	55
6.3.3	Begrepet læremotivasjon.....	56
6.4	Per sett i lys av virksomhetsteorien.....	57

6.5	Internalisering og sonen for den nærmeste utvikling. ....	60
6.5.1	Internalisering.....	61
6.5.2	Sonen for den nærmeste utvikling.....	66
6.6	Konsekvenser av Vygotskijs teorier.....	67
6.6.1	Læring skjer «inni hodet»?.....	68
6.6.2	Vygotskij, pedagogiske konsekvenser .....	68
6.6.3	Læreplanen .....	69
6.6.4	Dannelse .....	72
7.	Dialogen .....	77
7.1	Vygotskijs språkteori.....	78
7.2	Bakhtins dialog.....	79
7.3	Dialogens betydning i klasserommet .....	85
8.	Konklusjon .....	86
	Litteraturliste: .....	91

**Mange takk til min veileder Jan Methi.**

## Sammendrag

Nå og da spør jeg meg selv hva det egentlig er vi holder på med i skolen. Jeg møter mange elever daglig, noen med klare fremtidsdrømmer, andre er ikke helt sikker på hva de skal bli, men de aller fleste har begynt å tenke på sin fremtid.

Spørsmålet er hvordan jeg som lærer og skolen som organisasjon møter disse unge menneskene. Bidrar vi alltid til at elevene får utvikle seg til å bli autoriteter i sitt eget liv? Et bedre uttrykk for dette låner jeg fra den finske psykolog og professor Jaakko Seikkula som sier at vi må la mennesker få bli subjekt i sitt eget liv. Å bli subjekt i sitt eget liv er et gjennomgangstema i denne oppgaven.

Å bli subjekt i sitt eget liv er motsetningen til at jeg ser eleven som et objekt som skal påvirkes og formes, selvfølgelig med de beste hensikter fra min side. Men jeg glemmer da å ta utgangspunkt i elevens egen opplevelsesverden. Å være subjekt i sitt eget liv betyr å la eleven være autoritet i forhold til sine egne opplevelser. Som vi kan forstå i retning av rettigheter vi har som mennesker. Vi kan ikke bare skal fokusere på målstyringen uttrykt i fagets kompetansemål, men også konsentrere oss om dannelsesaspektet som vi finner i den generelle delen av læreplanen.

I min yrkesutøvelse som lærer møter jeg ikke elevene kun med min kunnskap om faget, jeg møter elevene med hele meg; også mitt læringssyn og mitt verdisyn. Det er tre hovedområder jeg behandler i denne oppgaven. Det første er det etiske dilemma jeg havner i. Kan jeg gi Per beståttkarakter i faget engelsk når han strengt tatt ikke oppfyller kompetansemålenes krav?

I den andre delen av oppgaven sier jeg noe om min pedagogiske plattform, her forstått som mitt læringssyn slik det kommer til uttrykk gjennom læringsteorier. Jeg holder meg stort sett innenfor det som med et samlebegrep kan kalles sosiokulturelle læringsteorier.

Selv om jeg gjennom mitt kroppsspråk formidler mine holdninger i klasserommet, er min viktigste måte å kommunisere på språket. Den tredje delen av oppgaven handler om dialogen. Hovedsakelig er det hvordan Mikhail Bakthin forstår dialogbegrepet jeg konsentrerer meg om.

## Summary

I meet many young students daily, some with clear future dreams, others are not quite sure what they want, but most of these young students have begun thinking about their future life.

The question is how I as a teacher and the school organization meet these young people. Do we always contribute to their development and help these young students becoming authorities in their own lives? I adopt this term from the Finnish psychologist and Professor Jaakko Seikkula. Becoming an authority in your own life is a recurring theme in this paper.

Becoming an authority in your own life is quite the contrary to seeing the student as an object ready to be influenced and shaped, of course with the best intentions on my part. Becoming an authority in your own life means to let the student be the authority related to his/her own experiences.

In my profession as a teacher, I meet students not only with my knowledge of the subject; I encounter students with all of me; also my views on learning and my personal values. There are three main areas I discuss in this paper. The first is the ethical dilemma I end up in. Can I give Per a passing mark in the subject English when strictly speaking he does not meet the competence required?

In the second part of the thesis I say something about my educational platform, here expressed through learning theories, mainly socio-cultural learning theories.

The third part of the thesis is about the dialogue. Mainly I concentrate on Mikhail Bakhtin's concept of the dialogue.

## 1. Historien om Per

Med caps på hodet og Petterøes godt plassert i høyre brystlomme, ser Per allerede ut som en som kan håndtere gravemaskinen. Han har den litt røffe anleggsstilen, trives best i lomp med skitt under neglene. Han er interessert i maskiner, store maskiner som hjullastere, dumpere og gravemaskiner. Hans planer for fremtiden er jobb i anleggsbransjen. Han sier han skal ta fagbrev. Da er han sikret jobb. Hans identitet er knyttet til det han skal bli; som slakteren, jordmora og smeden før i tida. Jobben din er deg og du er det du gjør.

Jeg er engelsklæreren hans og skal sette karakteren etter kriterier gitt i læreplanen. Saken er egentlig ikke enkel. Per bør få karakteren 1. Men hva skal han da gjøre, uten fullverdig videregående trinn 2 er det vanskelig å få seg lærlingeplass, uten lærlingeplass får han ikke fagbrev, uten fagbrev får han ikke jobb og uten jobb får han altfor god tid til å gjøre ting han ikke bør gjøre.

Hva gjør jeg i en slik situasjon? Per er en grei gutt, riktignok ikke altfor ivrig i fagene jeg underviser han i, men egentlig helt normalt for en elev på harde yrkesfag. Han sier det er direkte meningsløst å måtte ta teorifagene (allmennfagene) <sup>1</sup>når det er anleggsmaskinfører han skal bli. Det meningsfulle er det konkrete.

Harde yrkesfag er bl.a. bygg- og anleggsgfag, mekanikerfag og plate- og sveisefag, altså håndsarbeid og ikke åndsarbeid. Guttene på de harde yrkesfagene er de samme som vi hører om på nyhetene når frafallet på videregående skole diskuteres. Ofte har de lave skoleprestasjoner og karakterer fra grunnskolen, de har ofte følt at skolen ikke spiller på samme lag som dem. Og ja, det er stort sett gutter som går på de harde yrkesfagene selv om en og annen jente dukker opp. Innen yrkesfagene på videregående utdanning fylles noen av fagene nesten utelukkende av gutter, mens det for andre, som helse- og sosialfag, det vi kaller myke yrkesfag, stort sett er jenter som velger.

Pers møte med engelsken på videregående skole er ment å være både et dannelsesfag og et redskapsfag som det står i LP<sup>2</sup>, men heller ikke her er virkningen helt etter planen. Det passer for elevene på studieforberedende, flestparten er jenter, mange av dem veldig flinke. Men

---

<sup>1</sup> Med teorifag mener han allmennfag som engelsk og norsk. Programfagene (yrkesfagene) har også teori.

<sup>2</sup> Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006:93



guttene på harde yrkesfag skyver ofte fra seg engelskfaget, ja, ikke bare faget, men ikke så sjelden hele skolen.

Jeg kan følge reglene, det er faktisk det som er jobben min. Jeg skal vurdere Per og hans klassekamerater etter kriterier gitt som kompetansemål i læreplanen. Kriteriebasert vurdering, heter det. Jeg har til og med blitt kurset av arbeidsgiveren min, så det hersker ingen tvil om hvilken oppgave jeg har. Hva er poenget med å følge regler? Men å bryte reglementet kan ikke gjøres til en regel. Men kan jeg bryte reglene for å vise at reglene er feil?

Jeg bryter ikke reglene når det gjelder eleven Berit, også hun tar sikte på en fremtid i anleggsbransjen, riktignok har ikke hun en like klar fremtidsdrøm som Per. Problemet er at hun ikke møter på skolen og har et stort fravær. Det spøker for at hun ikke kan få vurdering i faget. Hvordan får jeg fatt i hennes verden slik at jeg kan forstå hva som ligger bak det store fraværet og at vi helst får gjort noe med det? Jeg har tatt opp problemet med henne og hun er innforstått med konsekvensene, men det ser ikke ut til å hjelpe.

Eller ta for eksempel eleven Ola. Ola kom ikke inn på førstevalget sitt, og gir gjerne uttrykk for det. Han uteblir ofte. Jeg gir han mange sjanser, altfor mange mener min kollega, men Ola tar ikke imot tilbudet. Selv om Ola ikke er dårligere, rent faglig, enn Per, er det ikke så vanskelig å forstå at jeg har svært lite grunnlag for å gi han karakter i det hele tatt. Han leverer ikke oppgaver når han skal, eller for det meste ikke i det hele tatt. Det er ganske lett å forstå, og godta, at jeg må følge reglene i en slik situasjon. Jeg har da ryggen fri, men står igjen med et etisk problem. Er det slik at det er lettere å være «etisk korrekt» mot den som står meg nærmere?

Jeg kommer ikke inn på, og blir godt kjent med, alle elevene jeg møter. Jeg har ca. 120 elever i løpet av et år, de fleste kjenner jeg ikke på forhånd. Spørsmålet er om det er de som jeg har mest sans for, er mer lik meg og mine verdier, som jeg bryr meg mest om? Jeg tror selvfølgelig at jeg klarer å forholde meg profesjonelt til alle elever, ja, oppriktig talt så tror jeg det. Samtidig; den gode Andre er som regel den som er det samme som oss.

Siden alle elever i dag har et tilbud om videregående opplæring, kommer det noen som ikke er interessert i skole og utdanning. For noen tiår siden gikk disse unge guttene rett ut i jobb. I dag etterspørres i langt større grad fagbrev, noe som gjør videregående skolegang tvingende

nødvendig. Det er derfor ikke til å komme fra at vi har noen motivasjonsproblemer i skolen. Mange har ikke et gjennomtenkt forhold til de linjevalg de gjør. Noe kan tilskrives dårlig veiledning, men vi skal ikke se bort fra at flere av ungdommene kvier seg for å bestemme hva de skal bli. Det er vanskelig for mange elever å bestemme seg når du bare er 16 år, mens andre, som Per, har visst hele livet hva han skal bli.

Hva er det som gjør det så vanskelig å følge reglene når det gjelder Per? Eller kanskje jeg heller burde stille spørsmålet om hva konsekvensen er for Per hvis han ikke får fagbrev? Hele hans tilværelse er bygget omkring anlegg, hjullastere, dumpere og gravemaskiner. Han signaliserer hele tiden, gjennom påkledning og væremåte, hvilket mål han har i livet. Skal jeg være det uoverstigelige hinderet som står i veien? Eller kan jeg ikke tenke slik; det er ikke jeg, men engelskfaget som er det store hinderet? Jeg trenger derfor ikke involvere meg, i hvert fall ikke følelsemessig.

Alle elevene på videregående skole, enten de går på yrkesfaglige eller studieforberedende utdanningsprogram har akkurat samme læreplan med samme kompetansemål i engelsk. I fremtiden må vi regne med å omskolere oss ofte, vi skal gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Derfor må vi alle ha “en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet” (LP 2006:3). Det er uinteressant om du går på harde yrkesfag som bygg, anleggsmaskinfører, reparatør eller på studiespesialisering som er det vi tidligere kalte gymnas. Alle skal vurderes likt. Karakteren skal reflektere både muntlig og skriftlig kompetanse.

I følge læreplanens kompetansemål, skal Per og alle de andre elevene kunne formulere seg nyansert, både muntlig og skriftlig, tilpasset til situasjonen. Han skal bl.a. kjenne til den engelske språkutviklingen og kunne drøfte litterære tekster fra engelskspråklig litteratur. I tillegg forventes det at Per skal drøfte sosiale og kulturelle forhold, samfunnsforhold og verdier i ulike kulturer i flere engelskspråklige land. Det er klart at også i gravemaskinen er Shakespeare viktig. Faktisk et spørsmål om å være eller ikke være.

Dersom jeg bare slenger ut en tekst og ber elevene drøfte denne, fremstår jeg neppe som en stor pedagog. Selv om jeg har møtt slike lærere selv, er det min erfaring at de er i et klart mindretall. Problemet er at jeg, og flere med meg, ikke helt får til at noen av elevene klarer å drøfte litterære verk eller samfunnsfaglige forhold, skriftlig og på engelsk, selv om vi

begynner med det konkrete og sansbare. Kravet i avisene om å «yrkesrette engelskfaget» de senere årene er nettopp et eksempel på hva jeg her skriver om.

Men det er om å gjøre å ha flaks. Jeg tenker her på skriftlig eksamen i engelsk. Per kan bli trukket ut til skriftlig eksamen eller ikke. Den skriftlige eksamen i engelsk på videregående skole er sentralgitt, som vil si at alle i Norge som blir trukket ut til skriftlig, får den samme prøven. Uansett om du går på allmennfag eller yrkesfag, læreplanen er den samme og dermed også eksamen og alle skal vurderes etter de samme kriteriene. Det er lenge siden det var nok med den praktiske, yrkesrettede utdanningen i Norge, i dag gjelder i større grad de teoretiske allmennfaglige kvalifikasjoner. De første årene etter kunnskapsløftet var det svært mange av yrkesfagelevne som strøk på den skriftlige eksamen. Dette var ikke holdbart, så for å bøte på skaden ble den skriftlige eksamen gjort lettere, slik at færre skulle stryke. Likevel er det fremdeles stor strykprosent blant yrkesfagelevne i dag.

Statistikken som er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider<sup>3</sup> viser følgende når det gjelder skriftlig eksamen i engelsk for yrkesfaglig studieretning: Gjennomsnittskarakteren var skoleåret 2008/09 i Norge 2.8 med en strykprosent på 11. For Finnmark var snittkarakteren 2.1 (lavere enn karakteren 2 er stryk), strykprosenten er ikke tilgjengelig<sup>4</sup> da den er unntatt offentlighet, sannsynligvis på grunn av at identiteten til elever kan avsløres.

Standpunkt karakterene er høyere enn eksamens karakter i skriftlig engelsk både nasjonalt og i Finnmark.

Det har skjedd en utvikling fra skoleåret 2008/09 til 2012/13 både hvis vi ser på Norge som helhet og Finnmark spesielt. I 2012/13 var snittkarakteren i engelsk skriftlig på yrkesfagene 3.0 med en strykprosent på 8.0 for Norge og snittkarakteren for Finnmark var 2.5, strykprosenten er heller ikke her tilgjengelig da den er unntatt offentlighet. Det er rimelig å anta at strykprosenten for Finnmark er en del høyere enn for landet som helhet gitt at Finnmark har lavere karaktersnitt.

---

<sup>3</sup> Skoleporten.udir.no

<sup>4</sup> Jeg kjenner til strykprosenten, den var meget høy. Jeg spurte læreren i faget om hva hun, en erfaren og dyktig lærer, mente var årsaken. Hun mente elevene ikke forsto oppgavene.

At karakterene har blitt bedre over tid og strykprosenten har blitt lavere kan være en indikasjon på at min påstand at eksamensprøvene ikke har samme vanskelighetsgrad i dag som tidligere, kan være rett. Men jeg vil ikke trekke noen bastant konklusjon, det er flere faktorer som kan spille inn og min påstand må mer betraktes som en mer eller mindre kvalifisert syning. Poenget er at det ikke fra min side ligger en vitenskapelig undersøkelse til grunn.

Jeg lurer selvfølgelig nå og da på hvorfor i all verden Shakespeare er så viktig i gravemaskinen. Hva har han der å gjøre? Shakespeare, av mange ansett som den største av dem alle. Han forfattet over 150 sonetter, flere titalls skuespill og andre dikt. Romeo og Juliet, Macbeth og Hamlet er klassikere. Hans skuespill fremføres mer enn noen annens, og er oversatt til alle de store språk. Joda, det er til å forstå at Shakespeare godt kan få litt av plassen i Pers' hode.

Shakespeare kan nok være viktig for alle og enhver, og det er ikke Shakespeare som her er det egentlige problemet. Det store problemet for Per er kravet i læreplanen om å “drøfte engelskspråklige tekster fra et utvalg av sjangrene dikt, novelle, roman, film og skuespill fra ulike deler av verden og tidsepoker”. Det må være tillatt å spørre om vi, i statlig regi, skaper tapere ved å innføre kompetansemål som ligger langt utenfor hva vi kan forvente at elevene skal kunne klare, selv med god hjelp av lærer og medelever. Når dette i tillegg skal gjøres skriftlig, er Per i virkeligheten på god vei til å bli kastet ut av skolen. Sannsynligheten for at Per da havner som en sosialhjelpsmottaker, en fengselsfugl, arbeidsledig og/eller uføretrygdet er mye større enn for en som gjennomfører videregående skole (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2005:111).

Tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen sa<sup>5</sup> på regjeringens nettsider at kampen mot frafall er viktig og at mer yrkesretting gir mindre frafall. Samtidig sier hun at det er viktig at vi ikke firer på kravene for fellesfagene fordi det da “kan bli vanskelig å ombestemme seg hvis man angrer på linjevalget senere”. Det å foreta feilvalg er ofte benyttet som argument mot å endre engelsken. Slik engelsken er i dag, lik for både yrkesfag og studieforbereidende, gir den studiekompetanse. Og en generell studiekompetanse er selvfølgelig god å ha, ja, en forutsetning, dersom du ønsker å gå videre på skole som høyskole eller universitet.

---

<sup>5</sup> ref. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-fracfall-.html?id=592763](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-fracfall-.html?id=592763)

Per snakker litt engelsk i timene, og han leverer inn både prøve og oppgave. Allmennfagene, og engelsk spesielt, er ikke det han liker best. Engelsk blir spesielt vanskelig da nesten ikke et eneste ord skrives som det uttales. Da blir det vanskelig når du i tillegg sliter med dysleksi. Jeg kan nok forsvare å gi Per karakteren to i muntlig, men hans skriftlige arbeid står til stryk, som vil si karakteren en. Det er vanskelig å få noe ut av det han skriver, meningsinnholdet forsvinner. Dersom han blir trukket ut til eksamen i skriftlig engelsk, er sannsynligheten stor for at han stryker. Han vil da få ikke bestått i engelsk, og dermed ikke få fagbrev.

I forskrift til opplæringsloven heter det at alle elever har rett til vurdering. Grunnlaget for vurderingen er alle kompetansemålene som hører til faget. Dette gjelder uansett om du får en spesielt tilrettelagt opplæring. Det spiller ingen rolle om det er foretatt bortvalg av kompetansemål eller andre avvik fra læreplanen. Du skal uansett vurderes. I grunnskolen er det lov å gi fritak for vurdering med karakter, dette betyr ikke at du er fritatt for faget, men kun karaktervurdering. I den videregående skole er dette ikke lov. Avvik fra læreplanen skjer både i grunnskolen og på videregående, det vil i praksis si at ikke alle kompetansemålene kommer med i undervisninga eleven får. Faget “beskjæres”, men karakteren på videregående skal fremdeles settes på grunnlag av de samlede kompetansemålene etter læreplanen for faget. Jeg opplever hvert år elever som kommer fra grunnskolen med “beskjærte” fag. Ofte er det gode grunner for dette, men ikke alltid. Disse elevene har ofte en så smal kompetanse i faget, at det er umulig for dem å arbeide med læreplanmålene for faget i videregående. Det betyr at flere av dem stryker, får karakteren 1, eller at det ikke er mulig å gi dem karakter fordi de ikke kan følge en opplæring etter læreplanmålene for faget. Konsekvensen er at de står uten lærlingeplass og vitnemål.

Jeg går og tar en prat med Pers lærer i de praktiske fagene, der Per får prøve det som skal bli yrket hans. Læreren tilhører sorten som er en stolt utøver av faget sitt; anleggsmaskinførerfaget. Han har en klar oppfatning av hvordan engelsken har blitt for elevene på yrkesfaglig studieretning. Han er ikke glad for denne utviklingen. Men han er også lojal overfor skolens målsettinger. Overfor elevene poengterer han at det ikke bare er programfagene, yrkesfagene, som er viktige her ved skolen. Allmennfagene er også viktige. Men han stiller seg undrende til hvorfor det er så vanskelig å tilpasse engelsken på de yrkesfaglige linjene slik at de i større grad passer Per? Det er jo ikke slik at Per ikke skal ha engelsk på skolen, nei, engelsk er et viktig fag, ikke bare det, det blir bare viktigere og

viktigere. Hvorfor ikke tilby engelsk som i stor grad er muntlig, med et praktisk og yrkesrettet innhold, spør han meg. Noe i likhet med det som tidligere ble kalt teknisk engelsk. I dag blir det for mye drøfting av dikt, litteratur og sosiale forhold. Må Per kunne drøfte dikt for å bli en god maskinkjører? Enn samfunnsborger? Er ikke det viktigste poenget med allmenndannelsen å delta i samfunnet, og ikke stå utenfor? Yrkesfaglæreren forstår ikke at det enkle må gjøres så vanskelig. For han er saken klar; Per blir hverken en dårligere maskinfører eller en dårligere samfunnsborger med et enklere, yrkesrettet engelsk. Slik det er i dag, for svært mange av elevene på de harde yrkesfagene, virker heller engelsken både fremmedgjørende og mot sin hensikt.

Fremmedgjøringen er ikke bare i forhold til skolekunnskap, mener yrkesfaglæreren, elevene risikerer i dagens skole også å bli fremmedgjort i forhold til arbeidsformer. Prosjekt- og temaarbeid er utbredte arbeidsformer i skolen, spesielt etter reformene R-94 og R-97. Disse arbeidsformene krever studiekompetanse hos elevene. Per, med en far som kun har manuelle industriarbeiderferdigheter, kommer ikke heldig ut. Prosjekt- og temaarbeid er arbeidsformer som er best kjent for middelklassen. De kjenner til disse arbeidsformene fra arbeidslivet i større grad enn ansatte i manuelle yrker.

I mitt grenseland mellom rett og galt, stiller jeg til slutt i samtalen yrkesfaglæreren spørsmålet: “Blir Per en god arbeidskar?” Læreren bekrefter at Per vil klare seg godt i arbeidslivet. Han vil ikke bare se ut som en anleggsmaskinfører, han vil bli en.

Jeg gir Per karakteren to.

## **2. Innledning**

Jeg har valgt å ta med denne historien fra førsteårsessayet mitt som da hadde tittelen «Hvordan havnet Shakespeare i gravemaskinen?» Selv om grunnhistorien er den samme, har jeg både kuttet ut og lagt til en del slik at historien bedre skal passe til det jeg behandler i denne oppgaven. Førsteårsessayet handlet for en stor del om det etiske dilemma jeg sto oppe i. Skulle jeg gi Per karakteren 1, stryk, eller skulle han få bestått. Selv om jeg har beholdt en del

av teksten som omhandler etikkdelen i masteroppgaven, har jeg likevel sett meg nødt til både å omformulere, legge til, trekke fra og utdype teksten i forhold til førsteårsessayet.

Nå og da spør jeg meg selv hva det egentlig er vi holder på med i skolen. Jeg møter mange elever daglig, noen med klare fremtidsdrømmer, andre er ikke helt sikker på hva de skal bli, men de aller fleste har begynt å tenke på sin fremtid. Per er krystallklar, Berit har andre ting enn skole som opptar henne og Ola, som ikke kom inn på førstevalget sitt, vet ikke helt hva han vil. Dette er ikke noe unormalt for elever på videregående skole.

Spørsmålet er hvordan jeg som lærer og skolen som organisasjon møter disse unge menneskene. Bidrar vi alltid til at elevene får utvikle seg til å bli autoriteter i sitt eget liv? Et bedre uttrykk for dette låner jeg fra den finske psykolog og professor Jaakko Seikkula som sier at vi må la mennesker få bli subjekt i sitt eget liv. Å bli subjekt i sitt eget liv er et gjennomgangstema i denne oppgaven.

Å bli subjekt i sitt eget liv er motsetningen til at jeg ser eleven som et objekt som skal påvirkes og formes, selvfølgelig med de beste hensikter fra min side. Men jeg glemmer da å ta utgangspunkt i elevens egen opplevelsesverden. Å være subjekt i sitt eget liv betyr å la eleven være autoritet i forhold til sine egne opplevelser. Dette betyr ikke at alle skal få gjøre akkurat det de vil til enhver tid, eller at vi ikke skal følge skolens styringsdokumenter. Jeg tror heller vi skal forstå det i retning av rettigheter vi har som mennesker. Kanskje vi ikke bare skal fokusere på målstyringen uttrykt i fagets kompetansemål, men også konsentrere oss om dannelsesaspektet som vi finner i den generelle delen av læreplanen.

I min yrkesutøvelse som lærer møter jeg ikke elevene kun med min kunnskap om faget, jeg møter elevene med hele meg; også mitt læringssyn og mitt verdisyn. Det er tre hovedområder jeg behandler i denne oppgaven. Det første er det etiske dilemma jeg havner i. Kan jeg gi Per beståttkarakter i faget engelsk når han strengt tatt ikke oppfyller kompetansemålenes krav? Er det forsvarlig? Hvorfor havner vi i en slik situasjon i skolen? På den annen side kan jeg vel ikke ta fra et menneske sin drøm om å bli maskinfører bare fordi han ikke mestrer engelskfaget. Problemet er da at jeg bryter en regel. Det vil være mot det jeg står for; jeg kan ikke gjøre det til en regel at jeg skal bryte regler. I kap. 5, det etiske dilemma, stiller jeg, enkelt sagt, spørsmålet om jeg skal være prinsippfast. I så fall ligger den etiske avgjørelsen forut for situasjonen. Eller skal jeg heller se nærmere på det unike ved situasjonen jeg er i? Da

må jeg i så fall se nærmere på situasjonen. Men er det nok å konstatere at det i min situasjon ligger en fordring? Og dersom «subjekt i sitt eget liv» ikke bare skal bli en floskel, må jeg også forstå hva fordringen fordrer.

I den andre delen av oppgaven må jeg si noe om min pedagogiske plattform, her forstått som mitt læringssyn slik det kommer til uttrykk gjennom læringsteorier. Jeg holder meg stort sett innenfor det som med et samlebegrep kan kalles sosiokulturelle læringsteorier.

Kan vi si at læring er et sentralt eksistensvilkår for mennesket? Vi har ikke like gode sanser som hunden, som lukte- og hørselssans, men vi har evnen til selvforandring gjennom en godt utviklet evne til å lære oss nye ting, noe vi gjør hele tiden. Jeg må altså stille spørsmålet hva læring egentlig er? Noen mener læring er deltagelse i sosial praksis, noe som får meg til å tenke på sosialisering, vi lærer best i den konteksten yrket skal utøves i. Andre hevder at riktignok er den sosiale praksis vesentlig, men det blir for enkelt å si at læring er deltagelse i sosial praksis rett og slett. Læring i skolen må heller forstås som en særegen virksomhet der motivet ligger utenfor selve lærevirksomheten; for Per ligger motivet i å bli anleggsmaskinfører, målet er derfor å ta fagbrev.

Selv om vi ikke ut fra læringsteoriene får en direkte forståelse for gjennomgangstema i denne oppgaven, subjekt i sitt eget liv, har jeg likevel hatt dette i bakhodet i drøftingsdelen. Og da spesielt der jeg ser på hvilke konsekvenser vi kan trekke i skolen av den nærmeste utviklingssonen. Jeg prøver til og med å bruke Shakespeare i lys av å la eleven bli subjekt i sitt eget liv.

Selv om jeg gjennom mitt kroppsspråk formidler mine holdninger i klasserommet, er min viktigste måte å kommunisere på språket. Den tredje delen av oppgaven handler om dialogen. Jeg skildrer et møte med Berit som åpnet en dør for meg og i ettertid har gitt meg mye å tenke på og har gitt meg nye perspektiv.

Men jeg vil først, etter et kapittel om essay som kritisk utprøvende metode, redegjøre for mitt utgangspunkt for min forståelse, på en måte prøver jeg å plassere meg i verden. Det leder meg i neste omgang til et kapittel om objektivitet. Spørsmålet er hvordan vi får kunnskap? Et spennende, men vanskelig tema som jeg først hadde tenkt å kutte ut, men kom til at det er sentralt for hvordan vi oppfatter virkeligheten og dermed også min forståelse av Per, Berit og



min skoleverden. Bl.a. om vilkåret for min forståelse av verden ligger i subjektet, i meg, eller i det mellommenneskelige, det intersubjektive. Noe som vil ha konsekvens for mitt pedagogiske grunnsyn.

### **3. Essay som kritisk utprøvende metode**

Ved senter for praktisk kunnskap (SPK) på Universitetet i Nordland, anvendes uttrykket ”essay som kritisk utprøvende metode” for å betegne måten skriveprosessen og kunnskapsutviklingen foregår på. Hovedpoenget med metoden er å ta utgangspunkt i egen yrkeserfaring, gjennom en fortelling, sette erfaringen på prøve gjennom en kritisk drøfting av yrkeserfaringen for å utvikle ny kunnskap eller ny innsikt. Hvordan har dette foregått i denne oppgaven?

Jeg starter denne oppgaven med en fortelling, eller en historie, som kanskje mer prøver å fortolke enn å forklare, men som ikke må forstås dit at forklaringen er utelatt. Vi bedømmer helst fortellingen ut fra sin sannsynlighet, og ikke så mye ut fra den verifiserbare kunnskap. Jerome Bruner sier at «historier kan gi mening, men ikke referanse» (Bruner 1997:134).

#### **3.1 Fortellingen**

Hva handler så historier om? Oftest er det våre handlinger som er i fokus, og i mindre grad naturverden. Hvis vi ikke da lager en Disneyfortelling der dyrene får menneskelige egenskaper.

Hva er det da som får oss til å handle? Neppe tyngdekraften eller andre fysiske lover, men det er heller våre lyster og intensjoner. Våre handlinger er ofte vanskelig å forklare, dermed får fortolkningen forrang når vi skal prøve å forstå. Dersom jeg forteller historien med dette perspektivet: «Per vil bli en god arbeidskar», er det rimelig å anta at den vil bli noe annerledes enn «Per må ha en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet». Nå er det slik at jeg forteller en historie om verden slik jeg ser den, mitt perspektiv vil påvirke min fremstilling uansett om jeg påstår at en hendelse er sann fordi det er noe jeg har sett med mine egne øyne. Jeg ser kanskje anden, mens du ser kaninen.

Men dette gjelder vel også for vitenskapen, og kanskje i stor grad også naturvitenskapen? Forstår vi verden som den er, eller er det heller slik at vi prøver å forstå våre teorier om verden?

Bruner har en god fortelling om Niels Bohr som illustrerer dette. Problemet var innen fysikken der du ikke kan spesifisere både en partikkels posisjon og bevegelse samtidig. Du kan ikke inkludere begge i samme ligninger. Hans sønn hadde stjålet en gjenstand fra en butikk, men angret seg og innrømmet tyveriet overfor sin far. Det var selvfølgelig galt å stjele, samtidig som Bohr ble rørt av sin sønns anger. Han ble slått av det faktum at han ikke kunne tenke på sin sønn «på både en kjærlig og en rettferdig måte samtidig» (Ibid.: 136). Dette fikk han til å tenke på at han ikke kunne betrakte en partikkel som stillestående i en bestemt posisjon samtidig som den, i en viss hastighet, beveget seg uten noen posisjon. Sett på denne måten er den vitenskapelige prosess narrativ, men det betyr samtidig ikke at vi kan erstatte vitenskap med vitenskapsfortellinger.

Nå er det også slik at ingen fortellinger har èn eneste fortolkning. Vi kan ikke si at det bare er en måte å lese en historie på, det er ikke èn riktig lese måte eller metode. Vi prøver å finne mening i en fortelling «der uttrykk bare har mening i forhold til andre uttrykk» (Ibid.:147). Delene er avhengig av helheten og helheten av delene. Derfor virker det som om «tolkingen av historier er ugjenkallelig hermeneutiske» (Ibid.).

Men det finnes noen motmidler; kontrast, konfrontasjon og metakunnskap. For eksempel bruker jeg senere i oppgaven Piaget som kontrast til Vygotskij. Konfrontasjon, der min oppfatning av virkeligheten ikke stemmer med andres virkelighetsoppfatning, bruker jeg ved å benytte Heidegger til å kritisere Laves læringssyn. Metakunnskap, der tankens objekt er selve tanken, bør være gjennomgående i hele denne oppgaven. Vi får se om jeg lykkes.

Oppsummert kan vi si med Bruner:» Fortellingen kan ikke produsere «sannheten», men heller sannsynligheten» (Ibid.:156).

### 3.2 Essay som kritisk utprøvende metode

Essay som kritisk utprøvende metode er, i tillegg til en sjanger som kan ha forskjellige fremstillingsformer, nettopp en metode. En av hensiktene med essay som kritisk utprøvende metode er at jeg ut fra det unike i disse spesielle møtene med elever skal forsøke å finne det allmenngyldige. Jeg kommer for eksempel senere i oppgaven, der jeg skriver om dialogen, tilbake til Berit og hennes situasjon og prøver å forstå hva som skjedde ved å bruke Mikhail Bakhtins (1895-1975) dialogbegrep. Forhåpentligvis bruker jeg ikke dialogbegrepet på en mekanisk måte, men heller som et verktøy for å få ny innsikt som vil virke meningsdannende.

Selve skriveprosessen er dialogisk i seg selv ved at jeg hele tiden må forholde meg til det jeg skriver. Noen ganger på en nesten ubønhørlig måte og noen ganger direkte ubehagelig. Dersom jeg ikke selv har oppdaget mine blinde flekker, har jeg hatt en veileder som har gjort meg oppmerksom på hva jeg skriver. Det dialogiske er altså til stede både mellom meg og teksten jeg skriver, men også til min veileder og den litteraturen jeg leser. Det er gjennom å gjøre det uartikulerte artikulert at meningen og forståelsen trer frem.

Denne prosessen har også ført til at jeg har blitt oppmerksom på at det ligger flere betydningsnivåer i teksten og som jeg derfor har undersøkt nærmere. For eksempel at det i denne oppgaven er for snevert kun å konsentrere meg om individnivået og det etiske. Jeg har derfor funnet det nødvendig å heve blikket til også å gjelde samfunnsnivået; skolen kan ikke kun forstås ut fra et lærer-elevperspektiv, det er også en politisk side som må frem.

Jeg har jo skrevet oppgaver tidligere og på en litt sleivete måte kan jeg si at jeg da har hostet opp teorier slik at de passer virkelighetens verden på en noe mekanisk måte. I denne oppgaven har ikke det vært mulig. Men det skyldes ikke bare den undersøkende metoden som essayet som form er. Det har også sammenheng med faget praktisk kunnskaps egenart; det er min egen praksis i skolen som står på spill. I så måte er essay som kritisk utprøvende metode både utfordrende og krevende, men samtidig også svært lærerik. På en måte kan man si at det undersøkende og kritiske elementet i metoden fører til at flere dører åpnes slik at flere nyanser i yrkeserfaringen kommer fram. Det man i utgangspunktet oppfattet som noenlunde entydig, viser seg å være svært komplisert og flertydig.

## 4. Mitt utgangspunkt

Jeg lærte å bli lærer da jeg sto i undervisningssituasjonen, ikke da jeg tok pedagogisk seminar. Jeg lærte ikke bare hvordan jeg skulle forholde meg til elevene, hvordan jeg skulle undervise, men også hele den kulturen som en skole er. Dette skjedde både ved at jeg bevisst lærte meg dette, men også ubevisst. På samme måte har elevene, som jeg selv engang var, lært å være elever, både bevisst og ubevisst. Ikke bare kulturen, men også historien, den tiden jeg var elev og nå er lærer, har påvirket og formet meg som lærer.

I og med at jeg er i verden, «In der Welt sein»<sup>66</sup>, som jeg ikke kan velge bort, må dette være utgangspunktet, eller grunnlaget for min forståelse. Det er altså innenfor en totalitet, som riktignok ikke er statisk, men kan aldri bli uendelig. Dette «In der Welt sein» går forut for og ligger til grunn for min forståelse ettersom jeg er i verden.

Det er ikke slik at jeg som subjekt står utenfor og studerer et objekt, verden. Når jeg bruker en saks, hammer eller blyant forstår jeg tingene «som», i en brukssammenheng. Og ved at jeg gjør noe, handler eller arbeider, foreligger allerede min erfaring av verden. Og dermed er min sanseerfaring avledet av denne grunnleggende forståelsen, som altså ikke er forutsetningsløst.

Når jeg så forstår ut fra en sammenheng, som allerede er der, betyr ikke det at jeg nødvendigvis forstår alt, men jeg kan gjerne ha en helhetsoppfatning av saken. Ta for eksempel min oppfatning av eleven Ola, som det ser ut til at jeg har en klar oppfatning av; en lat elev. Men hvis jeg prøver å brette opp og analysere min forståelse av han, ved for eksempel å se på hans familiebakgrunn, hans egen oppfatning av skolehverdagen eller min adferd i forhold til han, kan det hende jeg vil komme til andre og nye forklaringer på hvorfor han oppfører seg som han gjør på skolen. Jeg kan utvide min horisont, eller om du vil, jeg kan utvide totaliteten i min erfaringsverden.

Gjennom en slik helhets- og delforståelse av et fenomen, der delen og helheten står i et indre forhold til hverandre, kan jeg ikke bare ta for meg en delforståelse for å se hva det hele dreier seg om. På samme måten er det når jeg skal forstå en tekst, jeg kan ikke bare se på enkeltord eller setninger, men jeg begynner gjerne å bla i boka, ser på tittelen og overskriftene for å danne meg et bilde av hva den handler om. Utgangspunktet er at jeg har en forståelse av hva

---

<sup>66</sup> Martin Heidegger, Sein und Zeit 1927

en tekst er, jeg ser den ikke bare som tegn og symboler, men noe som kan leses, og som noe jeg vil tolke etter hvert som jeg leser den. Tolkningen vil jeg korrigere, ved en hel- og delforståelse, både ved å lese de enkelte setninger og det helhetsinntrykk jeg får av teksten. Jeg forstår altså, og forstår mer, men utgangspunktet er at jeg allerede har forstått. Men for at det skal føre til en erkjennelsesprosess, kan jeg ikke la meg lede av «godtfolks forestillinger» (Skirbekk 301:1976), men ut fra sakene selv.

Problemet er imidlertid hva som er sakens kjerne, ikke så sjelden er den skjult. Denne oppgaven handler i videste forstand om forholdet mellom mennesker, eller hva det typiske er i sosiale situasjoner. Skal jeg da lete etter kausalsammenhenger, som for eksempel hvilke svar statistikk kan gi? Spørsmålet blir da hva jeg har redusert forholdet til. Gir det noe god innsikt og hva mister jeg? Eller skal jeg først og fremst konsentrere meg om kompliserte meningssammenhenger?

Mening blir i denne sammenheng det artikulerbare, og som skal gi grunnlag for refleksjon.

Jeg sier ikke med dette at vi ikke skal bruke statistikk, langt ifra, statistikk gir oss veldig meningsfull og verdifull informasjon som er nødvendig for å iverksette nødvendige tiltak. Et godt eksempel på overbevisende bruk av statistikk er hvordan en pioner innen statistikkvitenskapen, Florence Nightingale, systematiserte tallene, og lagde oversiktlige diagrammer, på antall døde under Krimkrigen. Ved å presentere dødstallene på en denne måten påviste hun at det var dårlig hygiene, og ikke kuler og krutt som tok livet av soldatene, noe som igjen førte til at effektive tiltak kunne iverksettes. En kausalsammenheng gir selvfølgelig både innsikt og mening.

Saken selv, er i seg selv, problematisk, jeg er jo selv part i saken og må derfor finne argumentene som gjør rede for min egen posisjon. På samme måte vil jeg prøve å forstå de teoriene jeg presenterer i denne oppgaven. En teori sier noe sant om samfunnet, i alle fall gjør den krav på det samtidig som teorien er skrevet av personer sosialisert inn i en bestemt historisk og sosial kontekst. En teori, eller ide, er ikke forutsetningsløs som i Platons ideverden. Kontekst er derfor viktig.

Men hva er egentlig kontekst? Er det slik at jeg blir påvirket av konteksten, altså at konteksten er et felt omkring meg, eller er jeg en del av konteksten? Kontekst blir ofte fremstilt som lag

på lag med flere konsentriske sirkler. Olga Dysthe viser til det latinske ordet «contextere», som betyr å veve sammen, altså at alle delene er integrerte (Dysthe 2001:43).

Det vil si at jeg også må forstå meg selv i en sosial-historisk kontekst, uansett om jeg hevder å ha god innsikt, samtidig ser jeg ikke på meg selv som kun et produkt av ytre påvirkninger. Teoriene blir for meg en meddiskuterende, de sier noe om mine egne forståelsesformer og som jeg må ta stilling til. Med det mener jeg at de skal skape grunnlag for refleksjon og dannelse. Jeg må både ha et blikk på min egen bevisstgjøring, på min dannelse og det vitenskapelige. Når det er sagt, er det kanskje på sin plass med følgende innsigelse: Er det ikke nettopp det som er hensikten med å la Shakespeare få plass i gravemaskinen til Per?

Jeg skal også være klar over at de eksemplene jeg velger, bl.a. det meningsløse, det etiske dilemma og dialogens funksjon i menneskers samvirke, vil påvirke hvilke svar jeg kommer frem til. Med det mener jeg at ikke bare min egen forståelseshorisont, min egen sosial-historiske kontekst, men også eksemplene selv, vil påvirke mine svar.

Objektivitet er vanskelig og problematisk, men det betyr ikke at jeg skal avskrive objektivitet som ide, som ide vil den være viktig for å søke ny innsikt. På hver sin måte og til hver sin tid, er det vel noe sannhet i de fleste teorier.

#### 4.1 Objektivitet

Er objektivitet en umulighet? Fins det noe objektivt sant? Noen hevder at objektivitet ikke kan oppnås. Denne påstanden er i seg selv umulig, i alle fall logisk sett, og biter seg selv i halen. Vi kan ikke hevde at objektivitet er umulig, samtidig som vi hevder at påstanden «objektivitet er umulig» er sann.

Objektivitet forstås ofte som upartisk og saklig, altså det motsatte av vilkårlighet, men begrepet oppfattes også mange ganger å bety allmenngyldig. De to første betydninger av objektivitet, saklig og upartisk, er det mange som har lett for å slutte seg til. Problemet oppstår når objektivitet blir synonymt med allmenngyldig, Samtidig som dette skal gjelde for all vitenskap; naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene. Når det gjelder humaniora, der verdiutsagn er viktig, er det større enighet om at det er tvilsomt å lete etter universelle

lovmessigheter. Samfunnsvitenskap derimot, kan sies å stå i en mellomstilling, som bl.a. ved å bruke statistisk metode søker å finne regelmessigheter. Det metodiske problemet som oppstår når vi studerer mennesker, som i samfunnsvitenskapene, er at mennesker kan endre adferd selv om vi kan finne regelmessigheter i det moderne samfunnslivet, for eksempel rushtrafikken morgen og kveld i større byer som opptrer nesten som et naturfenomen.

#### 4.1.1 Hypotetisk-deduktiv metode

I naturvitenskapene, også kalt nomotetiske vitenskaper, søkes det etter lovmessigheter der den hypotetisk-deduktive metode er viktig. Kort forklart inneholder den både deduksjon og induksjon; fra hypotesedannelse til eksperimenter og observasjon (deduksjon), se de empiriske sammenhenger for så å utvikle en teori (induksjon). Metoden er utbredt og anerkjent, andre forskere kan etterprøve resultatene.

Spørsmålet mitt blir da hvordan jeg forstår erfaringen, og hvordan jeg får kunnskap. Den metoden jeg benytter kalles essay som kritisk utprøvende metode. Jeg skriver en fortelling der jeg beskriver en erfaring, både det jeg ser og forstår. Ikke kun det rent intellektuelle, men også det rent følelsesmessige vil tre frem. Det er dette jeg skal forsøke å være kritisk til, og prøve å forstå.

Nesten alle vitenskapene er i dag «erfaringsbaserte, eller empiriske, der vitenskapelig kunnskap skapes i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten» (Ringdal 2007:33). Den måten, eller metoden, vi skaffer oss kunnskap på i dag, innenfor akademien, er oftest den hypotetisk deduktive, en metode som omfatter både induksjon og deduksjon, altså logiske slutninger fra enkelttilfeller til generell regel og motsatt logiske slutninger fra en generell regel til enkelttilfeller. Gudmund Hernes forklarer den hypotetisk deduktive metoden godt: ”En forsker skal trenes i tre motsetningsfylte egenskaper: Evnen til å stille naive spørsmål, evnen til å utvikle de villeste fantasier, og evnen til å kontrollere om fantasiene har noe for seg (Ibid.:41).

### 4.1.2 Forklaring og forståelse

Spørsmålet blir da: Hva er en vitenskapelig forklaring? Hvilke vilkår må oppfylles for at noe skal sies å være en vitenskapelig forklaring? I naturvitenskapen, og til dels i samfunnsvitenskapen, er spørsmålet ofte hva årsaken er til en senere begivenhet; den mekaniske eller kausale forklaringen.

For naturvitenskapens del, er det stor enighet at den søker forklaringer av denne typen. Uenigheten er større når det gjelder samfunnsvitenskapene, som sosiologi, psykologi og pedagogikk. Forklaring har bare en begrenset verdi. Vi trenger ikke bare forklaring, men også forståelse når vi skal studere handlinger, emosjoner eller tanker. Meningsfylte sammenhenger kan ikke bare forklares, men må også forstås.

Dag Østerberg sier at forståelse er hvordan noe forholder seg til noe annet, et værende til et annet værende, altså innsikt i et saksforhold (Østerberg 1972:9). Et værende er alt som er avgrenset fra noe annet. Med dette som utgangspunkt skiller han ut tre forståelsesformer; utvendighet, identitet og innvendighet.

Østerberg vil heller bruke begrepene utvendighet og identitet enn Immanuel Kant (1724-1804) sine begreper; syntese og analyse. Gjennom å ta fra hverandre og sette sammen en klokke, gir Østerberg et eksempel på hvorfor begrepene om det syntetiske og analytiske er uklare. Det å plukke klokken fra hverandre blir motstykket til å sette den sammen. Når vi kan det ene, kan vi også det andre. Sagt med andre ord; ”kan vi analysere et hele, kan vi i og med det også syntetisere det (Ibid.:11). Eller som han også sier: ”Å syntetisere er å anvende en regel, å analysere er å finne en regel” (ibid.). Imidlertid, Østerbergs poeng er at en syntese ikke bringer noe tankemessig nytt i forhold til analysen. Vi har allerede lært klokken ved å plukke den fra hverandre.

### 4.1.3 De logiske positivistene

Empirismen gir utvendigheten forrang, sier Østerberg. John Locke (1632-1704) gjorde opprør mot den dogmatiske holdningen overfor naturforskningen på sin tid, og fremhevet det usikre ved vår kunnskap. Usikkerheten ligger i sansevirkomheten, som er det viktigste ved vår kunnskapstilegnelse. Selv om ikke Locke selv så det, mener Østerberg at følgende av dette



synet er at ”Ingen sannheter kan være urokkelig visse, fordi all kunnskap utspringer av våre sansers forbindelse med en virkelighet som er noe fullstendig *annet* enn oss selv” (Ibid.:16). Det avgjørende er at forholdet mellom alt som erfares og den som erfarer er utvendig, derfor er det en utvendighetsfilosofi, eller, som Østerberg sier, en tilfeldighetsfilosofi. Problemet med denne tankegangen er at den ødelegger eller tilintetgjør kunnskapsbegrepet. Utvendighet er sammenhengsløst, men vi forstår jo nettopp ved at vi ser sammenhenger.

Innledningen til den moderne vitenskapsfilosofi oppsto i Wien i 1920-årene gjennom de daværende empiristene, de logiske positivistene. I likhet med Locke var også de kritiske til det de anså som fordommer og så ”utviklingen av vitenskapen som en kumulativ prosess der vitenskapen frigjør seg fra fordommer og metafysikk” (Ringdal 2007:34). Vitenskap starter ved observasjon av virkeligheten, induksjonsprinsippet er viktig; slutninger fra det observerte regelmessige til lovmessigheter eller generelle teorier. Dersom du ikke kan falsifisere eller verifisere utsagn i lys av observasjoner av virkeligheten, er de meningsløse. Som vil si at vitenskapelig kunnskap er lik verifisert kunnskap, påstanden er sann når den samsvarer med virkeligheten.

#### **4.1.4 Skjervheims positivismekritikk**

Hans Skjervheim (1926-1999) kritiserte det rene objektiverende naturvitenskapelige perspektivet når det ble anlagt på samfunnsvitenskapene, som sosiologi, psykologi og pedagogikk. Når vi konsekvent objektiverer, gjør mennesket til objekt, fører dette til en fremmedgjøring både av den andre, men også til oss selv; vi er ikke tilskuere, men deltagere. En tilskuer deltar også, bare på en annen måte, men vil alltid også være en deltager, om enn motstrebende. Vi kan ikke løsrive forklaringen fra forståelsen. Studiet av mennesker blir så vanskelig fordi det også er et gjensidighetsforhold.

Våre medmennesker er ikke objekter med gitte egenskaper som styres etter uforanderlige, objektive lover der vi ut fra innsamlet data kan trekke våre konklusjoner. Vi har vel alle erfart at mennesker har ubestemte muligheter i seg; vi kan forandre oss selv og ikke bare som et resultat av ytre påvirkninger.

Vil dette si at vi skal ta utgangspunkt i subjektet og det subjektive? Jeg skal forsøke å si noe om dette noen avsnitt lenger ned, men først tilbake til Østerberg og Kant.

#### 4.1.5 Immanuel Kant

Østerberg fremsetter to motforslag til empirismen. Han deler identitetstenkingen i to slag; den transcendentale og den fenomenologiske. Den transcendentale, representert ved Kant, sier at vi forstår ved å gi identitet; vi ser verden i et perspektiv. I følge Kant er det noe som ordner og strukturerer erfaringen vår, og dette som ordner og strukturerer stammer ikke fra erfaringen, men ligger inni oss. Altså ligger den ordnede instansen ikke i objektet eller det utvendige, men i subjektet. ”Det som ordnar og strukturerer erfaringa vår, slik at erfaringa er underlagt allmenngyldige prinsipp, stammer ikkje frå dei erfarte tinga, men frå oss sjølve” (Skirbekk 1976:64). At noe i kunnskapen vår er allmenngyldig og nødvendig, tar Kant for gitt.

Kant starter ikke som Renè Descartes (1596-1650) som tviler på alt, rydder skrivebordet og starter med blanke ark for å finne det grunnleggende utgangspunkt. Descartes tviler på alt, hvordan kan vi vite noe i det hele tatt, men han kan ikke tvile på at han tenker som gir han et fast fundament for å finne andre sannheter.

For Kant er heller spørsmålet: Gitt at vi vet at alle hendelser har en årsak, hva må da være tilstede for at jeg skal vite dette? Slik sett starter Kant med et robust fundament, i motsetning til Descartes, og prøver slik å grave seg tilbake for å få fatt på vilkårene for vår kunnskap. Kant mente at vi ved vår fornuft kan erkjenne det allmenngyldige, dette gjelder både for etikken og naturvitenskapen.

Jeg kan prøve å illustrere dette ved å gi et eksempel. La oss si at min leder innkalte meg for å få en forklaring på karakteren 2 som jeg ga Per i engelsk. På spørsmål om hvorfor jeg ga karakteren 2, svarer jeg at karakteren bare var der. Min leder begynner selvfølgelig å bli skeptisk og spør videre om når og hvor jeg satt karakteren. Men jeg svarer at det er ikke noe når og hvor. Hele seansen er selvfølgelig uforståelig og meningsløs, det er jo bare tull. Feilene jeg gjør er ikke av erfaringsmessig art, men mer fundamentale og grunnleggende. Feilene mine er uforståelige, for jeg har ikke satt karakteren på noe tidspunkt, og har ikke vært på et sted og det er ingen årsaker til at Per får karakteren 2.

For at noe skal være forståelig, at vi får kunnskap, er det noen grunnleggende vilkår som må være tilstede, her; anskuelsesformene tid, rom og kategorien kausalitet<sup>7</sup>. Vi må ordne og strukturere erfaringene våre, for ellers ville verden blitt både uforståelig og nærmest ubeboelig for oss. Vi erkjenner, forstår verden, gjennom erfaringsformene tid, rom og årsaksbegrepet. Det er ikke objektet som former vår erkjennelse, men motsatt, det er subjektet som påvirker objektet gjennom vår måte å tenke og erfare på. I dette ligger vilkårene for vår erfaring av verden, dette som ordner og strukturerer. Derfor er ikke spørsmålet om noe i kunnskapen vår er allmenngyldig og nødvendig, men hvordan dette er mulig.

Skirbekk gir et eksempel; Dersom vi tar på oss briller med grønne glass, vil alt vi ser bli påført grønnfarge. Innholdet i det vi ser, erfarer, kommer utenfra, men vi tilfører det alltid vår form, perspektiv eller, om du vil, identitet. Slik sett er Kant enig med empiristene i at all kunnskap begynner med erfaring, men kunnskapen formes av subjektet.

Alle menneskene former all sin kunnskap gjennom disse grønnfargede brilleglassene, i den forstand er disse formene, brillene, allmenngyldig og nødvendig. Dette er fordi all vår kunnskap ”om ting alltid må være prega av rom og tid og kausalitet”(ibid.:65). Dersom ikke, vil ikke kunnskap være forståelig og heller ikke mulig. Østerberg gir eksempler på dette ved å henvise til surrealismens malere; asfaltveien som stopper midt i et øde landskap og byen uten mennesker (Østerberg 1972:21). Menneskets verden må ha retning.

Men dette betyr også at det blir bestemmende for vår forståelse, som sjakkreglens rammer gir muligheten for gode og dårlige trekk og menneskets adferd i samfunnet «konstitueres» av samfunnsmessige lover. Disse vilkårene, i kunnskapsteoretisk forstand, går forut for vår erfaringsmessige kunnskap, og er slik sett grunnlaget for empirisk sanne utsagn. Men er det ikke anvendelsen av reglene som gir gode og dårlige trekk i sjakk, kan vi innvende? Jo, det kan vi jo si, men samtidig er det slik at dersom vi ikke har regler i utgangspunktet, så kan vi heller ikke spille sjakk.

---

<sup>7</sup> I tillegg til kausalitet opererer Kant med 11 andre kategorier.

For Kant kan altså ikke det grunnleggende prinsipp for kunnskap ligge i objektet, derfor må det ligge i subjektiviteten. Noe av kritikken mot Kant har pekt på at han da ser bort fra språket og det mellommenneskelige, den intersubjektive livsverden.

Den russiske psykologen og virksomhetsteoretikeren Aleksei N. Leontjev (1903-1979) viser, gjennom et eksempel for hvordan et barn lærer hva en skje er, en annen forståelse. Alle som har hatt med små barn å gjøre, har erfart at barns første møte med en skje resulterer i alt annet enn bruk av skjeen som et spiseredskap. Skjeen havner gjerne på gulvet og dersom barnet putter skjeen i munnen, er det ofte feil vei. Men etter hvert lærer barnet av sine foreldre hvordan en skje skal brukes. Meningen, forståelsen og rett bruk av redskapen defineres ikke av barnet, men av sine foreldre.

Sagt med andre ord; for å forstå begrepet stol, må jeg også se stolen, føle den, sitte i den osv. Begrepet alene skjuler tingens vesen. Per vil ikke bare bli en teknisk, god gravemaskinfører, han vil også være en maskinfører.

#### 4.1.6 Fenomenologien

Fenomenologien forstår Østerberg som ”den tankeretning som vil erstatte en formidlet kunnskap med en umiddelbar viten om det som gir seg til kjenne eller kommer til syne, dvs. med en anskuelse av fenomenene (ibid.:39). Han nevner bl.a. Henri-Louis Bergson (1859-1941) som, i vitenskapen, savnet ”en gjengivelse av virkeligheten i sin fylde eller konkresjon, og det ville han finne i den umiddelbare opplevelse, uformidlet av begreper eller symboler” (ibid.:40). Han nevner også Edmund Husserl (1859-1938) som savnet ”umiddelbarhetens *visshet* i vitenskapens begreper”(ibid.). Husserl ville grunnlegge en vitenskap der målestokken og metoden skulle være anskuelsen.

Fenomenologien påstår at naturvitenskapen blir en overflatisk dimensjon. Det kan ikke være slik at det bare er det som vitenskapen beskriver, vi kan godta som virkelig. Handlinger og hendelser slik de opptrer, er viktig, og det er i den forstand vi må forstå ”virkeligheten i sin fylde”. Den umiddelbare opplevelsen av verden er sentral og det snakkes gjerne om livsverden: «Den verda vi lever i, med bruksting og forestillingar – fenomen og språklege

uttrykk – slik dei her ter seg” (Skirbekk 1976:236). Våre gjøremål og handlinger er det viktige, ikke abstrakt tenking eller passive sanseinntrykk.

Problemet med fenomenologien, i alle fall Husserl, er i følge Østerberg at den ikke gir kunnskap, men bare analogier.

#### 4.1.7 Østerbergs innvendighetstenkning

Nå er det ikke slik at en forståelsesform skal ha forrang fremfor en annen. Når jeg skal gi Per karakter, måle hans kunnskap, er forholdet mellom meg som erfarer, observerer, og den som blir observert, Per, et utvendig forhold. Eller at jeg ved min identitetstenking forutforstår Per. Jeg plasserer han i en bås. Problemet oppstår når en forståelsesform får monopol, som i hvert fall blir problematisk når vi skal forstå det samfunnet vi mennesker lever i.

Den hypotetisk deduktive metode blir et slags kompromiss mellom utvendighetstenkningen og identitet. Som også har blitt det mønster vi forstår verden på. Men det må ikke hindre oss i at vi leter etter andre forståelsesformer, mener Østerberg, som så gir et omriss av en innvendighetstenkning.

Et innvendig forhold er ”forholdet mellom to værender som begge er hva de er ved den andre. De viser gjensidig hen til hverandre. De er ikke identiske med seg selv, men utgjør til sammen en enhet” (Østerberg 1972:10). Den hermeneutiske sirkelen er et indre forhold. Østerberg gir et eksempel med kunstverket der delene skal forstås både ved helheten og hverandre, og helheten ved delene. Innvendighetstenkingen er en ny type forhold mellom subjekt og verden, der forbindelsen mellom det subjektive og det objektive ikke kun er basert på logikk.

Enten aksepterer vi innvendighetstenkingen eller ikke. Vi kan ikke bruke samme begrepsapparat, eller målestokk, for å forstå innvendighet som vi anvender ved utvendighet eller identitet. Vi kan, med Kant, forsone oss med at en del av verden er uforståelig, eller vi kan, med Østerberg, ”prøve å utvide vår forståelse ved å gi den nye former”(Ibid.:107).

Når vi behandler spørsmålet om objektivitet, hva som er sant, eller rettene her; forholdet eller samsvaret mellom våre påstander, hypoteser eller teorier og virkeligheten, stiller vi også spørsmålet om det finnes et grunnleggende vilkår for objektivitet.

For empiristene er påstanden sann når den samsvarer med virkeligheten, altså at vitenskapelig kunnskap er lik verifiserbar kunnskap. Spør vi så hva virkeligheten egentlig er, blir det med en gang mer problematisk. I tillegg kan vi stille spørsmål om hvordan formidlingen av denne kunnskapen foregår. Det er jo vi selv som skaper oss et bilde slik at erfaringene våre blir meningsfullt forstått. Vi får ikke bare overført et bilde av virkeligheten, men vi fortolker og forstår.

I følge Kant er det en slags struktur, brillene med grønt glass, som skiller oss fra tingene selv (Ding an Sich), som ikke ligger i objektet, men hos oss, i subjektet. Subjektivitet blir derfor sentralt for å forstå objektivitet. Subjektivitet ikke her forstått som det motsatte av objektivitet, men som et vilkår for objektivitet (jfr. det jeg skrev tidligere om Kant, pkt. 4.5).

#### 4.1.8 Martin Heidegger

For Heidegger er det ikke en bevissthetsstruktur som ordner erfaringen vår, men en fundamental struktur ved vår væremåte, det er noe mennesket er. Det er slik at vi kan forstå i og med at vi lever i verden. Det er altså ikke slik at vi er utenfor verden, subjekt - objekt, men hvordan mennesket fundamentalt sett er. Å forstå mennesket som isolert fra verden er en umulighet i og med at vi lever *i* verden. Videre er det slik at dette er et utgangspunkt for å forstå mennesket i verden.

Utgangspunktet for denne tenkemåten er Franz Brentanos (1838-1917) utvikling, og senere Husserls videreutvikling, av intensjonalitetsprinsippet; «at medvitet alltid er medvit om noko» (Skjervheim 2005:42). Heidegger, Husserls elev, utvikler dette videre med sitt begrep «In derWelt Sein» i boken *Sein und Zeit* (1927).

Jeg kommer tilbake til Heidegger under kapittel 6, det pedagogiske grunnsyn, senere i oppgaven.

## 5 Det etiske dilemma

Det etiske dilemma jeg som lærer blir stilt overfor er om jeg skal gi en elev karakteren 1, som vil si stryk, eller skal han få bestått. Konsekvensen for eleven kan være avgjørende for hans fremtid. For å forstå mine valg, må jeg gå inn i etikken. Jeg må også stille meg spørsmålet om jeg bruker etikken, finner svar der, for å rettferdiggjøre mine handlinger og valg. Jeg må i alle fall gå veien fra rettferdiggjøring av mine handlinger til å forstå hva jeg gjør.

Empati, eller min evne til innlevelse i et annet menneskes tanker eller situasjon, er en viktig egenskap når jeg omgås andre mennesker, og siden vi alle er i relasjoner til andre mennesker, er empati en viktig egenskap for alle. Men empati gir meg ikke den forklaringen og forståelsen jeg vil ha for å forstå mine handlinger, og kan ikke alene fungere som min moralske rettesnor. Empati alene gir meg kun et godt ståsted.

I skolen må jeg ofte gjøre valg, mine beslutninger vil påvirke, i større og mindre grad, andre menneskers liv. Samtidig har jeg forpliktet meg til et system, oftest uttalt i skolens styringsdokumenter. Det er en forpliktelse som er viktig, kaos er ikke et godt alternativ. Men disse styringsdokumentene, ment for at vi alle skal ha et godt samfunn å leve i, kolliderer noen ganger (eller oftere enn jeg tror?) med hva som er det beste for enkeltmennesket. Jeg opplever dette hvert år i skolen.

Teorier er viktig for at jeg kan skape meg et bilde av hvordan verden henger i hop, for min forståelse. Samtidig er det vanskelig å se at en teori kan forklare alt. Virkeligheten er sammensatt og kompleks, det som skjer i et klasserom trenger overhodet ikke være oversiktlig og klart. Teorier blir for meg en hjelp til å klargjøre, fordi teoriene har fokusområder mot fenomenene. På den måten fungerer en teori som et verktøy, et analyseredskap, som jeg kan bruke.

### 5.1 Shakespeares verden

Hvordan var det så på William Shakespeares (1564-1616) tid, hvordan var synet på mennesket og hva var rett og galt?

I overgangen fra middelalder til renessansen endret mennesket oppfatning av seg selv. I middelalderen var menneskets plass gitt ved det gudommelige forsyn. I renessansen speiler ikke verden lenger et uproblematisk bilde av det gudommelige. Mennesket gjør seg selv til objekt for erkjennelse hvor selverkjennelsen bringes frem ut fra selvrefleksjonen og hvor subjektet gjør seg selv til gjenstand for betraktning (Boysen 2007). Vi kan se dette menneskesynet billedlig fremstilt av Rembrandt i hans maleri fra 1632 med tittelen «Dr. Nicolaes Tulps anatomiforelesning».

I renessansen er ikke subjektet lenger gudegitt. I løpet denne tiden, fra middelalder til renessanse, prøvde kirken gjennom fordømmelse av bl.a. Kopernikus (1473-1543) og Galileos (1564-1642) astronomi å beholde sitt hegemoni på definisjonen av verdensbildet. Naturvitenskapene overtok etter hvert Bibelens rolle som fortelleren.

Som Miranda i *The Tempest* sier det (5.I.182-5):

*O wonder!*  
*How many goodly creatures<sup>8</sup> are there here!*  
*How beauteous mankind is! O brave new world*  
*That has such people in't!*

«Brave new world» er nettopp mennesket selv. I dette skillet, mellom det middelalderske syn, at livet skal leves etter retningslinjer gitt av høyere makter, og at mennesket selv er øverste, utspiller Shakespeares dramaer seg. Slik sett blir det med en gang vanskeligere å skille hva som er godt og ondt, rett og galt. Det er ingen prest som enkelt forteller deg hvor skillet går. Det må du gjøre selv, som det fortolkende subjekt. Du er selv både et dynamisk og dømmende subjekt. I denne perioden gikk vi fra teologien til mennesket selv – “ i al dennes ubestemthed” (Boysen 2007:119).

## 5.2 Utilitarismen

Utilitaristen<sup>9</sup> og juristen Jeremy Bentham (1748-1832), sa at det som styrer menneskenes handling er lyst og smerte. Ved å hindre smerte eller oppnå lyst påvirkes således menneskenes

---

<sup>8</sup> Forstås som mennesker eller folk. “Creatures” var på denne tiden ikke begrenset til bare å gjelde dyr.

<sup>9</sup> Utilitarisme kommer fra det engelske utility som betyr nytte. Ordbok: iFinger



handlinger. Prinsippet om størst mulig nytte eller lykke for flest mulig brukte Bentham som kritikk av de inhumane lovene i sin tid, og han bidro også til å humanisere rettsvesenet i England (Skirbekk 1976:53) Hva som vil føre til mindre kriminalitet, er viktigere spørsmål enn hvilken straff forbryteren fortjener, mente Bentham. Med nytte mente Bentham det som frembringer “gavn, fordel, lyst, godt eller lykke” eller forebygger “skade, smerte, ondt eller ulykke” (ibid.:55).

I følge Bentham og utilitaristene er altså den moralsk riktige handling avhengig av om konsekvensene er gode for flest mulig. I dag må det bety at det var riktig å myrde Gadaffi, eller for så vidt hvem som helst så lenge flest mulig får nytte av det.

Det kan selvfølgelig ikke være slik i et samfunn at alle og enhver skal gå rundt og bryte de reglene vi har. Det ville føre til kaos og ingen har fordeler av det, det må være et visst system. Slik sett vil det ut fra en konsekvensetisk tankegang ikke være riktig å la Per få bestått. Kaos gir ikke mest mulig lykke eller nytte for flest mulig. På den annen side skal det heller ikke være slik at systemet ikke kan utfordres. Det er en evig balansegang. Dersom Per får fagbrev og etter hvert en jobb i anleggsbransjen, vil det føre til at han kan brødfø både seg selv og en hel familie. Videre betyr det at han kan bidra til fellesskapet ved bl.a. å betale skatt. Det må jo være mye bedre enn at han kan ende opp som arbeidsledig, med alt det kan medføre.

En annen grunnleggende forutsetning nytteprinsippet bygger på er at “ingen verdier som ikke reflekterer nyttehensyn, har relevans for handlingens moralske status” (Nerheim 1991:21).

Denne konsekvensetikken, mest nytte eller lykke for flest mulig, blir i det hele tatt vanskelig når jeg skal forholde meg til mitt valg når det gjelder Per. Det er kun nytte som skal ligge til grunn for eksempel for politiske endringer, og det sosiale teller ikke på den måten at motsetninger mellom de sosiale gruppene tildekkes eller tilsløres. Jeg kan illustrere det på en enkel måte: Politikken som føres i Norge gjør at de fleste har det bra, har arbeid, har utdanning og føler at de bidrar. Et lite mindretall har ikke arbeid, utdanning eller føler at de bidrar med noe som helst til samfunnet. At et mindretall ikke har det bra i Norge i dag, er altså ikke noe problem, siden de fleste har det bra. Hvordan kan jeg da rettlede i min søken etter den rette handling når jeg ikke i første rekke skal se på konsekvensene min handling gir? Altså hvis vi ikke skal ta livet av Gadaffi, som ville spart mange libyiske liv, men la oss styre av budet: Du skal ikke ta liv.

### 5.3 Sinnelags- og pliktetikk

Kant sier at dette absolutt forpliktende “du skal” er nedlagt i oss mennesker (Skirbekk:1976:71), i så måte er Kants moralfilosofi egentlig ganske lik hans vitenskapsfilosofi, der formene, det som strukturerer og ordner, ligger i oss. Det er ikke slik at alle mennesker handler moralsk riktig, men at vi alle har i oss kravet om et moralsk sinnelag. Dette “du skal” når vi gjennom fornuften. Det er ikke noe vi har lært, for det er uavhengig av erfaring. Det er ikke konsekvensene av våre handlinger som er viktigst, men den rette holdning eller det rette sinnelaget. Kants etikk er således en sinnelagsetikk.

I tillegg er Kants etikk en pliktetikk, “du skal” er et pliktbud, og denne plikten er absolutt. Men det kan ikke forstås slik at dette absolutte pliktbudet ligger uavhengig av subjektet som i en objektiv platonisk ideverden, det ligger i alle mennesker. “Du skal” er et kategorisk imperativ<sup>10</sup>, sier Kant: “Du skal handle slik at maksimen for handlingen din kan bli gjort til lov for alle mennesker. Eller også: Du skal aldri handle som om andre mennesker bare er et middel” (Skirbekk 1976:73). Det vil si at min moralsk rette handling overfor Per, er den handlinga som vil være rett for alle mennesker som står i samme situasjon. Det er lett å se at jeg her blir satt i sjakk matt, uansett hva jeg gjør er det ingen utvei. Ved at maksimen skal være universaliserbar og uavhengig av erfaring (a priori), blir det umulig å løse den praktiske situasjonen jeg står opppe i. Og kan vi i det hele tatt si at det finnes en regel, en universell regel, som kan fortelle meg hva jeg skal gjøre i en gitt situasjon? Er det i det hele tatt mulig for meg å unngå å trekke inn erfaring i en situasjon der det moralsk rette for den ene ikke nødvendigvis er det for en annen?

Disse reglene, som er generelle, passer ikke i gitte, spesielle, praktiske situasjoner, nettopp fordi de er generelle. Den situasjonen jeg står i med Per, er individuell, og har sin helt spesielle egenart ulik en situasjon med f.eks. Ola, en situasjon som ville ha sin egen individualitet. Det vil ikke si det samme som at teoretisk viten om etiske regler er uten verdi, men det er ikke fullgodt for den foreliggende situasjonen. Den krever i tillegg både vurderingsevne og at jeg klarer å sette meg inn i den gjeldende situasjon.

---

<sup>10</sup> av lat. *maxima propositio*, 'øverste prinsipp. Ordbok: Ordnett Pluss

Både utilitarismen og den kantianske etikk blir utilstrekkelig. Problemet for begge disse retningene “er at de ikke uten videre rekker frem til (eller trenger inn i) den situasjonsforståelse som fordres for etisk holdning i dag” (Nerheim 1991:73). Verken utilitarismen eller den kantianske etikk klarer å favne om hele situasjonen. Er det kanskje slik at vi istedenfor å snakke om en situasjons entydighet, heller bør snakke om en situasjons flertydighet?

#### 5.4 Totalitet og uendelighet

Den franske filosofen Emmanuel Levinas (1906-1995) har en annen innfallsvinkel til etikken. Levinas kritiserer den tradisjonelle etikken ved at vi gjør den Andre til det samme som oss. Det skjer ved vår forståelse, som vi gjør med utgangspunkt i vår egen verden og vårt verdensbilde. Dermed gjør vi den Andre til det samme. Vi kan altså ikke *forstå* den Andre, men må se den Andre utenfor forståelsen. For ved å forstå blir selvets identitet å gjøre den Andre til seg selv; den Andre til det samme. Dermed får vi som resultat en selvdyrkelse, fordi tenkingen blir en enetale med seg selv. Denne tenkingen, med sin greske opprinnelse, binder oss. I følge Levinas er det noe som er viktigere enn å forstå verden; Jeg kan aldri redusere deg til et objekt i verden. Men dersom vi ikke trekker den Andre inn i vår forståelse, ifølge Levinas, eller vår oppfattelse av verden, blir forholdet til den Andre uendelig og transcendent.

Jeg vet ikke hva jeg skal mene, for ved første øyekast kan man jo lure på om dette har noe med en gud å gjøre, men våre guder lager vi jo selv, i vårt eget (verdens)bilde, mens den Andre ligger utenfor. Forstår jeg det rett, er dette ikke noe gudommelig. Men å unngå å bli trukket inn i det samme, det ligger utenfor forståelsen (selvforståelsen). Da kan vi heller ikke bruke våre begreper i vårt forhold til den Andre, da også våre begrep er produkter av vår forståelse. Vi kan ikke fange inn det moralske liv ved hjelp av våre begreper (Rossvær 2010). Vårt forhold til den Andre blir dermed ikkesymmetrisk eller asymmetrisk. I vår higen etter å gi til den Andre, krever vi ikke gjengjeld.

Ansiktet, uttrykket, er viktig for Levinas, for det er ansiktet som bryter inn i min verden. Men ansiktet er uendelig og denne uendeligheten ved ansiktet kan jeg aldri nå, for ansiktet “kommer fra et sted hinsides verden” (Levinas 1996:212). Gjennom mitt møte med den Andre

blir jeg ansvarlig, og som ansvarlig har jeg frihet. Derfor er friheten bare god når den preges av ansvarlighet.

Levinas' etikk er ikke enkel å forholde seg til, den har sine vanskelige sider. Det er en helt annen måte å tenke på. I følge vår tradisjonelle greske tenkning forutsetter å handle på passende vis at jeg først og fremst teoretisk behersker erfaringen (Badiou 2007:34). Mens den jødiske etikken til Levinas i realiteten "avsetter det refleksive subjekt; Du'et kommer før Jeg'et. Og det er hele lovens betydning" (ibid.). En etikk som ikke er underordnet teorien og tas ut av sin greske sammenheng, er, i følge Alain Badiou, ingen etikk, men av "den fromme diskurs' kategorier" (ibid.:38).

Men hva om vi prøver å se Levinas etikk utenfor den fromme diskurs' kategorier? Hva når den Andre blir virkelig forskjellig fra oss, som en Gadaffi eller de radikale islamistene? Er det ikke slik at den Andre bare aksepteres av oss dersom han er en god Annen? Hvem er så den gode Andre? Det er vel rimelig å si at den gode Andre som regel er den samme som oss, det er da vi respekterer den Andre. Den radikale, fundamentalistiske muslimen som ikke respekterer forskjellene, får neppe respekt av oss.

Det ligger i vår identitet at vi bl.a. respekterer menneskerettighetene og har respekt for forskjeller. Samtidig vil vi forby fattige rumenere å tigge på gaten og vi vil at somaliske innvandrerkvinner kommer seg ut i jobb. Vi har som mål å integrere dem, en integrering som vil oppheve forskjellene og gjøre dem mer lik oss. Altså; du får først bli som oss, så skal jeg respektere deg. Det er derfor rimelig å spørre, som Badiou gjør, at når den Andre ikke er den absolutt Andre, altså den Ene, som vil si gud, om Levinas' etikk i det hele tatt kan fungere.

Men jeg kan forstå at den var (er?) utbredt innen sykepleieryrket der du møter mennesker i nød. Men selv her har man et behov for å forstå den Andre. Selv om jeg forstår den Andre med utgangspunkt i meg, er det vel den eneste måten å forholde meg til verden på. Det er jo nettopp gjennom å forstå verden jeg gjør den fortrolig. Jeg behersker verden ved å forstå. Jeg rammer verden inn. Det er vel det Levinas mener med Totalitet, mens Uendeligheten møter jeg i mitt møte med Ansiktet. Problemet er, i følge Levinas; å forstå verden, er å ha makt over verden.

Denne etikken er interessant, men blir vanskelig å forholde seg til i det virkelige livet. Jeg ser ikke hvordan jeg kan bruke den, men vil ikke gå så langt som Badiou, som rett ut kaller den et “makværk” (ibid.:39). Levinas etikk er, i følge Badiou, fullstendig ubrukelig. Badiou bruker både den Andens etikk og forskjellenes etikk som benevnelse på denne etikken, og sier at den i beste fall uttrykker en banalitet; at alle mennesker er forskjellige. I verste fall å lære de andre, som somaliske innvandrerkvinner og rumenske tiggere, å respektere forskjeller. “Den anden” og “forskjellen” er ikke annet enn et “sofistikeret uttrykk for denne “moralske imperialisme” (ibid.:8). Det ligger i tiden, og det er nærmest obligatorisk at vi skal respektere de andre og fremheve verdien av forskjellen mellom dem og oss. Men det strekker seg egentlig ikke så veldig langt. Det skal ikke mye til, den andre skal ikke være så veldig forskjellig fra oss, før vi prøver å gjøre den andre lik oss. Jeg møter ikke en jeg anser å være en muslimsk fundamentalist, en fra det muslimske brorskap eller for så vidt Gadaffi med åpenhet og respekt. Det er mye lettere for meg å like den sympatiske Per fremfor slasken Ola. “En god anden er i virkeligheden den samme som os selv” (ibid.).

## 5.5 En sammenligning av Kant og Levinas

Hovedforskjellen på Kant og Levinas er at Kant baserer seg på menneskets autonomi, selvstendighet eller kanskje bedre selvbestemmelse, mens det sentrale for Levinas er heteronomi, der horisonten ikke utgår fra meg, men fra den Andre.

For Kant er mennesket et fornuftsvesen som foretar selvstendige moralske valg ut fra lover som jeg gir meg selv. Begrunnelsen for moralitet ligger hos meg, i subjektet, samtidig som disse lovene skal være universelle.

Levinas vil derimot si at etikken må begrunnes ut fra den Andre, der lovene blir gitt utenfor subjektet. Levinas ville kanskje si at Kant ved å ta utgangspunkt i subjektet rammer inn den Andre i en totalitet; vi gjør dermed den Andre til det samme. For Levinas er det i møtet med ansiktet at vi ansvarliggjøres.

Men det betyr ikke at vi skal forstå Kant slik at etikk er noe subjektivt og privat. Han sier at vi ikke skal se våre medmennesker som et middel. Vi skal altså ta hensyn til fellesskapet,

moralloven er slik sett «det som gjer fellesskapet mogleg, det som konstituerer intersubjektiviteten» (Skirbekk 1976:75).

## 5.6 Poiesis og praxis

Slik sett er ikke overgangen til Aristoteles (384-322 f.v.t.) og begrepene poiesis og praxis lang. Aristoteles opererte med tre virksomheter, eller virksomhetstyper; theoria (den teoretiske), praxis (den praktisk-sosiale) og poiesis (den produktive). Den menneskelige virksomhet kan ha noe fra alle de tre virksomhetene, så de kan ikke forstås som en klassifisering, men heller begrepsmessige skiller. Jeg vil her konsentrere meg om de to sistnevnte, men bare nevne at theoria kan forstås som den høyeste form for praxis. Hovedsakelig er det hvordan Skjervheim bruker disse begrepene i essayet “Etikken og dagleglivet sin moral”. Han viser hvordan de politiske og pedagogiske problem blir misforstått og forenkla ved å oppfatte dem som teknisk-poiesiske spørsmål. “Dei er spørsmål som høyrer den menneskelige praxis til, slik alle mellommenneskelege spørsmål gjer. Av den grunn er dei og vesentlig av etisk karakter, og dei let seg ikkje løysa opp etter den kjende mål/middel-modellen” (Skjervheim:2005:65).

I og med den stadig sterkere stillinga til det empiriske vitenskapsidealet, helt siden renessansen, har det vært en stadig økende tendens til å utelate praxis til fordel for poiesis, de etiske og sosiale dimensjoner svinner, mens det nyttige kommer til syne. Skjervheim hevder at de “ekstremt moderne tenkjemåtene i motsetning til Aristoteles har klart å tildekke den eigenlege etiske problematikken.” (ibid.:55)

Skjervheim trekker inn begrepene primær og sekundær etikk (eller moral), der den sekundære etikken angår handlinger med et mål (mål/middel-orientert). Med den primære etikken mener han handlinger uten mål utenfor seg selv, der mål/middel-orienteringen ikke kan brukes. Den primære etikk eller moral, hevder Skjervheim, er et nødvendig vilkår for den sekundære etikken. Skillet mellom den primære og sekundære etikk tilsvarer skillet mellom poiesis og praxis. Poiesis, mente Aristoteles, er handlinger som har et mål utenfor seg selv. F. eks moderne kunst eller en god bil, altså det som skapes både av kunstneren og av håndverkeren. Saken er “å kunne i fagmessig forstand” (ibid.:62). Praxis er handlinger uten et mål utenfor seg selv, der hovedsaken ikke er at noe skal produseres eller fremstilles. Holdningen bak

handlingen er viktigst. Dersom du er innkalt som vitne i en rettsak, handler du ikke rett om du ordlegger deg slik at den tiltalte dømmes, sier Skjervheim. Heller ikke om du vitner slik at han blir frikjent. Men du handler rett “når ein er sannferdig, og med det er alt sagt” (ibid.).

Med dyd, eller dygd, mener Aristoteles menneskers evner på sitt beste, der du handler ut fra rett målestokk. Rett målestokk er den gyldne middelvei, som ligger mellom to laster. Den gyldne middelvei må ikke forveksles med det middelmådige. Dersom formålsrasjonaliteten hele tiden får et fortrinn, trår vi feil. Den menneskelige praxis må ligge i bunnen og den er selve grunnlaget for poiesis. Tillit må være tilstede mellom medlemmene i et samfunn, og da må også et minstemål av dyd være tilstede.

Hvordan kan jeg forstå dette ut fra Pers situasjon? Når ekspertene og politikerne konstruerer og vedtar et skoleløp for Per, i beste hensikt, er da utgangspunktet deres Per? Jeg trekker ikke i tvil deres hensikter, de er helt oppriktig ment, de vil både Pers og landets beste. Høy utdanning i befolkningen er et gode og gunstig for nasjonen. Det er i tillegg viktig for Per med høyest mulig grunnutdanning med tanke på eventuell senere omskolering. Kristin Halvorsen, og flere av hennes kollegaer, poengterer også at faren for feilvalg fra Per sin side er nokså stor. Som hun da sa det på departementets nettsider: “det kan bli vanskelig å ombestemme seg hvis man angrer på linjevalget senere”. Det er derfor viktig å ha et godt utgangspunkt når han ombestemmer seg. Skjervheim ville kanskje si at det er formålsrasjonaliteten vi hører her. Samtidig elimineres den menneskelige praxis eller den primære moralitet, om du vil. Når du fratar Per tilliten, eliminerer du den menneskelige praxis til fordel for poiesis og den sekundære moralitet. Om ikke Skjervheim akkurat tenkte på Per, sier han det slik:

” Nettopp at det så ofte vert tala om at det det gjeld, er å skapa betre samfunn og bedre menneske, viser at den politiske og pedagogiske praxis har forvandla seg til poiesis.....  
.....Når politikk og pedagogikk primært vert oppfatta som det siste, vert den naturlige konsekvensen at en ser på mennesket som materiale som ein skal skapa noko av. Under påskot av å vilja oppseda andre til deira eige beste, kan ein då kasta seg opp til tyrann over andre” (ibid.:64).

Vi kan si at Skjervheim her også viser en tilknytning til Kant; mennesket er et mål i seg selv. Sett på denne måten, kan vi ikke behandle «Shakespeare i gravemaskinen» først og fremst som et sosiologisk problem, men heller konsentrere oss om den etiske problematikken.

Skjervheim peker på faren for å forklare mennesket, som når Per og hans medelever blir studert som enheter, i mål/middelrelasjoner. Per slutter da å være en person. Mennesket kan

ikke reduseres til en formell størrelse. Når vi bruker en naturvitenskapelig fremgangsmåte i studiet av mennesket for å analysere, for så å påvirke slik at vi når de mål vi har satt, legger vi ikke Pers rettigheter som menneske til grunn, men bruker vitenskapen i en mer manipulativ retning.

Kan vi så tolke Skjervheim dit at det enten er et spørsmål om objektiv analyse på den ene siden, eller subjektiv innlevelse på den andre. Eller er det heller slik at det er et både-og? Det vet jeg ikke sikkert, men jeg vil anta et både-og. I alle fall mener han at i vitenskaper der mennesket studeres, burde vi begynne med å drøfte etikken. I Skjervheims tenkning er det mellommenneskelige eller det intersubjektive sentralt og det er der fokus bør ligge. Hovedsaken blir da hvordan jeg forstår situasjonen og må følgelig rette blikket mot situasjonen selv.

## 5.7 Hendelsens singularitet

Det eneste jeg kan rette blikket mot, er selve situasjonen, eller hendelsen. For Badiou er “evenement”, som på norsk kan oversettes med hendelse, et svært viktig begrep. Vår måte å tenke etikk på, er feil, vi må heller tenke “situasjonenes singularitet”. Vår menneskelighet har sine røtter i “tænkingens identificering af singulære situasjoner” (Badiou 2007:31). Noen allmenn etikk finnes ikke, men det finnes – muligens - en prosestetikk hvor man behandler det mulige i situasjonen. Det som gjelder er hendelsen og dets følger. Som eksempler på slike hendelser nevner Badiou 68-opprøret og den franske revolusjon i 1792, men det trenger ikke å være de store hendelser. Det kan også være en personlig kjærlighetshistorie. Det er ikke slik at du kan planlegge og gjennomføre en slik hendelse, for den er ikke kalkulerbar eller forutsigbar. Det er heller ikke noe mystisk ved en hendelse. Men ut av hendelsen, kan en ny sannhet vokse. Og det er innenfor kunstens, matematikkens, politikens og kjærlighetens områder det skapes “egentlige sandheder” (ibid.:111). For filosofien kan ikke bare bestemme, helt abstrakt, hva som er sant.

Hva vil det så si at en ny sannhet kan vokse ut av en hendelse, som Badiou hevder? Jeg har det ikke helt klart for meg, men jeg kjenner at skeptikeren i meg er tilstede. Det blir på en måte noe religiøst over Badiou's sannhet. Hvordan finner jeg ut at en ny sannhet kan vokse



frem fra en hendelse heller enn at dette kun er et nytt av mine feilgrep? Hvor finner jeg denne nåden?

Kanskje jeg heller vil si det slik at ut fra hendelsen kan en ny, ikke sannhet, men praksis skapes.

## 5.8 Den etiske fordring

Men hva hvis det var slik at jeg ikke vurderte rasjonelt og autonomisk hva som var det riktige å gjøre? I ettertid lurer jeg på om det heller var slik at jeg «så» at her var det bare en ting å gjøre; få Per igjennom. I og med hans fremtreden for meg, så jeg hvilke mål og verdier han hadde i sitt liv. Han både så ut som og handlet som en gravemaskinfører.

Det jeg prøver å si er at det muligens var noe i situasjonen selv som gjorde at jeg ble trukket inn. Da snakker vi ikke kun om en autonom, eller selvbestemmende, avgjørelse fra min side der min vilje, ut fra en maksime som er uavhengig av erfaring og som finnes i meg, var enerådende. Vi snakker altså ikke om autonomi i kantiansk forstand, men heller om en slags avhengighet. Sett på denne måten fører autonomi til distanse, mens avhengighet mer går i retning av å være i, og bli trukket inn i, situasjonen.

Det betyr ikke at vi her må forstå avhengighet som en form for normsosiologi der vi bare påvirkes av ytre forhold som normer, roller og forventninger. Det er heller ikke en avhengighet som er uendelig. For den bygger på en forståelse og er slik sett innenfor en totalitet. Siden den bygger på forståelse, må også mening være sentral.

Ut fra den kantianske og for så vidt utilitaristiske tenkning ligger etikken forut for handlingen selv. Jeg blir fastlåst uten at jeg får anledning til å gå inn i og forstå situasjonen, alle situasjoner heller i retning av å bli entydige.

I følge Knud E. Løgstrup (1905-1981) forholder vi mennesker oss til hverandre gjennom tillit, en tillit som i følge Løgstrup er naturlig, vi legger vårt liv i den Andres hånd. Tillit er for Løgstrup fundamental, det er den eneste måten vi mennesker kan være på. «Tilliten er ikke opp til oss. Den er gitt» (Løgstrup 1999:39).

En innvending mot Løgstrup er om hvorfor ikke mistillit kan være den grunnleggende måten vi møter hverandre med. Men mistillit er avledet fra tillit; mistillit oppstår av mangel på tillit og må begrunnes, i følge Løgstrup.

I møtet med den Andre møter vi en etisk fordring, som ikke er en åpenbaring i teologisk forstand, men en fordring som blir gjenstand for vår fortolkning. Slik sett gir ikke Løgstrup en oppskrift på hva som er den riktige moralske handling.

Det er altså min egen livsforståelse som er grunnlaget for hvordan jeg møter Per. Det er jeg som må forstå hva den uttalte fordringen går ut på. Men vi kan ikke forstå det slik at jeg da blir et redskap for Per. Det er heller ikke slik at jeg kan frata Per ansvaret for seg selv, jeg kan ikke ta fra Per selvstendigheten for hans egen skyld.

Den uttalte fordringen som jeg møter, ligger i hvilket som helst møte mellom mennesker, og kan være så «lite som en forbigående stemning, men det kan også være skremmende mye» (Ibid.:37). Det ligger en absolutthet i fordringen som gjør Løgstrup sammenlignbar med Kants kategoriske imperativ. Men samtidig hevder Løgstrup: « 1) at den etiske fordring er uoppfylldbar; og 2) at den utelukker motkrav» (Nerheim 1991:93). Det dreier seg altså nærmest om «en erfaring av evnen til å leve et absolutt liv midt i en endelig verden (Ibid.).

Anders Lindseth kritiserer nærhetsetikken i å misforstå hva Løgstrups fordring går ut på. Nærhetsetikken hevder, i følge Lindseth, at det er det sosiale båndet som knyttes mellom mennesker som gjør at vi betyr noe for hverandre; fordringen ligger i at vi skaper sosiale bånd. Spørsmålet er ikke at vi mennesker skaper sosiale bånd og betyr noe for hverandre, men hva vi betyr for hverandre, i følge Lindseth. Nærhetsetikken beskjeftiger seg bare med at fordringen blir møtt, som kun fører til et fokus på hvordan fordringen møtes og vi havner ut i en omsorgspaternalisme. «Hva fordringen fordrer blir underordnet en påtrengende bevissthet om at fordringen fordrer» (Lindseth : 7511).

Derfor blir spørsmålet hva det var jeg så da jeg så for meg Pers fremtidige liv i de store maskinenes verden.

---

<sup>11</sup> Universitetet i Nordland: *Kompendium i etikk*. Mangler årstall.

Når jeg ser en mann i gravemaskinen er det stort sett det jeg ser; en mann i gravemaskin. Det skyldes min ukyndighet og manglende kompetanse. Jeg ser ikke de spesielle ferdighetene som maskinføreren har. Hvordan hans finfølelse for verktøyet han bruker er og hvordan maskinen nesten blir en forlengelse av en god maskinfører der gravemaskinen blir førerens ekstra kroppsdel. For eksempel så jeg hvordan en far til en elev på anleggsteknikk håndterte gravemaskinen da han, under vanskelige forhold, skulle ha gravemaskinen opp på trekkvognens tilhenger. Gravemaskinen betjenes ikke med ratt som på en bil, men med hjelp av to joystick'er. Elegant manøvrerte han en mange tonn stor gravemaskin opp på denne hengeren.

Er det ikke nettopp disse ferdighetene som åpenbarer nyanserte meningsforhold for maskinføreren? Som i sin tur fører til større innsikt og ferdigheter i maskinførerens verden? Det er i denne sammenhengen Per er sosialisert inn i. Sosialisering kan vi enkelt si betyr å bli menneske blant andre mennesker og med det også i en meningssammenheng. Tar vi bort denne meningen, blir verden flat. Min oppgave som lærer blir her ikke bare å fange opp hva Per har av fremtidsdrømmer, men også hva Per allerede er.

Det finnes ingen etisk quick-fix, den ville i så fall kun tjene til å rettferdiggjøre mine egne handlinger og ikke minst gjøre meg uangripelig. Faren er vel at jeg kun står igjen som en moralist.

Nå er det også slik at dersom vi lar oss trekke inn i situasjonen ukritisk, vil det være en stor risiko forbundet med det. Det er kanskje heller slik at vi pendler mellom autonomi og avhengighet, en verden som både rommer det absolutt normative så vel som vår erfaring, i og med at vi lever i verden og ikke på siden eller utenfor.

## 5.9 Konklusjon

Mye av samfunnslivet i dag preges av Bentham og utilitaristenes nyttetenking, det er konsekvensene som gjelder. Selv om denne formålsrasjonaliteten noen ganger føles å ha tatt over hele samfunnet, er det likevel slik at den både er nyttig og hører med i ethvert samfunn. Selv om etikken ikke passer i mitt konkrete dilemma, så tenker vi ofte hvilke konsekvenser våre handlinger får, og handler deretter. I mitt tilfelle blir utilitarismen for smalsporet.

Hos Kant ligger grunnlaget for etikken i lover som har sin opprinnelse i min egen fornuft, og hvorvidt handlingen er riktig eller ikke avgjør jeg ved referanse til maksimen. Løgstrup ville nok sagt at Kant har en manglende forståelse for intersubjektiviteten, for det er nettopp her grunnlaget for vår livsforståelse ligger, livet får sitt innhold i livsanskuelsen. Vi er ikke mennesker som lever hver for oss, men med hverandre. I den kantianske etikk blir min vurdering fastlåst, og kommer ikke i tilstrekkelig grad inn i situasjonen, men er forut for den.

Disse generelle etikkreglene passer ikke i gitte, spesielle, praktiske situasjoner, nettopp fordi de er generelle. Den situasjonen jeg står i med Per, er unik, og har sin helt spesielle egenart. Den er ulik en situasjon med f.eks. Ola, en situasjon som ville ha sin egen individualitet. Både Bentham og Kant er tilstede, og er til hjelp, i min etiske vurdering av situasjonen, men de blir begge utilstrekkelige og klarer ikke å favne om hele situasjonen.

Levinas blir, for meg, på en måte utenfor, fordi han "avskaffer" tenkingen, men samtidig interessant fordi hans tanker er så uventet. Jeg har brukt Badiou i min kritikk av Levinas' etikk og stilt spørsmålet om den i det hele tatt duger. Badiou har en interessant idé om hendelsens singularitet, men om en ny sannhet vil vokse ut av hendelsen er jeg ikke sikker på, men kanskje en ny praksis.

Spørsmålet er om jeg kan tolke Løgstrup dit at det er viktigere at Per når sitt mål, enn at jeg skal anvende en etisk regel som vil forhindre han i å nå målet. Uansett ligger det en risiko forbundet med det. Det kan ikke være slik at jeg, som en lærer i et privatisert klasserom, etter eget forgodtbefinnende, skal bryte skolens regler. Og det kan heller ikke være slik, i min jakt på den uttalte fordringen, at jeg plasserer meg i et, skal vi si, uvitenskapelig rom for intuisjon og moral. Det vil i så fall være et alvorlig feilgrep. Jeg skal fremstå som læreren og voksenpersonen, men skal selvfølgelig være lyttende og åpen for å få tak i elevens verden. Samtidig er det viktig at hver situasjon har sin egen unike egenart og det er til syvende og sist min livsanskuelse som gir grunnlaget for de valg jeg tar.

Hadde jeg kommet frem til samme konklusjon i dag?

Det er i alle fall ikke sikkert at jeg ville det da jeg var nyutdannet. Tror nok at jeg var regelstyrt i større grad den gangen, novisen er gjerne det. Undervisningen min var den gangen sterkere fokusert på det faglige innholdet enn hvilket utbytte elevene hadde.

Situasjonen jeg var i med Per er ikke et sjeldent enkelttilfelle i norsk videregående skole. Men at vi noen ganger får «elever igjennom» ved at de ikke stryker i for eksempel engelsk, betyr ikke at vi kan redusere det etiske dilemma. Langt ifra, vi kan ikke ha som regel at det etiske styres av frekvensen på antall regelbrudd.

Men som regel blir slike grensetilfeller, som i mitt tilfelle, tatt opp med en leder. Jeg la frem argumentene for og imot en beståttkarakter og mente at jeg på karaktermøtet kunne argumentere godt for å gi Per karakteren 2. Siden det bare er én karakter i engelsk, muntlig og skriftlig, gjorde nok situasjonen bedre i Pers favør. Men hadde Per blitt trukket ut til skriftlig sentralgitt eksamen, ville han nok høyst sannsynlig stryke. Da jeg la frem dette for min avdelingsleder, måtte jeg samtidig passe på at jeg ikke plasserte mitt etiske dilemma på han.

Siden hver situasjon er unik, er det umulig å svare et klart ja eller nei på spørsmålet jeg stilte ovenfor. Men det betyr også at jeg i en tilsvarende situasjon ikke ser bort fra at jeg ville kommet til samme konklusjon. Jeg kan altså ikke vite før situasjonen oppstår. Men det er ikke usannsynlig at jeg vil møte en Per i fremtiden.

## **6. Det pedagogiske grunnsyn**

Selv om vi alltid har lært, er det ikke slik at skolen har eksistert i uminnelige tider. Før skolen skjedde utdanningen i et nært forhold mellom «eleven» og hensikten, altså formålet med opplæringen. I den profesjonen du skulle utøve, spesialiseringen i jeger- og sankersamfunnet, var opplæringen sterkt knyttet til ferdigheter som jakt, sanking, bruk av urter til medisinsk bruk etc. Etter hvert som samfunnet endret seg med stadig større spesialisering, ble opplæringen «tatt ut» som en egen virksomhet; vi fikk skoler.

I boken «Hva er læring?» gjør Regi Th. Enerstvedt rede for de første skolene. Opplæring, i denne forstand, oppsto når vi fikk et skille mellom privat og offentlig liv. Samfunnet trengte noen til å løse oppgaver for fellesskapet.

De første skolene oppsto sannsynligvis i landet mellom elvene Eufrat og Tigris, det sumeriske riket i Mesopotamia, for ca. 5000 år siden. Datidens skole skulle i første rekke utdanne

skrivere til templene og palassene. Sentralt i fremveksten av skoler synes derfor å være fremveksten av skriftspråket. Skolen i det sumeriske samfunn utviklet seg etter hvert og ble sentrum for kulturen deres.

I Norge var klostrene sentrale i utviklingen av skolen fra ca. 1100-tallet. Først var det skole for prester, siden utdannet prestene stormennene, som lærte å skrive. Behovet for skrivere økte med bruken av skriftspråket, bl.a. ved kongens skrivekontor som vi i dag vil kalle regjeringskontoret.

Etter hvert har vi fått en stadig økende institusjonalisering av læreprosessen og meningen blir derfor mer uklar både på grunn av avstanden til det du skal bruke opplæringen til, men også fordi samfunnet har blitt mer og mer spesialisert med større krav til utdanning hos alle. Resultatet er for mange elever at skolen og faget føles meningsløst. Dette er ikke så veldig sjelden i norsk skole; elevene skjønner ikke poenget med det de skal lære. Dette problemet har i følge Enerstvedt eksistert siden lærevirksomheten og oppdragelsesvirksomheten skilte seg ut som egne virksomheter.

Jeg kommer tilbake til Enerstvedt i del 6.3, og vil følgelig vende blikket mot en av konsekvensene av den historisk økende institusjonaliseringen av læreprosessen; behovet for pedagogisk teori. Begrunnelsen for pedagogisk teori ble bl.a. gitt av den tyske teologi- og pedagogikkprofessoren Friedrich Schleiermacher (1768-1834) med at «foreldre ikke oppdrar etter teori, men det gjør institusjoner for undervisning, for de driver ikke med «noe helt tilfeldig»» (Nielsen/Kvale 2009:168). Ei som kanskje ikke er enig i ovenstående kommer vi til nå.

## 6.1 Sosiokulturell læringsteori

Jean Lave kan plasseres som representant for de sosiokulturelle læringsteorier<sup>12</sup>, og legger stor vekt på sosiale forhold i sin tilnærming til hvordan vi skal forstå hva læring er. Hennes forståelse bygger på at læring er et grunnleggende sosialt fenomen og læring skjer ved å delta i sosiale fellesskap. Hun flytter fokuset fra den enkelte elev til læringsfellesskapet. Spørsmålet

---

<sup>12</sup> Også Vygotskij og Enerstvedt, som jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet, kan plasseres i den store gruppen av sosiokulturelle læringsteoretikere som legger vekt på at vi ikke kan studere individet alene når vi skal forstå læring, men vi må også se på den sosiale gruppen og fellesskapet. Nå vil ikke det si at sosiokulturelle læringsteorier er helt lik, de har ulike fokusområder og går i forskjellige retninger.

for Lave er i hvilken sosial kontekst læring best oppnås, heller enn hvilke kognitive strukturer som er involvert i enkeltindividet.

Samtidig er handling og handlingsfellesskap et fokusområde for Lave; å gjøre er viktigere enn å snakke. Hun legger ikke vekt på språket i den sosiale samhandlingen. For Lave er læring skiftende deltagelse i igangværende sosial praksis. Hennes metodiske tilnærming er sosialantropologens deltagende observasjon.

Lave viser fra sin forskning av mesterlære i Liberia i Afrika at den læringen som foregår der er rikt strukturerte læreprosesser og absolutt ikke «endefram og fattig, ikke-kreativ og snevert knyttet til tilegnelse av konkret arbeidskunnskap» (Ibid.:42). Skredderlærlingene lærte ikke bare skredderfaget snevert, men også om de økonomiske, sosiale og kulturelle forhold som ligger i det å være skredder. I tillegg fant hun at dette var en særdeles effektiv utdanning som i tillegg var billig. Ikke slik å forstå at hun mener vi bare kan overføre denne undervisningsmetoden til vesten, hos oss er de historiske og sosiale praksiser forbundet med andre praksiser som er forskjellig fra Afrika.

Jeg forstår Laves kritikk mot skolesystemet i vesten dithen at fokuset vårt har vært for ensidig på undervisning; enkelt sagt hvordan læreren mest mulig effektivt skal fylle eleven med kunnskap. Når overføring, eller undervisning, i følge Lave, er det sentrale, blir den som overfører, læreren, sentral i elevenes kunnskapstilegnelse. Lave mener vi har fokusert for sterkt på undervisning, overføring, og ikke læring, som er noe annet.

Hennes studier i Liberia fikk henne til å stille spørsmål med denne tenkemåten. Er det ikke læring som er det sentrale? Da må vi rette fokuset i større grad mot læring. Hun viser til hvordan skredderlærlingene lærte matematikk for å vise kontekstens betydning for læringsresultatet. Noe som får henne til å stille spørsmål ved dekontekstualiserte (løsrevet fra situasjonen eller konteksten) former for læring. Hun konkluderte med at ikke bare læring av matematikk hos skredderlærlingene, men alt er sosialt situert aktivitet. Det finnes ingen læringsformer som «teoretisk kan skilles ut ved sin «dekontekstualisering»» (Ibid.:43).

Alt er innvevd i det daglige praktiske livet, som vil si at all læring er situert. Det er kun konteksten som er forskjellig, men all læringspraksis er sosialt, kulturelt og politisk situert praksis. Vi lærer overalt og alltid og vår læring er grunnleggende et sosialt fenomen gjennom

vår deltagelse i praksisfellesskaper. Hun forskyver fokuset fra enkeltindividet til det fellesskapet læringen foregår i.

Men «skiftende deltagelse i skiftende sosial praksis» (Ibid.:48) blir en for vid definisjon, kommer hun frem til, det vil oppløse læring som eget begrep, noe hun finner uakseptabelt. Hun, og andre (Etienne Wenger og Ole Dreier), med samme tanker kommer frem til begrepet deltagerbaner. Deltagerbaner, eller trajectories<sup>13</sup>, er der vi deltar i flere handlekontekster, jeg har mine og du har dine særskilte forløp; vi har en bevegelse i en retning. Til grunn for deltagerbaner er igangværende deltagelsesrelasjoner i praksis. Deltagerbaner er mulighetsbetingelser og «læring er bare mulig der hvor mulighetene for å bevege seg i deltagerbaner eksisterer i lokale praksiser for gitte deltagere. De er plassert i deltagerrelasjoner, ikke i individer, og ikke i institusjonelle strukturer som sådan» (Ibid.:49).

Deltagerbaner er et noe uklart begrep, men jeg forstår det slik at det er en presisering av deltagelse i sosial praksis. Det må være mulighet for spesielle deltagelsesformer for at vi kan snakke om læring. Slår vi opp i Oxford Dictionary of English finner vi ut at trajectories har sin opprinnelse, sent på 1600-tallet, i det latinske traject; «thrown across».

## 6.2 En drøfting av Laves læringsteori

For Lave er ikke språket av interesse når hun studerer læring, noe hun kritiseres for, men hun velger å konsentrere seg om handling og samvirke. Jeg går ikke her nærmere inn på denne kritikken, men viser heller til kapittel 7 der jeg kommer inn på språket og ikke minst dialogens betydning.

Jeg er enig i at den sosiale praksis vi deltar i er viktig for læring. For Lave er læring å oppfatte som «skiftende deltagelse i igangværende sosial praksis» (Ibid.:48), hun kritiserer det ensidige individfokus som læringsforskning har hatt.

---

<sup>13</sup> Oxford Dictionary of English: The path described by a projectile flying or an object moving under the action of given forces.



### 6.2.1 Kontekstens betydning

Hvis vi henter frem Per fra historien i begynnelsen av denne oppgaven, betyr det at han ville hatt en bedre opplæring ved å lære seg yrket i en praksissituasjon. Han ville da lært seg alle sider ved anleggsmaskinføreryrket, ikke bare de tekniske ferdigheter som er nødvendig i anleggsbransjen, som å føre små og store anleggsmaskiner, stikking og nivellering etc. Men også økonomi og kundebehandling samtidig som hans identitet dannes gjennom det han gjør. Det er mening i det han er og det han gjør. Lave har en interessant teori om læring. Brukt på Per vil det meningsløse ved tradisjonell skolegang kunne endres til noe meningsfullt. Det viktigste er i følge Lave ikke læring ved innlæring og utvikling, men deltaking og erfaring.

Å lære seg anleggsmaskinføreryrket, eller for så vidt skredderyrket, læres best på denne måten kan jeg kanskje godta i visse sammenhenger. Riktignok hefter det problemer ved denne type mesterlære, som jeg ikke kommer inn på her. Jeg kan bare kort nevne problemene omkring skjult læreplan, også kalt utilsiktede eller ikke-intenderte virkninger, i skolen som vil gjøre seg gjeldende. Selv om Lave legger mest vekt på praksisfellesskapet, og ikke forholdet mester-lærling, vil problemet med skjult læreplan her være tilstede.

Nå er ikke skolens oppgave bare overføring av ferdigheter og kunnskap, det er flere oppgaver skolen har, ikke minst dannelse. Det er derfor på sin plass å stille spørsmålet om praksis greier å ivareta denne oppgaven tilfredsstillende? Da må vi spørre oss hva det beste er for Per, en opplæring uten skolens allmenndannende karakter eller dannelsen slik den foregår på en praksisplass.

### 6.2.2 Deltagerbaner

Følgende eksempel tror jeg kan brukes for å forstå hva Lave legger i begrepet deltagerbaner. Riktignok er dette min tolkning av det uklare begrepet, men mener likevel at begrepet ikke kan forstås annerledes. Det vil i så fall si at min deltagelse i mine deltagerbaner er en passiv handling, dersom det er tilfelle må Laves teori forkastes da læring kun blir «det som skjer».

Dersom jeg bor ved et lakseførende vassdrag og gjerne vil fange en laks, helst en stor, ved hjelp av stang og flue, vil det ikke si at min nabo med samme mulighet for fluefiske, vil få den samme interessen. Han ser ikke meningen med å stå i ei elv, time etter time, å slenge en krok

med hår- eller fjærpryd på ut i elva i håp om å fange en fisk. For meg, derimot, gir det absolutt mening. Jeg har til og med lært meg å binde fluer, kasteteknikk, elvas strømforhold og hvor i elva jeg har størst sjanse til å fange laksen. Det gir mening for meg å lære alt om laksefiske som for min nabo virker meningsløst.

Poenget her er at jeg deltar i opplevelsen, jeg vet hva det dreier seg om, noe min nabo ikke gjør. Det er ikke kun å slenge en flue ut i elva i håp om å få fisk; det kalles matauk og er noe helt annet enn det jeg legger i hva fiske er. Ut fra mitt praksisperspektiv er jeg på en helt annen «planet» enn min nabo selv om han kjenner til ordene fluefiske, høy og lav vannføring etc. Det er altså ikke nok å forstå ordene uten meningssammenhengen. Det er i dette fellesskapet jeg har utviklet min kompetanse innen fluefiske, det er ikke noe jeg har utviklet på egenhånd, vil Lave si.

Det meningsløse for min nabo, er for meg absolutt meningsfullt. Så langt følger jeg Lave, selv om jeg på egenhånd kanskje har lagt til noe. Det Lave ikke nevner her er at vi kan forstå mening som motiv. Da ser vi at motivet ligger i muligheten i å fange en laks ved en lakseelv. Motivet oppstår ikke i meg isolert og uavhengig av konteksten. Lakseelva konstituerer motivet, samtidig som det er jeg som er motivert for å fiske.

Læringen skjer både ved at jeg leser bøker om fluebinding, kasteteknikker og om laksens vandringsmønster i elva, men også ved at jeg praktiserer laksefisket hver sommer og utveksler erfaringer med andre laksefiskere. Følelsen for fisket, som når jeg vet at flua fisker riktig, får jeg ved praktisk fiske. Men det betyr ikke at jeg lærer å fiske kun ved praktisk utøvelse, men derimot ved motivert læring som i sin tur fører til selvforandring.

I dette fellesskapet ligger motivasjonen for å utvikle mine ferdigheter. På en måte ansvarliggjør jeg meg selv med ferdighetsutvikling innenfor denne fiskepraksisen og, hvis vi skal tenke deltagerbaner, ikke innenfor andre praksiser.

Parallellen til Pers' verden er åpenbar, det er her motivasjon, mening og identitet ligger. Jeg kjenner til ordene stikking, nivellering og hjullaster, men jeg legger ikke det samme i ordene som Per. Per har erfaring med de store arbeidsmaskinene og det er her han opplever sin verden.

### 6.2.3 Den ontologisk-ontiske distinksjon<sup>14</sup>

Laves måte å tenke på fremmer ideen om at alt er innvevd eller sammenvevd; for å lære å bli skredder eller anleggsmaskinfører, gjøres dette best ved å delta og erfare yrkene. Læring er « skiftende deltagelse i skiftende sosial praksis» (Ibid.:48). Lave viser til at som skredderlærling får eleven delta i en kontekst, eller et praksisfellesskap, der hele yrket er sammenvevd eller innvevd i sin sammenheng.

Jeg hadde problemer med å forstå akkurat dette, nemlig at læring er noe sammenvevd eller innvevd som finner sted i en praksissituasjon, noe som gjør det vanskelig å skille læring fra sosialisering. Nå er selvfølgelig Lave oppmerksom på dette når hun sier det vil være et uakseptabelt tap dersom «man oppløser sosial praksis i læring slik at alt er læring» (Ibid.) eller motsatt at alt er praksis.

Men det at noe er sammenvevd betyr ikke at det er en enhet som ikke kan skilles fra hverandre. Sammenvevd, som jeg forstår som innfiltrert i, er ikke det samme som enhet, at noe er uatskillelig. Det sammenvevde må, i alle fall analytisk, kunne skilles fra hverandre. Det vil si at den sosiale situasjon trenger ikke nødvendigvis å være en betingelse for hva som skal læres. Ja, fellesskapspraksisen muliggjør ferdigheten, men det vil ikke si det samme som at «den alltid er relevant for hva som læres» (Ibid.:67). Dette betyr ikke at den sosiale situasjon er uvesentlig for læring. Det kan selvfølgelig heller ikke tas til inntekt for det syn at eleven eller lærlingen ikke lever i et forhold til verden, isolert.

Det er nettopp mangelen på denne distinksjon som er grunnlaget for Dreyfus og Dreyfus's kritikk av Lave der de sier at den sosiale situasjonen trenger ikke å være en betingelse for hva som skal læres:

«Den ontologiske nødvendighet av en felles forståelse av den generelle sosiale situasjonen som er nødvendig for å erverve den ferdighet å leve i en sosial verden, må skjelnes klart fra den ontiske relevans av et bestemt sosialt miljø for tilegnelsen av en bestemt sosial ferdighet» (Ibid.).

Det er Heidegger Dreyfus og Dreyfus sikter til her. Med ontologi menes hos Heidegger det værende som det værende, som er mer opprinnelig eller grunnleggende og går forut for for eksempel våre vitenskapelige undersøkelser. Men dette grunnleggende, mer opprinnelige, vil

---

<sup>14</sup> Ontisk er det værende slik det foreligger, eller måten noe er på. Heidegger bruker ontisk i kontrast til det ontologiske «In der Welt Sein».

likevel gjøre seg gjeldende for våre vitenskapelige undersøkelser. Heidegger søker værens mening og det eneste vi kan undersøke da, er mennesket, siden det eneste som kan finne mening i værens mening er mennesket selv. Med ontologisk menes altså, grunnleggende sett, vår måte å eksistere på, det Heidegger kaller In-Der-Welt-Sein (Væren-i verden). I og med at vi allerede er i verden, er det noe som er gitt i utgangspunktet, vi er, ontologisk sett, allerede i et forhold til verden. Det ontiske er slik det værende fremtrer. Vitenskapelige undersøkelser vil derfor være en ontisk undersøkelse av et fenomen.

Av det jeg har sagt ovenfor følger at verden ikke er forutsetningsløs. Et lite eksempel: Når jeg nå sitter og skriver denne teksten på et ark med, etter min mening, det beste skriveredskap vi har, blyanten, og så holder blyanten opp for deg, vil du med en gang forstå at det er en blyant. Du vil ikke betrakte blyanten ut fra dens fysiske bestanddeler, bly og trevirke, men du forstår blyanten som et skriveredskap. Og med det forstår du noe om vår skriftkultur, måte å kommunisere på, tekst etc. På samme måte vil du forstå eller oppfatte en hammer. Det er fordi vi har en omgang med brukstingene. Det er på denne måten verden allerede kan sies å være kjent og forstått for oss og derfor ikke er forutsetningsløs.

Når Lave gjør sine vitenskapelige undersøkelser hos skredderlærlingene i Liberia, må disse studiene forstås ontisk. Til grunn for hennes vitenskapelige undersøkelser ligger det ontologiske; det værende som det værende. Altså det som går forut for og er helt grunnleggende for hennes tilnærming til sine undersøkelser om læring.

Det ontologiske ligger ikke oppe i dagen, slik at vi ser det, men det betyr ikke at det ikke er gjeldende. Vi mennesker, eller Dasein som Heidegger bruker, er allerede væren-i-verden. Dermed er vi allerede i utgangspunktet, ontologisk, i et forhold til tingene, vi står i en relaterthet til tingene. Og det er i denne forstand vårt grunnlag for forståelse ligger.

Vårt forhold til verden blir dermed ikke forutsetningsløst. Når Lave gjør sine undersøkelser om læring i Liberia, er det en undersøkelse som prøver å finne ut hva som er sant; hva er læring? Uavhengig av vår bevissthet; hva er realiteten i læring? Problemet som oppstår er at hun da overser at vi mennesker allerede er væren-i-verden. Laves begrep om praksisfelleskap svinger mellom den ontologiske og ontiske betydning. Selvsagt er praksisfelleskapet i elva viktig for meg som fluefisker der jeg møter andre fiskere, men det betyr ikke at

praksisfellesskapet er en nødvendig betingelse for at jeg skal tilegne meg ferdigheter som fluefisker.

### 6.3 Virksomhetsteori

Regi Th. Enerstvedt er en virksomhetsteoretiker<sup>15</sup> (aktivitetsteori<sup>16</sup>) som har analysert læring i bøkene «Hva er læring?» og «Barn, virksomhet og mening». Hans studier er av barn i førskole og tidlig skolealder, men jeg tror at vi kan bruke hans teorier også når det gjelder elever på videregående skole. Jeg vil her gjøre rede for hans syn på læring, noe forenklet, med utgangspunkt i de to bøkene. Enerstvedt legger vekt på tre hovedformer for virksomhet; lekevirksomhet, lærevirksomhet og arbeidsvirksomhet. Det finnes selvfølgelig mange andre former for virksomhet innenfor disse (oppdragelsesvirksomhet, kunstnerisk virksomhet osv.).

Dersom vi skal forstå og studere læring, blir det i følge Enerstvedt for snevert å utelate våre særegne læreformer, og kun konsentrere oss om en allmenn forståelse av hva læring er. Den læringen som foregår i skolen er en særegen form for læring.

For å forstå den læringen som skjer i skolen, må vi se på motivet. Enerstvedt viser til hvor enkelt det er å lære seg noe som vi er interessert i, og motsatt hvor vanskelig det er å lære seg noe som er uinteressant selv om sistnevnte skulle være enklere i seg selv. Det er enklere for meg å lære fluebinding, kasteteknikk og forstå elvas strømforhold enn det er for min nabo. Det er likeledes enklere for Per å tilegne seg kunnskaper om ganske kompliserte tekniske forhold som gjelder gravemaskinen, enn å lære seg å drøfte, skriftlig på engelsk, forhold i den engelskspråklige kulturen. Førstnevnte gir mening, sistnevnte blir meningsløst. Det finnes mange eksempler på elever som består både teoriprøven og den praktiske prøven når de skal ta bilsertifikat. De samme elevene kan ha store vansker med å tilegne seg skolekunnskap. Dette er elever med adskillig større lærevesker enn Per.

I vår måte å tilegne oss kunnskap og ferdigheter, der skolen er sentral i vårt samfunn, er dette et av de fundamentale problemer vi har og som vi fortsatt vil ha lenge. Vi snakker om læring,

---

<sup>15</sup> Sentrale personer som Enerstvedt bygger sitt arbeid på er Vygotskij, Leontjev, Galpering, Rubinstein og Luria.

<sup>16</sup> Aktivitetsteori kommer av at engelskspråklige tekster er oversatt til norsk. Ordet virksomhet fins ikke på engelsk. Det bruker activity. Aktivitetsteori er av mange ansett som en dårlig oversettelse av virksomhetsteori.

mening og motivasjon. Som Enerstvedt sier: «Forholdet mellom læring og mening. Eller sagt med andre ord: Forholdet mellom læring og motivasjon» (Enerstvedt 1998:8).

Det er jo ikke noe nytt, dette motivasjonsproblemet, at det er så stor avstand mellom skolen og meningen med læreprosessen. Meningen er enkelt sagt forberedelse til yrkeslivet. Dette problemet har eksistert lenge, i følge Enerstvedt, helt siden oppdragelsesvirksomheten og lærevirksomheten ble skilt ut som egne virksomheter. Når sammenhengen tapes av syne, fremstår mye av læringen som meningsløs for elevene.

For å forstå hva læring er, må vi studere følgende, i følge Enerstvedt:

- Læring som universell akt
- Læring som særegen virksomhet eller lærevirksomhet
- Begrepet læremotivasjon

### **6.3.1 Læring som universell akt.**

Enerstvedt definerer læring som universell akt på følgende måte: «Læring er selvforandring som følge av systemegen informasjonsaktivitet» (Ibid.:27). Denne læringen finner sted i all aktivitet, og kan sammenlignes med Laves definisjon av læring. Likevel er det verdt å legge merke til en forskjell; nemlig ordet selvforandring i Enerstvedts definisjon. Men også for Enerstvedt er læring som universell akt en side ved aktiviteten. Det vil riktignok ikke si at læring er det samme som aktivitet, men en side ved aktiviteten.

Dette er ofte en ubevisst form for læring som varer livet ut, og Enerstvedt mener vi kan se dette klarere ved å se mennesket i våre tre vesentlige sammenhenger.

#### a) Organisme – omgivelse forholdet

Et eksempel på dette kan være hvordan kroppen vår innstiller seg til å våkne til et bestemt tidspunkt. Dersom vi regelmessig står opp klokken 06.00, så vil vi etter hvert gjerne våkne noen minutter før klokken ringer.

#### b) Subjekt – objekt forholdet

Når barn leker med klosser eller biler med forskjellige farger, lærer barnet også navnet

på fargene. På samme måte som når elever leser en tekst i naturfag eller historie, lærer eleven samtidig å lese bedre.

c) Personlighet – samfunn forholdet

Et eksempel her kan være fra en arbeidsplass der vi ved å løse oppgaver sammen også lærer samarbeid. På skolen læres, i tillegg til kunnskap og ferdigheter, holdninger som «jeg er flink, dette mestrer jeg» eller motsatt «dette klarer jeg aldri, jeg får ingenting til».

Det beste eksempelet på læring som universell menneskelig akt er i følge Enerstvedt læring av tenkning og tale. I begynnelsen av våre liv er læring som universell menneskelig akt den eneste måten vi lærer på. Det varer til vi får et eget språk « og en grad av selvbevissthet som kan uttrykkes i ordet *jeg*» (Ibid.:30).

Men når barnet begynner å lære *seg* noe, har en hensikt om å lære og et motiv for å lære, da får barnet en egen lærevirksomhet.

### 6.3.2 Læring som særegen virksomhet eller lærevirksomhet

Enerstvedts definisjon av læring som universell akt inneholdt ordet selvforandring som en sentral del. I denne definisjonen av læring er selvforandringen ofte ubevisst. Men når selvforandringen blir bevisst for oss, inntreer et nytt trinn. Det er ikke en selvforandring som «bare skjer», men «målet for bestemte handlinger – eller etter hvert en bestemt virksomhet – blir selvforandringen» (Ibid.:31). For at et slikt mål i det hele tatt kan oppstå, må det være dannet et motiv.

Det skjer altså en bevisst læring, som det for eksempel kan skje i barns lek, men lekevirksomheten er ikke en lærevirksomhet. I lekevirksomheten finner vi motivet for å lære noe innen selve lekevirksomheten, motivet for leken ligger i selve lekeprosessen.

I lærevirksomheten ligger motivet utenfor seg selv. Enerstvedt sier at lærevirksomhetsmotivet oppstår når den personlige mening rundt lærevirksomheten blir «tilegnelse for å kunne utføre et arbeid» (Ibid.:42). Denne meningsrammen oppstår, i følge Enerstvedt rundt 10-11 årsalderen, når barnet forstår meningen med læring som «for å kunne arbeide». Dette må ikke

forstås slik at barnet først må ha utviklet et kognitivt modenhetsnivå, men heller forstås ut fra de særegne samfunnsforhold vi lever i.

Lærevirksomhet, eller læring som særegen virksomhet, definerer Enerstvedt som: «Lærevirksomhet er en særegen art virksomhet hvor målet er selvforandring gjennom forandring av den systemegne informasjonsaktiviteten for å kunne utføre en virksomhet (bedre)» (Enerstvedt 1986:192). I denne definisjonen ligger målet i «selvforandring gjennom forandring av den systemegne informasjonsaktiviteten» og motivet i «for å kunne utføre en virksomhet (bedre)». Enerstvedt gir også en enklere og knappere definisjon: «Lærevirksomhet er motivert læring» (Ibid.).

### 6.3.3 Begrepet læremotivasjon

Motiv kan ikke forstås som en ideell kraft som går forut for virksomheten, i følge Enerstvedt. Vi er ikke født med motiver. Barn er aktive og er dratt inn i samhandling sammen med andre mennesker. Etter hvert som barnet utvikler egen vilje og oppfatter seg som et «jeg», utvikles bevisstheten. Denne refleksjonen, eller selvrefleksjonen, er i følge Enerstvedt nettopp det vi kaller mening. «Det vi kaller motiver er en psykisk prosess som gjør en virksomhet meningsfull» (Enerstvedt 1998:33). Motivet blir dermed en igangsetter og også begrunnelse for en særegen virksomhet.

Motiver og personlig mening er noe som kommer litt etter litt hos barn og har først karakter av en allmenn virksomhet, ikke særegen. Men etter hvert som det skjer en differensiering av virksomheter kan vi, i alle fall analytisk, skille mellom handling og virksomhet. Når det utføres målrettede bevegelser i en virksomhet, er dette handling. Det er altså en aktivitet i forhold til et mål.

Dersom vi ser på meningen, eller motivet, forstår vi aktiviteten som virksomhet. «Motivene er pr definisjon virksomhetsmotiver – det som gir de enkelte handlinger i virksomheten deres mening» (Ibid.:35). Virksomhetsmotivet er altså den dypere meningsrammen. De målrettede handlinger innenfor denne får sin mening fra denne virksomheten.

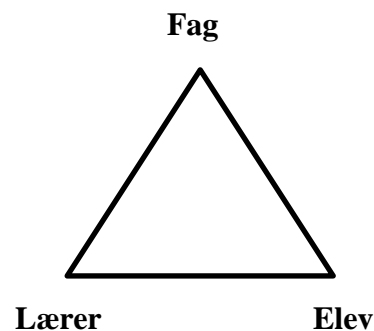


Den pedagogiske konsekvensen av dette er at vi ikke kan utelate hvilken mening virksomheten har for en elev, i så fall vil vi ikke forstå menneskets vesen. I følge Enerstvedt er det på dette grunnlaget «og bare på det grunnlaget – en virksom pedagogikk kan utvikles» (Ibid.:26). Dette betyr ikke at den dominerende virksomheten for alle elevene på skolen er lærevirksomhet. Opplærings situasjonen sier ikke i seg selv noe om læringens personlige mening. Det er ingen automatikk i at elever utvikler læremotivasjon i skolen.

#### 6.4 Per sett i lys av virksomhetsteorien

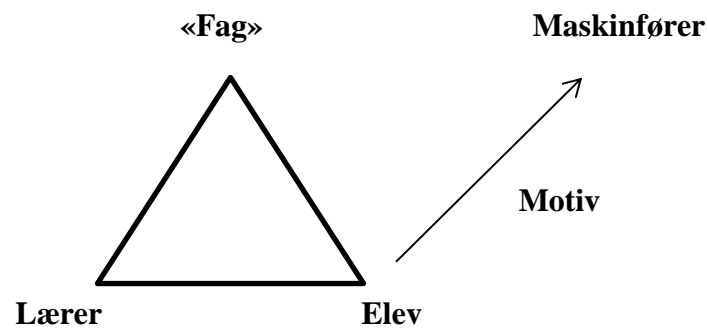
Vi kan sette opp en enkel modell som illustrerer forholdet mellom elev, lærer og faget i skolen:

Modell 1: I klasserommet møtes eleven, lærer og fag.



Per sier det er meningsløst å lære f.eks engelsk og Shakespeare, fordi det er anleggsmaskinfører han skal bli. Det er umulig å forstå hvordan Shakespeare havnet i gravemaskinen.

Modell 2<sup>17</sup>:



Av modell 2 ser vi at Pers motiv ligger utenfor skolen; han skal håndtere gravemaskinen, allmennfaget på skolen treffer ikke Per. Det blir derfor veldig vanskelig og komplisert å lære noe som oppfattes meningsløst. Motsatt, som vi alle har erfart, er det lettere å lære seg noe som er meningsfylt, og som blir til et motiv. For Per ligger meningen med opplæring i at han skal forberede seg til arbeidslivet der han skal kjøre store maskiner som hjullaster, gravemaskin og dumper. Ut fra modell 2 kan vi si følgende: Å bli maskinfører er det som gir mening, det er her motivasjonen utvikles. Sagt på en annen måte:

Mening = motiv

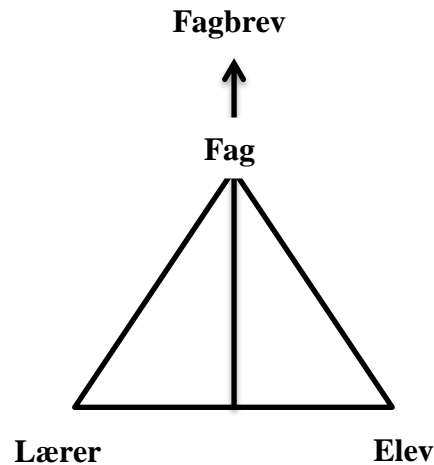
Vi snakker altså her om forholdet mellom læring og mening, eller forholdet mellom læring og motivasjon. Det meningsløse er et problem vi har hatt så lenge skolen har eksistert som egen institusjon, og har bare vokst i takt med den økende institusjonaliseringen av hvordan vi formidler kunnskap og ferdigheter. Meningen med all skolegang er at det er en forberedelse til noe, som oftest til deltagelse i yrkeslivet.

Fra første gang jeg møtte Per var det i alle fall en ting som var sikkert; motivet var helt klart, han skulle bli anleggsmaskinfører. Mål og motiv trenger ikke nødvendigvis å være det samme. For at Per skal bli maskinfører; motiv, må han oppnå et mål; fagbrev. Pers handling må derfor rettes mot målet:

---

<sup>17</sup> Modell hentet fra forelesning av Jan Selmer Methi, praktisk kunnskap, vår-12, Kirkenes

Modell 3:



Problemet er at fagets mål ikke treffer Per, med den følge at han blir demotivert. Engelskfaget, og dermed Shakespeare, blir meningsløs læring for Per.

En annen elev, i et annet fag, hadde også et helt klart motiv for hva hun skulle bli, men hun så klart hva som skulle til for å oppfylle sine drømmer. I utgangspunktet var hun ikke spesielt interessert i faget, men hun visste at det eneste som hjalp for å få god karakter, var en god arbeidsinnsats. Ikke så sjelden ser vi, som denne eleven er et eksempel på, at elever som legger mye innsats i skolearbeidet også blir interessert i faget.

Det vil si at jeg må stille et spørsmål til meg selv; Hvordan skaper jeg, som lærer, mening for Per ut av det meningsløse?

Bevisstgjøring blir da sentralt. I læring som særegen virksomhet er det ikke en selvforandring som «bare skjer», men det er målet for bestemte handlinger som blir selvforandringen. Målet må derfor klargjøres gjennom å knytte faget engelsk tettere til hans motivasjon for en jobb i anleggsbransjen.

Denne måten å forstå læring på gir meg derfor et bedre analyseverktøy enn Laves læringsteori. For Enerstvedt er det viktig at «en vitenskapelig pedagogikk absolutt må vite noe om og ta utgangspunkt i barns mening med sin egen virksomhet» (Enerstvedt 1988:76). Med dette som utgangspunkt, mening, trekker Enerstvedt noen slutninger. For det første at

arbeidsvirksomheten i større grad bør trekkes inn i opplæringen og for det andre bør vi i større grad profitere på de muligheter som ligger i en lekende meningsramme.

Et eksempel fra min egen erfaring på hvordan en lekende meningsramme godt kan fungere på videregående skole er quiz. Jeg benytter gjerne quiz som en metode for bl.a. å repetere begreper og ikke minst hva de betyr. Vi lager to-tre lag som konkurrerer mot hverandre. Og i konkurranse er det som kjent viktigst å vinne, og for å bruke virksomhetens begreper, målet er å vinne, mens motivet ligger her i selve virksomheten. Rammen om det hele er leken, det er uformelt og elevene ser frem til og liker denne læringsformen. Selv om vitenskapelige begreper i utgangspunktet oppfattes kjedelig for mange elever, deltar de fleste av dem med stor iver i disse situasjonene. Det blir noe annet enn å lese i boka og ved flere anledninger har elever påpekt overfor meg at de virkelig har lært noe med denne metoden. Ikke så sjelden spør elevene: «Skal vi ha quiz i dag?»

Leken som form, i passende doser, er noe underkjent i videregående skole.

## **6.5 Internalisering og sonen for den nærmeste utvikling.**

Lev S. Vygotskij (1896-1934) legger vekt på samspillet mellom miljøet og individet, og ser læring og utvikling som en dialektisk prosess, der begrepene internalisering og sonen for den nærmeste utvikling er sentrale.

Jean Piaget (1896-1980), som jeg bruker som en kontrast til Vygotskij, sier at læring, eller rettere utvikling, er noe som først og fremst skjer «inni hodet», først kommer modning, deretter læring. Vi må altså først nå et modenhetsnivå før vi skal lære noe. Naturvitenskapelig metode er sentral i hans utvikling av sine teorier.

Ser vi nærmere på Vygotskijs syn på læring, eller en teori om hvordan vi forholder oss til verden, er det to helt sentrale begrep vi ikke kommer utenom; internalisering og sonen for den nærmeste utvikling<sup>18</sup>. Vi begynner med internalisering.

---

<sup>18</sup> Også kalt den nærmeste utviklingssonen eller proksimal utviklingssone.

### 6.5.1 Internalisering

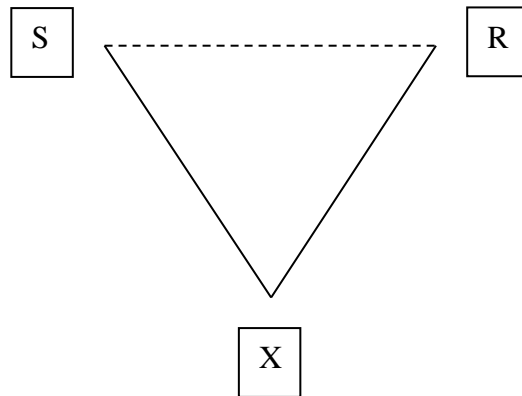
Vygotskij ville undersøke hvordan vår bevissthet fungerer. Han mente den har sitt opphav i sosial aktivitet, som deretter flyttes inn i individet som en avledet form. Det er ikke en passiv aktivitet, men aktiv.

Vygotskij refererer til et eksempel av en stimulus-respons forbindelse i sin innledning i artikkelen «Internalisering av høyere psykologiske funksjoner». Vygotskij mener at det er riktig at bevegelsen går fra det ytre til det indre, men det er noe som mangler i S-R-teorien, og det er et kognitivt redskap. Denne formidlingen, mediering, foregår ved bruk av redskaper, fysiske eller intellektuelle, som vi bruker i vår sosiale aktivitet. Et eksempel kan være skriftspråket, som også har endret vår måte å tenke på. Retningen er altså ikke bare fra det ytre til det indre, men jeg tror vi kan tolke det slik at det også virker også tilbake. I skolen er datamaskinen et eksempel på redskaper vi bruker, riktignok ikke alltid med den effekten vi ønsker.

Når vi knytter en knute på et tau for å huske noe, kan det sammenlignes med vår bruk av redskaper. «Tegnet tjener som middel for psykologisk aktivitet på samme måte som et redskap gjør for arbeidet» (Vygotskij 1978 i Dale 1996:144). Selv om vi finner likheter mellom fysiske redskaper og psykologiske redskaper (tegn), vil det ikke si at det dreier seg om identiske begreper, i følge Vygotskij. Vi mister da innsikten i hva som særpreger de to aktivitetene. Forskerens rolle er å «avdekke det virkelige forholdet, ikke det bokstavelige, som eksisterer mellom adferden og dens hjelpemidler» (Ibid.:144). Vi må spørre hva det betyr, rent generelt, at knuten er et middel for hukommelsen eller tanken. Dersom ikke vil skillet «mellom redskaper som et middel i arbeidet for å mestre naturen og språket som et middel for sosialt samkvem bli oppløst i et generelt begrep om kulturgjenstander eller kunstig tilpasning» (Ibid.: 145).

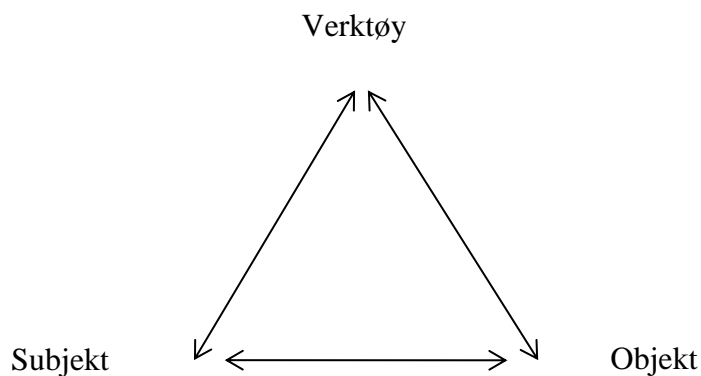
Men det er likheter mellom redskap og tegn, og den grunnleggende likheten ligger i formidlingsfunksjonen, også kalt mediering. Forholdet mellom stimuli og respons skjer i en komplisert medierende handling og kan illustreres slik (Vygotskij : 1978 i Jensen/Aas 2012:110):

Modell 4:



Stimuli og respons blir påvirket av redskapet (X). Det er vanlig å gjengi trekanten på denne måten<sup>19</sup> (Strandberg 2008:95):

Modell 5:



Det spesielle ved Vygotskij er for så vidt ikke at det er en medierende stimulus, slike tanker var ikke uvanlig (Ibid.), men derimot at han setter inn medierende stimuli i en historisk og kulturell sammenheng. Stimuli er ikke anonymt og nøytralt, men blir overskredet og vi må forstå mediering som en kulturell frembringelse. Det vil si at retningen er fra det ytre til det indre.

Dette er ikke Descartes nakne menneske i en fremmed verden, men derimot å forstå mennesket innenfor en kulturell sammenheng; objekt på figuren ovenfor er en kulturell størrelse. Det betyr at skal vi forstå menneskets psyke, må vi rette blikket mot våre handlingers objektorientering.

---

<sup>19</sup> Verktøy kalles også redskap eller medierende artefakt.

Selv om formidlet aktivitet er likheten mellom redskap og tegn, ligger det her en ulikhet som er helt grunnleggende. Når jeg bruker en øks som redskap for å hugge ved, når jeg kløyver vedstokkene til passende størrelser, er redskapens (øksen) funksjon rettet utad; veden hugges og kløyves til passende størrelse. Mens knuten på tauet, som skal få meg til å huske noe, minne meg på noe, er rettet innover.

Etter denne klargjøringen av likhet og ulikhet i bruken av redskap og tegn, går Vygotskij over til å beskrive den virkelige forbindelsen mellom disse aktivitetene som han kaller internalisering; «den indre rekonstruksjon av en ytre operasjon» (Ibid.: 148).

Vygotskij bruker et eksempel der barnet lærer seg peking. Lett omskrevet er det som følger: Når det lille barnet, før språket er utviklet, gjør en bevegelse mot for eksempel en smokk, er det ofte et mislykket forsøk på å gripe noe. Når jeg ser denne bevegelsen, forstår jeg at barnet vil oppnå noe. Jeg tolker det slik at barnet peker på smokken, og vil gjerne ha den. Situasjonen blir dermed totalt forandret, barnets bevegelse, som jeg tolker som peking mot smokken, blir en bevegelse rettet mot meg. Følgelig gir jeg barnet smokken. Barnet oppnår en reaksjon, ikke fra smokken, men fra en annen person; meg. Betydningen av barnets bevegelser blir altså bestemt av meg. Nå er det ikke slik at barnet umiddelbart forstår situasjonen. «Bare senere, når barnet kan knytte den mislykkede gripebevegelsen til den objektive situasjonen som en helhet, kan de begynne å forstå denne bevegelsen som peking» (Ibid.).

Som vi ser av eksempelet over, består denne prosessen, internalisering, av flere omforminger:

- 1 En operasjon som i utgangspunktet representerer en ytre aktivitet blir rekonstruert og begynner å skje internt.
- 2 En interpersonlig prosess blir omformet til en intrapersonlig prosess. Hver eneste funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg to ganger: først på det sosiale plan, deretter på det individuelle; først mellom mennesker (interpsykologisk), deretter inne i barnet (intrapsykologisk).
- 3 Omformingen av en interpersonlig prosess til en intrapersonlig prosess er resultatet av en lang rekke utviklingsmessige hendelser.

(Ibid.:148-9).

Som for Piaget, var det også for Vygotskij viktig å forstå hvordan bevisstheten utvikler seg. Piaget var mer interessert i hva som skjer «inni hodet», mens Vygotskij i tillegg interesserte seg for det intermentale plan, det sosiale plan med menneskelig samhandling, før de kognitive prosessene flytter inn i hodet på den enkelte. Disse prosessene, som tenking, språk, begrepsdannelse og hukommelse, har sitt opphav i sosial aktivitet. Vygotskij så på dette som en generell genetisk lov om kulturell utvikling. Likevel, forstår jeg Vygotskij rett, kan vi ikke ensidig legge vekt på konteksten, noe jeg får et visst inntrykk av når jeg leser sosiokulturelle teorier om læring. Dette betyr samtidig at vi heller ikke ensidig kan legge vekt på den interne kognitive siden når vi skal forsøke å forstå læring og utvikling. Dysthe mener vi heller må forstå Vygotskij dit at han ønsket å overskride skillet mellom det indre og det ytre (Dysthe 2001:76). Det betyr at vi ikke kan forstå internalisering som en passiv eller mekanisk overføring.

Som en følge av internaliseringsprosessen, en bevegelse fra det ytre til det indre, der mentale funksjoner blir formidlet, eller mediert, står ikke mennesket i direkte kontakt med omverden, men via kulturelle redskaper, både fysiske og intellektuelle. Av disse kulturelle redskapene, var Vygotskij spesielt opptatt av meningsbærende tegn, der språket vårt står i en særstilling «mellom kulturprodukt og kulturberarar som medierer læring» (Ibid.:77).

En undersøkelse av forholdet mellom læring og utvikling er i følge Vygotskij helt nødvendig når vi skal studere undervisningen. Han er bl.a. kritisk til metodiske uklarheter i forskningen av forholdet mellom læring og utvikling. Vygotskij identifiserer tre teoretiske hovedsyn. Den første forfekter det syn at utvikling skjer av seg selv uten innflytelse fra læringen som skjer i skolen; «Utvikling og modning blir sett på som en forutsetning for læring, men aldri som et resultat av den» (Vygotskij 1978 i Dale 1996:152). Piaget er en representant for denne retningen. Det andre teoretiske hovedsynet sier at utviklingsprosessen og læreprosessen henger fullstendig sammen, læring er utvikling. Vygotskij kaller dette refleksteorier der William James (1842-1910), «som reduserte læringsprosessen til dannelsen av vaner» (Ibid.:153), er en representant for dette synet. En hovedforskjell på disse to teoriretningene i synet på læring og utvikling, er at det første (Piaget) mener utviklingen går forut for læring. Med andre ord må individets mentale prosesser først modnes før læring kan finne sted; mental vekst før opplæring. For den andre teoriretningen er læring og utvikling en sammenfallende prosess.



Vygotskij og Piaget hadde ulik tilnærming til utviklingen av sine teorier. Piaget kalte seg en nomotetisk forsker, altså en forsker med en naturvitenskapelig tilnærming med vekt på objektivisert, analytisk eksperimentering. For eksempel når han i sin forskning av kognitiv utvikling spurte et fem år gammelt barn hvorfor solen ikke faller ned. Poenget med et slikt spørsmål fra Piaget er å renske bort alt uvedkommende, når han skal studere barnets tenkning eller de kognitive prosessene i ren form. Ved å renske bort alt uvedkommende kan ikke barnet støtte seg til noen erfaring, eller empiri, slik at Piaget kunne undersøke den rene form ved de kognitive prosessene.

Det er noe som heter at som man spør, får man svar, og det som står i sentrum for Piaget er hodet og de kognitive ferdigheter, hvordan informasjonen ordnes og omformes i hodet til barnet. Assimilasjon er når de nye inntrykkene barnet får blir tilpasset til noe som er kjent fra før, det blir tilpasset eksisterende skjema. Et kjent eksempel er at solnedgangen blir forklart, av barnet, med at solen har lagt seg til å sove. Når denne forklaringen etter hvert ikke lenger er tilfredsstillende for barnet, må skjema endres, som Piaget kalte en akkomodasjonsprosess. De kognitive strukturene må justeres og forandres for å tilpasse seg de nye sidene ved barnets erfaringer. Akkomodasjon er slik sett en revisjon eller nyfortolkning av tidligere oppfatninger. Disse to prosessene, assimilasjon og akkomodasjon, løper side om side. Verdt å legge merke til her er likheten mellom assimilasjon og akkomodasjon på den ene siden og den naturvitenskapelige forskningsprosess på den andre.

Det er akkomodasjonsprosessen som representerer forandring. Læring, eller utvikling som muligens Piaget ville sagt, er forandring av skjema. Dette skjer i en vekselvirkning mellom barnet og miljøet eller omgivelsene. Drivkraften i dette er likevektsprinsippet, en ubalanse som må rettes opp. Denne trangten til balanse er medfødt, i følge Piaget, og er et sentralt aspekt ved indre motivasjon. Med andre ord, når barnet tenker, manipulerer barnet skjema, som assimilasjon og akkomodasjon. For øvrig mente Piaget at tenking ikke forutsetter språk og kan foregå uten symboler. Men nå handlet for så vidt ikke Piagets teori om språk, men kunnskapsstrukturer. Strukturer som utvikles spontant gjennom handling.

I følge Bruner (Bruner 1997:176) hadde ikke Vygotskij den hypotetisk-deduktive stil. Selv om begge (Piaget og Vygotskij) mente at bevisstheten er en formidler mellom den ytre verden og den individuelle erfaring, var det likevel et skille mellom dem. Der bevisstheten for Piaget

var et uttrykk for logisk kalkyle er det for Vygotskij snarere « en prosess som forsyner erfaringen med mening» (Ibid.:170). Meningsdanning krever i følge Vygotskij språk, ja, ikke bare språk, men det må ses i den sammenhengen språket blir brukt, den kulturelle konteksten.

Den tredje teoriretningen Vygotskij nevner er en slags kombinasjon av de to forannevnte. Kurt Koffka (1886-1941), en representant for dette synet, sier at selv om prosessene er forskjellige, har de en gjensidig innflytelse på hverandre. Men denne gjensidigheten skal ikke forstås som et identisk forhold som hos behavioristene. For Koffka er utvikling et større område enn læring. Når barnet tar ett skritt i læringen, tar det følgelig to skritt i utviklingen, som betyr at læring og utvikling ikke er en sammenfallende prosess.

### 6.5.2 Sonen for den nærmeste utvikling

Vygotskij lanserer så en ny tilnæringsmåte; sonen for den nærmeste utvikling, enkelt sagt forskjellen mellom det barnet eller eleven kan gjøre på egenhånd og det barnet eller eleven kan gjøre under medvirkning fra en voksen, eller mer kompetent medelev, eller samhandlingspartner. Vygotskij bruker ikke begrepet sonen for den nærmeste utvikling mer enn to eller tre ganger (Dysthe 2001:79). Den artikkelen han gjør det mest utførlig, «Interaksjon mellom læring og utvikling» (Vygotskij 1978 i Dale 1996:151-167), er den jeg har lagt til grunn for min fremstilling her.

Når vi skal studere forholdet mellom læring og utvikling, i følge Vygotskij, må vi først innse at det er todelt. For det første det generelle forholdet mellom læring og utvikling, dernest særtrekkene ved dette forholdet når barna begynner på skolen. Alle barn lærer før de begynner på skolen. De lærer fargene av de voksne ved at f.eks. koppene de bruker har forskjellig farge og mengder ved å bruke andre gjenstander, eller for så vidt de samme koppene. Barna lærer i disse hverdagssituasjonene i sine hjem av de voksne eller av andre barn, selv om læringen ikke nødvendigvis alltid er systematisk. Selv om denne læringen kan karakteriseres som usystematisk, lærer barna fra sin første dag.

Forskjellen mellom den læringen som skjer før barna begynner på skolen er ikke kun at det ene er usystematisk og skolelæring er systematisk. Skolelæring innfører noe fundamentalt nytt i barnets utvikling. For å forstå dette viser Vygotskij til begrepet sonen for den nærmeste

utvikling. Selv om det er slik at vi, på en eller annen måte, må tilpasse læring til barnets utviklingsnivå, er ikke dette nok. Vi kan ikke kun bestemme ett utviklingsnivå, et eksisterende utviklingsnivå vi kan finne bl.a. gjennom testing der vi måler hva barna eller eleven kan gjøre på egenhånd. Det er bare en halvgjort jobb, vi må «tenke at det et barn kan greie med hjelp av andre på en viss måte er et enda bedre tegn på deres mentale utvikling enn det de kan greie alene» (Ibid.:158).

Vygotskij viser til undervisning av mentalt handikappede barn og deres reduserte evne til abstrakt tenking. Følgelig ble undervisningen av disse barna basert på bruk av konkrete se-og-gjøremetoder. Men resultatet var skuffende, barnas handikapp ble forsterket fordi utelukkende konkret tenking hemmet tilløp til abstrakt tenking. Den konkrete tenkingen burde heller ses på som et steg på veien til utvikling av abstrakt tenking der konkret tenking er et middel og ikke et mål. Akkurat det samme gjelder for normalt utviklede barn, det er lite effektivt med hensyn til barns generelle utvikling at læring er rettet mot utviklingsnivåer som allerede er nådd. «Den eneste gode læringen er den som går foran utviklingen» (Ibid.: 163).

Med andre ord faller ikke utviklingsprosessen sammen med læringsprosessen, men henger etter og som et resultat av dette er sonen for den nærmeste utvikling. Den oppnådde læringen er grunnlaget for ny læring og utvikling. Ikke bare for ny læring, men også for ulike og kompliserte prosesser i barns tenkning. Som for eksempel mentalt handikappede barns utvikling av sin tenking fra det konkrete til det abstrakte.

Dette betyr i følge Vygotskij at det mellom læringsprosessen og den indre utviklingsprosessen er en enhet, men ikke identitet da den ene blir omdannet til den andre. Men forholdet mellom lærings- og utviklingsprosessen er meget komplisert, det er ikke slik at utviklingen hos barn følger «skolelæringen på samme måte som en skygge følger en gjenstand» (Ibid. 164). Det er derfor viktig å ha en forståelse for hvordan skolens undervisning stimulerer utviklingsprosessene, hvordan ytre kunnskap internaliseres inne i den enkelte elevs hode.

## 6.6 Konsekvenser av Vygotskijs teorier

Selv om del 6.5 overfor hovedsakelig dreier seg om Vygotskijs teorier, har jeg også vært inne på Piaget og vil først komme med noen kommentarer til hans teori.

### 6.6.1 Læring skjer «inni hodet»?

Piaget som i utgangspunktet var biolog omtales ofte som en konstruktivist, som vi enkelt kan si er at vi har et sett av forventninger og forestillinger som ligger til grunn når vi møter våre sanseinntrykk. I den virkeligheten vi møter prøver vi ut disse forestillingene, hos Piaget gjennom assimilasjon og akkomodasjon (jfr. Kants vilkår for hvordan vi forstår verden).

Konstruktivismen<sup>20</sup>, altså at vi konstruerer mentale modeller av virkeligheten, som Piaget er en representant for, har møtt kritikk, bl.a. at ethvert barn må konstruere hele verden på nytt. Ut fra et erkjennelsesteoretisk ståsted vil det da si at vår kunnskap om verden både er et relativt og et subjektivt produkt. Jeg tror det er å trekke Piaget for langt.

Nå er mye av kritikken mot Piagets teorier rettet mot den sterke fokuseringen på hva som skjer «inni hodet» på eleven. Vi bør heller rette fokuset mot konteksten. Det er nok riktig at Piaget, som egentlig ikke skrev om pedagogikk, fokuserer på enkeltindividets mentale utvikling, men det blir for enkelt å si at han utelater kontekstens betydning. Det er jo nettopp samspillet mellom individ og verden som er viktig når det gjelder akkomodasjon og assimilasjon. Gitt Piagets metodiske utgangspunkt, er det kanskje riktigere å si at han er usammenlignbar med en del av de sosiokulturelle teoriene.

### 6.6.2 Vygotskij, pedagogiske konsekvenser

Ut fra teoriene til Vygotskij er det nærliggende å trekke noen pedagogiske konsekvenser. For det første må jeg spørre meg om jeg skal fokusere på det eleven kan eller heller rette mitt fokus mot elevens potensiale? Dersom elevens potensiale er fokuset, betyr det også at det er viktig at vi strekker oss dersom vi skal gå inn for å lære noe. Den nærmeste utviklingssonen blir dermed styrende for undervisningsopplegget.

Den andre konsekvensen vi kan trekke ut av Vygotskijs teori er at det blir vesentlig å ta hensyn til nødvendigheten av samhandling med andre som kan noe mer og kan noe annet. Samhandling blir vesentlig for læringsprosessen og vår undervisning, der både lærer og medelever spiller en viktig rolle, dersom vi ser læring og utvikling som en sosial og samarbeidende aktivitet.

---

<sup>20</sup> Som hos alle –ismer er det forskjellige retninger også her.

Samtidig er det viktig å understreke at det er viktig og ikke gå i fella, som vi noen ganger gjør, uansett hvor mye vi prøver å unngå det. I en kronikk som sto på trykk i Klassekampen 2.1.2007, skriver Alfred Oftedal Telhaug om sin datters møte med arbeidsformene i skolen. Dette var allerede i 70-årene. Hun fortalte faren at de nå arbeidet mer og mer i grupper, og at hun lærte mye med denne metoden. Problemet var at det var nesten bare hun som lærte noe. Hver gang de fikk en oppgave, overlot de andre elevene alt arbeidet til henne. Vi skal ikke avskrive metoden, men den inviterer til å være gratispassasjer. I tillegg tror jeg ikke metoden er mindre utbredt i dag, heller motsatt. Metoden, brukt ukritisk, forutsetter den selvmotiverende elev, at samtalen mellom elevene virker stimulerende, den selvstendige elev og den «medfødte» lærelyst. Danskene kaller pedagogikken “den bløde kynisme” i følge Telhaug. Den er kynisk fordi den favoriserer middelklassens barn, og det er jo heller det motsatte av enhetsskoletanken og likhetsideene vi har om skolen. Professor Erik Jørgen Hansen, forsker i sosial arv, sier i kronikken nevnt ovenfor dette om pedagogikken: ” Et blødt, pædagogisk miljø uten autoriteter, prøver og karakterer passer nemlig bedst til middelklassebørn, som er vant til at arbeide kreativt og selvstendig. Omvendt er arbejderbørn bedre tjent med et skolemiljø, hvor objektive karakterer, prøver og klare faglige krav giver dem mulighed for at vise, at de kan noget.”

Poenget her er at vi må være oppmerksomme på at den gode dialogen ikke oppstår av seg selv. Det betyr ikke at dialogen ikke er viktig, min erfaring er tvert i mot at noe av den beste læring nettopp skjer der elevene møtes i faglig dialog. Forutsetningen for dette er at det eksisterer, både mellom elever og lærer, en tillitsfull og god atmosfære for samarbeid.

### 6.6.3 Læreplanen

For det tredje betyr punkt en over at den nærmeste utviklingssonen ikke bare kan være styrende for det undervisningsopplegg jeg har i klassen, men samme prinsipp må gjelde for pensum, altså læreplanen.

Alle elevene på videregående skole, enten de går på yrkesfaglige eller studieforberedende utdanningsprogram har akkurat samme læreplan med samme kompetansemål i engelsk. Vi må omskolere oss oftere i tiden fremover fordi nye yrker vil oppstå. Som det står i læreplanverket

for kunnskapsløftet må vi ha “en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet” (LP 2006:3). Dette er noe som gjelder for alle uavhengig om du skal bli anleggsmaskinfører eller velger en annen utdanning. Alle elevene skal vurderes likt og karakteren skal reflektere både muntlig og skriftlig kompetanse i engelskfaget.

I følge læreplanens kompetansemål, skal Per og alle de andre elevene kunne formulere seg nyansert, både muntlig og skriftlig, tilpasset til situasjonen. Han skal bl.a. kjenne til den engelske språkutviklingen og kunne drøfte litterære tekster fra engelskspråklig litteratur. I tillegg forventes det at Per skal drøfte sosiale og kulturelle forhold, samfunnsforhold og verdier i ulike kulturer i flere engelskspråklige land.

Læreplanen i engelsk er revidert<sup>21</sup> for ST vg1 og YF vg1 og 2. Men problemet er ikke løst, selv om det må sies at den på enkelte punkter er en forbedring. Om hovedområde<sup>22</sup> kultur, samfunn og litteratur sier læreplanen at «Hovedområdet innebærer arbeid med og drøfting av fagtekster, litterære tekster og kulturelle uttrykksformer fra ulike medier. Dette er sentralt for å utvikle kunnskap om, forståelse og respekt for andres levesett og kulturer». Samme hovedområde har følgende kompetansemål:

- drøfte kultur og samfunnsforhold i flere engelskspråklige land
- presentere og diskutere aktuelle nyheter fra engelskspråklige kilder
- drøfte framveksten av engelsk som et verdensspråk
- drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra ulike deler av verden
- drøfte engelskspråklige filmer og andre kulturuttrykk fra forskjellige medier
- drøfte tekster av og om urfolk i engelskspråklige land

Merk at eleven skal kunne drøfte, ikke kjenne til eller beskrive, en formulering som ser ut til å være sentral i disse kompetansemålene. Dette skal selvfølgelig gjøres på engelsk, både muntlig og skriftlig. Det ser ut til at Utdanningsdirektoratet har en forkjærlighet for ord som drøfte, vurdere og analysere når man leser læreplanene i nær sagt alle fag.

---

<sup>21</sup> Den reviderte læreplan i engelsk for ST og YF er gjeldende fra skoleåret 2013/14.

<sup>22</sup> I tillegg til hovedområdet for kultur, samfunn og litteratur er det tre andre hovedområder; språklæring, skriftlig kommunikasjon og muntlig kommunikasjon.

Men la oss snu litt på flisa. Burde jeg ikke her bruke Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen til å lære elevene å drøfte litteratur skriftlig, på engelsk? Det gjøres nok i mange klasserom i Norge, vi går fra det konkrete og sansbare til det abstrakte, men vi får det ikke til. Det er ikke slik at det bare blir slengt ut en tekst der elevene får i oppgave å analysere den.

Er det at eleven skal kunne drøfte som er problemet? Nei, det påstår jeg ikke. Problemet er at elevene skal kunne drøfte litterære tekster og kulturelle forhold skriftlig på engelsk. I andre fag, som samfunnsfag, ser vi at drøfting får de etter hvert, mer eller mindre, grep på. Flere av disse elevene har «hoppet over» så mange ledd av sin engelskundervisning opp gjennom skoleårene at de ikke har grunnlaget, verktøyet, som er de skriftlige ferdighetene, for å klare oppgaven. Kombinasjonen av å drøfte skriftlig på engelsk og litteratur ser ut til å være uoverkommelig for disse elevene. Hvorfor det er slik, er jeg ikke helt sikker på, men tror at både drøfte og litteratur er ukjente verdener for en del elever. I følge den nærmeste utviklingssonen er det viktig at elevene skal strekke seg, men det er en grense for hva elevene er klare for å lære.

Det er selvfølgelig bra, ut fra et dannelsesaspekt, at elevene får kjennskap til litteratur og kulturelle forhold i engelskspråklige land. Men det er ikke slik at vi mister dette hvis vi kutter ut drøfting skriftlig på engelsk. Det forholder seg motsatt; drøfting skriftlig på engelsk fører til at vi mister dannelsesdelen av engelskfaget. Det finnes andre måter elevene kan få oppleve Shakespeares verden.

Nå må ikke ovennevnte argumenter tas til inntekt for det syn at vi må kutte teorimengden i alle fag, også på yrkesfagenes programfag. Et gjentatt argument i pressen har vært at dersom teorien kuttes i yrkesfagene, vil vi få bukt med bl.a. det store problemet frafall. Dette er feil. En enkel illustrasjon på dette er alle som helst unngår å lukke opp panseret på bilen sin som har skjønt at det ikke bare er praktiske ferdigheter som trengs for å reparere bilen, men i aller høyeste grad også teoretisk kunnskap. En bil er i dag et teknisk komplisert kjøretøy og vi trenger derfor kunnskap om hvordan de forskjellige delene i bilen fungerer. Det er slik at det er ganske mye teori på yrkesfagene, bare spør enhver yrkesfaglærer. Teorien kan vi tilegne oss ved å lese i ei bok, i klasserommet eller for så vidt på et bilverksted, eller gjennom en kombinasjon av dem som det gjøres på yrkesfagene i dag.

Hva fører det så til for en del elever at de skal kunne «drøfte kultur og samfunnsforhold i flere engelskspråklige land» og «drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra ulike deler av verden» muntlig og skriftlig på engelsk? Etter som jeg har forstått så er det en politisk målsetting at alle elevene på videregående skole skal igjennom. Når det samtidig er drøyt 95 % av vår ungdom som begynner på videregående, vil det si at nesten all ungdom i Norge tar sikte på å gjennomføre et videregående løp i utgangspunktet.

Spørsmålet blir da om læreplanene skal sikte mot et ønskemål eller et minstemål, som vil si forskjellen mellom drøm og virkelighet. Der ønskemålet får fortrinn, skaper vi også tapere i statlig regi.

Dette betyr at dette er et politisk spørsmål. Noen sa at krig er for viktig til å overlates til generalene, som her må forstås slik at læreplanene ikke helt kan overlates til Utdanningsdirektoratet (Udir), men Kunnskapsdepartementet må ha en synlig finger med i spillet. Synlig, og ikke minst åpen, fordi læreplangruppenes forslag redigeres til det ugjenkjennelige av Udir.<sup>23</sup> Det er egentlig samme diskusjonen som foregår om helseforetakene, der beslutningene overføres til de mer lukkede rom i helseforetakenes styre fra det offentlige, politiske rom.

I tillegg til læreplanene, må lærebøkene kvalitetssikres, ikke minst med tanke på de av elevene som sliter.

#### 6.6.4 Dannelse

Begrunnelsen for hovedområde kultur, samfunn og litteratur finner vi under formålet for faget i læreplanen. Engelsk er både et redskapsfag og et dannelsesfag. Det står at

«Utviklingen av kommunikative og språklige ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik blir språk- og kulturkompetanse en del av allmenndannelsen og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap».

---

<sup>23</sup> <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Byrakerispraket-odelegger-lareplanene-7081530.html>



Med dannelse kan vi forstå at elevene skal bli «gangs menneske», et begrep som stod å lese i en tidligere forskrift til grunnskolen.<sup>24</sup> Det har noe av Aristoteles' dygdsidè i seg; «Man er et dugelig menneske, man duger til sine oppgaver» (Føllesdal i Hagtvatn m.fl. 2011:113).

Samtidig oppfatter jeg LP dit at dannelse er noe som gjelder for alle, også dem som arbeider med hendene. Dannelse er altså ikke forbeholdt dem som har mulighet til å tilegne seg store kunnskapsmengder, slik tidligere tiders dannelsesbegrep hadde som overtone, for Nille trenger ikke lenger frykte at hun er en stein.

Dannelsesbegrepet i dag omfatter mer hva det vil si å være menneske, og med det også medmenneske og deltager. Ikke minst hvordan vi kan bli bedre både som menneske og medmenneske. Altså ikke kun menneske, men også medmenneske. Dersom vi ensidig vektlegger det å være menneske, er det ikke umulig at vi havner i en noe egosentrisk selvrealisering. Det er derfor viktig at den Andre er med når vi snakker om dannelse, noe som vi kan tolke overstående sitat fra LP å inneholde. Medmennesker og det samfunn vi lever i blir derfor en viktig del av dannelsen.

Det problematiske her er ikke hvilken oppfattelse av dannelse som fremkommer i LP. Problemet her er de konkrete kompetansemål som ikke fører til dannelse, men heller eksklusjon av for mange elever. Det er egentlig ikke Shakespeare som her er problemet. Det store problemet for Per er krav i læreplanen som «drøfte kultur og samfunnsforhold i flere engelskspråklige land» og «drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra ulike deler av verden» muntlig og skriftlig på engelsk. Det er viktig at vi ikke firer på kravene for fellesfagene, sa tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen fordi det da “kan bli vanskelig å ombestemme seg hvis man angrer på linjevalget senere”<sup>25</sup>. Argumentet er altså faren for feilvalg.

Disse guttene på de harde yrkesfagene blir ofte omtalt som tapere i media; ”Helter i bøker, tapere i skolen”<sup>26</sup> og ”Gutter tapere i skolen”.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Forskrift for grunnskolen 1959. «Gangs menneske» erstattet «nyttig menneske» som stod i formålsparagrafen av 1939.

<sup>25</sup> ref. [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-fracfall-.html?id=592763](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-fracfall-.html?id=592763)

<sup>26</sup> <http://www.dagbladet.no/kultur/2009/07/31/583591.html>

<sup>27</sup> <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/rogaland/1.1316951>

Ikke så sjelden oppfattes deres fedre likeså, Willy Pedersen sier

” at disse guttene har så dårlig med rollemodeller i sine fedre, fordi fedrene med sine manuelle industriarbeider-ferdigheter så åpenbart representerer irrelevant kunnskap. Det ser guttene. Røyken og dampen forsvinner fra dagens arbeidsplasser. Fars råd har gått ut på dato” (Pedersen 1998:338).

Disse yrkene har i lang tid vært dominert av menn fra arbeiderklassen. Det er ikke disse ferdighetene landet trenger nå, vi er på god vei mot kunnskapssamfunnet eller utdanningssamfunnet som det også kalles. Det nye arbeidslivet i stadig utvikling og med sin fleksibilitet har bruk for hurtig omstilling og høy kompetanse.

Ottar Brox mener derimot at vi har for mye utdanning. I en kronikk i tidsskriftet *Dag og Tid*, 2010 nr. 12-13, hevder han at vi bruker alt for lang tid på utdanning. Ikke slik å forstå at vi får for mye læring, for læring og kunnskap er viktig, men vi bruker for mye tid på formell utdanning. Den viktigste læringsarena vi har er jobben og det er der vi for alvor lærer å bli fagfolk. Han gir et eksempel med ungdommen som vil studere medisin, men har problemer i språkfag, og må gå to år ekstra, og helt unyttig, på Bjørknes privatskole. Han gir også et annet eksempel, en sammenligning av jordmorutdanningen i dag og et par generasjoner siden, for å illustrere hvor mye tid vi i dag bruker på formell utdanning. Den gang trengte du totalt 7 års skolegang mot i dag 18 år. Vi må ikke misforstå Brox dit at han mener at kunnskap og læring er uviktig, men han påpeker at den viktigste læringsarenaen er arbeidsplassen og at vi i dag, gjennom å forlenge den formelle utdanningen, har foretatt en ”administrativ fjerning av kvalifiseringsprosesser”.

Er dette noe nytt? Eller har problemstillingen dukket opp tidligere? Dette møte, det gamle og det nye, har vel aldri vært uproblematisk. Heller ikke på vår forfatters tid. Også Shakespeare behandlet møtet mellom det gamle og det nye, sivilisasjonens møte med den primitive natur.

I stykket *Stormen* (*The Tempest*), som også forstås i en kolonialistisk kontekst, møter vi en tidligere hertug som har mistet sin trone, den magiske Prospero, og hans datter Miranda. De oppholder seg, eller rettere sagt, de er forvist til en øde karibisk øy. De er ikke helt alene på øya, bl.a. bor også ånden Ariel og Caliban der. Caliban er en primitiv vanskapning. Prospero og Miranda, som gode siviliserte, tar seg av Caliban, “this thing of darkness”.(5.I.274)

Miranda, som mener hun har tatt seg av Caliban og lært han opp, gitt han språk og tanker, sier til Caliban (I.2. 352-362):

*Abhorred slave,  
Which any print of goodness wilt not take,  
Being capable of all ill! I pitied thee,  
Took pains to make thee speak, taught thee each hour  
One thing or other: when thou didst not, savage,  
Know thine own meaning, but wouldst gabble like  
A thing most brutish, I endow'd thy purposes  
With words that made them known. But thy vile race-  
Though thou didst learn- had that in't which good natures  
Could not abide to be with; therefore wast thou  
Deservedly confined into this rock,  
Who hadst deserved more than a prison.*

Som hun sier, synes hun synd på han og tok på seg oppgaven med å lære han språket. Selv kunne han kun uttrykke vrøvl, før hun begynte opplæringen av den rå, grove og ubearbeidede Caliban. Med “*words that made them known*” antyder Miranda også at ting ikke er kjent eller forstått før det er satt ord på dem. Miranda mener hun har de beste hensikter overfor Caliban, som gjengjelder det med å forgripe seg på henne.

Til Miranda kommer Caliban med følgende respons (I.2.362-4):

*You taught me language, and my profit on't  
Is, I know how to curse*

Selv om engelsken på videregående skole er ment å være både et redskapsfag og et dannelsesfag, er ikke virkningen for Per helt etter planen. Jeg skal passe meg for å trekke sammenligningen for langt, men vil likevel påpeke at “sivilisering” nok kan ha sine problematiske sider. Ennå mer problematisk om vi ser Mirandas møte med Caliban som møte

med den Andre. Er det hjelp Miranda gir, eller er det et forsøk på å gjøre den Andre lik seg selv? Er det ikke slik at verden blir så mye enklere når den Andre er lik meg selv?

Men hvorfor skal en Hernes eller ei Halvorsen bestemme hva som er det beste for Per? Det er ikke slik at de to er ondskapsfulle mennesker. Derimot er både Gudmund Hernes og Kristin Halvorsen to mennesker som vil Per det beste. Hernes vil til og med lage gull av gråstein (Hernes 2010). Det ligger mye forskning til grunn før de har kommet frem til sin konklusjon. Gudmund Hernes og Kristin Halvorsen kjenner ikke mennesket Per. Per er for dem en del av et tallmateriale som de studerer for å forstå samfunnet, og, ikke minst, kunne komme med tiltak for å gjøre landet vårt ennå bedre å leve i. Men det er noe i at statistikken leder oss til bestemte svar og skjuler andre. Dersom andre spørsmål blir stilt, ville sikkert andre svar komme til syne. Jeg tror det er dette Gadamer mener når han snakker om “hvilke svar på hvilke spørsmål som egentlig skjuler seg i faktaene” (Gadamer 2003:61).

Det er ikke slik at jeg mener det er feil å samle inn datamateriale, og på den bakgrunn komme frem til tiltak. Det er jo nettopp den forskningsmetoden som har belyst forholdet mellom elevens sosiale bakgrunn og skoleprestasjoner, som viser en klar sammenheng mellom elevens individuelle ressurser og hans skoleprestasjoner. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner er ikke bare helt klar, men kanskje også den viktigste for å forstå elevenes skoleprestasjoner (Markussen m.fl. 2005:14).

En parallell til Per og engelsken er diskusjonen som pågår om helsevesenet og helseforetakene. Ekspertene vil ha store enheter (sykehus) for å gi et bedre helsefaglig tilbud innen f.eks kreftbehandling, brannskade eller hjertekirurgi. Men folkemeningen er ofte helt motsatt. De vil oftest, eller kanskje alltid, beholde sine lokalsykehus. De peker på at trygghet, det å vite at de har et lokalsykehus tilgjengelig når de får behov for det, har en positiv innvirkning på helsen. Det er ikke slik at ekspertene ikke vil befolkningen vel ved å redusere eller legge ned lokalsykehusene. Men tvert imot mener de befolkningen får et bedre tilbud ved å sentralisere. Problemet er at den samme sentraliseringen skaper utrygghet hos befolkningen.

## 7. Dialogen

Lave har en god sammenligning der hun påpeker likheten mellom skole og psykoterapi. De skjer begge i en kontekst, og har som mål å påvirke en annen kontekst. For skole er det arbeid, og for psykoterapi er det livet. Ved første øyekast er det nettopp det Jaakko Seikkula viser gjennom sitt arbeid innen sin terapi, som han gjør rede for i sin bok «Åpne samtaler». Terapien er flyttet fra sykehuset til pasientens hjem der familie og venner deltar, med svært gode resultater. Men det er noe helt sentralt som skiller i metodevalg. Det sentrale i Jaakko Seikkula's terapi er dialogen, hos Lave er det samvirke, og ikke språket som er vektlagt.

Seikkula legger vekt på hvor viktig dialogen er i behandling av pasienter med psykiske problemer. Ved en jevnbyrdig dialog blir pasienten, eller klienten, subjekt i eget liv og ikke et objekt der eksperten har sin fastlagte dagsorden. Det sosiale nettverket er viktig i behandlingen av pasienten der dialogen er sentral. Alle har sin oppfatning av problemet og det er vanskelig eller umulig å finne en definisjon blant nettverkets medlemmer. Nettverket kan i tillegg til pasienten bestå av både venner, familie og profesjonelle hjelpere.

I dialogen skapes mening, språket blir derfor en viktig faktor som styrer adferd. Ordet som beskriver en ting skaper som sådan ikke mening for enkeltindividet, men innholdet skapes om igjen og om igjen i hver samtalesituasjon. En slik samtale kan også foregå som en indre dialog. Seikkula refererer her til Vygotskijs tanker om utviklingen av språket.

Så kan vi gjerne spørre hvordan terapi for mennesker med psykiske problemer har overføringsverdi til lærere og elever i skolen. Til det vil jeg si at det har det så absolutt. Både i Seikkulas arbeid og i skolen dreier det seg om menneskelige relasjoner. Men også her gjelder det å ikke gå i fella. Som ung, fersk lærer på en ungdomsskole befant jeg meg i en situasjon der jeg var bekymret for en elev, jeg lurte på om det kunne være snakk om omsorgssvikt i hjemmet. Jeg la frem min bekymring for eleven for min kone, men sa samtidig at det ordner seg nok. Min kone hørte på min historie før hun svarte ganske kontant: «Men du er jo ikke psykolog!» En viktig påminnelse. Dette betyr ikke at jeg kan overlate elevenes problemer til fagekspertene og så trekke meg ut av elevens verden. Men det betyr at min rolle overfor elevene er læreren og voksenpersonen.

## 7.1 Vygotskijs språkteori

Hvorfor er språket så viktig? Hvordan har det seg at de ordene vi uttaler kan få psykologisk betydning der de meningene som skapes i samtalen får sitt motstykke i vårt indre? Jeg går ikke her dypt inn i Vygotskijs språkteori, men gir heller en kort redegjørelse for den. Jeg har for så vidt vært inne på hans språkteori under min omtale av hva Vygotskij mener med mediering eller formidling. Jeg vil bare kort nevne her at det alltid går fra det ytre til det indre (jfr. hvordan barnet forstår peking). Når barnet lærer ordet smokk, er det som en følge av samhandling med andre, som Vygotskij kaller den sosiale talen. Dette er det vanligste, i tillegg til det første, bruksområdet for språket. Det er altså jeg som definerer hva en smokk er, og ikke barnet.

Den egosentriske talen, barnet snakker høyt med seg selv, kommer i 3-7 årsalderen (Seikkula 2012:146). Dersom vi godtar at språket er med på å styre adferden, så bidrar den egosentriske talen i stor grad i så måte. Vygotskij mener at barnet ved egosentrisk tale ikke beskriver leken, men styrer sine handlinger og leken. Barnet tar over den kontrollen omgivelsene hadde og overfører denne kontrollen, eller styringen av leken, til seg selv. Akkurat som du kanskje vil snakke høyt i en skummel situasjon for å styre din adferd og klare de vanskelige brasene du er oppe i.

Den egosentriske talen er et forstadium til den indre talen, som vil si at vårt språk blir preget av språklig koding. Vi løsriver tingene fra sin sammenheng, vi generaliserer og det som sies i det ytre rom får sin dialog i vårt indre rom. I den indre talen er den viktigste faktoren som styrer adferden «meningene som skapes i språket og ikke tingene selv» (Ibid.:147). Derfor blir ordene sentrale, siden tingene løsrives fra situasjonen. Men dette må ikke misforstås, dette er også en binding til situasjonen, for « i hver enkelt situasjon får ordene sin mening i den aktuelle situasjonen» (Ibid.). En reflekterende samtale føres mellom mennesker, men også som indre reflekterende funderinger. I oss mennesker er det i følge Seikkula alltid minst to perspektiv der den indre dialog fører livet videre. Det er når dialogen stopper opp, når det blir en monologisk innesluttethet, at vi mister våre alternativer for å hankses med problemer og vanskelige situasjoner.

## 7.2 Bakhtins dialog

Siden vi er inne på betydningen av ordet og dialogen som vesentlig for å forstå forholdet mellom oss mennesker, vil jeg konsentrere meg om en annen russer og hans dialogbegrep, nemlig Mikhail Bakhtin (1895-1975). Han knytter språket til det sosiale samspillet og kritiserer dermed lingvistikken som studerer ordet som et selvstendig objekt. Det er feil å si at ordet kun beskriver en ting passivt, det er heller slik at ordet er en aktiv deltager i den sosiale dialogen.

Hvordan får jeg tak i elevens verden? Hvordan får jeg tak i elevens motiv? Er det ikke gjennom dialogen elevene åpner sin verden for meg? Jeg kan utdype dette ved å gi to eksempler på samtaler jeg har hatt med elever.

En samtale jeg hadde med en elev, Berit, tok en litt annen retning enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Hun hadde stort fravær som ville medføre at hun kunne få IV. IV står for «Ikke vurdering», og gis til elever der læreren ikke har grunnlag for å sette karakter. Manglende grunnlag er som regel en følge av stort fravær med den følge at eleven ikke har vært tilstede i vurderingssituasjoner. Men stort fravær i seg selv, er ikke grunnlag for å gi IV, det vesentlige er om eleven er tilstede i vurderingssituasjoner. Enten har jeg grunnlag for å sette karakter, da skal jeg kunne gi eleven en karakter på en skala fra 1 til 6, der 1 er stryk, 2 er bestått og 6 er beste karakter. Dersom jeg ikke har grunnlag skal jeg gi IV, som blir gjort i noen tilfeller.

På skolen er noen av samtalene med elevene formelle, på den måten at de er planlagt på forhånd og har en agenda som er kjent både for elev og lærer. Det kan være en kontaktlærer (tidligere klassestyrer) som har elevsamtale eller faglærer som har en fagsamtale med eleven. Men ofte skjer samtalene læreren har med eleven der og da, gjerne før eller etter undervisning og det er ofte korte samtaler.

Det var en slik uformell samtale jeg hadde med Berit. Min tanke var klar, hvis Berit skulle unngå IV, måtte hun møte til undervisning. Jeg skulle sørge for at hun var klar over konsekvensene dersom hun fortsatte den uheldige ferden hun hadde begynt på. Men det var ennå håp, og jeg skulle legge til rette slik at hun kunne greie oppgaven. Jeg hadde tidligere hatt både korte samtaler med jenta og også fagsamtale. Hun skjønnte problemet jeg tok opp og vi snakket en kort stund om det.

Men tankene hennes var ikke der mitt anliggende med samtalen lå. Ganske uventet begynte hun å fortelle meg sin historie. Hun hadde blant annet hatt en hest som hun var veldig glad i og opptatt av som ung, og som hun brukte mye tid sammen med. Hun bodde sammen med sin mor og far, hun hadde også søsken. Da hun gikk i fjerde klasse på barneskolen, døde hennes far. Ikke nok med det, året etter døde hesten hennes. Hun fortalte at moren ikke helt klarte å følge opp barna etter sin manns død. Jeg forsto det slik at det ble litt lite orden i hjemmet. Litt senere i samtalen sa hun at moren hadde etablert seg med en ny mann noen år senere som hun hadde fått barn med. Berit ga ikke inntrykk av at det var noe problem. Hun hadde en eldre søster som hun ofte hadde kontakt med, men hun hadde også kontakt med sin mor og bodde der når hun var hjemme. Hun fortalte sin historie uten tårer, men jeg kunne se på henne, de etter hvert blanke øynene og stemmen, at det ikke var enkelt for henne. En veldig sterk historie som gjorde stort inntrykk på meg.

Hun fikk IV ved skoleårets slutt.

Nå skjedde det flere ting i hennes liv i denne perioden som hun fortalte meg senere, bl.a. om et brudd med sin samboer som ikke gjorde det lettere å konsentrere seg om skolen. Selv om jeg hadde ønsket at jeg kunne gitt henne en beståttkarakter, måtte jeg innse at jeg ikke hadde faglig grunnlag for det overhodet. Hun var nesten ikke tilstede i timene. Dessuten ville det ikke blitt godtatt på karaktermøtet standpunkt karakterene blir vedtatt.

Mitt utgangspunkt for samtalen var å få til et resultat, noe jeg mislyktes i. Jeg skulle samtale med henne og få henne til å skjønne hvor lite det skulle til for å bestå faget. Hun hadde alle forutsetninger for å greie det på en fullgod måte. Jeg tenkte på hennes faglige forutsetninger som, til tross for hennes store fravær, hadde gitt meg det inntrykk. Når jeg, etter hvert, så meg selv i denne samtalen tvang spørsmålet seg frem om det er, i alle samtaler jeg har med elever, et poeng å alltid trekke klare konklusjoner.

Samtidig som dette skjedde, hadde jeg begynt å lese Mikhail Bakhtin's «Latter og dialog». Han var en russisk språk- og litteraturteoretiker og filosof og underviste ved flere russiske læresteder. Han skrev ingen pedagogiske lærebøker, men er en stor inspirasjonskilde for mange innen pedagogikken, ikke minst hans forståelse og utvikling av begrepene dialog og det polyfone. Det er i studiet av Dostojevskijs forfatterskap han utvikler sin dialogtenking



mest der han ser dialogen som grunnleggende for all menneskelig forståelse. Sentralt i Dostojevskijs forfatterskap er det polyfone eller det flerstemte, i følge Bakhtin. Dostojevskijs verden er dypt pluralistisk, sentralt er sameksistens, interaksjon og samtidighet. Dostojevskijs kunstneriske verden er i følge Bakhtin først og fremst i rommet og ikke i tiden, den er ikke langs en tilblivelseslinje. Bakhtin poengterer at dette, sameksistens og interaksjon og ikke tilblivelsen, er et viktig særtrekk ved Dostojevskijs skaperverk som ikke er sterkt nok vektlagt eller ikke forstått.

Dostojevskijs «hårnakkede trang til å se alt som sameksisterende, oppfatte og fremvise alt parallelt og samtidig, liksom i rommet, og ikke i tiden, fører ham dithen at sågar indre motsetninger og indre etapper i ett enkelt menneskes utvikling blir dramatisert i rommet» (Bakhtin 2008:171-2).

Da jeg gikk inn i samtalen med Berit, tenkte jeg ut fra en tilblivelseslinje, jeg tenkte i tid. Samtalen skulle munne ut i en endring av hennes, etter mitt syn, uheldige adferd, med det resultat at hun klarte å bestå faget. Slik er veldig mange av de samtalene vi har med elevene. I så måte ble det en resultatløs samtale jeg hadde med Berit. Berit var opptatt av et annet innhold, hun ville fortelle meg om sitt liv, og det var den vendingen samtalen tok. I min verden var jeg i utgangspunktet rettet mot en tilblivelseslinje og forståelse i tid og ikke i rom. Berit og jeg hadde i utgangspunktet motstridende interesser, jeg ville nå et resultat, hun var opptatt av sitt liv. Det flerstemte i situasjonen og samtalen dreide fra tid til rom og det samtidige. Det som skjer her og nå har flere stemmer og kan derfor ikke oppfattes kun fra et perspektiv.

Jaakko Seikkula ville sagt at jeg ikke i utgangspunktet møtte Berit med det formål å oppnå en jevnbyrdig dialog. Jeg hadde ikke tenkt å la Berit bli en del av dialogen. Selv om Skjervheim har en annen innfallsvinkel enn dialogen, er det på mange måter noe av det samme han sier; nemlig at når jeg møter Berit som læreren med alle svarene, fremforhandlet i mitt eget hode uten hjelp fra noen, gjør jeg Berit til et objekt i mitt lærerarbeid. Jeg lar ikke Berit, med Seikkulas ord, bli et subjekt i sitt eget liv (Seikkula 2012:25). Det sentrale for meg burde være at forståelse oppstår, og grobunnen for dette er ikke monologen, men dialogen. Det er nettopp fordi dialogen er åpen. Interessant er det også at Seikkula sier at det sentrale ikke er samtalsinnhold, men derimot samtalsform (Ibid.:172).

En annen samtale jeg hadde med en annen elev, samme skoleåret også det med en jente, forløp på en annen måte. Denne jenta var et par år eldre enn de andre elevene, flink og reflektert, men også hun hadde mye fravær. Hun var sterkt plaget av diabetes og ikke så sjelden havnet hun på sykehuset for observasjon etter et anfall. Hun informerte meg om sykdommen og ga meg også en liten opplæring i hva jeg skulle gjøre dersom blodsukkeret fikk unormale verdier og hun falt om. Hun hadde også en orientering om dette til klassen hun gikk i. En dag etter et sykehusopphold, tok hun kontakt med meg og fortalte at denne gangen hadde hun tatt en overdose. Jeg husker ikke om hun selv forklarte det som et selvmordsforsøk, men hun sa at hun hadde for store krav til seg selv og at hun hadde vært klar over at hun tok for mye medisin.

Etter hvert ble det klart at fraværet var for høyt og hun sto i fare for å ikke få karakter i de fleste fagene. Hun hadde en samtale med sin kontaktlærer og de kom frem til at hun ikke skulle ta alle fagene inneværende skoleår, men utsette noen fag til året etter. Hun skulle bl.a fortsette med faget jeg hadde. Hun hadde fremdeles noe fravær, jeg så at dette kunne ende galt og vi tok en samtale. Jeg la frem et forslag som vi diskuterte litt og kom frem til en løsning. Det var snakk om enkle justeringer.

Poenget er at vi begge hadde samme mål og ville komme frem til et resultat som var akseptabelt både for eleven og skolen. Hun besto faget med glans, hun gjorde det meget godt, og var godt fornøyd både med resultatet og måten vi hadde løst det på. Vi hadde altså samme oppfattelse om problemet, vi så begge løsningen langs en tilblivelseslinje og håndterte situasjonen deretter.

«Psyken som eksistensiell kvalitet kan ikke eksistere utenfor teksten», sier Bakhtin (Bakhtin 1998:58) og mener med det at dialogen er grunnlaget for den menneskelige eksistens. Med tekst mener han et utvidet tekstbegrep, ikke bare alle tegnsammensetninger vi har, men egentlig alt som vi innen humanistisk vitenskap gjør til gjenstand for forskning. Det er ikke noe som ligger bak teksten, ingen struktur, eller indre sjelsliv, som ordner språket. Uten språk, ingen menneskelig eksistens. Den nødvendige forutsetningen for den menneskelige eksistens er språket. «To be means to communicate» (Bakhtin:1984 i Dysthe 2001:109). Vi er ikke subjekt som har alt i oss, der motsetningen til subjektet er objektet. Å være blir derfor dialog, eller rettere; «Å være vil si å ha dialogisk samkvem» (Bakhtin 2008:197).

Jeg kan ikke forstå meg selv, eller andre, som et subjekt i et eget univers, men må ut til grensen, være på grensen, for å møte den andre eller meg selv.

«Å være betyr å være for den andre og gjennom den andre for seg selv. Mennesket har intet indre suverent territorium, det befinner seg helt og alltid på grensen...Jeg kan ikke klare meg uten den andre, kan ikke bli meg selv uten den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv» (Bakhtin 1979 i Dysthe 2001:102).

Med det sier han at bevisstheten er etter sitt vesen plural.

Ved alle ytringer, som ikke må forstås som kun verbale ytringer i snever forstand, er det grunnleggende trekk dialogen. Dialogen er, i følge Bakhtin, noe langt mer enn en samtale mellom mennesker. Det er noe som preger, påvirker og former mine tanker og forståelse, ikke bare min kognitive forståelse, men også min etiske og estetiske, min personlighet, ja egentlig mitt forhold til livet. Det er dette som senere har blitt kalt dialogisitet.

Den grunnleggende enhet vi må analysere i en dialogisk tilnærming til språket er ytringen. En ytring skiller seg fra den grammatiske enheten, som et ord, frase eller setning, fordi en ytring er samtale eller tekst mellom mennesker som samhandler. En ytring har alltid et perspektiv slik at det i ytringen bærer i seg, mer eller mindre, både verdier og ideologi. Ytringene er et svar, både på tidligere og forventede fremtidige, samtidig som ytringen selv genererer svar. I svaret, ikke svar som løsningen på et problem, ligger forståelsens vesen, for det er bare i det vi svarer, som deltagere i dialogen, at vi er i stand til å forstå. «Å bestemme sin egen posisjon uten å sette han i forbindelse med andre posisjoner er umulig» (Bakhtin 1998:65).

Alle ytringer har en adresse, både som respons på en tidligere ytring, men det kan også være fremtidige ytringer. Vi henvender oss alltid til noen slik at adressaten alltid vil virke inn, uavhengig av om vi har en klar forestilling av adressaten eller ikke. Når jeg planlegger en skoletime, har jeg en klar oppfatning av hvem jeg henvender meg til, i andre situasjoner kan adressaten være uklar. Uansett vil mine ytringer formes ut fra de forventningene jeg har til responsen jeg møtes med. Ytringen er en dialogisk relasjon. Det er ikke jeg som eier ordene. Det er ikke snakk om en sender og en mottaker av et budskap. Bakhtin mener at alle ord er andres ord på den måten at ordene bærer de andres stemmer i større og mindre grad. Slik sett skapes det mening og forståelse i slike dialogiske relasjoner, meningsproduksjon er ut fra denne tankemodellen ikke en individuell prosess, men sosial. I den dialogiske relasjon er det

vi, og ikke jeg, som skaper mening. Det er i denne brytningen og samspillet av stemmer, ytringer, av ord og tekst forstått i vid forstand, at mening og forståelse skapes.

I følge Børtnes er det i Dostojevskij-boken Bakhtin utvikler sin dialogiske tenkning mest fullstendig. Boken er snevert sett en studie av Dostojevskijs forfatterskap, men Børtnes mener vi kan lese den som en bok der teorien om dialogen som selve grunnlaget for all menneskelig forståelse utvikles. «Dialogiske relasjoner», sier Bakhtin i boken, «er et nesten universelt fenomen som gjennomsyrrer all menneskelig tale og i det hele tatt alle relasjoner og manifestasjoner i menneskenes liv. Der bevisstheten begynner,...der begynner også dialogen» (Bakhtin 1963 i Dysthe 2001:97).

Monologiseringen opptok Bakhtin som levde under et totalitært Sovjetregime. Monologen er en autoritativ ytring som ikke åpner for motforestillinger og spørsmål, i monologen blir det flertydige entydig, fasitsvar erstatter søkingen. Bakhtin gjør et skille mellom det autoritative og det indre overbevisende ordet. Det autoritative ordet, som ikke nødvendigvis trenger å uttrykkes av en autoritet, gir meg ikke rom for min egen tenkning, eller inviterer meg til å uttrykke egne meninger og åpner ikke opp for motforestillinger og spørsmål. Det autoritative ordet kan selvfølgelig, og kanskje oftest, uttrykkes av en autoritet. Når jeg i kraft av min stilling som lærer er bærer av det autoritative ordet, hviler det et ekstra ansvar på meg. Monologen ligger på lur.

Det indre overbevisende ordet får sin kraft når jeg diskuterer, reflekterer, omformulerer, dikter videre, jeg finner min egen stemme i dialogen med andre stemmer og tekster. I dette ligger utvikling, en utvikling som forutsetter dialogisk tilnærming og som fører til det Bakhtin kaller «kreativ forståing» (Dysthe 2001:116). Motsatt blir psyken statisk dersom den bare består av autoritative stemmer.

Bakhtin definerte ikke alltid begrepene han brukte, men jeg tror ikke vi skal forstå monologen som dialogens motstykke. Bakhtin mente at alle ytringer i prinsippet er dialogiske, som jeg forstår dit at alle ytringer har et dialogisk potensial. Dersom det er slik at språket opprinnelig er dialogisk, det er vi, og ikke jeg, som skaper mening og forståelse, må det bety at språket ikke bare kan være et middel, men også et mål.

Det er ikke sikkert jeg ville fått samme forståelse for Berits situasjon og liv hvis jeg hadde fått referert denne samtalen fra noen andre, det kunne lett bli utenforstående ord. Berit og jeg samtaler fremdeles når anledningen byr seg. Hun forteller om sitt liv, om episoder, hva som opptar henne og hvordan hun har det. Samtalene har en dialogisk karakter, som kanskje fikk sin fødselshjelp da hun fortalte meg sin livshistorie. Det viktigste for meg er ikke lenger å legge mest vekt på hvor viktig det er å skaffe seg en utdanning, selv om vi også kommer inn på dette. Det er fremdeles viktig, men det er ikke noe mas fra min side. Dialogen er en uavsluttet prosess, det er ikke slik at vi alltid må finne svaret, konkludere. På sikt kan det vel hende at det er nettopp denne samtaleformen som er det beste for Berit.

I skolen, og i Norge, er vi veldig opptatt av sunnhet, både for kropp og sjel. Vi springer til treningssenteret, deltar i Birkebeinerløpet og holder kroppen i form. Vi legger vekt på arbeid og god utdanning som vil gi oss det gode liv. Vi er stort sett enige alle sammen om at den gode helse og den gode jobben er noe å trakte etter.

Når jeg leser «Oppleving og eksistens» av Hans Skjervheim, er det noe som slår meg. Når vi så sterkt fokuserer på sunnhet, melder det seg et spørsmål. Fører dette, at sunnheten har førsterang, til at vi tilslører noe? Tilslører vi noe i våre liv? Som folk flest mener jeg at sunnhet generelt er viktig, det er viktig med god utdanning og det er viktig med en sunn kropp, det vil gi det gode liv. Jeg formidler dette synspunktet både til mine barn og mine elever.

Samtidig; Dersom vi rangerer sunnhet som det høyeste, finnes det ingen helse lenger.

### **7.3 Dialogens betydning i klasserommet**

Ut fra de eksemplene jeg har gitt i ovenfor er det åpenbart at samtalen og dialog har betydning for å få tak i elevens verden. Jeg er ikke en lærer som kun skal formidle et fag. Men det vil ikke si at jeg forstår Bakhtin dit at dialogen gir meg en ferdig oppskrift for hvordan jeg skal møte eleven, men heller en grunnleggende innsikt i menneskelig kommunikasjon.

Er så dialogen det eneste saliggjørende i klasserommet? Skal jeg lese Bakhtin slik at monologen er forkastelig der jeg bare skal strebe etter dialog? Jeg tror det vil være naivt. I

klasserommet hører både monologen og dialogen hjemme. Noen ganger ved introduksjon til nytt tema, nye begrep eller rett og slett klare beskjeder, er det ofte monologen som råder, men det avhenger av situasjonen. Noen ganger må vi danne et grunnlag for det tema som er på timeplanen slik at vi har et felles utgangspunkt for dialog.

Men det er på langt nær alltid slik at monologen råder i undervisningssituasjonen. Mange ganger starter jeg introduksjon til et nytt tema med et åpent utgangspunkt. Dersom tema i for eksempel samfunnsfag er NATO, kan jeg starte med å vise et bilde av norske soldater i Afghanistan. Det er alltid en eller flere elever som identifiserer soldatene som norske og at de er i Afghanistan. Ut fra dette ene bilde kommer vi inn på bakgrunn for opprettelsen av NATO, utvidelsen fra 12 til 28 land, en for alle, alle for en og ikke minst spørsmålet hva NATO gjør utenfor sine medlemslands grenser i Afghanistan. Vel, nå hender det at vi noen ganger havner i utkanten av kompetansemålene for undervisningstimen, men min jobb er å påse at vi i løpet av skoleåret har vært gjennom fagets kompetansemål.

Eksempelet over har en dialogisk tilnærming til tema, og i motsetning til monologen, er det ikke læreren som har den fulle kontroll med undervisningssituasjonen. Det betyr at jeg ikke kan være redd for å slippe den faglige kontrollen i klasserommet. Denne metoden har jeg god erfaring med og skaper ofte et godt engasjement hos elevene.

Avslutningsvis vil jeg bare peke på en problemstilling som ikke omtales når Bakhtins dialogbegrep behandles. Det legges vekt på at i dialogen ligger forståelsen, men kan vi ikke si at her ligger også misforståelsen? Det er ikke slik at i enhver dialog, der vi bestreber oss på å forstå den Andre, alltid fører til forståelse. Noen ganger fører dialogen til misforståelse, men dialogen er, i motsetning til monologen, åpen og legger til rette for forståelse.

## **8. Konklusjon**

På side 14 tar jeg opp spørsmålet om hva som er sakens kjerne. Skal jeg konsentrere meg om forklaring eller forståelse, kausalsammenhenger eller kompliserte meningssammenhenger? Selv om jeg i hovedsak har konsentrert meg om forståelsen, håper jeg å ha vist at det er umulig å utelukke det ene fremfor det andre. I alle fall må vi kunne studere skolelivet uten datainnsamling og hypotetisk-deduktiv metode. På den annen side er det mye innen

skoleverden vi ikke kan forstå, vi trenger forklaring. Jeg har bl.a. vist til noen statistiske undersøkelser i oppgaven. Vi kan ikke hevde at verden er så oversiktlig at vi ikke trenger forklaring.

Nå har jeg, i en «skjervheimsk ånd», sagt noe om hvordan vi kan bruke den forklarende metode. Vi kan enten bruke den på en frigjørende måte og få oversikt, eller gå i en mer manipulerende retning, om vi skal utvide praxis på kostnad av poiesis der Per har større sjanse til å realisere seg som medmenneske og der fornuften rår grunnen. Men, som jeg har poengtert, det kan aldri bli snakk om enten praxis eller poiesis. Det vesentligste ved Skjervheim, er at han etter min mening peker på faren for å forklare Per i mål/middelrelasjoner ved ikke å ta med den etiske vurderingen.

Det er ikke så enkelt, som da Gud ved sine jordiske representanter, ga svaret på rett og galt. Det er heller ikke slik at teoriene for etikk og moral gir klare svar. Jeg kan ikke klamre meg til en teori som automatisk gir meg et svar på riktig handlemåte i en hver situasjon. Derimot gir teoriene meg et grunnlag for min etiske refleksjon. Nettopp på den måten at mitt forhold til den Andre må gjennomtenkes. Det er ikke kun gjennom et fag læreren og eleven møtes, men som personer med alt som følger med det. For meg er hele poenget at teoriene ikke skal fungere som, og gi, et svar, men derimot skal lede til, og gi grunnlag for, refleksjon.

Jeg blir satt sjakk matt av Kants kategoriske imperativ. Regler blir for generelle og er vanskelig og hanskes med i den spesielle situasjonen med Per. Jeg får ikke anledning til å trenge inn i den situasjonsforståelsen, og får ikke tak i fordringen, som møter meg. Samtidig blir det for enkelt å avvise Kant med å si at dette «du skal» er overordnet og jeg trenger derfor ikke en nærmere undersøkelse av situasjonen for kravet er absolutt. Kant sier også at jeg ikke skal behandle den Andre som et middel, men som et mål.

Løgstrup retter oppmerksomheten mot fordringen, der jeg deler Lindseths oppfatning om at det er *hva* fordringen er som er det vesentlige, ikke *at* det er en fordring. Ikke bare må jeg rette blikket mot situasjonen, men også prøve å forstå Per ut fra en helhetsvurdering. Fellen jeg kan gå i er at hele min lærergjerning fokuseres om en jakt på fordringen, der min profesjon som lærer kommer i bakgrunnen.

Men spørsmålet om bestått eller ikke for Per kan ikke bare forstås ut fra en etisk synsvinkel. Jeg fremfører åpenbart også en kritikk av skolesystemet. I følge yrkesfaglæreren vil Per bli en god arbeidskar, da kan ikke vi hindre at også Per får bli, med Sikkulas ord, subjekt i sitt eget liv.

Det var derfor klart for meg at jeg måtte se på skolens læreplan som jeg drøftet med utgangspunkt i sonen for den nærmeste utvikling. Kritikken mot engelskfaget på yrkesfagene er etter min mening i stor grad berettiget. Vygotskij peker på den sentrale rollen samhandling spiller i læreprosessen. Jeg har her prøvd å få frem at dette ikke er prosesser som skjer av seg selv ved å vise til eksempler. Læreren har en viktig og aktiv rolle. Det er ikke nok å si at nå har vi gruppearbeid. For det er en arbeidsform som må læres.

For Per er situasjonen at han har et klart og uttalt motiv; han skal bli anleggsmaskinfører. Berit, derimot, har ikke et like klart motiv som Per. For henne er det andre ting i livet som har fokus. Samtalen med Berit om livet, var innen lekens modus eller fri virksomhet, for å bruke virksomhetsteoriens begreper, for i fri virksomhet er motivet innen selve virksomheten. Virksomhetsteorien peker på det sentrale ved å forstå læring i skolen som en særegen virksomhet, ikke minst ved å presisere at motiv og mening hører sammen. Det gir meg et analyseredskap til å forstå elevenes læring. Som Enerstvedt sier kan vi ikke utelate hvilken mening virksomheten har for en elev, da trår vi feil. Utfordringen min ligger i at elevene utvikler læremotivasjon i skolen. Selv om jeg mener at Laves definisjon på læring blir for løs, påpeker hun kontekstens betydning som sentral for å forstå læring. Jeg følger henne ikke i alt og mener bl.a. at begrepet deltagerbaner blir for uklart.

Dialogens betydning er sentral både i de daglige klasseromsaktivitetene og ikke minst når jeg skal forstå elevens verden. Jeg har valgt et par eksempler for å vise hvor viktig dialogen er, men også at monologen tilhører livet. Både gjennom teorier jeg har tatt opp i denne oppgaven og eksempler har jeg lagt vekt på mellommenneskelige relasjoner for å forstå individet, med vekt på utviklingen av eleven både på det faglige og personlige nivå. I skolen skal vi hjelpe til med en faglig utvikling for elevene, men den personlige utvikling vektlegges også i skolens planer. Det er ikke slik at jeg kan se på meg selv som en lærer som kun skal formidle et fag. Denne problemstillingen ligger også i historien som denne oppgaven innleder med (side10). Jeg kan ikke bare kapsle meg inn i faget og se bort fra at eleven krever, eller for så vidt fordrer, noe mer, der dette noe mer nettopp er de mellommenneskelige relasjoner. I motsatt



fall havner jeg i den fellen at ethvert problem blir definert som en feil ved eleven uten å spørre meg selv om jeg kan gjøre noe med betingelsene rundt. Det er vel heller slik at vårt samspill med omgivelsene, som stort sett er aktivt, er ut fra våre egne forutsetninger for kommunikasjon. Fagkunnskap er riktignok viktig for enhver lærer, men det er også mitt læringssyn og verdisyn. Gjennom min væremåte fornemmer elevene ikke bare mitt verdisyn, men også min holdning til faget. Denne fornemmelsen virker tilbake (fra eleven) både til faget, læreren, ja til hele skolen som institusjon. Retningen her er altså fra det ytre, konteksten eller klasserommet, til det indre, «elevens hode», men så virker det tilbake igjen og endrer betingelsene. Dersom jeg møter eleven som den som vet best der eleven hele tiden skal tilpasse seg mine krav og forventninger gir det en grobunn for et sanksjonsregime og vil farge elevens syn på hele sin skoletilværelse. Resultatet blir to adskilte verdener; en lærerverden og en elevverden. Motsatt er en verden av gjensidighet der innsikt og forståelse rår grunnen. Men nå vil jeg også skynde meg å legge til at sistnevnte verden er ikke en verden uten sanksjoner. Derimot er det en verden der den gjensidige relasjonen er i forgrunnen.

Av ovenstående blir derfor min kritikk av Lave, Enerstvedt og Vygotskij's læringsteorier at de ikke snakker om å bli subjekt i sitt eget liv. Lærergjerningen handler også om å få eleven til å se seg selv, å bli subjekt i sitt eget liv, fordi dette, i tillegg til personlig utvikling, vil påvirke læringsresultatet. Som pedagog er det derfor viktig å trekke dialogen inn i mitt arbeid på skolen for å nå vekstpotensialet som eleven er i, og som også vil føre til at eleven blir tryggere i sitt eget liv.

Før jeg avrunder må jeg komme med noen kommentarer til essay som kritisk utprøvende metode. Jeg er en person som liker å lese, noe som har medført at jeg må ta meg selv i nakken for å minne meg på at en oppgave skal skrives. Og det er nettopp i skriveprosessen at jeg har arrestert meg selv og stilt spørsmål om hva jeg egentlig mener, teksten har påvirket min tenkning. Det betyr at veien har blitt til mens jeg har gått. Som for eksempel samtalen med Berit som fikk meg til å stoppe opp, åpnet et nytt perspektiv og fikk meg til å spørre meg selv om hva det egentlig er vi holder på med i skolen. Denne skriveprosessen, som inkluderer min egen praksis, teorier og veileder, har gitt meg en bedre plattform for utøvelsen av min lærergjerning. Når jeg setter min egen praksis på spill, er dette noe jeg ikke kan distansere meg fra, samtidig som det gir den nødvendige distanse for refleksjon over egen praksis.

Fikk jeg så svar på de spørsmålene jeg stilte? Både ja og nei, i alle fall føler jeg at jeg fikk løftet meg selv. Som det fremgår av oppgaven har jeg fått noen svar, men for meg er ikke det krystallklare svaret alltid det beste. Det klare svaret har en tendens til å lukke meg inn i en monologisk verden. Det er ikke det som har vært mitt ærend her. Men her vil jeg bemerke at essay som kritisk utprøvende metode har bidratt til å åpne flere rom, mer enn at jeg skulle komme fram til klare konklusjoner på alle spørsmål. Så selv om jeg ikke har fått svar på alle spørsmålene, har skriveprosessen ført til et mer nyansert syn på min lærergjerning.

Til slutt må jeg jo komme inn på hvordan det går med våre tre elever. Siden en del av våre elever kommer fra hele landet, har jeg ikke helt oversikt selv, men jeg gikk og snakket med kontaktlæreren, som også er yrkesfaglærer. Han kunne fortelle at Per jobbet i anleggsbransjen. Han kunne ikke svare helt sikkert da jeg spurte om Per hadde tatt fagbrev, men mente at det hadde han gjort. Ola ble en av elevene som havnet i frafallsstatistikken, han sluttet før skoleåret var over. Men jeg vet at han fikk seg jobb i en byggevareforretning ikke lenge etter, han ble ikke sittende hjemme på gutterommet. Jeg vet ikke om han siden begynte på skole igjen. Men Berit treffer jeg, hun fikk IV i flere fag det året hun hadde stort fravær. Hun byttet til en annen vg 2 linje, også det innen de harde yrkesfagene. Jeg har henne i et av fagene, hun har fremdeles litt fravær i noen fag, men ikke på langt nær så mye som tidligere. Det er ingenting som tilsier at hun ikke får karakter hos meg, hun har godt oppmøte og utfører sine oppgaver. Første termin dette skoleåret fikk hun karakter i alle fag.

## Litteraturliste:

### Bøker:

- Badiou, Alain (2007). *Etikken*. Århus, Forlaget Philosophia
- Bakhtin, Mikhail (2008). *Latter og dialog*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Bakhtin, Mikhail (1998). *Spørsmålet om talegenrene*, oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid, Ariadne Forlag
- Boysen, Benjamin (2007). *At være en anden*. Odense, Syddansk Universitetsforlag
- Bruner, Jerome (1997). *Utdanningskultur og læring*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling, klassiske tekster*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*, Oslo, Abstrakt forlag as
- Enerstvedt, Regi Th. (1988). *Barn, virksomhet og mening*, Oslo, AS Falken Forlag
- Enerstvedt, Regi Th. (1986). *Hva er læring?* Oslo, AS Falken Forlag
- Hagtvet, Bernt og Gorana Ognjenovic (red.) (2011) *Dannelse*. Oslo, Dreyers forlag
- Gadamer, Hans-Georg (2003). *Forståelsens filosofi*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Jensen, Ruth og Aas, Marit (2012) *Å utforske praksis*. Oslo, Cappelen Damm AS
- Universitetet i Bodø, *Kompendium i etikk*, mangler dato
- Levinas, Emanuell (1996). *Totalitet og Uendelighet*, del III Ansigt og etik, side 190-216.
- Nerheim, Hjørdis (1991). *Den etiske grunnerfaring*. Oslo, Universitetsforlaget AS
- Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold*. Bergen, Fagbokforlaget
- Seikkula, Jaakko (2012). *Åpne samtaler*, Oslo, Universitetsforlaget AS
- Shakespeare, William (2005). *The Tempest, Edited by David Lindley*. Cambridge University Press
- Skirbekk, Gunnar (1976). *Politisk filosofi 2*. Oslo, Universitetsforlaget
- Skjervheim, Hans (2005). *Mennesket*. Oslo, Universitetsforlaget
- Strandberg, Leif (2008) *Vygotsky i praksis*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Utdanningsdirektoratet, *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006). Oslo
- Østerberg, Dag (1972) *Forståelsesformer*. Oslo, Pax forlag

### Tidsskrift:

- Brox, Ottar (2010) *Kva gjer folk til fagfolk?* Dag og Tid, nr. 12-13
- Pedersen, Willy (1998) *I randsonen* Nytt norsk tidsskrift 4, s.338

### Online database:

Rossvær, Viggo (2010). *Om "Ansiktet" av Levinas*. Videoforelesning Universitetet i Nordland. Tilgjengelig fra: [fronter.com/uin](http://fronter.com/uin)

Elektronisk publikasjon:

Markussen, Eifred, Lødding, Berit, Sandberg, Nina og Vibe, Nils (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* NifuStep, rapport 3/2006.[Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2006/Rapport%203-2006.pdf>. Lastet ned 10.01.2011

Hernes, Gudmund (2010). *Gull av gråstein*. Fafo-rapport 2010:03. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf> . Lastet ned 10.01.2011