

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 13

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLB360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLB360	PDF opprettet	18.08.2016 10:38
Vurderingsform	GLB360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	40
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5306739_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	1264.518 KB
Opplastingstid	27.05.2016 22:51:34



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLB360

Navn: Elise Skjervagen

Tillit og kontroll

Trust and control

Dato: 30.05.2016

Totalt antall sider: 33

Forord

Da var mange timer med lesing og skriving tilbakelagt. Timene har heldigvis ikke fordundret i ingenting. Arbeidet har omsider resultert i en bacheloroppgave som har tatt retninger som på forhånd både var tenkt, og ikke tenkt. Bacheloroppgaven er et resultat av tre utrolig lærerike og trivelige år på lærerutdanninga på tidligere HiNT, nå Nord Universitet avdeling Levanger. Samtidig har oppgaven i seg selv gitt meg mye ny lærdom som jeg vil ta med meg videre når jeg etterhvert skal ut som ferdigutdannet lærer.

Å klare å begrense seg i arbeidet med en slik oppgave har vært min hovedutfordring. Lesing av pedagogikk flytter meg over i et annet univers der jeg alltid finner nye interessante perspektiver som jeg har ønsket å ta med i oppgaven. Selve lesinga har derfor ikke vært tung for meg, -utfordringen har heller vært å legge fra seg lesinga å velge ut hva som skulle ned på papiret, og verst av alt å velge hva som ikke kunne tas med. Jeg håper likevel at jeg har klart å få til en sammenhengende oppgave som gir mening for leseren.

Nå som oppgaven er ferdigstilt ønsker jeg å takke veilederen min, Eldar Taraldsen ved Nord Universitet avdeling Levanger, for å ha dratt meg inn på stien når den i starten så ganske gjengrodd ut. Du har gitt meg en evne til å være kritisk og til å bruke hodet og hjertet i situasjoner og spørsmål i skolen som tilsynelatende kan være enkle å løse og svare på, men som absolutt ikke bør være det. Jeg vil takke medstudenter for gode refleksjoner, tanker og tilbakemeldinger. Jeg vil også takke samboeren min og nære venner som har hørt på frustrasjoner og gleder i perioden med oppgaveskriving, og som har tatt seg tid til å høre på mitt snakk omkring oppgaven. Sist, men ikke minst, vil jeg takke nær familie som har vist meg tillit og respekt gjennom oppveksten min, og som kanskje er den største grunnen til at dette er viktig for meg i dag.

Sammendrag

I praksis på småtrinnet møtte jeg en elev som i vanskelige situasjoner valgte å forlate klasserommet og gå på do. Eleven fortalte meg at det var godt å forlate situasjonen for å få den litt på avstand i noen minutter, og etterpå kunne komme tilbake til klasserommet uten å lenger være sint. Dette var elevens måte å takle det på. Eleven var vant med at en lærer fulgte etter hver gang for å si at eleven måtte komme seg tilbake, for hvis ikke ble det en telefon hjem med en gang. Det endte ofte opp med mer frustrasjon, og eleven ga aldri uttrykk for et ønske om å lytte til læreren i disse situasjonene, ikke resten av dagen heller. I en studentstyrt time oppstod det en diskusjon mellom eleven og en annen elev. Jeg møtte øynene til eleven før døra ble åpnet og barnet smatt ut. Jeg forstod at eleven forutså at jeg nå ville komme etter, men jeg valgte å bli. Jeg valgte å vise eleven at jeg respekterte måten å takle det på, samtidig som jeg viste at jeg hadde tillit til at eleven ville komme tilbake når ting var greit. Etter fem minutter stod det ikke lenger en tom pult i klasserommet.

Denne hendelsen var noe av bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Avhandlingen tar for seg formålsparagrafen i Opplæringslova, og drøfter i hvilken grad kravene om tillit og respekt oppfylles gjennom den økende kontrollen og testinga i skolen. Albert Einstein har sagt at: «Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree it will live its whole life believing that it is stupid». Sitatet sier mye om oppgavens bakenforliggende. Det rettes et kritisk blikk mot det økende fokuset på utdanning i skolen, der dannelsesperspektivet havner i skyggen av en effektivisering og læringsmål som skal nås. Teknifiseringa av pedagogikken og kartleggingsregimet som forventer det samme av alle menneskene i en klasse er en del av tematikken.

Å teknifisere pedagogikken til en mekanisk øvelse med manualer som på forhånd har bestemt hva pedagogen skal gjøre i gitte situasjoner, er og vil aldri bli en menneskelig måte å møte andre individer på fordi den ikke åpner opp for å møte mennesker med respekt. Et reflekterende syn på i hvilken grad vi tester og kategoriserer barna våre er nødvendig for å kunne drive pedagogisk praksis. Med en subjektivistisk innstilling og evne og vilje til å skape relasjoner gjennom dialog og tanken om likeverd, legger vi et godt fundament for å kunne møte eleven med tillit og respekt.

Komposisjon

1. OPPTAKT	4
1.2. TEMATIKK OG PROBLEMSTILLING	4
1.3. BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING OG OPPBYGGING	5
2. METODE	6
2.1. FENOMENOLOGI	6
2.2. HERMENEUTIKK	7
2.3. FENOMENOLOGISK HERMENEUTIKK	8
2.4. HOLST OG SANNHETEN	8
3. DANNING OG UTDANNING	9
4. PEDAGOGISK-FILOSOFISK GRUNNSYN	10
4.1. OBJEKTIVISMEN	10
4.2. SUBJEKTIVISMEN	11
4.3. DIALOGPEDAGOGIKKEN	12
4.4. STERK ELLER SVAK TILNÆRMING TIL UNDERVISNING?	12
5. OPPLÆRINGSLOVA OM SKOLENS FORMÅL	14
5.1. ENGASJEMENTET FOR SKOLEN	15
6. PEDAGOGIKKEN SOM EN TEKNISK ØVELSE	16
6.1. TILLIT OG RESPEKT	16
6.2. PASCAL OG LYDIGHETSKULTUREN	18
6.3. «DE UTROLIGE ÅRENE» OG GODHETSARGUMENTENE	18
6.3.1. Dinosaurusskolen	20
6.4. DE ENKLE SVAR	21
6.5. DET USTANSELIGE FORSØKET	22
6.6. HOLST OG CROCE OG SAMMENHENGEN	22
7. TESTING OG KARTLEGGING	24
7.1. GODE HENSIKTER	24
7.2. UHELDIGE KONSEKVENSER	25
7.2.1. Objektivisering og ekskludering	25
7.2.2. Normalfokuset	26
7.3. TESTING FØRER TIL EN STANDARD	26
7.4. BARNAS PERSONVERN	27
7.5. METODEFRIHETEN	27
8. SLUTTSATS	28
9. LITTERATUR	30

1. Opptakt

Skolen har et ansvar for å legge grunnlag for elevenes kunnskaper i fag. I tillegg skal skolen sørge for at elevene dannes og utvikler seg som mennesker. Elevene skal bli selvstendige og ha en frihet i sin egen utvikling og samtidig tilpasse seg møtet med det sosiale fellesskapets kultur, kunnskaper, normer og verdier. I tillegg skal skolen sørge for at hver enkelt elev har muligheter til selvtillit og selvrealisering gjennom å utvikle egne erfaringer og oppfatninger. Elevene skal utvikle holdninger og mestringsområder som skal ruste dem til i framtiden å kunne møte samfunnet og livet. Sist men ikke minst skal skolen, i veien mot alt dette, sørge for at elevene er og føler seg inkludert og har en bra hverdag. Formålsparagrafen i Opplæringslova stiller krav til at elevene skal møtes med tillit og respekt (Stortinget, 1998). Det er imidlertid en dreining mot at skolen i dag har et ekstremt stort fokus på utdanningsperspektivet og nytteperspektivet. Elevene skal effektivt utvikle seg og bli faglig flinke slik at de kan være nyttige for framtidens samfunn (Bergem, 2011). Det inderlige ønsket om en effektivisering har åpnet dørene for et økt behov for forutsigbarhet og kontroll. Dette har ført til et forsøk på å forenkle pedagogikken og læreryrket, noe som har skapt et regime med målstyring, en teknisk pedagogikk med manualer som skal følges, testing og kartlegging av lærere og elever og en nåløye-praksis der oppskriften for hvilke egenskaper og kunnskaper som er akseptert og anerkjent i skolen i mange tilfeller er unyansert, oppdelt og på forhånd bestemt.

1.1. Tematikk og problemstilling

Livet utenfor skolen er imidlertid ikke delt inn i områder slik som skolen har utviklet seg til å bli. Selv om ulike yrker krever bedre kompetanse innenfor noen områder enn andre, er de fleste yrker sammensatt av ulike kvaliteter og kompetanser som flettes sammen. Når fokuset på helheten havner i skyggen av fokuset på små deler, skaper vi et unaturlig skolesamfunn der elevene blir roboter som alle skal passe inn i en spesiell mal. Vi skaper en forenklet skole der vi blir opptatte av å finne det ene rette svaret foran å tenke på at elevene er forskjellige subjekter med ulike behov. Vi blir ekstremt opptatte av å ha en umulig oversikt og systematisk kontroll over elevenes mål, hvor elevenes behov og tanker mister den selvfulgelige rangeringen som viktigst. Denne praksisen gjør at tilliten og respekten vanskelig kan finne sted. Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse den økende trenden som forenkler pedagogikken

til en teknisk øvelse gjennom bruk av forhåndsprosederende manualer. Webster-Strattons programserie «De Utrolige Årene» blir eksempelvis dratt fram. I tillegg vil jeg rette et kritisk blikk på hvorvidt den økende kontrollen og kartlegginga i skolen kan forsvares gjennom Opplæringslovas krav om å vise elevene tillit og respekt, når både lærere og elever må gjennom et mindre og mindre nåløye for å passe inn i den perfekte mal. Jeg har til slutt havnet på denne problemstillinga:

På hvilken måte ivaretas Opplæringslovas krav om å møte elevene med tillit og respekt i lys av den økende kontrollen av elevene gjennom testing av utvalgte kunnskaper og ferdigheter i skolen?

1.2. Bakgrunn for problemstilling og oppbygging

Bakgrunnen for valget av problemstillinga ligger i min interesse for mennesket og for hva som bør ligge til grunn i mellommenneskelige relasjoner. Gjennom egen skolegang som elev i grunnskolen og gjennom praksisperioder i lærerutdanninga har jeg opplevd en antydning til et misforhold mellom kravet om tillit og respekt og det økende kontrollregimet i skolen med testing og kartlegging som satsningsområder. Både tittelen og problemstillinga mi hincer nettopp mot at en slik utakt finner sted. Opplæringslovas formål med opplæringa skal ligge til grunn for alt som skjer i skolen. Likevel viser mange situasjoner en antydning til at politikerstyrte reformer der praktiske rammer og intensjoner endres fortløpende setter Opplæringslova i bakgata. Dette gjør det vanskelig å opprettholde et konsekvent og konsistent grunnlag for skolens verdier (Jørgensen & Anjum, 2006).

Tematikken har stor relevans da Opplæringslovas paragraf 1-1 presiserer at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst [...]» (Stortinget, 1998). Begrepene tillit og respekt vil være gjennomgående i kapitlene som følger, og det legges opp til en dypere forståelse av disse begrepene gjennom et søk i ulike teoretiske tilnærmingar som gjennom teksten vil knyttes opp mot erfaringer fra praksis. Oppgaven er bygget opp av en kontinuerlig veksling mellom teori og drøfting, da jeg anser dette som en god løsning med tanke på tematikken og den metodiske tilnærminga som er valgt. Av hensyn til oppgavens omfang er innholdet begrenset, og mye

interessant innhold er derfor bevisst valgt bort. Jeg har valgt å ha et bedømmende blikk på den økende kontrollen og testinga i skolen, sett opp mot formålsparagrafens ledd som legger vekt på tillit og respekt. En kritisk vinkling er valgt fordi den skaper en ubalanse som får både meg og leseren til å tenke og reflektere. Det ligger likevel en saklighet i bunnen, men jeg erkjenner at det finnes flere nyanserte aspekter rundt tematikken som ikke kan tas fram på grunn av oppgavens omfang. Oppgaven er strukturert i følgende hovedkapittel:

- Metode
- Danning og utdanning
- Pedagogisk-filosofisk grunnsyn
- Opplæringslova om skolens formål
- Pedagogikken som en teknisk øvelse
- Testing og kartlegging
- Sluttsats

2. Metode

Når det gjelder metode er denne oppgaven bygget opp gjennom bruk av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Valget av tilnærminga er begrunnet i et ønske om å gjøre et litteraturstudie med tolkninger av det som har blitt tenkt før og velge ut det jeg synes er viktigst for å kunne svare på problemstillinga mi. Samtidig mener jeg at denne metoden er passende i studering av human- og samfunnsvitenskapelige spørsmål, der menneskelig aktivitet aldri kan veies, måles, ei heller telles og behandles som vitensobjekter (Gadamer, 2012). Hans-Georg Gadamer (1900-2002) hevdet at en studering av mennesket som et handlende, talende og skrivende vesen krever en egen vitenskapelig tilnærming, og det er derfor nettopp den fenomenologiske hermeneutikk som vil danne grunnlag for innsikt og drøfting av problemstillinga mi.

2.1. Fenomenologi

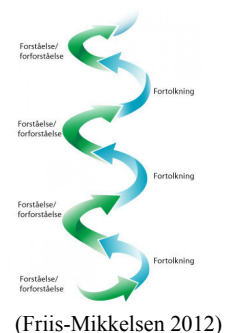
Uttrykket fenomenologi er satt sammen av de greske ordene *fainómenon* og *lógos*. *Fainómenon* betyr det som viser seg for oss/det åpenbare, og begrepet indikerer derfor samtidig at det finnes noe motsatt som er viktig å være bevisst; nemlig at det finnes noe bak det som viser seg ved første øyekast. Siste delen av ordet, *lógos*, kan oversettes med blant

annet fornuft, begrep, dom, forhold, grunn og definisjon. Fenomenologi kan derfor betegnes som læren om fenomenene, eller vitenskapen om fenomenene. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) regnes for å være grunnlegger av fenomenologien, og han la sammen med Martin Heidegger (1889-1976) vekt på at fenomenologien som metode går ut på å finne både det som er synlig og samtidig det som er tildekket (Taraldsen, 2011). Med sammenheng i dette er det logisk å trekke linjer til et subjektivistisk syn på at mennesket ikke er så enkelt og ensidig at det kan settes inn i kategorier og skjema som skaper en fullstendig oversikt. Det som i motsatt fall viser seg gjennom en fenomenologisk tilnærming til humanvitenskapelige spørsmål er at jo mer man leser og studerer, jo mer forstår man at man ikke har oversikt over. Det er nettopp dette som gjør pedagogikken så meget interessant og fenomenologien som en egnet metode i humanvitenskapelig forskning.

2.2. Hermeneutikk

Hermeneutikken var opprinnelig på 1800-tallet en disiplin for å forstå litterære tekster. Heidegger og Gadamer gjorde gjennom sine hovedverker hermeneutikken til en metode også for å tolke livet, som benevnes som den ontologiske hermeneutikk (Gadamer, 2012; Heidegger, 2009). Hermeneutikken stiller nå sterkt som en virksomhet som kan brukes til å fremme forståelsen av åndsvitenskapelige emner og spørsmål (Gadamer, 2012). Hermeneutikk betyr fortolkningskunst, og de to mest sentrale begrepene innenfor hermeneutikken er fortolkning og mening. Begrepet har opprinnelse i det greske ordet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, å forklare og å fortolke.

Når det gjelder hermeneutikken som inngang til forståelse av åndsvitenskapelige temaer, framstilles den ofte i en figur som kalles den hermeneutiske spiral. Figuren viser at hermeneutikken som tilnærming innebærer en kontinuerlig vekslning mellom forforståelse og fortolkning. Vi går inn i studering av et emne med en forforståelse, som etterhvert i vår fortolkning vil endre seg jo mer man studerer et fenomen. Gadamer mener at våre fordommer uansett i alle situasjoner vil prege vår fortolkning, og at vi dermed er avhengig å være disse fordommene bevisst og samtidig ikke undergrave forforståelsen fra å prege vår helhetlige forståelse (Taraldsen, 2011).



2.3. Fenomenologisk hermeneutikk

Fenomenologisk hermeneutisk metode handler altså om å studere fenomener slik de er erfart, samtidig som man forklarer og fortolker det erfarte. Fenomenologisk hermeneutikk er en metode som krever tolkning på et mer avansert plan enn den positivistiske måten å tenke på som trekker den eneste tilsynelatende riktige konklusjon ut i fra den empiriske observerte virkelighet, og som ikke tar hensyn til mennesket som subjekt og går inn i dialog for dypere forståelse. Tilnærmingen handler om å forstå små deler av virkeligheten som sakte men sikkert bygger opp, endrer og utvider helhetsforståelsen, slik den hermeneutiske spiral viser (Taraldsen, 2011). Det er nettopp dette som gjør at jeg mener denne metoden er en passende tilnærming til en oppgave som omhandler pedagogiske tema; fordi man ikke kan trekke en konklusjon bare ut i fra det vi har observert. Vi er nødt til å være åpne for å tolke og reflektere, og å se igjen. På denne måten kan hermeneutikken vise vei til forståelse.

2.4. Holst og sannheten

Når det gjelder ordet sannhet i den allmenne betydning, kan den aldri brukes i disse spørsmål. Den såkalte sannhet er individuell og enestående; den er ikke noe endelig, men noe som stadig forandres hver gang noen nærmer seg den, tolker og konkluderer den. Forståelse for små deler av virkeligheten som settes inn i sannheten vil gradvis endre og utvide horisonten. Dermed vil en endelig sannheten aldri finnes. Den norske litteraturforskeren og kunstfilosofen Carl Vilhelm Holst (1905-1947) har i sine skrifter beskrevet det samme. Han hevdet at å arbeide innenfor et spekulativt tankeplan var avgjørende for å alltid ha noe å jobbe mot. Å arbeide innenfor et spekulativt tankeplan gir ingen endelige svar, men oppfordrer til uendelig refleksjon som gir mulighet til å alltid komme seg videre (Holst, 1953). Alle individers oppfatning vil alltid være subjektiv, noe jeg mener er viktig å ta med seg videre i lesning av denne oppgaven også. Jeg vil avslutte metodekapitlet med Kolbjørn Falkeids dikt «Til Havs, Sao Raphael» fra 1991:

Til havs, Sao Raphael!
 Vasco da Gama er vel om bord.
 Hiv ankeret inn og sett alle seil.
 Skål for alt vi har sagt farvel
 Skål, bror.

Havet er uten spor.
Pedro d'Alemquer håper på hell.
Men skitt la gå – navigerer han feil,
så rakk vi å lengte dit pepperen gror likevel.

Skål, bror. Skål for enhver
som bygger korthus og slott av sand.
Skål for den evige horisont
og for Indialandet bortenfor der.
Skål, menn

Skål for alt fjernt som fins.
Skål for hverdagen. Fjernest er den.
Skål for blesten og skål for lyset
og skål for at du er trygg til sinns,
min venn.

Alt må erobres, bror.
Bare taperen tror han er fremme hver kveld.
Det er alltid nødvendig å seile.
Til havs med Vasco da Gama om bord,
Sao Raphael!

(Kolbjørn Falkeid 1991)

3. Danning og utdanning

Danningsbegrepet har endret seg en del gjennom tidene. I antikken handlet det om å danne mennesker til å bli trofaste og dugelige samfunnsborgere, slik at alle kunne mestre livet for sin egen skyld og for samfunnets skyld. I middelalderen ble kirka den offentlige oppdrageren, og behovet for å kunne lese og tolke de hellige skriftene førte til en mer konkret form for utdanning. Under renessansen sto individet i sentrum, og menneskets kunnskap og utvikling ble sett på som viktig (Jørgensen & Anjum, 2006). Utdanninga og nytteperspektivet har siden stått sterkt, men skolen har likevel et ansvar for elevenes danning (Stortinget, 1998). Filosofen Aristoteles (384 f.v.t - 322 f.v.t) snakket tidlig om at menneskenes danning var avgjørende viktig for hele fellesskapet og framtiden. Menneskene må være sosiale med andre for å utvikle seg som dannede mennesker, og de må være dannede mennesker for å fungere i det sosiale fellesskapet. Å utvikle seg til dannede mennesker handler om så mye mer enn å lære det faglige i skolen; det handler om å utvikle menneskelige egenskaper som gjør at vi

kan leve et godt liv sammen med andre og med oss selv. Disse egenskapene er for eksempel rettferdighet, vennskap, empati, sympati, sjenerøsitet, dømmekraft, tillit, respekt og ikke minst takknemlighet for livet. Aristoteles satte disse egenskapene som avgjørende for at et menneske kunne leve et lykkelig liv (Pettersen, 2006; Imsen, 2009).

I dagens skolepolitikk har det imidlertid blitt et enormt fokus på utdanning og kompetanse. Kompetansen til lærerne i de ulike fagene må økes (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Nå omgjøres alle grunnskolelærerutdanninger til masterutdanninger, og det blir gjort et omfattende arbeid for en grunnskole bygget opp av lærere som er spesialisert innenfor sitt fag. PISA-undersøkelsen og nasjonale prøver har bidratt til en stor vektlegging av læring. Dette har satt skolens mer sosiale og personlige målsettinger i skyggen. Elevene våre skal bli faglig best i forhold til andre land. Resultatene i fagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag har nærmest blitt et globalt utstillingsvindu, og disse fagene har trolig på grunn av dette fått størst plass i skolen. utfordringen med dette er hvis dannelsesperspektivet i lover og forskrifter blir glemt bort i hangen mot å bli verdens beste skole. Da ser det ut til at pedagogens rolle blir nedgradert til noe enklere enn den er, og mulighetene for å møte elevene på en verdig måte gjennom tillit og respekt reduseres.

4. Pedagogisk-filosofisk grunnsyn

Som pedagog er det nødvendig å være bevisst et grunnsyn som er styrende for den pedagogiske virksomheten i skolen, slik at man kan ta beslutninger som åpner opp for en etisk pedagogisk praksis bygget på tillit og respekt. Subjektivismen og objektivismen, som blant annet den anerkjente vitenskapsfilosofen Hans Skjervheim (1926-1999) har benevnt det som, er to hovedretninger innenfor filosofien som forklarer forskjellige måter å forstå og betrakte menneskelig eksistens på (Skjervheim, 2000). Disse to retninger har vært og er fortsatt utgangspunkt for mye diskusjon innenfor den pedagogiske verden. Denne diskusjonen ligger i stor grad i grunn av utfordringene jeg vil drøfte videre i denne oppgaven.

4.1. Objektivismen

I et objektivistisk regime lukkes øyne og ører for hva mennesker har i seg som er unikt og individuelt. Mennesker er objekter som kan omformes og manipuleres gjennom bruk av ulike

metoder (Bergem, 2011). I skolesammenheng i lærer-elev-relasjonen kan dette vise seg ved at læreren ser på seg selv som skaper og omformer av eleven. Eleven er et ustemt objekt som må stemmes. På samme måte som gjenstander, fremstår mennesket slik at vi kan gjøre målinger og komme opp med en felles beskrivelse og sannhet. Hans Skjervheim kritiserte objektivismen som grunnsyn fordi den bare forholder seg til fakta som er bygget opp av det empirisk observerte. Det vil si at man forholder seg til at det som har fungert i en situasjon helt garantert vil fungere i neste situasjon også (Skjervheim, 2000). Det er denne tanken de såkalte evidensbaserte programmene er bygget opp av, der elevene og lærerne blant annet i det atferdsregulerende programmet «De Utrolige Årene» skal se på en lapp for å finne ut hva de skal gjøre ved ulike sinnstilstander. Skjervheim har advart mot at menneskets engasjement og tankefrihet trues gjennom objektivismens båssetting og forenkling av virkeligheten (Taraldsen, 2011). Det vil føre til at språket som skiller menneskene fra dyrene ikke lenger vil være av betydning, og mennesket vil bli nedgradert til noe enklere enn det vi er.

4.2. Subjektivismen

Subjektivismen anerkjenner alle mennesker som subjekter; som handlende og målrettede individer med egen vilje og intensjoner (Skjervheim, 2000). I en skole som ikke har falt for en overforenklet objektivistisk form for pedagogikk, vil det være tre faktorer som lar subjektivismen gro i et klasserom. Disse tre faktorene er for det første at elevene er subjekter med en egen bevissthet; de tenker selv og handler ut i fra dette. Den andre faktoren er at elevene er subjekter med egne intensjoner. Det betyr at de har en mening og et mål med det de gjør. Sist, men ikke minst, er språket en viktig faktor for et subjektivistisk syn i et klasserom. Språket er som alt annet veldig subjektivt, og hver enkelts egne definisjon av språket er sentral i tolking av det. Pedagogen må tolke elevenes bruk av språket for å kunne tolke deres uttrykk. Da er det ikke bare språket i den forstand av det eleven sier. Det handler om å tolke det eleven uttrykker med hele seg. Det handler om å se bak elevenes handlinger og å finne ut *hvorfor* eleven uttrykker seg som den gjør. Det er dette som skaper en komplisert og utfordrende pedagogikk der det åpnes for muligheter til å handle på en god måte gjennom improvisasjon (Taraldsen, 2011). Denne pedagogikken er uforutsigbar og kan virke skremmende fordi man gir slipp på kontrollen, men en god pedagogikk kan ikke oppnås

gjennom full kontroll og bruk av ferdige manualer som skal følges (Biesta, 2014). En god pedagog vikler seg inn i en uforutsigbar og åpen dialog med sine elever og kollegaer.

4.3. Dialogpedagogikken

Paulo Freire (1921-1997) og dialogpedagogikken la spesielt vekt på dialogen. Han mente at dialogen var den eneste vei til å kunne møte elevene på en pedagogisk måte. Freire hevdet at en dialog aldri kunne planlegges, fordi den aldri kunne forutsees da menneskets subjektivitet er uforutsigbar. En planlagt dialog ville aldri være en dialog fordi den ikke ville være et likeverdig møte mellom to subjekter (Imsen, 2009). Den østerrikske filosofen Martin Buber (1878-1965) har kalt en slik planlagt dialog for et Jeg-Det-møte mellom et subjekt (lærer) og et objekt (eleven), der læreren på forhånd har planlagt og valgt hva møtet og «dialogen» skal dreie seg om, og hvilke retninger den skal ta. Et Jeg-Du-møte er derimot et møte mellom to likeverdige subjekter som sammen skaper en relasjon (Buber, 1992). Et møte mellom et Jeg og et Du vil derfor alltid inneholde en viss form for risiko fordi begge partene må gi av seg selv, og ingen har full kontroll på hva som vil skje i relasjonen (Bergem, 2011). Det er dette fraværet av kontroll som åpner for muligheter. Bare da har eleven mulighet til å føle en ekte og tillitsfull relasjon der læreren ikke setter seg selv over eleven.

4.4. Sterk eller svak tilnærming til undervisning?

Gert Biesta (1957-) har også støttet disse tankene. Han beskriver to ulike tilnærminger til undervisning: sterk og svak tilnærming (Biesta, 2014). Den sterke tilnærminga er preget av prediksjon og stor grad av kontroll, der læreren på forhånd vet hva han skal gjøre i ulike situasjoner. Denne tilnærminga til undervisning overser og forholder seg ikke til såkalte uønskede vendinger, og forholder seg dermed ikke til at elevene er levende mennesker og ikke livløse objekter. Biesta har kalt denne tilnærminga for sterk fordi det kan virke veldig trygt og systematisk når framtidens hendelser alltid er forutsigbare (Biesta, 2014).

Den svake tilnærminga er et motsatt preget av improvisasjon, og dermed en viss form for risiko (Biesta, 2014). Her slipper pedagogen kontrollen til det som skjer i situasjonen og forholder seg til virkeligheten i øyeblikket. En god pedagogisk praksis handler selvfølgelig om å finne en middelvei mellom en sterk og en svak tilnærming, der beslutninger for handling tas på

bakgrunn av pedagogens tidligere erfaring, men samtidig til en viss grad slipper kontrollen til situasjonen. Gjennom å arbeide på denne måten åpnes mulighetene for å kunne møte elevene med tillit og respekt som subjekter gjennom dialog. Biesta mener at fokuset på utdanning og læring har ført til at lærere ikke lenger får lov til å snakke om at denne risikoen som er en nødvendig faktor i utdanninga finner sted. Det har nærmest blitt et krav fra myndigheter, politikere, offentligheten og organisasjoner som OECD at læreren kan slenge fram skjemaer med resultater og klare svar. Dette hindrer i følge Biesta for en utdanning som kan være holdbar i det lange løp:

Utdanningens vei, den lange, tunge, frustrerende og svake veien, er nok derfor ikke den mest populære i et utålmodig samfunn. Men i det lange løp kan det vise seg å være den eneste *holdbare* veien, for som vi alle vet, vil systemer som sikter mot total kontroll med alt mennesket gjør og tenker, til slutt og sist kollapse under sin egen vekt eller råtne opp innenfra før de kommer så langt (Biesta, 2014, s. 26).

Biesta retter altså skarp kritikk mot at den sterke tilnærminga alene skal være rådende i planlegging og gjennomføring av undervisning. Å få total kontroll på alt mennesker gjør og tenker er en umulighet, og bør heller ikke etterstrebes, fordi det skaper en pedagogikk som ikke lenger forholder seg til dømmekraften som elementær. Midt i dette læringshysteriet, der den sterke tilnærminga til utdanninga tiltrekker skoler og pedagoger, står vi i fare for å objektivere elevene våre og glemme danninga og Aristoteles' vektlegging av viktige menneskelige egenskaper. Elevene må få føle at de er unike og at det er naturlig at alle er forskjellige, har ulike oppfatninger og dermed handler ulikt (Pettersvold & Østrem, 2012). Å la elevene bli kjent med at forskjelligheten er stor i et klasserom, vil være med på å skape et åpent sinn og holdninger som kan styrke fellesskapet. For at man som lærer skal oppnå dette, må man respektere og sette pris på forskjelligheten blant elevene. Hvis man ønsker at alle elevene skal bli så like som mulig har vi ikke akseptert elevene for det de er (Imsen, 2009).

Læringshysteriet med sin økende kontroll, testing og kartlegging i skolen har ført til en større prioritering av enkelte fag, og respekten for forskjelligheten viser seg derfor i mindre grad da det ofte blir de samme elevene som anerkjennes i sine interessefelt (Pettersvold & Østrem, 2012). For at man som lærer skal ha forutsetninger til å møte elevene med tillit og respekt må man ha et subjektivistisk syn på elevene og ta hensyn til individuelle forskjeller. Vi må i større

grad ha en svak tilnærming til undervisning der vi møter elevene gjennom dialog, og der elevene legger premissene og danner grunnlaget for hvordan skolehverdagen legges opp (Biesta, 2014). Lover og forskrifter må også ligge til grunn for det som foretas i skolen. Å sette seg inn i og reflektere over Opplæringslova er derfor avgjørende for å kunne drive hensiktsmessig og lovlig pedagogisk virksomhet.

5. Opplæringslova om skolens formål

Opplæringslova som er fastsatt av Stortinget, er lovverket for grunnskolen og den videregående opplæringa. Loven forteller oss hva skolens overordnede oppgave er, og den skal ligge til grunn for alt som gjøres innenfor skolen (Imsen, 2009). Formålsparagrafen er den første paragrafen i Opplæringslova. Loven er utarbeidet gjennom grundige forhandlinger mellom politiske partier og ulike interessegrupper. Formuleringene og rekkefølgen i denne paragrafen er nøye gjennomtenkt. I den første paragrafen i Opplæringslova § 1-1 beskrives formålet med opplæringa:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Stortinget, 1998).

Formålsparagrafen legger fokus på formidlingen av verdi i skolen. Den legger fram tankene og verdiene som samler nasjonen, og knytter skolens arbeid opp mot menneskerettighetene. I tillegg legger den fram viktigheten av både den nasjonale kulturarven og den internasjonale

kulturarven. Dette var med i moderniseringa av formålsparagrafen, der Stortinget så det som nødvendig å dra inn elevene som verdensborgere i et stadig mer mangfoldig samfunn. Samtidig uttrykker formålsparagrafen også et individuelt perspektiv. Elevene skal utvikle evnen til etisk handling og å være miljøbevisst. Målet er at elevene skal være selvstendige, tenkende mennesker gjennom aktivitet og medvirkning i skolen. Ord som engasjement, skaperglede og trang til å utforske uttrykker det grunnleggende syn på eleven. Eleven skal ikke være en passiv brikke uten mål og mening, men et aktivt subjekt. De skal få muligheten til å bruke sin evne til å handle, bevisstgjøre seg og å bygge seg erfaringer. I tillegg til verdiformidlingen, kommer også nytteperspektivet til syne i formuleringer om eleven som nyttig i en større sammenheng. Skolen skal sørge for at elevene tilegner seg holdninger og kunnskaper som gjør at de kan mestre eget liv og bli aktive deltakere i samfunnet, slik at det i den store sammenhengen kommer fellesskapet til gode. Skolen skal også arbeide for gode holdninger omkring likestilling og likeverd.

I tillegg til alle disse punktene som gjelder forholdet mellom skolen og samfunnet, formuleres det også noen viktige prinsipper omkring hvordan skolen skal møte elevene. Skolen skal sørge for å møte elevene med tillit og respekt og ha nulltoleranse for og motarbeide diskriminering (Imsen, 2009). Ved første øyekast kan denne siste delen virke veldig selvfølgelig, men i dagens skole er det ikke så selvfølgelig at alle elevene blir møtt med tillit og respekt. Gjennom subjektive tolkninger av Opplæringslova kan det i noen sammenhenger bli store forskjeller og uoverenstemmelser mellom beskrivelsen av skolens formål og det som faktisk foregår ute i skolene. Med hensyn til oppgavestørrelse er det dette siste leddet av formålsparagrafen som i størst grad vil bli drøftet videre i oppgaven, men jeg ser det som nødvendig å sitere hele formålsparagrafen for å ha sammenhengene i videre lesing av oppgaven. Det siste leddet av formålsparagrafen kan på mange måter sees på som en oppsummering av flere deler i Opplæringslova, da mange aspekter som for eksempel medvirkning, demokrati, likeverd og inkludering kan knyttes opp mot tillit og respekt.

5.1. Engasjementet for skolen

Stortinget har altså utformet en flott og velformulert formålsparagraf! Myndighetenes og politikernes interesse for skole kan anses som positivt. At myndighetene er engasjert i

kvaliteten i skolen er med på å belyse skolegangens viktighet (Biesta, 2014; Pettersvold & Østrem, 2012), men det følger negative konsekvenser ved dette engasjementet og interessen når fokuset nesten utelukkende ligger på fagenes og læringas kvaliteter. Myndighetene går i utakt med seg selv når politikerne sender ut, ikke bare ønsker, -men en påleggelse av målstyring, kontrollering, testing og kartlegging til alle skoler i Norge når Opplæringslova på den annen side uttrykker noe annet (Pettersvold & Østrem, 2012). Denne praksisen fratår lærerne deres metodefrihet. Det sterke ønsket om tilpassa opplæring, der alle elever skal få differensiert undervisning innenfor felleskapets rammer, har ført til et kartleggingsregime som ønsker oversikt for å kunne tilrettelegge undervisninga til hver enkelt elev. Samtidig får et økende antall barn spesialundervisning både i og utenfor klasserommet (Nes, 2013). Er dette en ønskelig utvikling? Den økende kontrolleringa og kartlegginga i skolen er oppsiktsvekkende på mange måter; alle negative bieffektene for barna som kartlegges har man ikke oversikt over. Det er heller ikke dokumentert at systematisk kartlegging fører til mer hjelp og mer integrering (Østrem & Pettersvold, 2012). Dette er viktig å ta med seg når jeg videre skal drøfte hvorfor det i mange tilfeller er svært uheldig hvis politikere, skoler og lærere forholder seg til Opplæringslova som om det var en useriøs og spontan lovtekst.

6. Pedagogikken som en teknisk øvelse

Opplæringslova uttrykker en forståelse for at alle mennesker er forskjellige, at vi har ulik bakgrunn og at alle må respekteres og vises tillit til. Dette er en stor oppgave i seg selv. Vi bør ha tillit til at læreren med sin pedagogiske utdanning og sitt etiske ansvar har gode forutsetninger for å kunne innfri skolens formål om å møte elevene med tillit og respekt gjennom sin frihet til å velge hvilke pedagogiske handlinger han selv utfører i skolen (Pettersvold & Østrem, 2012).

6.1. Tillit og respekt

Begrepene tillit og respekt er store og fine ord som brukes i mange sammenhenger, men for å kunne tolke Opplæringslova må man ha en dyp forståelse for begrepene. Tillit handler om at man har tiltro til at andre mennesker har gode hensikter og god vilje. Det engelske ordet «trust» har trolig nordisk opprinnelse fra norrøne «treysta», som betyr oppmuntre, feste og/eller styrke (De Caprona, 2013, s. 416). Ordet «lit» har også norrønt opphav og betyr å være

fornøyd med eller å ha tiltro til (De Caprona, 2013, s. 2181). Aslaug Kristiansen har knyttet tre sentrale punkter til tillit. For det første handler tillit om at vi har et sikkert håp om noe. For det andre handler det om at mennesker gir noe av seg selv til andre. Sist, men ikke minst, inkluderer en tillitsfull handling et vågestykke ved at der finnes en mulighet til å bli skuffet og såret (gjengitt i Arneberg & Overland, 2013). Trygve Bergem (2011) legger vekt på at vi mennesker er laget slik at vi naturlig møter hverandre med tillit. Tilliten er grunnforholdet i samværet mellom mennesker, og den er nødvendig for at vi sammen skal kunne vokse og utvikle oss. Hvis denne gradvis reduseres, vil vi ikke lenger kunne utvikle oss og vokse fordi vi ikke lenger utleverer oss selv til andre (Løgstrup, 1962). Da mistes grunnlaget for Paulo Freires dialog, og et likeverdig møte mellom to subjekter kan vanskelig finne sted.

Ordet respekt kommer fra det latinske *spectare*, som betyr å se. Sammen med «re» som betyr å gjøre igjen, betyr ordet respekt å se om igjen, eller å se en gang til (Respekt, 2016). For å respektere hver enkelt elev må vi se hver enkelt elev, og vi må i nye situasjoner se en gang til. Hvis jeg som lærer for eksempel opplever at en elev slår en medelev i et friminutt, da skal jeg ikke godta det, men jeg skal legge hendelsen bak meg etter at saken er oppklart og vise tillit til at eleven ikke ønsker å gjøre det igjen. Jeg kunne motsatt latt hendelsen prege mitt syn på elevens personlighet og oppførsel i tiden framover, og med dette hengt over eleven i hvert friminutt for å kontrollere at eleven oppførte seg, men da hadde jeg ikke sett om igjen. Da hadde jeg vært forutinntatt at eleven raskt kunne gjøre det igjen, og Opplæringslovas krav om å vise eleven tillit og respekt hadde ikke ligget til grunn for min handling (Stortinget, 1998). Problemet med en kontrollerende praksis er at eleven merker at læreren ikke setter sin tillit til at det eleven sier er sant. Når eleven har sagt at han ikke skal gjøre det igjen, da må eleven oppleve at læreren stoler på hans ord. Hvis ikke vil eleven erfare at det han sier ikke er av betydning, og motivasjonen gjennom å vise seg tilliten verdig blir fraværende (Bergem, 2011).

I alle slike situasjoner kan pedagogen lære noe om hvordan være en støttende og ledende person for eleven i utfordringene med å for eksempel ta ut sinnet sitt på en annen måte enn å slå. Klokskapen læreren bygger opp om elevene er unik for hver enkelt elev. Hadde jeg som lærer behandlet alle elevene i klassen likt, hadde lille Lisa som ikke har utfordringer med å

kontrollere sinnet sitt bli møtt på en måte som ikke viser henne respekt. Kanskje Lisa har utfordringer med å i det hele tatt klare å *vis*e sinnet sitt? Da handler det ikke om å lede henne til å takle sinnet på andre måter enn å slå. Da handler det om å la henne forstå at det er lov å være sint. Derfor kan vi aldri finne én sannhet for handling. Lærerens pedagogiske dømmekraft må ligge til grunn i møtet med ulike elever og ulike situasjoner, og denne øves opp nettopp gjennom å møte ulike utfordringer og å reflektere over disse (Van Manen, 1993). Det handler om å være en autentisk lærer (Laursen, 2004), altså en ekte lærer, som møter de autentiske situasjonene når de oppstår, og takler de gjennom å bruke sin «hukommelse, fantasi, takt, musisk sensibilitet og verdenserfaring» (Gadamer, 2012).

6.2. Pascal og lydighetskulturen

Filosofen Blaise Pascal (1623-1662) la tidlig vekt på at vi ikke kan gå ut i fra at alle mennesker tenker likt selv om det tilsynelatende kan se sånn ut gjennom språk og andre uttrykk. Han kaller det for en lydighetskultur der vi tilpasser oss omgivelsene for å ikke stikke oss ut (Pascal, 2007). Med dette grunnsynet vil man anerkjenne at alle mennesker opplever omverdenen ulikt; ingen mennesker har helt lik bakgrunn, samme tidligere erfaringer eller lik personlighet. Med bakgrunn i dette har store filosofer som blant annet Gadamer kritisert forsøket på å få en eksakt målbar kunnskap og sannhet omkring det menneskene foretar seg. Gadamer mente at mennesket med dets hukommelse, fantasi, takt, musisk sensibilitet og verdenserfaring er for komplekst og uforutsigbart til å kunne måles på samme måte som en plante, for å deretter stadfeste en sannhet. Handlinger et menneske gjør er sammensatt av så mye at det ikke er mulig å feste én sannhet til alt mennesker foretar seg (Gadamer, 2012).

6.3. «De Utrolige Årene» og godhetsargumentene

Med dette i tankene har mange satt sin skepsis mot at pedagogikken skal være en teknisk øvelse kontrollert av alle andre en pedagogen selv. En del tendenser i skolen kan imidlertid tyde på at pedagogikken blir sett på, nettopp som en mekanisk øvelse (Kanestrøm & Taraldsen, 2014). Når lærerne blir kontrollert og får manualer som på forhånd har bestemt hva de skal gjøre i gitte situasjoner, mister pedagogikken den kunstneriske og improvisasjonistiske utforminga som åpner opp for en etisk pedagogisk praksis der elevene blir tatt på alvor. Gjennom praksisperioder har jeg sett en stor popularitet rundt bruken av

atferdsprogrammer, blant annet Carolyn Webster-Strattons programserie «De Utrolige Årene». Programmene hevdes å ha gode forskningsmessige resultater, og beskrives som «en programserie for barn, foreldre og fagfolk som jobber for barnets beste» (Universitetet i Tromsø, 2016). Allerede her lukter vi en form for immunitet i det såkalte godhetsargumentet som Pettersvold og Østrem (2012) har rettet sin skepsis mot. Disse godhetsargumentene er vanskelige å argumentere mot fordi hensikten er «å jobbe for barnets beste». Disse godhetsargumentene gjør ingenting godt for en saklig diskusjon, fordi en motargumentasjon mot argumentet barnets beste i alle tilfeller vil høres feil ut (Pettersvold og Østrem, 2012). Å bruke barnets beste som argument er ikke et godt argument i seg selv, fordi hensikten med et opplegg eller program kan være god selv om ikke resultatet alltid ender der. Begrunnelsen for et særskilt program i barnehagen og skolen lyder slik:

Dette er et program som retter seg spesifikt mot barn som viser *alvorlige* atferdsproblemer. Programmet er utformet slik at det vil være nyttig for alle barn - med tanke på sosial utvikling, oppdragelse og ferdighetstrening. Effektene er i midlertid svært overbevisende med tanke på de av barna som viser de største atferdsproblemer.

Forskning dokumenterer at hvis en ikke lykkes med behandling og hjelp til barn som tidlig utviser alvorlige atferdsproblemer, vil de utvikle og befestet en kriminell, misbruker og voldelig atferd. I denne gruppen vil karrieren kunne avsluttes med tidlig død (30 - 40 år) (Midt-norsk kompetansesenter for atferd, 2016).

Her ser vi ennå et godhetsargument om barnets beste, der det legges fram at å arbeide og lykkes med programmet faktisk handler om liv eller død. For hvis vi ikke lykkes i arbeidet med programmet kan elevene våre ende opp døde som 30 år gamle. Og hvem ønsker vel det? Programmet har gode hensikter; det uttrykker et ønske om å forebygge og behandle elevene som ikke selv er i stand til å takle seg selv. Dette kan jo for mange høres fint ut, men dette uttrykker vel også et syn på at elevene er hjelpetrengende og har et behov for å fikses for å være gode nok og passe inn (Pettersvold & Østrem, 2012)? Da dukker det opp mange spørsmål i mitt hode. Gode nok for hva og hvem? Passe inn i noe som er bestemt av hvem? Og hvor er spørsmålene om hvorfor elevene uttrykker og handler som de gjør? Å dempe uttrykket for at noe annet er galt i stedet for å forsøke å nøste opp i knutene, kan sammenlignes med å be en sulten om å spise bomull. Såvidt jeg vet inneholder ikke bomull den næringa et menneske har behov for i løpet av en dag, og å spise bomull over lengre tid vil i så tilfelle forårsake fatale konsekvenser. På samme måte vil det gi store konsekvenser når

eleven som eksempelvis er redd for at moren skal dø av kreft uttrykker et rop om hjelp og blir møtt med en systematisk og teknisk ignorering av læreren, som også er en av «de forskningsbaserte metodene for å behandle uønsket atferd» innenfor programserien «De Utrolige Årene» (Webster-Stratton, 2014).

Programmene har til hensikt å være et hjelpemiddel for pedagoger slik at de skal kunne handle i situasjoner som oppstår. Det er utvilsomt viktig å se elevene og deres atferd, og å sette inn tiltak for å legge til rette for at elevenes ulike behov kan imøtekommes er påkrevd og nødvendig. Det som er et av problemene med disse programmene er at alt på forhånd er bestemt uten hensyn til de viktigste spørsmål om hvilke elever, hvilken bakgrunn, hvorfor, hva så. Denne objektiviseringa som både Skjervheim, Gadamer, Biesta og flere har rettet sin skepsis mot i lang tid, er noe alle som arbeider med mennesker bør stille spørsmål til. Et annet spørsmål å stille er hvem og hvordan noen kan si om en elev har alvorlige atferdsproblemer eller ikke, og hvilken atferd som er uønsket og ikke. Jeg vil hevde at en elev som blir mishandlet hjemme har en sterkt kjærkommen *ønsket atferd* om eleven uttrykker sitt ubehag overfor noen på skolen, for da kan det være mulig å hjelpe denne eleven i å forhindre et evig ødelagt liv. Dette er et stort felt i seg selv som med hensyn av plass ikke vil bli diskutert ytterligere i denne oppgaven, men som absolutt bør reflekteres rundt.

6.3.1. Dinosaurusskolen

Når det gjelder «De Utrolige Årene» inneholder det flere ulike programmer som både retter seg mot elever, lærere og foreldre. Programmet utføres på like mange forskjellige måter som det finnes kommuner, skoler og lærere som har programmet i bruk, og den følgende delen tar for seg utførelsen jeg selv har opplevd på en skole i praksis. Min observasjon var på programmets arbeid i smågrupper, «Dinosaurusskolen», der elevene skulle *handles* for ukontrollert sinne, satte noen tanker i meg. Elevene hadde gruppemøter der de gjennom hånddukker spilte skuespill som inneholdt ulike følelser for å bestemme med hånddukkene hvordan de kunne reagere i gitte situasjoner. Disse gruppene var et *behandlingstilbud* for barn fra 6-8 år satt sammen av elever betraktet med alvorlige atferdsproblemer (Midt-norsk kompetansesenter for atferd, 2016).

I sammenheng med disse gruppeøvingene fikk elevene noen lapper hver. Disse lappene hang på en nøkkelknippe og beskrev ulike følelser et menneske kan føle i ulike situasjoner. Lappene skulle henge på buksa og brukes ute i friminuttet når eleven ikke visste hvordan takle en situasjon. Hvis en elev for eksempel følte et sinne ute i et friminutt på grunn av noe som var oppstått, ja, da var det bare å plukke fram lappen og lese tre alternativer for hva eleven kunne gjøre. Hvis ikke eleven klarte å komme fram til en løsning på egen hånd, var siste utvei å gå til en voksen. Den voksne hadde også en nøkkelknippe på buksa si. Da skulle den voksne sammen med eleven ut i fra lappene komme fram til hva eleven skulle gjøre. Den gode hensikten med dette er å trene opp barnets evne til å takle og å sette ord på sine egne følelser (Webster-Stratton, 2014). Det kan argumenteres for at barn trenger klare og forutsigbare rammer, men jeg undres på om å møte en trist elev med en lapp er å møte eleven som et medmenneske med tillit og respekt? Handler denne praksisen om respekt der du ser eleven på nytt? Handler denne praksisen om å vise eleven tillit til å selv kunne ta en god avgjørelse i situasjonen? Dette hører ikke hjemme i menneskelige relasjoner i det hele tatt, og støttes i hvertfall ikke Martin Bubers og Hans Skjervheims tanke om å møte eleven som et likeverdig subjekt (Buber, 1992; Taraldsen, 2011). Det bør vekkes noen betenkeligheter i intensjonen om at alle barna skal trene på å kontrollere sinnet sitt gjennom de samme metodene, og at sinnet skal erstattes med såkalt positiv, sosial atferd (Pettersvold & Østrem, 2012). Når pedagogikken behandler elevene som om de er en maskin som det finnes en lik veileder for på en lapp, da har pedagogikken fordampet i maskineriet. Da er den etiske og kritiske refleksjonen borte fra pedagogikken, og pedagogen har blitt en død materie som ikke lenger er levende og fleksibel.

6.4. De enkle svar

Problemet med en slik praksis er at den ikke tar eleven på alvor. Det er i alle tilfeller en grunn til at elevene får utløp for sine egne følelser på måten de gjør, og da må vi bruke vår kjærlighet for mennesket som grunnlag for en måte å forstå barnet på (Van Manen, 1993). Vi må gjøre noe mer grunnleggende enn å se på en lapp. Vi må gjøre noe mer grunnleggende enn å skape en holdning om at eleven har alvorlige atferdsvansker og ferdig med det. Vi må gjøre noe mer grunnleggende enn å dempe problemet og å være fornøyd. Fordi det i mange tilfeller er noe mye mer komplekst som ligger bak. Noen enkle svar fins ikke i den virkelige

pedagogikk, i det virkelige livet. Det er de enkle svarene som bør være det mest oppsiktsvekkende i skolen, da de uttrykker en forenkling av menneskelig væren som ikke er, eller vil bli mulig (Pettersvold & Østrem, 2012).

6.5. Det ustanselige forsøket

Den norske samfunnsengasjerte forfatteren Jens Bjørneboe (1920-1976) har rettet sin skepsis mot denne forhåndsprosederende pedagogikken;

Det er alltid et spørsmål om *hvilken* lærer, og *hvilke* elever. Det som er riktig av en lærer, det er galt overfor en annen. Derfor finnes det ikke én pedagogikk, eller ett riktig forhold mellom lærer og elev, men bare forskjellige, individuelle former, selv om disse former har et felles mål. Noen oppskrift i pedagogikk kan aldri lages, selv om det ustanselig forsøkes (Bjørneboe, 1962, s. 735).

Bjørneboe sier noe vesentlig her. Alle pedagogiske situasjoner er unike og kan derfor ikke forhåndprosederes. Hvis en lege eller sykepleier møter alle sine pasienter med samme medisiner vil det etterhvert gå fryktelig galt. Forøvrig kan dette sees på som en dårlig sammenligning fordi elevene ikke er, eller bør bli sett på som pasienter under behandling. Likevel viser eksemplet en holdning som fort kan bli rådende innenfor en pedagogikk basert på en oppskrift. Dette ustanselige forsøket på en ferdig oppskrift innenfor pedagogikken har dessverre skapt mer usikkerhet og mistillit innenfor skolesystemet enn noe annet (Taraldsen, 2015). En usikkerhet for elevene, da de blir møtt på en måte som ikke faller naturlig innenfor menneskelige relasjoner for det første. For det andre fordi elevene blir gjenstander som skal passe inn i et mønster der beslutningen for handlingen er tatt bort fra situasjonen (Taraldsen, 2015)! Å børste vekk lærernes handlingskompetanse, etiske holdning og evne til reaksjon har økt følelsen av mistillit innenfor skolesystemet, der lærerne reduseres til en instruksjonsleser av manualer laget av hvem? Manualer laget i rusen av det ustanselige forsøk på en overforenklet pedagogikk sammen med et mål av økonomisk gevinst. En teknisk pedagogikk som objektiviserer elevene gjør at det blir en umulighet å oppnå formålsparagrafens velvalgte ord som sier at elevenes mangfold og forskjellighet skal respekteres og tas hensyn til.

6.6. Holst og Croce og sammenhengen

Carl Vilhelm Holst har også rettet sin kritikk mot å forsøke å finne én sannhet basert på forskningen. Han har beskrevet dette innenfor kunsten og diktningens verden, men den har

stor overføringsverdi til den pedagogiske verden. Holst uttrykker en bekymring over at den spekulative tanken og refleksjonen blokkeres av et objektivistisk verdensbilde bygget opp av empiri (Holst, 1953). De empiriske metoder som tilsynelatende er forankret i forskningsresultater hevdes å gi en form for trygghet, men Holst uttrykker en bekymring for at det spekulative og det reflekterende ikke lenger blir rådende. Når empiriens forenkling overtar og refleksjonens kompleksitet avtar, fordunster samtidig sammenhengen og relasjonen innad i det man undersøker:

En forholdsvis enkel refleksjon sier oss imidlertid at når det gjelder kunsten eller kunstverket, eksisterer overhodet ingen enkelte elementer [...]. De enkelte deler av det kunstneriske hele har ingensomhelst uavhengig verdi eller betydning utover det totalinnhold de er med på å gjengi. Det er et hele eller også er det ikke - like lite som setningen er, dersom en plukker dens enkelte faktorer: ordene, fra hverandre og gir dem en ny, arbitrær rekkefølge (Holst, 1953, s. 41).

Holst, som var inspirert av blant annet filosofen Benedetto Croce (1866-1952), problematiserer at helheten havner i skyggen av et ønske om å få oversikt over små deler.

Det samme har filosofen Benedetto Croce (1866-1952) beskrevet:

Den estetiske handling er en sammensmelting av inntrykk i en organisk helhet. Og det er det man har villet understreke når man har sagt at et kunstverk må preges av *enhet*, eller hvilket går ut på det samme, *enhet i mangfold*. Uttrykket gjør det uensartede og det mangfoldige om til en syntetisk enhet. Men det kan synes som om denne påstanden motsies av det faktum at vi oppdeler alle kunstverk i forskjellige deler; vi deler et dikt i scener, episoder, sammenligninger og sentenser, et maleri i enkelte figurer og objekter, fond, forgrunn og så videre. Men en slik oppdeling tilintetgjør verket, på samme måte som man gjør et levende vesen om til lik hvis man deler det opp i hjerte, hjerne, nerver og muskler (Croce, 1969, s. 33).

På samme måte som et kunstverk ikke kan deles opp og analyseres del for del, noe som Croce så tydelig beskriver i sin sammenligning med menneskets organer, kan heller ikke pedagogikken plukkes fra hverandre. Å være pedagog handler om å se helheten og sammenhengen i det som skjer, men når pedagogikken blir teknisk forsvinner helheten og sammenhengene. Pedagogikken som teknikk er et resultat av blant annet det økende fokuset på utdanningsperspektivet i skolen. Ønsket om en effektivisering har ført skolesystemet inn i et ustanselig forsøk på å lage enkle metoder, og begrepet «klasseledelse» er omtrent blitt synonymt med metoder for ro i klasserommet. Utdanningsfokuset har også resultert i et behov

for kontroll og oversikt over resultater i skolen (Foros, 2006). Den økende kartlegging og testing er et bevis på dette. Jeg vil videre drøfte hvorvidt testinga og kartlegginga kan forsvares med tanke på formålsparagrafens krav om å møte elevene med tillit og respekt (Stortinget, 1998).

7. Testing og kartlegging

I tillegg til manualer som en del kommuner har tatt inn i skoler, er også skjemaer et kjent fenomen blant politikere, skoleledelse, lærere, barnehagelærere, foreldre og elever. Skjemaer som skal kartlegge elevenes faglige kompetanse og atferd har blitt en vanlig praksis for å ha en oversikt over alle land, byer, kommuner, skoler, lærere og elever; alt begrunnet i barnets beste (Pettersvold & Østrem, 2012). Det kan være mange grunner til at bruken av kartlegging stadig øker. Gjennom flere tiår har kompetansen til lærerne blitt satt spørsmål til (Bergem, 2011). Utviklinga av et mer avansert samfunn har framstilt et økt behov for at elevene må oppnå god faglig mestring, slik at de kan bygge opp framtidens samfunn og økonomi. Derfor kan man si at lærerens kunnskaper i fag på noen måter blir sett på som viktigere enn tidligere, og mange har derfor tvilt på om profesjonenes faglighet er bra nok. Denne mistilliten har økt behovet for kontroll, og et resultat av dette er en økende bruk av målstyring, og dermed kartlegging og testing i skolen (Taraldsen, 2015).

7.1. Gode hensikter...

Den utstrakte testinga og kartlegginga har gode hensikter. Målet er at vi skal få god kjennskap til elevene slik at vi kan legge til rette for en hensiktsmessig utvikling (Pettersvold & Østrem, 2012). I tillegg er testinga av mange sett på som en motivasjon for elevenes læring, da de leser seg opp til prøver og tilsynelatende lærer seg ny kunnskap i pugginga fram mot prøvene. Den sterke tilnærminga til utdanning gjennom å ha en systematisk oversikt over elevenes faglige mestring og nivå blir av mange sett på som trygt, og noen vil se på dette som profesjonelt fordi de da har noe håndfast å vise til i samtale med foreldre, elevene selv og andre instanser (Pettersvold & Østrem, 2012). Å ha konkrete mål og å krysse disse av på et skjema kan av noen sees på som et bevis på at lærere gjør en jobb (Foros, 2006). Det som dessverre viser seg er at den overdrevne bruken av kartlegging og testing har noen baksider som ser ut til å være glemt av mange.

7.2. ... uheldige konsekvenser

Den systematiske testinga og kartlegginga viser en sterk mistillit til elevene og de som arbeider innenfor skolen, fordi resultatene av testene ofte blir brukt som et måleinstrument på om elevene og lærerne er gode nok og har oppnådd målene som på forhånd er satt i læreplanene. Men hvor går grensa for at resultatene er bra nok? Resultatene blir av noen pedagoger tatt med på foreldresamtaler, og gjennomføringa av kartlegginga har i noen tilfeller sett ut til å være viktigere enn barnet (Pettersvold & Østrem, 2012). Foreldre blir bekymret og lurer på om barna deres havner utenfor. Andre leser at norske elever ligger under gjennomsnittet i målinger der Norge sammenligner seg med andre land. Da opprettholdes tvilsomheten til lærerne og elevene gjennom mediene. Denne praksisen ekskluderer faktisk flesteparten av elevene, da få vil føle seg komfortable med dette overvåkningsparadigme. Den internasjonale PISA-undersøkelsen, som mange av skolene baserer sin videre satsning på, tester imidlertid bare lesing, matematikk og naturfag (Roe, 2014). Små deler som blir satt fokus på uten hensyn til helheten skaper et unyansert bilde av hva skolehverdagen og livet generelt handler om.

7.2.1. Objektivisering og ekskludering

Den utstrakte og ukritiske bruken av kartlegging i skolen er en handling som gjør at elevene får mindre tillit og i noen tilfeller kan føle seg diskriminert og ekskludert (Taraldsen, 2015). Konsekvensene av økt kartlegging går dermed imot de viktige formuleringer og krav i Opplæringslova som kan gjentas i det uendelige: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og læringane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» (Stortinget, 1998). Overdreven bruk av testing og kartlegging av elevene reduserer tilliten som skolen skal møte dem med, fordi elevene ofte kan føle at de blir overvåket og satt tvil til (Bergem, 2011). Dette skaper en objektivisering av elevene der de blir satt under noe annet- de blir objekter som skal sjekkes og kontrolleres av overordnede subjekter. Dette åpner aldri opp for et godt Jeg-Du-møte basert på dialog (Buber, 1992). Forskning omkring barns utvikling viser at det alltid vil være ulike resultater i individorientert testing, og at det er helt naturlig at barna er forskjellige (Pettersvold & Østrem, 2012). Så hva tester vi for egentlig? Prestasjonsorientert testing som

gir signaler om at elevene verdsettes ut i fra sine prestasjoner gir uheldige konsekvenser. Det er med på en ekskludering der det skapes avvik, og det vises liten respekt for at barna faktisk er forskjellige (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

7.2.2. Normalfokuset

Et fokus på hva som er normalt og unormalt kan føre til en form for ekskludering og diskriminering i skolen som i stor grad går mot det Opplæringslova beskriver som skolens formål (Jørgensen & Anjum, 2006). Flere og flere barn får i dag spesialundervisning utenfor klasserommet (Taraldsen, 2011). Når elevene ukritisk blir tatt ut av klasserommet kan det føre til en utelukkingspedagogikk der bare de elevene som passer inn i «den gjennomsnittlige, normale undervisninga» blir inkludert i fellesundervisninga (Jørgensen & Anjum, 2006). Når det kommer til læringslyst er det tvilsomt at den utstrakte testinga har heldige konsekvenser på lang sikt. Mistilliten og kontrollen vil tvert i mot være ødeleggende for motivasjonen, og er hemmende for at læring skal oppstå (Biesta, 2014). I en skole med pålagt testing er læreren i en vanskelig klemme som kan skape mye frustrasjon, men læreren skal også alltid følge Opplæringslovas krav (Imsen, 2009). Derfor bør læreren møte en overdreven bruk av kartlegging og testing med en kritisk refleksjon, og stille spørsmål til hva den aktuelle kartlegginga har til hensikt for hver enkelt elev.

7.3. Testing fører til en standard

Kartlegginga gjør at skolen står i fare for å fokusere det elevene testes på, og ikke det som betraktes som viktig. Store deler av dannelsesperspektivet gjennom kunst og kreativitet, estetikk og etikk, blir i noen tilfeller mindre verdsatt enn det som lar seg registrere i et skjema (Pettersvold & Østrem, 2012). Det er lett for politikere å sette viktighetens lys på det som kan dokumenteres og testes, og da ender dette opp som en definert standard for hva lærere og elever skal ha kunnskap om. Elevenes kunnskap utenfor disse forhåndsbestemte områdene blir mindre viktige og fanges ikke opp (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette er uheldig, fordi det objektiverer alle elevene til å passe inn i en standard, noe som er umulig da vi mennesker er subjekter med ulike verdier, interesser og behov (Skjervheim, 2000).

7.4. Barnas personvern

Kartlegginga, som i omtrent alle tilfellene handler om å identifisere barnets feil og mangler foran å se deres ressurser, som handler om å sortere de som mestrer fra de som ikke mestrer (Pettersvold & Østrem, 2012), fører pedagogikkens bil i feil kjørefelt og vil snart havne i en fatal frontkollisjon. Denne stigmatiserende måten å tenke og handle på hører ikke hjemme i pedagogisk arbeid. Den overdrevne bruken av kartleggingsverktøy bør derfor rettes kritikk mot fordi de nettopp farger pedagogens syn på barna (Pettersvold & Østrem, 2012). Barna har rett til personvern, presisert i Barnekonvensjonens artikkel 16:

Ingen barn skal utsettes for vilkårlig eller ulovlig innblanding i sitt privatliv, sin familie, sitt hjem eller sin korrespondanse, eller for ulovlige angrep mot hans eller hennes ære eller omdømme.
Barnet har rett til lovens beskyttelse mot slik innblanding eller slike angrep.

En del av kartlegginga kan vise opplysninger som handler om private forhold og går dermed imot viktige krav i Barnekonvensjonens artikkel 16. Å systematisk kartlegge og teste en elevs mangler kan til slutt være og føles ut som et angrep mot elevens ære eller omdømme (Pettersvold & Østrem). I praksis har jeg møtt utallige frustrerte og oppgitte øyne i møtet med en test eller en form for kontroll der eleven føler nederlag og udugelighet. Å systematisk utsette elever for følelsen av å være udugelig kan sees på som et angrep mot deres ære eller omdømme. Det samme kan foreldrene føle hvis de gang etter gang får slengt et skjema med en rød farefirkant på bordet når de møter opp på skolen for å høre om barnet deres har det bra. Samtidig stiller en del kartleggingsverktøy urimelige krav til barna, som gjør at hvem som helst kan bli kategorisert som avviker (Pettersvold & Østrem, 2012).

7.5. Metodefriheten

Lærerne står til ansvar og har etter endt utdanning gode forutsetninger for å utøve en etisk pedagogisk praksis. Metodefriheten som gir frihet til å ta ansvar er lærerens mulighet til å utøve pedagogikken på en klok måte. Noen har likevel kritisert lærernes metodefrihet. Thomas Nordahl ønsker å fjerne metodefrihet som begrep, og har uttalt følgende: «Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. Evidensbasert forskning som i dag eksisterer i et stort omfang, bør gi føringer for hvordan læreren skal undervise» (Nordahl, 2015). Hans uttalelser er møtt med sterk kritikk, fordi de viser at han

ikke har tillit til lærernes didaktiske kompetanse og at læreren kan ta avgjørelser som er gode for barna. Men lærernes arbeid bør ikke bestå av å følge en manual og fargelegge i skjemaer som på forhånd er bestemt at læreren skal bruke. Lærernes arbeid består i arbeide med en klokskap i de autentiske møtene med barna, og da er friheten til å velge avgjørende for å kunne møte barna med tillit og respekt (Lied, 2015). At lærere mister sin metodefrihet er svært uheldig i arbeid med barn, fordi pedagogikken med dens dømmekraft uviktiggjøres gjennom skjemaer med avkryssninger og fine farger:

Styringsformen vi har omtalt, innebærer at den enkeltes ansvar for seg selv og fellesskapet forvirrer. Den reguleres vekk, og ansvaret blir institusjonelt. Det er et helt annet ansvar, det handler om å være regnskapspliktig, lojal mot beslutninger og utføre ordre. Det er det motsatte vi har bruk for. Vi trenger frihet til å ta ansvar (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 49).

Når ansvaret ligger i et skjema, blir ansvaret som filosofen Hannah Arendt beskriver det «Ingens herredømme» (Øverenget, 2003). Ansvaret blir avpersonifisert, og ingen står ansvarlig for beslutninger som tas. Med dette forvirrer ansvaret, fordi friheten, altså valget for handlingen, ikke ligger hos personen selv. Det er en uheldig vending hvis metodefriheten som gjør at pedagogen kan ta avgjørelser og valg basert på sin etiske dømmekraft er borte. Lærerne må selv ha ansvar for egen pedagogiske praksis, og den situasjonsbestemte pedagogikken bør igjen bli rådende i skolen for at lærerne skal ha mulighet til å møte elevene med tillit og respekt.

8. Sluttsats

På hvilken måte ivaretas Opplæringslovas krav om å møte elevene med tillit og respekt i lys av den økende kontrollen av elevene gjennom testing av utvalgte kunnskaper og ferdigheter i skolen?

Denne oppgaven har løftet fram et kritisk blikk på teknifiseringa av pedagogikken og den økende kontrollen og testinga i skolen. Det har vært en umulighet å få fram alle aspekter rundt disse forhold, og en fullstendig konklusjon og et bastant svar er hverken ønskelig eller mulig å etterstrebe. Likevel er det mulig å samle seg rundt noe av det dette litteraturstudiet har belyst. Tittelen løfter fram tillit og kontroll som to motsetninger. I en tillitsfull relasjon vil det ikke være nødvendig med en kontrollerende praksis. Tendensen som viser seg i skolen i dag

med den økende kontrollen og testinga uttrykker en mistillit til elevene og de som arbeider innafor skolen. I mange tilfeller ser denne praksisen ut til å gå i mot de viktige krav og den subjektivistiske holdninga formålsparagrafen i Opplæringslova stiller. Objektiviseringa av elevene som viser seg i skolen, uttrykker et Jeg-Det-forhold som gjør at en etisk pedagogisk praksis der vi møter elevene med tillit og respekt vanskelig kan finne sted. Vi må som mennesker, som arbeider med andre mennesker, være oppmerksomme på hvordan vi er og hva vi gjør. Å teknifisere pedagogikken til en mekanisk øvelse med manualer som på forhånd har bestemt hvordan pedagogen skal handle i gitte situasjoner, er og vil aldri bli en menneskelig måte å møte andre individer på fordi den ikke åpner opp for å møte mennesker med respekt. Et reflekterende syn på i hvilken grad vi tester og kategoriserer barna våre er nødvendig for å kunne drive en etisk pedagogisk praksis. Alle barn skal ha like muligheter i skolen, og da må vi passe på hvilke metoder vi bruker som farger vårt bilde av barna. Med en subjektivistisk innstilling og evne og vilje til å skape relasjoner gjennom dialog og tanken om likeverd, legger vi et godt fundament for å kunne møte eleven med tillit og respekt. Jeg velger å avslutte med noen velvalgte ord av Jens Bjørneboe:

Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og i flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Dèt er hans métier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?!)

[...]

Det er dessuten ingen kunst å være glad i barn,
det er tvertimot en sykdom å ikke være det.

(Bjørneboe, 1962, s. 744)

9. Litteratur

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørneboe, J. I. (1962). Læreren og eleven. I Thor Gabrielsen (Red.), *Veien til fremtiden* (s. 731-744). Oslo: Norske oppslagsverker.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: J.W.E. Cappelens Forlag.
- Croce, B. (1969). *Eстетikk - som vitenskapen om uttrykket*. Oslo: Tanum Forlag.
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Foros, B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Friis-Mikkelsen, M. Grafisk framstilling av ”Den hermeneutiske spiral”, i artikkelen Hva er hermeneutikk? av N. Edrup (2014). Hentet 13.05.2016 fra <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag, 2012. Oversettelse av Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Deutschland: Mohr Siebeck GMBH & CO. KG Tübingen, 6. Auflage, 1990.
- Holst, C. V. (1953). *Fragment av en kunstfilosofi*. Oslo: Forlaget Tanum.
- Imsen, Gunn. (2009). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, S. R. & Anjum, R. L. (2006). Det inkluderte mennesket. I Bostad & Pettersen (Red.), *Dialog og danning* (s. 87-105). Oslo: Spartacus Forlag.
- Kanestrøm, E. & Taraldsen, E. (2014). *Kan pedagogikk bli mekanikk?* Upublisert.

- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren*. Danmark: Gyldendal Uddannelse.
- Lied, R. (2015). Metodefrihet. *Utdanning, 2015* (nr. 7).
- Løgstrup, K. E. (1962/1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Midt-norsk kompetansesenter for atferd. (2016). *Webster-Stratton-modellen - «De Utrolige Årene»*. Hentet 06.05.2016, fra http://www.mka.no/Webster_Stratton/carolyn.htm
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia, 2013* (nr. 05), s. 40-51.
- Nordahl, T. (2015). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt*. Hentet 16.05.2016 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/den-kunnskapsbaserte-lareren/>
- Pascal, B. (2007). *Tanker*. Oslo: Pax Forlag.
- Pettersen, T. (2006). Vennskap og kunnskap. Læring i et aristotelisk perspektiv. I Bostad & Pettersen (Red.), *Dialog og danning* (s. 65-86). Oslo: Spartacus Forlag.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Respekt. (13. februar 2016). *Wikipedia*. Hentet 06.05.2016, fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Respekt>
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stortinget (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17.07.1998. Hentet 06.05.2016, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Taraldsen, E. (2011). *Homo Libero. En pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Taraldsen, E. (2015). *Etisk pedagogikk*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Universitetet i Tromsø (2016). *De Utrolige Årene - en programserie for barn, foreldre og fagfolk som jobber for barns beste*. Hentet 06.05.2016, fra <http://dua.uit.no>

Van Manen, Max (1993). *Pedagogisk takt, -betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.

Webster-Stratton, C. (2014). *De utrolige årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Øverenget, E. (2003). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208435_cand-5306739_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	117.257 KB
Opplastingstid	27.05.2016 20:48:38



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG
MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Elise Skjervagen

Norsk tittel: Tillit og kontroll

Engelsk tittel: Trust and control

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn

Emnekode og navn: GLB360 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 23.05.2016

Elise Skjervagen
underskrift

