

**UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPLIGE FAKULTET
PEDAGOGISK FORSKNING SINSTITUTT**

**MASTERGRADSOPPGAVE
ALLMENNPEDAGOGIKK PED 4300**

**Emosjonalitet og rasjonalitet
- harmoni eller kakofoni?**

**Marianne Tenvik
Oslo, mai 2008**

**Veiledere:
Professor K.O. Jordell
Professor Tone Kvernbekk**

SAMMENDRAG

Denne oppgaven tar for seg emosjonalitet og rasjonalitet. Jeg har vært opptatt av hvordan emosjonalitet og rasjonalitet står i forhold til hverandre og hvordan et eventuelt samvirke mellom emosjonalitet og rasjonalitet arter seg. Videre har jeg vært opptatt av å se hvordan synet på rasjonalitet og emosjonalitet virker inn på pedagogikken og på hvordan skoler og undervisning er organisert. Vi ser på hvilke konsekvenser dette har for kognitive og sosiale prosesser, skolepedagogikk og undervisningens organisering. Således er spennet i oppgaven stort og muligheten for å gå i dybden i hver enkelt problemstilling noe begrenset.

Emosjonalitet og rasjonalitet er to dimensjoner som følger mennesket gjennom hele livet. I denne oppgaven ser jeg på om dette er dimensjoner eller krefter som spiller med hverandre eller virker mot hverandre. Videre ønsker jeg å finne ut av om emosjonalitet og rasjonalitet opptrer samtidig eller sekvensielt, om dette er en årsak – virkning relasjon og om relasjonen mellom de to begreper er av hierarkisk natur.

Opgaven ser på problemstillingen i et historisk – filosofisk perspektiv, men trekker også inn nyere teorier innenfor kognitiv psykologi, neuropsykologi, læringsteori og sosialsociologi. Både elev-rollen og lærer-rollen vies oppmerksomhet. Jeg tar også for meg læreplanteori og praksis og holder dette opp mot emosjonalitet og rasjonalitet.

Undertittelen ”harmoni eller kakofoni” er valgt da disse to begrepene representerer de to hovedretningene jeg tar for meg nemlig den integrerte ”dual-aspect” teorien representert ved Aristoteles og Spinoza eller den dualistiske, konflikterende, kolliderende oppfatningen eksempelvis representert ved Platon og Kant.

1.	Innledning.....	5
1.1	Problemstilling og hovedtemaer.....	6
1.2	Definisjoner.....	7
1.2.1	Emosjonalitet	8
1.2.2	Rasjonalitet / Rasjonalisme.....	8
1.3	Noen betraktninger rundt begrepsapparatet	9
2	Historisk / filosofisk perspektiv.....	10
2.1.1	Platon (ca.427-347 f kr)	11
2.2	Aristoteles (384 – 322 f Kr).....	12
2.3	Den stoiske tradisjon (ca 300 år f. Kr – 200 år e. Kr).....	14
2.4	Descartes (1596 – 1650).....	14
2.5	Spinoza (1632 – 1677).....	16
2.6	Locke (1632 – 1704).....	17
2.7	Kant (1724 – 1804).	19
2.8	Hume (1711 – 1776)	20
2.9	Weber (1864 – 1920).....	22
2.10	Dewey (1859 – 1952)	23
2.11	Mead (1863– 1931)	25
2.12	Gadamer (1900 – 2002).....	27
2.13	Nagel (1937 -)	28
2.14	Searle (1932 -).....	30
2.15	Foreligger det en naturgitt rangorden mellom emosjonalitet og rasjonalitet?.....	30
2.16	Oppsummering / Vurdering.....	33
3.	Analyse og drøfting.....	35
3.1	Primære eller universelle emosjoner.....	35
3.2	Det neuropsykologiske perspektiv	36
3.3	Det naturalistiske ideal for samfunnsvitenskapene.....	38
3.4	Utfordringer i kvantitativ metode og betydningen for kvalitativ metode.....	41
3.5	Holistisk tankegang i samfunnsvitenskapene.....	44
3.5.1	Fysisk–kjemiske metoder og teorier har kun begrenset forklaringskraft.....	44
3.5.2	Helheten utgjør mer enn summen av delene.....	45

3.6	Observasjoner og delkonklusjoner.....	47
4.	Det psykologiske perspektiv – multippel intelligens – EQ.....	47
4.1	Multippel intelligens.....	49
4.2	Emosjonell intelligens.....	51
4.3	EQ i forhold til bevissthet, handling og estetisk erfaring.....	52
4.4	Emosjonelle erfaringer og læringserfaringer.....	54
4.5	Bevissthet, intensjon, valg.....	56
4.6	Bandura og teorien om resiprok determinisme.....	57
4.7	Maslows teorier om behovshierarki og motivasjon	61
4.8	McClellands motivasjonsteori.....	62
4.9	Joharis Vindu - en modell for emotio-rasjonell samhandling.....	69
4.10	Joharis Vindu i skolen.....	65
4.11	Oppsummering og delkonklusjoner	70
5.	Skolen som dannelsesprosjekt, reformarbeid og norsk skolehverdag	71
5.1	Om dannelse og utdanning	73
5.2	Norske og internasjonale trender i forhold til skolereformer.....	74
5.3	Meyer og Trippestad versus Hernes sitt perspektiv.....	77
5.4	Tendenser innenfor elev/studentvurdering.....	81
5.5	Skolens rolle og struktur i Norge i dag	83
5.5.1	Grunnskolen (GS) og Den Videregående Skolen (VGS) ”Kunnskapsløftet”.....	83
5.5.2	Universiteter og Høyskoler (UHS) ”Kvalitetsreformen”.....	84
5.5.3	Læreplaner og skolereformer i et interesseperspektiv.....	85
5.6	Skolehverdagen – noen refleksjoner og observasjoner.....	87
5.7	EQ-skolen: et praktisk eksempel.....	89
5.8	Litteratur, estetikk, erfaring og pedagogikk.....	90
5.9	Emosjonalitet i språket; metaforer og ”flow”.....	92
5.10	Humor og pedagogikk.....	94
5.11	Drama i pedagogikken.....	96
5.12	Oppsummering og delkonklusjoner	97

6.	Læreren i et emosjonalitets og rasjonalitetsperspektiv.....	98
6.1	Lærernes forforståelse og forventninger til elevene.	98
6.2	Om følelser og undervisning – et lærerperspektiv.....	99
6.3	Hva som passer seg – ”The logic of appropriateness”.....	103
6.4	Oppsummering og delkonklusjoner.....	105
7	Oppsummering / Konklusjon.....	106
8	Litteraturliste.....	110

1. Innledning

Mitt utgangspunkt for oppgaven var opprinnelig et lite hefte utgitt av Senter for Europeiske Kulturstudier, *The modern subject* (Meyer, m.fl. 1996). I dette heftet utfordrer blant annet Siri Meyer det tradisjonelle vitenskapsideal hvor fornuft og naturvitenskap blir sett på som sanne størrelser i motsetning til fantasi, følelse og kunst. I denne oppgaven vil jeg se på hvordan et eventuelt motsetningsforhold mellom det emosjonelle og det rasjonelle gjør seg gjeldende. En motsetning kan representere alt fra et diamentralt motsetningsforhold, til en forskjellighet, til en sontring, til en nyanse. Med motsetning mener jeg en vesentlig forskjellighet. Dersom motsetningene er systematiske og parvise benyttes gjerne begrepet dikotomi. Dersom motsetningene ikke er diskrete snakker vi om et binært eller bipolar motsetningsforhold.

Mange filosofer er av den oppfatningen at hvis vi ikke forsvarer logikkens posisjon vil vi synke ned i subjektivitet og relativisme. Logikken har også sine begrensninger. Vi kan ikke bevise sammenhengen mellom årsak og virkning, samtidig aksepterer vi at dette er en sentral sammenheng. Dersom tenkningen foregår uavhengig av kropp og følelser, kan et tradisjonelt utgangspunkt ha noe for seg. Men dersom våre kropp, sanser og emosjoner ikke kan sees atskilt fra vår tenkning må vi la denne dualistiske tankemåten utfordres. Vi trenger kanskje en rasjonalitet som inkluderer tvilen? Mennesket er ikke utelukkende en kalkulerende maskin. Følelser er en del av oss og samspiller med fornuften. Dette er mitt utgangspunkt.

Jon Monson mfl. (2003) er opptatt av dersom individet skal gjøre seg erfaringer må følelser så vel som tenkningen være involvert på lik linje. Dersom en person er fiksert i det følelsesmessige eller i det rent rasjonelle, vil personen ikke opptre fullt ut rasjonelt og vil mangle evnen til å gjøre personlige erfaringer. Dette er i tråd med nevropsykologisk forskning representert eksempelvis ved Damasio.

I vestlig kultur står rasjonalitetsnormen sterkt. Normen innebærer at mennesker forventes å samle informasjon om aktuelle handlingsalternativer for så å velge det alternativet som gir størst uttelling eller minst kostnader. Denne nyttebaserte og instrumentelle motivasjonsteorien inkluderer i utgangspunktet ikke følelser i sin modell. Vaner, følelser og det kroppslige blir ikke relevant. Dette bygger igjen på grunnleggende antagelser om menneskets natur. I virkeligheten er ofte elevenes og lærerens motivasjon en blanding av en instrumentalistisk motivasjon og en motivasjon basert på gjensidig tillit og interesser.

Emosjonalitet og rasjonalitet er to dimensjoner som følger mennesket gjennom hele livet. I denne oppgaven har jeg til hensikt å utforske om dette er dimensjoner eller krefter som spiller med hverandre eller virker mot hverandre. Videre ønsker jeg å se om emosjonalitet og rasjonalitet opptrer samtidig eller sekvensielt. Det er også interessant å se om dette er en årsak – virkning relasjon og om relasjonen mellom de to begreper er av hierarkisk natur.

Dersom vi kan påvise en bestemt relasjon mellom emosjonalitet og rasjonalitet hos ett individ, er relasjonen den samme hos et annet individ? Endrer forholdet mellom emosjonalitet og rasjonalitet seg gjennom livet som en følge av erfaring og erkjennelse, eller er det en konstant? Er forholdet mellom det emosjonelle og det rasjonelle positivt eller destruktivt? Dette er spørsmål som mennesket har forsøkt å finne svar på helt fra før-antikken til i dag.

Denne oppgaven trekke på ulike kilder innen filosofi og psykologi. Dersom vi finner indikasjoner eller hypoteser vi fester lit til, skal vi se hvilke konsekvenser dette har for kognitive og sosiale prosesser, skolepedagogikk og undervisningens organisering. Således er spennet i oppgaven stort og muligheten for å gå i dybden i hver enkelt problemstilling noe begrenset.

1.1 Problemstilling og hovedtemaer

Å forfølge alle spørsmål som ble reist innledningsvis vil ikke være mulig. Det er nødvendig å gjøre et utvalg og jeg har valgt å forfølge noen spørsmålsstillinger relatert til vitenskapsfilosofi og pedagogikk. To relaterte spørsmål som det etter hvert er blitt viktigere og viktigere for meg å trenge inn i er 1) Hvordan virker emosjonalitet og rasjonalitet på hverandre og 2) hva har det å si for pedagogikken?

Oppgaven ser derfor på samspill, motsetninger og effekter mellom det emosjonelle og det rasjonelle i filosofien og vitenskapen og hvilken effekt dette har på pedagogikkens idegrunnlag og anvendt pedagogikk i skolen. Kapittel 1 trekker opp problemstillinger og definerer sentrale begreper. I kapittel 2 har jeg valgt å ta utgangspunkt i en del tenkere som har behandlet problemstillingen fra et filosofisk perspektiv. I kapittel 3 tar jeg et analytisk perspektiv på de forskjellige syn på emosjonalitet og rasjonalitet som ble tatt opp i kapittel 2. I kapittel 4 vil jeg benytte teorier fra psykologien for å belyse emosjonalitet – rasjonalitetsdimensjonen. I kapittel 5 vil jeg sette disse tankene inn i en praktisk pedagogisk sammenheng

hvor dagens skoleordning i Norge, slik den er definert i Læreplanen, er valgt som ramme. Eksempler fra andre lands skoleordninger og internasjonal skoleforskning vil bli trukket inn. Dette gjelder særlig i forhold til reformarbeid i skolen. I kapittel 6 vil jeg i større grad se på lærer-rollen. Dette innebærer at jeg i forhold til den anvendte pedagogikken vil se på hvordan emosjonalitets – rasjonalitetsdimensjonen gjør seg gjeldende i klasserommet og i forhold til den enkelte lærers atferd og opplevelse. Pedagogikken har tradisjonelt vært orientert mot barnet / eleven / studenten. Jeg vil prøve å se på emosjonalitet og rasjonalitets - dimensjonen også i forhold til læreren og i forhold til samspillet mellom lærer og elev.

Den viktigste tilnæringsmåten for denne oppgaven har vært litteratursøk og arbeid med eksisterende forskning og kilder relatert til temaet. Jeg har arbeidet mye med vitenskapsfilosofiske tekster og forsøkt å se hvordan forskjellige filosofer influerer på hverandre og har tatt stilling til emosjonalitet og rasjonalitet gjennom historien. Jeg har også arbeidet med faglitteratur som tar for seg forskjellige måter pedagogikken har forholdt seg til emosjonalitet og rasjonalitet. I forhold til dagens situasjon har jeg også oppsøkt litteratur som trekker inn utradisjonelle eller såkalt alternative pedagogiske tilnæringer.

Det vil bli lagt vekt på definisjoner og arbeid med grunnbegreper samt å utarbeide tentative hypoteser i forhold til anvendt pedagogikk. Jeg vil også legge vekt på en tverrfaglig tilnærming som inkluderer elementer fra filosofi, idéhistorie, vitenskapsteori, psykologi, nevrologi, sosiologi etc.

1.2 Definisjoner

Følelser er et ord som umiddelbart utfordrer holdninger hos mottakeren når det blir brukt. Derfor er det viktig at hele begrepssettet blir definert før vi begynner å benytte de forskjellige nøkkelbegrepene i oppgaven. Det kan være nyttig å presisere hva man legger i begrepet ”definisjon” før vi går løs på de enkelte begrepene: En definisjon er en avklaring av betydningen av et ord eller begrep. Logikken stiller opp regler for hvordan begreper kan defineres og for ulike metoder som benyttes i definisjonslæren. Definisjonslæren har noen innebygde problemer eksempelvis knyttet til sirkularitet. Vi legger ofte forskjellig betydning i de forskjellige ordene som benyttes i begrepets definiens. Dette er en problemstilling som har opptatt tenkere fra Locke og Mill til Russell og Wittgenstein. I denne oppgaven baserer jeg meg i hovedsak på bruksmåtebeskrivende definisjoner, det vil si hvordan vi anvender begrepene i praksis. De to sentrale begrepene i oppgaven er emosjonalitet og rasjonalitet.

1.2.1 Emosjonalitet

Emosjonalitet kan enklest defineres som ”det som har med følelser å gjøre”. Det er denne definisjonen som vil bli benyttet i det etterfølgende. For å komme ett skritt videre må vi derfor definere følelser.

“Emotions” defineres i følge Encyclopedia Britannica som:

“Any number of extremely complex phenomena that are a synthesis of subjective experience, expressive behaviour and neurochemical activity. Though psychologists have not yet found a simple yet comprehensive definition of emotion, they have generally agreed that emotions entail, to varying degrees, awareness of one’s environment or situation, bodily reactions, and approach or withdrawal behaviour.”

I dagligtale benyttes “emosjonell” og “følelsesmessig” nærmest synonymt, men i psykologien foreligger det et terminologisk skille. Nyeng (2006:16) trekker dette skillet som følger:

”*Følelse* forbeholdes i en del sammenhenger den opplevelsen som de ulike emosjonene kan gi den enkelte. En *følelse* er altså det faktisk opplevde, det som rører seg i bevisstheten, mens *emosjon* er betegnelsen på en beveget tilstand man kan være i også uten selv å føle den, altså uten selv å være oppmerksom på den som navngitt tilstand.”

Damasio (2002:49) er også opptatt av skillet mellom emosjoner og følelser og foreslår følgende distinksjon:

”Ordet *følelse* bør reserveres for den private, mentale opplevelsen av en emosjon, mens ordet *emosjon* bør brukes som betegnelse for den samlede mengden av reaksjoner, og mange av disse kan observeres av andre.”

I oppgaven har jeg valgt å legge opp til en ganske synonym anvendelse av *emosjoner* og *følelser* i tråd med dagligtale, med mindre enkelte drøftingsrelaterte poenger tilsier noe annet. I kapittel 3 (analysedelen) vil jeg gå nærmere inn på de såkalte primære eller universelle emosjoner.

1.2.2 Rasjonalitet / Rasjonalisme

Nettutgaven til Encyclopaedia Britannica gir følgende definisjon av rasjonalitet:

“Rationality is the philosophical view that regards reason as the chief source and test of knowledge. Holding that reality itself has an inherently logical structure, the Rationalist asserts that a class of truths exists that the intellect can grasp directly. There are, according to the Rationalists, certain rational principles—especially in logic and mathematics.”

Encyclopaedia Britannica definerer begrepet ”Rationalism” på følgende måte:

”In philosophy, Rationalism is a method of inquiry that regards reason as the chief source and test of knowledge and, in contrast to empiricism, tends to discountenance sensory experience. It holds that, because reality itself has an inherently rational structure, there are truths – especially in logic and mathematics, but also in ethics and metaphysics – that the intellect can grasp directly.”

Rasjonalitet defineres på denne måten som overlegen det emosjonelle ift den ”virkelige verden” og indirekte også i forhold til kognitive prosesser da disse i hovedsak tradisjonelt forholder seg til konkrete størrelser og definerbar kunnskap. Likeledes fremholdes den deduktive metode som overlegen overfor den empiriske metode i menneskets søken etter kunnskap og erkjennelse.

Siegel introduserer begrepet kritisk tenkning som mer operant og relevant for pedagogikken enn det tradisjonelle rasjonalitetsbegrepet. Han sier at (1990:32) “To be a critical thinker is to be appropriately moved by reason. To be a rational person is to believe and act on the basis of reasons.” Men kritisk tenkning er mer enn bare ren mål - middel analyse. Kritisk tenkning fordrer en klar forbindelse mellom årsaker og prinsipper for å bli meningsfull. Videre sier Siegel (1990:34) at ”Principled, critical judgement , in its rejection of arbitrariness, inconsistency, and partiality, thus presupposes a recognition of the binding force of standards, taken to be universal and objective, in accordance with which judgement is to be made.” Således blir kritisk tenkning nærmere knyttet opp mot erfaring og tolkning.

1.3 Noen betraktninger rundt begrepsapparatet

Det har i liten grad vært mulig å finne helt entydige definisjoner på begrepene ovenfor. Allerede i avsnittet om definisjoner ser vi hvor mangeartede følelsesbegrepet er; spennet fra bevissthet til fysiske og kjemiske reaksjoner i kroppen til konkret atferd er stort og viser hvor vanskelig det eksempelvis er å måle emosjonell aktivitet. I tillegg benyttes begrepene forskjellig hos ulike forfattere og tenkere. Senere kommer jeg til å se nærmere på begrepene gjennom forskjellige forfattere og tenkere og hvorledes disse forholder seg til emosjonalitets – rasjonalitetsdimensjonen.

2 Historisk / filosofisk perspektiv

For å belyse temaet nærmere er det av interesse å se på en del utvalgte tenkere og hovedretninger innen tenkning og se hvordan disse har forholdt seg til Emosjonalitet / Rasjonalitet. Jeg har lagt vekt på følgende kriterier ved utvelgelsen av tenkere / teorier:

- a) Temaet Emosjonalitet / Rasjonalitet må ha en viss **sentralitet** i tenkeren / filosofens arbeid. Dersom temaet utelukkende er berørt i underordnede deler av tenkerens arbeid kvalifiserer det ikke.
- b) Videre stilles det krav til **originalitet** og **relevans**. Originalitetskravet kan tilfredsstilles ved kontekst, metode, teori eller allegori.
- c) Endelig stilles det krav til **inspirasjon eller påvirkningskraft** overfor andre tenkere. At et arbeid eller teori er kilde til inspirasjon eller kritikk hos andre er en indikasjon på relevans og signifikans.

Et hvert utvalg representerer dilemmaer; hovedutfordringen ligger i å utelate tenkere som kunne kastet bedre lys over problemstillingene enn de som er inkludert. I mitt utvalg er det klare hopp i tidslinjen. Det er ingen tenkere inkludert fra tiden mellom stoikerne og Descartes. Det betyr ikke at temaet var dødt i 1400 år, men i denne perioden var den kristelige religion såpass dominerende innenfor europeisk tenkning at oppgaven lett ville blitt en drøfting av emosjonalitet og rasjonalitet i kristendommen. Dette ville blitt en oppgave i seg selv, men det er ikke det jeg har valgt å skrive om. Derimot har jeg befattet meg en del ved filosofer fra 16 og 1700-tallet. Dette fordi filosofien i denne perioden gjennomgikk en vesentlig utvikling i form av humanismens gjennombrudd. 1800-talls tenkerne var aktive i en periode med store fremskritt innen naturvitenskap og teknikk og representerer også et bindeledd opp mot vår egen tid. Tenkerne fra det 20. århundre er med på å prege hvordan vi tenker i det post-industrielle samfunn av i dag. De forskjellige tenkerne er ikke nødvendigvis 50% opptatt av det emosjonelle og 50% opptatt av det rasjonelle, men enkelte er tatt med selv om de er temmelig skjevfordelte i sin oppmerksomhetsfordeling. Dette gjelder eksempelvis Weber og Nagel, men for meg hjelper det å forstå det rasjonelle bedre for å skjønne mer av det emosjonelle.

Etter at jeg har introdusert en del filosofer og tenkere og deres forhold til emosjonalitet og rasjonalitet vil jeg avslutningsvis se om det foreligger noen rangordning mellom emosjonalitet og rasjonalitet eller om det er sekvensielle eller kausale forhold mellom de to begrepene. Jeg

vil også se om de to dimensjonene fungerer i harmoni med hverandre eller om de representerer motsetninger og støy.

2.2 Platon (ca.427-347 f kr)

Platon videreutviklet dialektikken ikke minst gjennom bruk av dialogen som litterær form. Dialogen passer godt til dialektikkens dynamikk. Dialektikken er igjen mest tydelig når den tar utgangspunkt i dikotomier og spenningsfeltet mellom ytterpunkter. Således er det ikke overraskende at Platon befatter seg med en eventuell motsetning mellom fornuft og følelser. Metodisk og erkjennelsesmessig står han for et synspunkt som opphøyer teoretisk (rasjonell) kontemplasjon og spekulasjon til forskjell fra empirisk etablert kunnskap. Han hevder at det er gjennom tenkning at vi får tilgang til en uforanderlig, evig verden, mens sanseerfaring bare gir oss tilgang til ”skyggene” av virkeligheten. Likeledes tenker han dualistisk i forhold til kropp og sinn, og mellom rasjonell tenkning og irrasjonelle følelser (eller emosjoner). Vi får følgende spenningsforhold; kropp versus sjel, følelser versus fornuft, teori versus empiri.

I Harper Collins Dictionary of Philosophy (1992) siteres Platons syn på frihet: “Freedom: being governed by reason, enlightened by knowledge of the ideal good; obeying reason rather than being a servant to passions and to involuntary and ignorant actions” På tilsvarende måte beskrev Platon det som den ultimate mangel på frihet å være influert av eller underlagt følelsene. Platon bannlyste dikterne fra sin idealstat. Dette fordi han mente at dikterne påvirket oss så fornuften mistet kontroll over den del av vår sjel som gjerne hengir seg til gråt og klager. Men, Platon så også hvordan det kan gå når ett mennesket handler maksimalt rasjonelt. I Staten ser vi negative konsekvensene når en ”bedrevitende” og rasjonell filosof skal styre byen.

Trippestad (2003:292 – 293) viser hvordan Walter Lippermann lot seg inspirere av Platons hulelignelse, med at mennesket primært tenker gjennom bilder, gjennom fantasier og innbilningskraft, og at tenkningen ikke primært springer ut av lojalitet og forbindelser til virkeligheten. Vi definerer først, og ser etterpå. Fornuften lå i vitenskapen. Han mente som Platon at folket burde styres av den opplyste og ansvarlige elite. På den måten kunne fornuften best råde grunnen. Men på samme tid måtte man jobbe kommunikativt – forsøke å samle folket under illusjonen av felles vilje eller skape felles myter og fiksjoner.

Platon mente at fornuften erkjenner det virkelige, det som er i ro, og som er enhetlig. Sansene viser oss bare det uvirkelige, som er i forandring, og er mangfoldig. Platon kritiserer de faktiske forholdene ut fra de kravene fornuften setter. Aristoteles har ett annet utgangspunkt. Hans utgangspunkt er de faktisk foreliggende statsformene, han søker det beste i det gitte.

2.2 Aristoteles (384 – 322 f Kr)

Aristoteles mente at følelser er basert på en form for erkjennelse, de er ikke irrasjonelle og instinktive, men kognitive og evaluerende. Frykt er for eksempel en naturlig reaksjon som er en form for ubehagelig uro når en står ovenfor en truende situasjon. Reaksjonen er kognitiv snarere enn instinktiv. På samme måte som fornuften gir følelsene orienterings – og beslutningshjelp. Hos Aristoteles opptrer fornuften og følelsene ofte i forsterkning av hverandre, relasjonen mellom de to kreftene blir harmonisk ikke forstyrrende for hverandre. Det er verdt å merke seg at antikkens harmonibegrep hadde et noe annet innhold enn i vår tid. Opprinnelig hadde harmoni betydningen samklang mellom forskjellige toner som passer sammen. Harmoni er i denne betydningen ikke et flatt, homogent begrep, men noe som betegner en viss spennvidde og tonebredde.

Aristoteles betydning for Emosjonalitet – Rasjonalitets spørsmålet relaterer seg i særlig grad til temaet affektregulering og emosjonskontroll. Aristoteles hevdet at affekt er av grunnleggende betydning for å utvikle et godt og balansert liv. Videre så han på affekt verken som positivt eller negativt i seg selv, men at hvordan vi forholdt oss til og utviklet oss i forhold til affekt kunne ha stor betydning. Aristoteles la vekt på emosjonell selvkontroll. Den gjør det mulig å holde sinne, ukontrollerte utbrudd og utålmodighet i tømme. Det kreves av en leder at vedkommende ”er sint på den rette personen, på den rette måten, til den rette tid og med den rette begrunnelsen”.

Her ser vi hvordan følelser kan foregå tankemessig. Disse setter forståelsesrammer for hvordan man kan tolke situasjonen og foreta vurderinger. Det utøves dømmekraft. Arnfinn Stigen skriver i innledningen til den norske oversettelsen av Aristoteles’ sitt hovedverk Etikken: ”Vi roses og bebreides ikke for våre følelser, man roser eller bebreider ikke den som er uten frykt eller den som er rasende. Det er med hensyn til våre holdninger til følelsene vi vurderes moralsk. For det er min holdning til mine egne følelser, til min frykt for eksempel som avgjør hvordan jeg vil handle”. I tillegg til denne mer pliktmessige følelsen er Nyeng (2003: 218) opptatt av hvordan det var viktig for Aristoteles og leve et harmonisk liv. Dette

innebærer å ikke leve med sterke motsetninger mellom en moralsk pliktfølelse og egne følelser og begjær. Plikt uten medfølelse blir ribbet for moral.

Paul Bloom (2004) viser hvordan Aristoteles skiller mellom empati og medfølelse. Man kan føle empati med noen ved kun å tenke på en annens skjebne. Men hvor langt fører empati oss mot moralsk atferd? En kvinnes respons viser tydeligheten i forskjellen som Aristoteles var opptatt av. Hun var vitne til dødsleirene i Nazi Tyskland. Skudd ble avfyrt og det tok timer før menneskene døde. Hun var emosjonelt irritert, og skrev i sitt brev: "One is often an unwilling witness to such outrages. I am anyway sickly and such a sight makes such a demand on my nerves that in the long run I can not bear this. I request that it be arranged that such inhuman deeds be discontinued, or else be done where one does not see it". Hun synes det var emosjonelt vondt å se mennesker bli drept, men hennes respons var ikke å hjelpe dem. Aristoteles viste til hvordan vi opplever andres lidelser som trivielle, eller at det er deres egen feil. Det er her ingen klar forbindelse i form av handling mellom en empati og medfølelse (Bloom,2004:117 – 118).

Aristoteles er opptatt av at det er følelsene som gjør at folk skifter mening. Følelsene gir oss beslutningshjelp på samme måte som fornuften. Medfølelsen vi har ovenfor andres fiasko har ofte sin opprinnelse i en konkret følelse av hvor lett også vi, under visse omstendigheter, kan havne i en elendighet som deres. Dersom et tragisk verk lar oss oppleve omtanke for andres nederlag dypere enn hva vi vanligvis føler, skyldes det at vi blant annet får oss til å lodde selve opprinnelsen til det å feile. I denne konteksten blir det rasjonelt å vite mer og kanskje til slutt tilgi mer.

Dersom man skal se på hvordan emosjonalitet påvirker oss rasjonelt, må man se på det å erfare, "experiencing" ikke bare "experience". Mennesket har mulighet til å utvikle sine rasjonelle sider ved en påvirkning som skjer gjensidig og vekselvirkende med andre mennesker. For Aristoteles rommer mimesis ikke bare avbildning, men også et skapende moment. Til det kreves psykologisk innsikt fra dramatikerens side.

Aristoteles la stor vekt på det positive ved å prøve å moderere affekt og de emosjonelle utslag dette kunne gi. Således var Aristoteles en tidlig vestlig tenker som så på affektmoderasjon og emosjonskontroll (ikke emosjonsundertrykkelse) som en kilde til læring og utvikling. Vi skal senere se at dette står i sterk kontrast til det tankesett som ble dominerende; at det er en

dualisme mellom det emosjonelle og det rasjonelle og at det emosjonelle står i veien for fornuften og fornuftsbasert læring. Aristoteles så på forholdet mellom emosjonalitet som en kompleks sammenheng, men ikke utpreget motsetningsfylt. Aristoteles ble kritisert av stoikerne som mente at følelser og affekt er utenfor menneskets kontroll og noe som skjer med oss uten at vi kan påvirke det.

2.3 Den stoiske tradisjon (ca 300 år f. Kr – 200 år e. Kr)

Stoisismen må sees som en filosofisk tradisjon, ikke en enkeltperson - relatert filosofi. Kjernen i stoisismen er at det finnes ingen høyere autoritet enn fornuften. Den sentrale konsekvensen blir at den verden som fornuften presenterer for oss, det vil si naturen, er den virkeligheten som eksisterer. Det finnes ikke noe «høyere», og naturen selv er bestemt av rasjonelt forståelige prinsipper. Vi selv er også en del av naturen. Fordi vi er i ett med naturen, og fordi det ikke finnes noe høyere rike, kan det ikke være tale om at vi går noe annet sted når vi dør. Det finnes ikke noe annet sted å gå. Vi oppløses og går tilbake til naturen.

Som følge av at naturen er bestemt av rasjonelle prinsipper, finnes det grunner til hvorfor alt er som det er. Vi kan ikke forandre det, og heller ikke skulle vi ønske å gjøre det. Tilhengerne av den stoiske filosofien var ofte i stand til å møte livets omskiftelser med ro og verdighet. Men de kunne også miste lysten til å leve - hvis de f.eks. ble ruinert, vanæret eller rammet av alvorlig sykdom. Stoikerne mente at under slike omstendigheter var det mest fornuftig å gjøre slutt på livet.

Stoisismen hadde en klar innflytelse på den kristne etikken som begynte å få sin utbredelse da Seneca, Epiktet og Marcus Aurelius skrev sine skrifter i stoisk tradisjon. Begrep som «stoisk» og «stoiker» er fremdeles en del av språket vårt, kanskje med etiske og moralfilosofiske overtoner. Særlig i forhold til affekt er stoikerne negative, da de ser på affekt som en kilde til feilvurdering, korrumpasjon og irrasjonalitet. Stoikerne hadde også stor innflytelse på tidlig kristen tenkning som i enda større grad ser på emosjoner og det kroppslige som negativt for åndelig utvikling. Stoikerne representerte et dualistisk og hierarkisk syn på emosjonalitet, hvor avstand mellom fornuft og følelser ble sett på som nødvendig for å finne mening. Stoikerne fremelsket det rasjonelle og så på det emosjonelle som en form for systemfeil som Solomon (1993) betegnet som "conceptual error."

2.4 Descartes (1596 – 1650)

Descartes regnes som særlig viktig i vitenskapsfilosofien på grunn av hans bidrag til ”mind – body” problemet. I tidligere tider mente man at hjernen (”the mind”) hadde den kontrollerende innflytelse over legemet (”the body”). Descartes hevdet at det også kunne være omvendt slik at kroppen gjennom følelsene kunne ha sterk innflytelse på hjernen (”det rasjonelle”). Han var inspirert av Platons dikotomier og dualismer.

Descartes var en entusiastisk tilhenger av kontemplasjon og teoretisering basert på ”Divine Inspiration”. Eksempelvis var hans fire sentrale verk ”Geometri”, ”Dioptrikk”, ”Meditasjoner” og ”Filosofiens Prinsipper” et resultat av drømmer i en periode av hans liv preget av sterke inntrykk og aktiv utfoldelse.

Descartes interesserte seg i særlig grad for menneskesinnet, det sjelelige og for åndelige fenomener. Den problemstillingen Descartes studerte var først og fremst forholdet mellom den fysiske verden og åndelige fenomener. Deretter var han opptatt av hva slags vitenskaplig / filosofisk metode som kunne anvendes på fysiske og ikke-fysiske problemstillinger. Han var fascinert av muligheten av å kunne forklare metafysiske fenomener med like enkle lover som fysikkens lover. Hans prosjekt var å utvikle en ”universalmatematikk” som kunne forklare alle fysiske og metafysiske fenomener. Tvil versus tro, tanke versus observasjon, fornuft versus affekt var dikotomier Descartes var opptatt av. For Descartes ble tanken det man kunne forholde seg til og uttrykk for det sanne: ”Cogito, ergo sum” – jeg tenker, altså er jeg. For Descartes er all kunnskap av en type, fordi den har basis i samme kilde, den menneskelige fornuft. Selv om sansene deltar i erkjennelsesprosessen ved å skaffe til veie materialet, så er det ikke noe ved sansene som ikke også kan knyttes til fornuften. Fullstendig viten kan vi bare oppnå gjennom fornuftens resonnering fra enkle og beviselig sanne utsagn (aksiomer). Kunnskapen om den objektive verden avdekkes gjennom vår tenkning. Descartes så på fornuften som en selektiv og erkjennende virksomhet fri fra sansebedrag, lidenskap og egeninteresse.

Det finnes en rekke eksempler på hvordan naturvitenskapen har vært en viktig premissleverandør til filosofien. Det er historisk sett en nær sammenheng mellom naturvitenskap og filosofi. Descartes’ filosofi var et forsøk på å overkomme visse problemer knyttet til fremveksten av det nye mekaniske verdensbildet som vokste frem i løpet av renessansen. Problemet blir for ham hvordan kan vi argumentere for fri vilje hvis alle fysiske

prosesser, også i kroppen følger visse universelle naturlover, og hvordan kan vi rydde plass for tenkningen og bevisstheten hvis virkeligheten bare består av fysiske partikler og prosesser? Descartes overtar den platonske dualismen og etablerer et skille mellom den utstrakte materie og bevisst tenkning. Moderne læringpsykologi fra Pavlov til Skinner har Descartes som sin inspirator. Eksperimentell psykologi har denne delen av Descartes dualisme som sin forutsetning.

2.5 Spinoza (1632 – 1677)

Dersom Descartes kan sies å være opptatt av den rene tanke og troen på vitenskapens gjenreisning ved troen på et sikkert gyldighetsområde, er Spinoza opptatt av at bare i en tilstand av følelser kan vi gjøre fremskritt som betyr noe for oss som mennesker. Spinoza har opprinnelig tilhenger av Descartes dualistiske syn på kropp og sjel (mind & body) og fornuft og følelser, men endret syn til å mene at kropp og sjel, fornuft og følelser må sees på som et hele. Han hevdet at det finnes en realitet i verden som han kalte for substans. Derimot hevdet han at denne kunne fremstå og oppleves i forskjellige former. Spinoza regnes derfor som en viktig bidragsyter til "The dual aspect theory".

Sentralt hos Spinoza stod arbeidet med å utvikle en sannhetsteori. Her var han inspirert både av Descartes og Hobbes. Spinozas hovedverk var "Etikk, bevist på geometrisk måte i fem deler" Tittelen avdekker i seg selv en rasjonalistisk vitenskapsforståelse. Det er særlig del 2 "Om sinnets natur og opprinnelse" og del 3 "Om affektens opprinnelse og natur" som er interessant for vår problemstilling.

Spinoza skiller mellom adekvat og inadekvat erkjennelse. Inadekvat erkjennelse kalles forestilling eller mening. Slik inadekvat erkjennelse kan være fordreid i forbindelse med sansningsprosessen og gjennom kulturelle eller emosjonelle impulser. Den adekvate erkjennelse kaller han den intuitive viten. Erkjennelse gjennom etablerte lovmessigheter og begreper kaller han fornuft. Spinoza er opptatt av affekt som han ser på som menneskets streben etter å bevare seg selv. Spinoza utleder tre sekundæraffekter: kjærlighet, hat og begjær. Han sonderer også mellom passive og aktive affekter. Videre trekker han en linje fra affekt-teori over mot sin generelle frigjoringsteori. Spinoza mener at affekter ikke kan tøyles eller oppheves av annet en motsatt og sterkere affekt. Spinozas tenkning blir således en viktig inspirasjonskilde for senere tenkning rundt affektkontroll, selvkontroll og sosial kontroll.

Spinozas skrifter og tankesystem er i etterkant blitt tolket og utlagt på svært forskjellige måter. I sin samtid ble han sett på som ateist, senere som panteist og økosofist. Også marxister, romantikere og utviklingsfilosofer fant tanker hos Spinoza som de tok til inntekt for sitt syn.

Det Arne Næss mener å understreke hos Spinoza, er et behov for å bli mer bevisst og å gjøre følelsene mer tilgjengelig for oss selv – slik at vi blir mer oppmerksomme på hvilke verdier følelsene bærer frem som sentrale for oss. Et følelsesorientert liv er et verdiorientert liv. Spinoza sa at selvbevarelsestrangen er etikkens første og eneste grunnlag. (Spinoza, 1677)

Ved å ha en kropp og være sosialisert inn i verden, ved å ha lært betydningsfulle handlingsmønstre, er vi unngåelig i en tilstand av følelser. Den gledesbaserte utfoldelse står sentralt i Spinozas lære om rasjonell frihet og gode følelser. Videre skriver Frode Nyeng (2006:244), at Spinoza forvalter sitt begrep om rasjonalitet som et indre kompass, som taler til oss gjennom følelsene i form av intuisjon. Å følge ratios stemme er videre å ledes av positive følelser som er gode i kraft av å engasjere hele oss, og som viser oss hva som er i kraft av vår sanne natur.

”Situasjonen er dårlig analysert og forstått dersom man oppfatter den som en konflikt mellom følelser og fornuft,” (Næss, A.1998:24). Når årsakene til følelsene kan lokaliseres utenfor oss selv, er vi slaver av følelsene. Da lar vi oss føre av passive affekter. Vi må selv bli kilden til positive følelser, og ikke tilskuere til hva følelsene gjør med oss. Man må lære å glede seg og se på oss selv som pro-aktive, rasjonelle følelses aktører, som er i en stadig dynamisk prosess. Vi er forbundet med verden på en rasjonell måte ved å la den bety noe for oss på en måte som om vi er fullt og helt engasjert i den og ikke utenfor den.

2.6 Locke (1632 – 1704)

Filosofen John Locke regnes som den første britiske empiriker, men han har også levert viktige bidrag til statsvitenskapen, ikke minst i forbindelse med samfunnskontrakt - ideen. John Locke har hatt stor innflytelse på epistemologi og politisk filosofi, og han var en inspirator for opplysningsfilosofer som Rousseau og Voltaire. (Slagstad m.fl. 2003: 9 – 10) sier at idehistorisk kan den engelske erfaringsfilosofen John Locke betraktes som inngangsportalen til opplysningstiden. Hans ideer er selve grunnforutsetningen for den sterke

tiltro til opplysning, som har gitt epoken sitt navn. Mennesket er født inn i denne verden som en tom tavle, "tabula rasa", naturen derimot er full av lys. Dersom verden er ordnet kan mennesket få ta del i denne gjennom sansning og refleksjon.

Locke definerte det moderne grunnlaget for begreper som "identitet" og "selvet". Locke så på selvet som en forlengelse av vår bevissthet og fikk stor innflytelse på Hume og Kant. Locke argumenterte for at mennesket kunne sees på som en "tabula rasa", altså uten predefinerte ideer fra fødselen av. Locke stod på dette feltet i åpenbar motsetning til tradisjonell kristen tenkning og til filosofer som Descartes. Locke har hatt stor betydning for pedagogikken, ikke minst i et utviklingspsykologisk perspektiv.

Lockes "selv" er en selv reflekterende bevissthet som er dedikert til og tilhørende ett legeme. Han tar avstand fra Augustins tese om at mennesket i utgangspunktet er syndefullt, men tar også avstand fra Descartes forestilling om mennesket er utrustet med predefinerte logiske ferdigheter og begreper fra fødselen av. For Locke er erfaring viktig for menneskets utforming; Erfaringens hovedkilder er sansning og refleksjon ("sensations" and "reflections").

Locke henvises til i Paul Blooms "Descartes' Baby" (Bloom 2004: 40) "A perfect memory, one that treats each experience as a distinct thing-in-itself, is useless. The whole point of storing the past is to make sense of the present and to plan for the future. Without categories, everything is perfectly different from everything else, and nothing can be generalized or learned."

Det er nettopp i kategoriseringen, etableringen av forforståelsen med sympatier og antipatier, at tolkningen av sanseintrykkene at følelsene blir så viktige. I den konteksten blir Lockes tenkning stående i et harmonisk forhold til teorien om at rasjonalitet og emosjonalitet samspiller og er avhengige av hverandre.

Et av Lockes mest kjente essays er: "Some thoughts Concerning Education" hvor han utdyper sine tanker om læring og utdanning. Blant annet skriver han: "I think I may say that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education."

Fra renessansen av skjer det en utvidelse av erfarings begrepet. I tillegg til å bety en besittelse av visse evner man har oppnådd, blir det også betegnelsen på den prosessen som fører til innsikt, for eksempel gjennom observasjon og eksperiment. Locke og Hume m.fl. gjør et brudd med antikken

og middelalderens tenkning ved utelukkende å knytte erfaring til sansning. De skilte mellom sansning og verdiladete utsagn på den ene siden og utsagn som bare refererer til ”rene” sansedata på den andre. Både William James og John Dewey, to amerikanske pragmatister så problemet med det.

2.7 Kant (1724 – 1804).

Kant var en definerende intellektuell kraft i Opplysningstiden. Hans essay ”What is Enlightenment”, utgitt i 1784 i tidsskriftet *Berlinische Monatsschrift*, bar mottoet ”Sapere aude” som på norsk betyr ”tør å vite”. Kant tok til orde for autonom tenkning uavhengig av begrensningene fra eksterne autoriteter. Dette ble sett på som en radikal utfordring overfor patriarkalsk tenkning både i kirkelige og verdslige institusjoner. Kant kan sees på som en slags brobygger mellom rasjonalister og empirister. Han hadde også stor innflytelse på senere tyske romantiske og idealistiske filosofer. Sentralt hos Kant stod selvstendighet, selvrespekt og individets ukrenkelighet. Hos Kant er likevel individet ikke individualistisk og privatisert, men individualismen hos Kant har en moralsk forpliktelse som deltaker i fellesskapet. Individet er en del av fellesskapet gjennom sine egne følelser og fornuft.

Et av Kants hovedverk er ”Critique of Pure Reason” (Kritik der reinen Vernunft) fra 1781. Her skiller han mellom den analytiske tanke og den syntetiske tanke. En analytisk tanke representerer en udisputabel sannhet ut fra de ord som benyttes og hva det er enighet om at disse ordene betyr. En syntetisk tanke inneholder et utsagn som ikke er sant pr definisjon, men som må innholdsmessig etterprøves. Kant er opptatt av erfaring og empiri, men utfordret de rene empiristene som Hume og rasjonalister som Leibnitz. Hans tenkning rundt a priori og a posteriori betingelser ble viktig for den videre utvikling av vitenskapsteori som egen disiplin. Kant hevdet at persepsjon er basert både på opplevelse av eksterne objekter og a priori kunnskap.

I oppdragelsen skulle fornuften råde. For å bevare en indre verdighet må mennesket heve seg over det driftsmessige. ”Oppdragelsen til menneskelighet begynner med disiplinen. Disiplineringen gjør det dyriske menneskelig og legger villskapen under morallovens tvang, sa Kant i innledningen til sine pedagogiske forelesninger.”(Kant,1785) Her virker det som om selvet i sin mangfoldighet har en positiv kraft i danningen.

Kant mener at plikt er en menneskelig konstruksjon. Ikke noe menneske fødes med pliktfølelse. En følelse av hva plikten krever kan kun oppnås i et sosialt samspill med andre mennesker, i spesifikke sosiale miljøer, med forestillinger om hva et menneske forventes å gjøre enten det vil eller ikke. Vi handler av plikt fordi vi må, ikke fordi vi vil. Jo færre subjektive grunner vi har til å utføre plikt, jo større indre verdighet. (Kant, 1785). Her ser vi hvordan en fornuftsmoral frikobles fra følelsene. Denne type tenkning fikk stor betydning for den fornuftsdyrkende opplysningstid han tilhørte og formet. Kant ville avverge at fornuften lot seg koble til noe så upålitelig som følelse og tradisjon. Menneskene gjør det rette når de vet det rette, ikke når de føler det rette. Han mente også at pliktens påbud ikke kunne utledes av den menneskelige naturs særlige egenskaper.

Kant regnes av de fleste som dualist. Kants oppfatning var at fornuften måtte atskilles fra følelsene. (Bloom, 2004:125). Løvlie (2005:143) derimot sier at Kants ideer om det selvstendige jeget reiser kravet om universalitet og sier ”Det slås her en bro mellom følelse og fornuft, individualitet og universalitet.”

Kants tenkning er ikke uten videre lett tilgjengelig, hans begrepsapparat kan til dels virke utdatert og formelt. I nyere tid har Kant hatt stor innflytelse eksempelvis på tenkere som Jurgen Habermas og John Rawls. Hans ideer om en del grunnbegreper i matematikken som a priori syntetiske ideer, det vil si intuitive, er fortsatt kontroversielle og gir fortsatt grunnlag for diskusjon mellom Intuitivister (basert blant annet på Kant), Formalister (basert blant annet på Hilbert) og Logikere (basert blant annet på Russell).

2.8 Hume (1711 – 1776)

David Hume regnes som en av de ledende innefor den skotske opplysningsbevegelsen. Han var påvirket av empiristene John Locke og George Berkeley. Hume var den første filosof i moderne tid som definerte og beskrev en rendyrket naturalistisk tilnærming til mennesket. Tradisjonelt hadde mennesket blitt sett på som ufullstendige miniatyrer av den gudommelige hjerne. Hume avviste denne ”Image of God” tankegangen og definerte mennesket som et unikt naturvitenskaplig fenomen. Inspirert av Newton satte han opp sitt eget prosjekt ”Science of Man” som skulle beskrive menneskets kvaliteter og atferd.

Hume hevdet at matematikk og logikk var lukkede analytiske systemer som fungerte uavhengig av empiri. Matematikk og logikk var velegnet for deduktiv, intuisjonsbasert metode. Empiri derimot er velegnet for induktiv metode. Hume mente at fornuften ikke hadde noen særlig effekt på motivasjon og mål for vår adferd. Hume så på fornuften som en faktor som kom inn i bildet når handlingsvalg skulle gjøres og virkemidler vurderes opp mot hverandre. Hume så på fornuften som "slave" av følelsene. I følge Hume er det et aktivt samvirke mellom emosjonalitet og rasjonalitet, men med emosjonaliteten som den førende kraft.

Hume skrev at "Reason is, and ought only to be the slave of passion, and can never pretend to any other office than to serve and obey them". Mennesker er ikke kalkulerende maskiner, følelser er en del av oss. Hume hevdet at vi ikke kan oppnå kunnskap om nødvendige årsak – virknings forhold i naturen. Vi har gjennom erfaring blitt vant med at hendelser av en viss type alltid har blitt etterfulgt av en hendelse av en annen type, slik at det dannes en forventning i oss slik at det dette vil gjenta seg på samme måte også inn i fremtiden. Hume forklarer rent psykologisk hvordan de filosofiske begrepene har oppstått.

Hume var også opptatt av nytteperspektivet og regnes av mange som utilitarist. Enkelte har også tatt Hume til inntekt for et nihilistisk menneskesyn. Hume har vært gjenstand for en rekke tolkninger, og det er til dels store avvik mellom de forskjellige tolkningsretningene. Han sier selv at en handling kun kan ansees som fornuftig hvis, og bare hvis, den tjener agentens mål og hensikt. ("agenten" kan enten være et enkeltindivid eller en gruppe, organisasjon, nasjon etc.) Hume står ikke inne for Hobbes argument om at all atferd også tilsynelatende altruistisk atferd er basert på egeninteresse. Han var heller ikke helt enig med Adam Smith i at mennesket nødvendigvis er en rasjonell aktør i økonomisk atferd.

David Hume benytter seg av et ganske snedig grep ved at han primært fokuserer på positive affekter ikke minst i et moralfilosofisk perspektiv når han hevder at etikk og moral først og fremst er basert på følelser og at rettferdig og effektiv lovgivning ikke kan basere seg på rasjonelle hensyn alene.

2.9 Weber (1864 – 1920).

Max Weber var aktiv innenfor flere akademiske fagfelt, sosiologi, statsvitenskap, økonomi, historie og religionsfilosofi. I tillegg til sin stilling som professor gjorde han seg også gjeldende i samfunnsdebatten og som rådgiver for den tyske regjeringen i flere perioder.

Hans viktigste bidrag finner vi kanskje innenfor sosiologien hvor han beskrev prosesser og analyserte sammenhenger både innenfor religiøse organisasjoner (kirken) og statsapparatet (byråkratiet). Rasjonalisering er et sentralt tema hos Weber. Med rasjonalisering mener Weber prosesser hvor et tiltagende antall individuelle handlinger og sosiale samhandlinger baseres på effektivitet og planmessighet snarere enn handlinger basert på vane, tradisjon og emosjonelle verdier. Weber så på rasjonalisering som et typisk tegn på modernisering av samfunnet og at dette i særlig grad manifesterte seg i måten det kapitalistiske markedssystem fungerte, men også et kjennetegn på et moderne, kompetent statsapparat og utviklingen av naturvitenskap og teknologi.

Max Weber representerer det som ofte kalles det konvensjonelle synet på emosjonalitet og rasjonalitet; altså at det emosjonelle er det motsatte av det rasjonelle. Hans viktige tekst "The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism" trekker linjene fra Descartes og Kant og kobler disse opp mot Calvinismen og finner klare likheter i synet på rasjonalitet og emosjonalitet.

Weber er opptatt av menneskets atferd kan tolkes på en meningsfull måte.

Tolkningsadgangen henger sammen med at menneskets atferd kan tilskrives motiver, intensjoner og forestillinger hos den enkelte. Weber hevder i essayet "Knie and the Problem of Irrationality" at den rasjonelle handling er den som har til bevisst hensikt å oppnå et bestemt, definert mål. Disse målene må være basert på det han kaller "klar kunnskap".

Videre referer han til Calvinistenes egen tolkning av Descartes "cogito ergo sum" som sier : "Only a life guided by constant thought could achieve conquest over the state of nature".

Weber beskriver puritanistenes syn på hensikt, selvkontroll og tenkning som substansen i den menneskelige rasjonalitet til forskjell fra impuls, tilfeldigheter og affekt som hører naturen til. Weber innfører i kapittel IV av *Makt og Byråkrati* om "samfunnsvitenskapenes objektivitet", et skille mellom "er" og "bør", mellom ideal og realiteter.

2.10 Dewey (1859 – 1952)

Dewey gikk fra å være en dialektisk orientert neohegelianer til å bli en pragmatist inspirert av blant annet William James. Han mente at kunnskap aldri var absolutt eller evig, men relativ i forhold til menneskehetens utviklingstrinn. Utviklingen vil alltid generere ny kunnskap og gamle sannheter må revideres, verifiseres eller forkastes. Refleksjonens oppgave er å gripe begivenhetene som i seg selv bare hender og angår oss helt uformidlet. Intelligent, målrettet, analytisk tenkning kan være en del av refleksjonen. Når vi reflekterer er han ikke primært opptatt av sannhetskriteriet, eller å avdekke logiske sannheter, men heller å bevare kontakten med mulige handlinger. Dewey er opptatt av interaksjon, transaksjon og situasjon.

Deweys erfaringsbegrep er nøkkelen til å forstå hele hans tenkesett. Enhver erfaring kan bli estetisk hvis den istedenfor å bli avbrutt og forlatt blir brakt til det fullendte. Helheten i den estetiske erfaringen er emosjonell. Den estetiske erfaring er hos Dewey knyttet til et pragmatisk sannhetsbegrep som er mer orientert mot interesser og verdier enn til det fortolkningsmessige og det kognitive. Erkjennelse er avhengig av den emosjonelle erfaringens kreativitet. Dale (1999:249) refererer til Dewey ”Det følelsesmessige binder delene sammen til en enkel helhet og er opptatt av at følelsene er den motiverende kraft. Viljen til å fortsette læreprosessen trenger en følelse av å fullføre noe verdifullt.”

Når det gjelder evnen til å gjøre personlige erfaringer, er det en sammenheng hvor bevisst et individ er på følelsene de har i forhold til omgivelsene. Monson m.fl.(2003). sier om dette to ting: ”Personer må la seg påvirke rent følelsesmessig”, og ”den virkningen følelsesreaksjonene har på individet, må følges opp med refleksjon og begrunnelse”. Vi ser at begge kriteriene må være oppfylt for å ha evnen til å gjøre seg personlige erfaringer. Her kan vi jo tenke oss at man kan dele sin kognitive eller emosjonelle erfaringer til en elev slik at eleven kan gjøre erfaringer de før ikke greide å gjøre alene. Man hjelper hverandre til å gjøre erfaringer i et samspill mellom følelser og tanker.

Dewey uttalte ”Dersom jeg skulle jeg skrive *Experience and Nature* i dag, ville jeg kalle boken *Culture and Nature*, og behandlingen av de enkelte områdene ville bli endret tilsvarende. Jeg ville forlate begrepet erfaring på grunn av min voksende erkjennelse av de historiske barrierer, som har forhindret forståelse av min anvendelse av begrepet erfaring. Jeg ville i stedet anvende begrepet

kultur, fordi det med dets nuværende mer etablerte betydning fullt, og helt kan bære min filosofi om erfaring”. (Elkjær, B. 2005:92)

Dewey utga i 1897 boken *My Pedagogic Creed* som inneholder hans teser for pedagogikk, kognitiv utvikling og skoleorganisering. Dewey fokuserer på skolen som sosialt system, på eleven som sosialt individ, på læreren som en del av det samme sosiale system og på elevens handlinger og aktiviteter som den viktigste driveren for læring. Sentralt hos Dewey stod hans overbevisning om at utdanning ikke utelukkende dreide seg om å lære fakta, men at ferdigheter, holdninger og erfaringer måtte integreres i den enkeltes tilværelse som mennesker og samfunnsborgere.

Dewey hevdet at i forhold til en bestemt funksjon at det ikke er noe skille mellom mennesket og naturen, individ og samfunn, organisme og miljø, tanke og handling eventuelt mål og midler. Dewey så på logikk som læren om hvordan menneskets tenkning fungerer. Han så på tenkemetoden som uløselig knyttet til problemet som skulle behandles. Dewey møtte en del motstand i sin samtid, ikke minst fra den britiske filosofen og matematikeren Bertrand Russell som kritiserte Dewey blant annet for manglende forståelse for verdien av induktiv metode. Dewey på sin side var skeptisk til induktiv metode da han mente at den i bunn og grunn baserte seg på en metafysisk forestilling om at fremtiden vil ligne på fortiden. I motsetning til Dewey trodde Russell at virkeligheten er fullt analyserbar og kan løses opp til ikke reduserbare elementer. Man kan her utelate interaksjon, transaksjon og situasjon. Deweys rasjonalitet, er å bevare kontakten med mulige handlinger, forskjellen ligger i sannhetskriteriet.

Dewey hevdet at den objektive verden alltid er viklet inn i den subjektive erfaringen. Deweys begrep om utforskning kan minne om Hume sitt utgangspunkt. Utforskning begynner med definisjonen av en emosjonelt opplevd vanskelighet. Vi føler en emosjonell usikkerhet i en situasjon som man vil løse ved hjelp av en metode. Når man opplever noe med mavefølelsen eller reagerer følelsesmessig på en situasjon kan en bevisst utforskning prøve å skape en mening i opplevelsen eller situasjonen.

For at en emosjonell erfaring skal bli en refleksiv erfaring og en læringserfaring, må man tenke relasjonen mellom handlingene og de konsekvensene de har. Det man erfarer er avhengig av hvordan man oppfatter situasjonen. Vi har snakket om følelsenes fysiologi. Men, hva er følelsenes mening og sosiale funksjon? Et momentant ansiktsuttrykk definerer ikke

hele følelsen. Vi må se på den kontekstuelle meningsinnholdet. Plasserer vi et følelsesuttrykk kun i kroppen, mister vi grunnlaget for å se på den enkeltes situasjon og tilstand når man eksempelvis hører en lyd. Tolkningen er avhengig av rom og sted. Erfaringen ligger i en kontinuerlig relasjon mellom subjekt og verden. En del følelser er relasjonelle, de utspiller seg mellom kropper. Dewey var opptatt av at vi alltid står i en praktisk sammenheng. Hvordan skal vi avdekke mulighetsbetingelse for erfaring?

Selv om Dewey har hatt stor betydning for pedagogisk reform har han også en del kritikere i dag. En av disse er Israel Scheffler som blant annet kritiserer Dewey for et vitenskapssyn hvor ”alt henger sammen med alt” og som derfor vanskeliggjør kritisk analyse. Dewey tar utgangspunkt i at effektiviteten av læring øker om man tar utgangspunkt i en problematisk situasjon for barnet. Scheffler (1993: 149-160) er skeptisk til at all refleksiv tenkning skal ta utgangspunkt i problemløsende aktiviteter. Det er ikke alltid at refleksjon initieres av et problem.

Men, Dewey selv ville sannsynligvis sagt at hans tanke, ”bare var en tanke”, og ville ikke selv være for hypnotisert av sine egne kognitive produkter.

2.11 Mead (1863– 1931)

Rent filosofisk var Mead en pragmatist. Vitenskaplig var han sosialpsykolog. Han identifiserte seg i en tradisjon med Aristoteles, Descartes, Leibnitz, Russel, Whitehead og Dewey og som ikke så på vitenskap og filosofi som antagonistiske aktiviteter. Mead var opptatt av bidragsytere til filosofien som hadde sitt primære felt innen andre akademiske felt. Han uttalte i en av sine forelesninger (Mead,1934). ”The philosophy of a period is always an attempt to interpret its most secure knowledge”. Dette sitatet gir en ledetråd både til Meads utvikling, men også til pragmatismens vitenskapsfilosofiske ståsted.

Gjennom titler som ”The Self and The Subjective”, “The Realisation of the Self in Social Situation”, og “Organism, Community and Enviroment”, avslører Mead en genuin interesse for spennet mellom individets subjektive erfaring og disse erfaringenes plass i det sosiale liv (Mead, 1934).

Begrepet subjektivitet har blant annet blitt definert som et perspektiv rettet mot personen, det vil si subjektet. Det erkjennende jeg vil være uttrykk for noe personlig. Det vil alltid være noens følelse. Denne beskrivelsen kan forstås i lys av Meads teori om subjektive og refleksive

erfaringer. Visse erfaringer vil en person kun ha tilgang til alene, mens den reflekssive erfaring i form av tanker og forestillinger, går fra å være individets egne til å bli en felles eiendom (Mead, 1934:166). Her ligger det et spenn ved at følelser defineres som noe indre og privat til noe ytre som ikke er privat. Mead mener at det private innhold av en følelsesmessig erfaring ikke kan sees uavhengig av en persons selvbevissthet i interaksjon med andre. Denne bevisstheten om seg selv, kan ikke etableres i kraft av private erfaringer alene (Mead 1934: 225).

Mead advarer mot å anta at vi lever to separate liv, ett styrt av impulser og instinkter og ett av fornuft. Han sier:

”It would be a mistake to assume that a man is a biological individual plus a reason, if we mean by this definition that he leads two separable lives, one of impulse or instinct, and another of reason – especially if we assume that the control exercised by reason proceeds by means of ideas considered as mental contents which do not arise within the impulsive life and form a real part thereof”. (Mead, G.H., 1934: 347)

Relasjonen mellom impulsive og bevisste handlinger lever i gjensidig samspill. Til grunn for Meads analyse ligger et spørsmål om hvordan vi kan skape en intersubjektiv forståelse for andres følelser. Det vil alltid være en konfrontasjon mellom hva som er unikt og individuelt, og hva som er generelt og allment. Hva er det vi kan få tilgang til av andre menneskers indre tanker og følelser? Hvilke erfaringer kan vi gjøre andre delaktige i? Hva er sammenhengen mellom et menneskes liv og et annet menneskes liv? Vi skal i kapittel 4, i forbindelse med Joharis Vindu, se hvordan Luft og Ingham var inspirert av Meads tanker.

På slutten av 1800-tallet var det mange som trodde at Darwins arbeider kunne åpne opp for grunnleggende og ny vitenskaplig erkjennelse ikke bare innen biologien, men også innenfor atferdsvitenskapene og samfunnsvitenskapene. Samfunnet kunne sees på som et komplekst biologisk system som kunne analyseres og tolkes ved hjelp av naturvitenskaplig metode. Det er med dette som bakteppe at pragmatikeren Mead forsøkte å bygge bro mellom naturvitenskap og humaniora, mellom teori og empiri og mellom rasjonalitet og emosjonalitet.

Mead beskriver personer innenfor et sosialt system. Han er opptatt av måter man påvirker andres opplevelser av seg selv på. I samspill med betydningsfulle andre (significant others), som Mead kalte dem, utvikler barnet også et selv. Den første betydningsfulle andre er den som har melk og berøring og tilby. Her ser vi hvordan han trekker inn biologiske og sosiale

utviklingsaspekter. Mead fremhever den fysiologiske kapasitet for mental utvikling gjennom sosialisering. Han uttalte: "the individual mind can exist only in relation to other minds with shared meanings" (Mead 1982: 5).

Når det gjelder det å uttrykke emosjoner på en rasjonell måte, er han opptatt av hvordan emosjoner kan foredles, utsettes og ikke utløses umiddelbart. Dette minner om Aristoteles' tanker om affektkontroll. Han beskriver hvordan en umiddelbar respons utløses, ved at en hund angriper eller stjeler mat fra en annen hund. (Mead 1934:15) Den holdningen til emosjonell respons kan vi også se uttrykt mellom mennesker. Den er ikke rasjonell, men instinktiv eller affektiv.

Mead sammenligner den rasjonelle holdningen til emosjoner til den en skuespiller inntar.(Mead, 1937: 148 – 149). Han refererer ofte til poeten Wordsworth, som var interessert i teknikken i poetens uttrykk. Avgjørende for kommunikasjon er at det symbolet som skaper stemninger og bilder hos en person skaper de samme stemninger og bilder hos en annen person. Gjenkjenning, sosial respons og påvirkning på andres opplevelser er sentralt hos Mead og en del av hans begrep "signifikant kommunikasjon". Mead bidrar til å bevisstgjøre oss på de ikke-verbale og de emosjonelle aspekter ved vår kommunikasjon.

2.12 Gadamer (1900 – 2002)

Hans-Georg Gadamer var tysk filosof og hadde studert blant annet sammen med Martin Heidegger og Hannah Arendt. Det var Heideggers innflytelse som beveget Gadamer bort fra sitt neo-Kantianske utgangspunkt over i det som kom til å bli Gadamers sentrale arbeid i avhandlingen "Wahrheit und Methode" (Gadamer, 1960), nemlig den filosofiske hermeneutikken. Han var kritisk til to tilnærminger i vitenskapen: på den ene siden den modernistiske samfunnsvitenskaplige tilnærming som var modellert av naturvitenskapene; på den andre siden den tradisjonelle tyske tilnærming som var svært orientert mot korrekt tolkning av originaltekst som kilde til ny erkjennelse.

Ragnhild Reinton er opptatt av erfaringsbegrepet hos Gadamer. (Reinton & Iversen,2001:58) "Når Gadamer skal bestemme hva erfaring er, sammenligner han den med forholdet mellom et jeg og et du. Det er en dialogisk relasjon der den andre ikke oppfattes som en ting man har objektiv kunnskap om, men erkjennes som en som taler ut fra seg selv. Derfor er erfaring ikke

utelukkende å ha kunnskap om et saksforhold, et kontrollerende og beherskende forhold, men det er også evnen til å lytte og til å ta imot det fremmede.”

Gadamer ser på kommunikasjon som en gjensidig påvirkning; ikke som ren informasjonsoverføring eller bekreftelse på egne synspunkter. Her er Gadamer inspirert av blant annet Mead. For hermeneutikere som Gadamer er det vesentlig å forstå seg selv for å forstå verden. Gadamer skriver ikke direkte om det moderne, men i hans skille mellom en dialogisk og objektiviserende måte å forholde seg på ligger en kritikk, ikke av den objektiviserende holdning i seg selv, slik den utøves i for eksempel naturvitenskapen, men av tendensen til å la den dominere også innenfor de humanistiske fag. Gadamer argumenterte for at mennesket har en “historisk og kulturelt betinget bevissthet”. Enhver tolkning av tekst må derfor sees i forhold til denne bevisstheten. Gadamer bruker begrepet “Fusion of Horizons” når en forsker opplever hvordan en tekst begynner å artikulere i forhold til forskerens egen erfaringsbakgrunn og referanseramme. Også i poesien anvender Gadamer ”Fusion of Horizons” begrepet. Han stiller eksempelvis spørsmålet om hvor ”meningen” oppstår langs en linje fra poeten til diktet til leseren og tilbake igjen.. Gjensidighet, refleksjon, for – forståelse og inntoning er viktige begreper i Gadamers tankeunivers.

For pedagogikken er hermeneutikeren Gadamer primært interessant som eksponent for relasjonsbasert kommunikasjonsteori og i forhold til hvordan individer virker på hverandre i dialogen. Dette er i tråd med Nyeng (2006:10) som ser på følelser som hermeneutiske størrelser, ikke indre eller private mentale gjenstander. Den rene følelsesmessige opplevelsen, kan ikke skilles fra vår tolkning av følelsen. Det å gjenkjenne en følelse er mer enn å observere en kroppslig forandring. Det innebærer en komplisert sosial ferdighet. I tillegg til å kjenne til kraften i kroppen, må vi også kjenne situasjonen som helhet. Helheten innebærer vår væren i verden, og den er emosjonelt bestemt. Det rasjonelle innebærer at vi innser at vi ikke er låst i en analytisk eller ett fysiologisk grep om vår emosjonelle virkelighet. Gadamer tenker ikke dualistisk men helhetlig omkring emosjonalitet og rasjonalitet.

2.13 Nagel (1937 -)

Thomas Nagels arbeider spenner over et ganske vidt felt, men han er særlig kjent for sine bidrag i forbindelse med bevissthet, objektivitet versus subjektivitet og forholdet mellom jeg’et og selv’et.

Hans artikkel "What is it like to be a bat" fra 1974 regnes som en klassiker innen moderne filosofi. Nagel er særlig opptatt av forholdet mellom kropp og sjel "body and mind". Hans utgangspunkt er at det er grunn til å tro at det er en klar sammenheng mellom vårt mentale liv og vår fysiske kropp, og at ingen mental hendelse kan forekomme uten at det er foranlediget av en aktivitet eller endring i kroppen eksempelvis i hjernen eller en sensorisk opplevelse. Videre slår han fast at det ikke er noen grunnstoffer i menneskets fysikk som ikke finnes ellers i naturen. Således er det ingen unike kjemiske eller fysiske elementer hos mennesket. Det som gjør mennesket unikt er struktur og utforming, ikke de atomale eller subatomale elementene som sådan. Videre er mennesket unikt ved at vi har bevissthet. Denne bevissthet kan ikke konstrueres etter byggeklossmetoden selv om vi i dag vet ganske mye om de enkelte cellers oppbygning og kjemiske sammensetning.

Nagel er opptatt av at det faktisk at vi med dagens fysiske lover ikke fullt ut kan forklare hva som skjer i vår mentale virkelighet ikke gir grunnlag for å definere det mentale eller sjelelige som noe grunnleggende annerledes og fysisk uavhengig. Hans poeng er at begrensningene i dagens kjente naturvitenskapelige teorier og metoder ikke må tvinge oss til å konstruere dualismer som ikke er reelle. Det at vi ikke greier å bryte all mental aktivitet ned i enkle formulerbare prosesser er ikke det samme som at kroppen tilhører den fysiske verden, mens sjelen (det mentale) tilhører noe annet. Nagel hevder at kropp og sjel tilhører samme virkelighet, men at vi ennå ikke har greid å "knekke koden" til denne felles virkelighet. Dette er tanker som er inspirert av atomfysikeren Niels Bohr (Bohr, 1958) og som er behandlet i hans essaysamling "Atomteori og menneskelig erkjennelse". Bohr utviklet komplementaritetsprinsippet som utgjør noe av det filosofiske fundamentet for "the dual aspect theory". Bohrs tilfelle var den tilsynelatende motsetningen mellom lys som bølger og lys som partikkelstrømninger. Et kjent Bohr sitat (1958) illustrerer dette:

"A triviality is a statement whose opposite is false. However, a great truth is a statement whose opposite may well be another great truth."

Hvor står så Nagel i forhold til emosjonalitet og rasjonalitet? Nagel har i liten grad befattet seg med emosjonalitet i sitt forfatterskap. Derimot er han opptatt av rasjonalitet og rasjonalitetens begrensninger og regnes som en fremstående anti-reduksjonist. Grunnen til at han er interessant for denne oppgaven er at han har levert viktige bidrag i forhold til risikoen

ved å konstruere dualismer det ikke er grunnlag for i mangel av perfekt forståelse av et fenomen.

2.14 Searle (1932 -)

John Rogers Searle er særlig kjent for sine bidrag innen vitenskapsfilosofi, språkfilosofi og for hans tanker rundt sosial virkelighet. Inspirert av Wittgenstein og Bourdieu definerte han ”bakgrunn” som et teknisk / filosofisk begrep: (1992:177) “The Background is the set of abilities, capacities, tendencies, and dispositions that humans have and that are not themselves intentional states”. Videre har han brukt mye tid på forholdet mellom det bevisste og det ubevisste. I de senere år har han vært opptatt av rasjonalitetsbegrepet.

Searle er aktiv i den filosofiske debatten. I ”Rationality in Action” (2001) tar han et kraftig oppgjør med den tradisjonelle oppfatningen av rasjonalitet. I det Searle kaller den klassiske modellen sees rasjonalitet som et fastlagt jernbanespor hvor rasjonalitetens lover tar deg mekanistisk frem til konklusjon og handling. Searle hevder at rasjonaliteten analytisk kan klargjøre alternativer og mulige utfall, men at rasjonalitet må konkurrere med emosjonalitet i forhold til hva som blir den endelige handling. Relasjonen mellom det emosjonelle og det rasjonelle kan i dette tilfellet beskrives som dialektisk samvirkende i forhold til handlingen.

Searle hevder at det å ha kommet frem til et fornuftig valg ikke er det samme som å være rede til å handle. Searle er opptatt av gapet mellom rasjonalitet og handling og legger stor vekt på intensjonalitet. Searle sier (2001:66) “Reasons don't cause you to do anything, in the sense that having the reasons is sufficient to force you to do the thing. This is because in any decision we have the experience of the *gap* between our reasons and our actions. It is this gap that makes us think we have freedom of the will.”

2.15 Foreligger det en naturgitt rangorden mellom emosjonalitet og rasjonalitet?

Emosjoner har alltid spilt en rolle i filosofien selv om filosofer ofte har prøvd å sette emosjonelle aspekter litt på sidelinjen. Filosofien har ofte blitt fremstilt som om den er basert på fornuften. Det emosjonelle har som vi har sett tidligere ofte blitt sett på som primitivt, forstyrrende til og med farlig for filosofien. En vanlig metafor er ”mester og slave” relasjonen. Solomon (1993; gjengitt i Routledge Encyclopedia of Philosophy) viser til at:

”Perhaps the most striking and definitive metaphor in the history of the philosophy of the emotions is that of master and slave, the wisdom of reason firmly in control and the dangerous impulses of emotion safely suppressed, channelled or forced into submission. The master slave metaphor displays two features that still determine much of the philosophical view of emotion today. First and foremost it is the inferior role of emotion, the idea that emotion is as such more primitive, less intelligent, more dangerous and thus to be controlled by reason. Second, and more profoundly, there is the reason–emotion distinction itself, as two different natural kinds, two conflicting and antagonistic aspects of the soul.”

Det standpunktet Solomon refererer til, men ikke deler, kan kalles det klassiske, hierarkiske, dualistiske synet på forholdet mellom emosjonalitet og rasjonalitet. Salomon er opptatt av følelsenes mangfold og at dette gjør at man ikke kan samle alle følelser i en og samme kategori og si om de enten er valgt eller ikke. Det er heller ikke slik at alle følelser representerer en fullt bevisst eller intensjonell handling. Følelsene opererer i spennet mellom det veloverveide og det som bare skjer med oss. Det er altså ikke slik at alle følelser enten er helt ukontrollerte eller helt integrert i rasjonelle prosesser. Det finnes en rekke mellomstasjoner hvor det emosjonelle og det rasjonelle veksler på initiativ og herredømme. La oss kalle dette for vekselvirkningsperspektivet.

Nietzsche hevdet på slutten av 1800 tallet at følelser og fornuft ikke var motsatte størrelser, men komplementære og kunne opptre side om side. Det kan kalles parallellperspektivet. Nietzsche ble oppfattet som kontroversiell på mange områder og hans uttalelse om at ”every passion contains its own quantum of reason” møtte stor motstand i mer naturalistisk orienterte ”moderne” vitenskapsmiljøer. Et interessant spørsmål i forhold til den videre drøfting er om følelser er intelligente, eller om de kun er fysiske reaksjoner.

Stoikerne så på det emosjonelle som forstyrrende for den frie tanke. Dette er det kakofoniske perspektiv; følelser er støy og ødelegger for fornuften og den frie tanke. Buddistisk tenkning har vært opptatt av de begrensninger det emosjonelle legger på tenkningen og er opptatt av et liv frigjort fra emosjoner. Buddismen er opptatt av å undertrykke også sensoriske inntrykk da disse også vurderes som forstyrrende for tenkningen. Dette kan sammenlignes med Stoikernes begrep ”apatheia” som ikke må forveksles med vår tids bruk av ordet ”apati”. Apatheia beskrev nettopp en slik tilstand av intellektuelt klarsyn og frihet fra våre jordiske, emosjonsbaserte begrensninger.

Aristoteles derimot var mer balansert i sitt syn på mennesket og så viktigheten av emosjonelle stimuli som avgjørende også for menneskets rasjonelle side. David Hume uttalte at "Reason is, and ought to be the slave of passion". Hume snudde således opp ned på den etablerte hierarkiske relasjonen som Solomon viste til. Hegel beskrev utviklingen av filosofien som utviklingen av den fornuftbaserte tenkning, men var også den opptatt at "intet stort er skapt uten lidenskap". Hegel representerte her et integrert perspektiv. Det emosjonelle kommer hos Hegel også inn som en drivkraft og motivasjonskraft. Det er en plass det emosjonelle har fått lov til å ha hos de fleste psykologer, men det har vært motstand mot å tillegge det emosjonelle for stor betydning i forhold til utviklingen av tenkningen innenfor eksempelvis det naturvitenskaplige feltet. Dette kan sees på som et forsøk på avgrensning og dualisme.

Vi har ved å presentere noen sentrale vestlige filosofer, i forhold til emosjonalitets – rasjonalitetsdimensjonen, sett at det er en sterk tradisjon som setter rasjonalitet opp som den ideelle standard som styrer tenkning og handling. Det emosjonelle sees på som underordnet i beste fall, enda oftere som forstyrrende og irrasjonelt. Kanskje det er mulig å sondre mellom det irrasjonelle og det ikke-rasjonelle. Vi kommer også begrepsmessig raskt over i bevissthetsdiskusjonen og identitetsbegrepet. Vi så at allerede i førkristen tid representert ved Aristoteles var et helhetlig syn definert. Aristoteles så på følelsene som viktige både som hjelpemidler for å utvikle handlingsintensjonalitet og som en verdi i seg selv. Aristoteles representerte et integrert harmonisk perspektiv hvor det emosjonelle og det rasjonelle utfyller hverandre. Harmoni hos Aristoteles er ikke nødvendigvis uten spenning, forskjellighet og motsetning, men det opptrer som en positiv og funksjonell helhet.

Det er også en etisk dimensjon relatert til rangforholdet mellom emosjoner og rasjonalitet. En del tenkere har hevdet at emosjonalitetens underordning er avgjørende for fremskritt, utvikling og samfunnsorden. I den konteksten blir det å argumentere for sidestilling eller overordning av det emosjonelle i forhold til det rasjonelle fort sett på som undergravende nettopp overfor fremskritt, utvikling og orden. Orden er i denne sammenheng et nøkkelord. Mye av det vitenskaplige arbeidet er basert på orden; ordenstanken ligger som en forutsetning for gruppering (eksempelvis det periodiske system), rangering (eksempelvis i Aristoteles kategoriseringslære), prediktabilitet (eksempelvis Newtons bevegelseslære) og utvikling av terminologi og diagnose (eksempelvis hos Freuds maskintekniske metaforer). Det er også interessant å reflektere over at "orden" også står sentralt i pedagogikken og i organiseringen av undervisningen.

Den etiske dimensjonen spiller inn i forsøkene på å dele inn emosjoner i ”gode” emosjoner og ”dårlige” emosjoner. På tvers av kultursfærer og tidsperioder finner vi ”gode” emosjoner kjennetegnet ved at de er ”sunne”, ”edle” og bidrar til sosial harmoni. ”Dårlige” emosjoner derimot har en tendens til å være ”usunne”, ”onde” og bidrar til sosial konflikt eller oppløsning. Noen emosjoner trekkes frem som pietetsfulle. Kjærlighet, håp og tro er eksempler på dette. Hovmod, misunnelse, begjær og raseri er eksempler på emosjoner som i de fleste kulturer er tillagt negativ valør. Det blir en slags glideflukt fra emosjoner i sin alminnelighet via negative emosjoner til synd og skam. I en del religiøse etikkdiskusjoner fremstilles emosjoner først og fremst som en trussel, ikke som en ressurs.

I tidlig kristen tid og under skolastikken var det rasjonelle overtatt av det religiøse. Etter renessansen ble derfor kristendommens hegemoni utfordret både av representanter for det rasjonelle gjennom naturvitenskaplige fremskritt og gjennom en gjenoppdagelse av at det emosjonelle kunne ha en verdi, ja til og med være en forutsetning for menneskelig interaksjon og utvikling. De Sousa (1987) viser i en analyse av kristendommens kardinalsnyder at fem av syv skriver seg fra overdreven affekt (hovmot, begjær, misunnelse etc). Vi kan også stille spørsmålet om affekter er primalkrefter eller om mennesket kan kultivere og utvikle disse.

Til forskjell fra Dewey vil for eksempel Descartes tenke seg erfaring som noe subjektivt og bevissthetsmessig, og handlingen blir dermed noe privat. Erfaringen er privat, subjektiv og mental. ”It simply does not account for experiencing”. (Øverenget, 1998: 1) Sentralt hos Dewey står nettopp den sosiale erfaringen og dens betydning for læring. Det er ikke vanskelig å se at organisering av undervisning og læringsprosesser vil preges av hvilken av disse to retningene man vektlegger.

2.16 Oppsummering / Vurdering

Hva har vi funnet ved gjennomgangen av tenkeres holdning til emosjonalitet og rasjonalitet gjennom mer enn 2000 år? Det første vi erfarte var at debatten om dualisme eller helhet har pågått hele tiden uten at det er kommet til en endelig avklaring som alle kan enes om. Videre at svært mange tenkere har vært og er opptatt av problemstillingen. I bunn og grunn rommer emosjonalitet versus rasjonalitets-diskusjonen to grunnleggende forskjellige syn på mennesket og dets tilværelse. For den enkelte leser vil drøftingen forhåpentligvis ha bidratt til å klarlegge

egne holdninger og syn. Disse holdningene vil igjen legge føringer for hvilke teorier, metoder og praksis den enkelte vektlegger og velger å benytte.

I en pedagogisk sammenheng vil lærerens holdninger, verdier og atferd i forhold til denne problemstillingen være avgjørende for hele læringsprosessen. Læreren har et ansvar for hvordan han / hun virker på eleven. Læreren må definere seg selv inn i den konteksten læringen skal fungere i. Dette er egentlig en klassisk motsetning mellom opplevelse (eksistens) og innhold (essens). En lærer som bryskt sier til en elev at ”du må lære deg å styre temperamentet ditt”, legger for dagen en subjekt - objekt holdning, mens en subjekt – subjekt relasjon ville tatt utgangspunkt i situasjonen og hvordan følelser oppstår, kommer til uttrykk, tolkes og deles. En alternativ tilnærming for læreren ville ha vært å prøve å sette seg inn i bakgrunnen for at eleven tilsynelatende ikke greier i styre temperamentet sitt. Tilnærmingen kunne vært: ”Jeg opplevde at du ble sint og lei i sted, kan du fortelle meg hva som skjedde? Hvorfor du hadde en reaksjon som den du hadde?” Den siste sekvensen er basert på en ”en dialektisk relasjonsforståelse” (Schibbye, A-L.L. 2002).

Det finnes mange måter å bevisstgjøre seg overfor livet. Filosofien er en metode. Det kan virke som om mange har fått det for seg at følelsene er en ulempe, og at de ikke er til å stole på. En konsekvens av et slikt syn kan bli at beslutninger kun kan baseres på logikk og vitenskapelige fakta. Men, kan ikke tvil og usikkerhet gå sammen med fakta og logikk? Vi trenger å være skeptiske til en absolutt rasjonalitet. Vi har sett at i nazismen ble elementer av rasjonalitet, darwinisme, genetikk, filosofi og teknologi utviklet til en amoralsk og farlig praksis. Det var en ide om det suverene individ som ble til et høyintelligent rovdyr. Det ble ingenting igjen av det frie, skapende mennesket med glede og engasjement. Vi har sett hvordan rettroende teknokrater utfører sin gjerning når rasjonalitet blir koblet til effektivitet. Det vanvittige er ikke et mennesket som har mistet alt unntatt forstanden. Reduksjon av følelsesaktiviteten kan være en kilde til irrasjonell og destruktiv atferd. Kanskje vi kan si at det er følelsene og ikke logikken som opprettholder over-jeg’et.

3. Analyse og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på enkeltaspekter ved problemstillingene som jeg beskrev innledningsvis. I avsnitt 3.1 vil jeg se nærmere på hva følelser er ved å definere og drøfte de seks primære eller universelle emosjonene. I 3.2 trekker jeg inn det neuropsykologiske perspektiv representert med blant annet Damasio. Avsnitt 3.3 er et kritisk perspektiv på det som ofte kalles det naturvitenskaplige ideal for samfunnsvitenskapene. Avsnitt 3.4 tar for seg utfordringer i kvantitativ metode og betydningen for kvalitativ metode. I avsnitt 3.5 er det holistisk tankegang i samfunnsvitenskapene som er tema med basis i en hypotese om at et holistisk perspektiv er nyttig i forhold til ”dual aspect” tankegangen. I avsnitt 3.6 gjør jeg en foreløpig oppsummering og redegjør for delkonklusjoner og avdekkede sammenhenger. Jeg vil også se på historisk utvikling i forhold til hvordan begrepene er blitt brukt og vil trekke inn elementer fra holistikk, neuropsykologi, datateknologi og epistemologi

3.1 Primære eller universelle emosjoner

Damasio (1999) opererer med seks såkalte primære eller universelle emosjoner: lykke, sorg, frykt, sinne, overraskelse eller avsky. I tillegg definerer han et antall sekundære eller sosiale emosjoner som: forlegenhet, sjalusi, skyldfølelse eller stolthet og bakgrunnsemosjoner som: følelse av velbehag eller ubehag, ro eller anspenhet.

Damasio velger å fremheve at alle disse fenomenene har en felles biologisk kjerne.

Emosjoner er kompliserte samlinger av kjemiske og nevralt reaksjoner som danner et mønster hvor alle emosjoner har en slags regulerende rolle å spille i forhold til å danne omstendigheter som er til fordel for den organismen som utviser fenomenet. Emosjoner handler om en organismes liv og har livsbeskyttelse som fremste målsetting. Frykt er derfor viktig for å bevisstgjøre organismen i forhold til fare, lykkefølelse virker harmoniserende og gir organismen opplevelse av mening osv. osv.

Lærdom, erfaring og kultur kan endre emosjonenes uttrykk og gi dem nye betydninger, men emosjoner er i utgangspunktet determinerte prosesser som er avhengig av hjernens programmering fra fødselen av styrt av evolusjonens arts spesifikke historie. Emosjonene er i utgangspunktet stereotype, automatiske og prosessregulerende. Emosjoner er bioregulerende mekanismer og hjelper oss å overleve. Kultur, historie, miljø og læring kan til en viss grad modifisere dette, men Damasio hevder at vi er omtrent like effektive til å stoppe en emosjon

som vi er til å forhindre et nys. Derimot kan vi forhindre at en emosjon kommer til uttrykk, i alle fall delvis. Dette må sees på at vi kan trenes opp til å kamuflere følelsenes ytre manifestasjoner på grunn av kulturell betinging, men dette forhindrer ikke emosjonene i å oppstå i de indre organer og det indre miljø.

Emosjonene bruker kroppen som skueplass i form av indre miljø, indre organer, balansesystem, muskel – skjellett – systemet, men emosjoner påvirker også virkemåten til enkelte kretser i hjernen. De forskjellige emosjonelle reaksjoner er ansvarlige for mer dyptgående endringer i kroppens og hjernens landskap. Visse forhold i den indre tilstanden hos en person, forårsaket av løpende fysiske prosesser eller av organismens samspill med miljøet, skaper bakgrunnsemosjoner. Disse emosjonene lar oss ha bakgrunnsfølelser av anspenhet eller avslappethet, tretthet eller energi, velvære eller ubehag, av positiv forventning eller engstelse. Damasio hevder at emosjoner og følelser er bindeleddet mellom grunnleggende fysiokjemisk livsregulering i organismen og den fornuftige tenkning. I det bildet blir det emosjonelle selve linken mellom det bevisste og det ikke-bevisste og bindeleddet mellom det fysiske og det intellektuelle hos mennesket. Damasio er samtidig opptatt av ikke å fremstå som en ukritisk forkjemper for det emosjonelle perspektiv: ”What worries me is the acceptance of the importance of feelings without any effort to understand their complex biological and sociocultural machinery” (1994:246).

I dag har hjertet blitt fratatt sin kontroll over følelsene. Hjertet er blitt degradert til noe som pumper blod og dermed blitt en mekanisk innretning, som kanskje innen få år kan mennesket trolig gå rundt med et transplantert grisehjertet. Når alle disse viktige funksjonene har flyttet opp til hjernen, har også den gamle dualiteten mellom fornuft og følelse forsvunnet. Antonio Damasio viser hvordan følelser går forut for avgjørelser og dermed også for viljen.

Emosjoner, sinnsstemninger og reaksjonsmønstre går forut for hormoner.

Damasio skiller mellom primære emosjoner og de sekundære emosjonene. Han illustrerer hvordan urhjernen fungerer ved å vise til hvordan man reagerer i en mulig farlig situasjon en sen nattetime. Hjernen sorterer automatisk ut alternative reaksjoner, og kroppen mobiliseres på ulike måter, og innstiller seg på angrep. Neurovitenskapelige studier av emosjoner viser at det finnes en snarvei i hjernen som fører til fryktsignaler direkte over i emosjonell respons uavhengig av bevisstheten. Man omtaler den som ”The low road”. Den er en snarvei til ubevisste reaksjoner som er lettere å skru på enn av. Denne type kaller han primære

emosjoner til forskjell fra de som er knyttet til mindre akutte hendelser, hvor vilje og livserfaring i større grad spiller en rolle. Følelsenes røtter må vel sies å være dypt rasjonelle.

3.2 Det neuropsykologiske perspektiv

Neuropsykologi er en interdisiplinær gren av psykologien og nevrologien som prøver å forstå strukturer og funksjoner i hjernen relatert til spesifikke psykologiske prosesser og atferdsmønstre. Neuropsykologi benyttes også om studier av hjerneblødninger / hjerneskadeler hos mennesker og kliniske eksperimenter på visse typer høyerestående pattedyr. Moderne scanningsteknologi, både magnetisk og elektronisk benyttes aktivt i neuropsykologien. Neuropsykologer arbeider i academia, kliniske institusjoner, rettsmedisin eller i medisinsk industri. Neuropsykologiske problemstillinger adresseres også av fagfolk fra andre disipliner som vitenskapsfilosofier, læringspsykologer og forskere innen kunstig intelligens.

Neuropsykologer og moderne datateknikk har gitt oss ny innsikt i hvordan den menneskelige hjerne fungerer og har lokalisert ulike sentre i hjernen som styrer forskjellige aspekter ved emosjonelle og kognitive prosesser. Kognitiv neuropsykologi er en relativt ny retning innen neuropsykologien som forsøker å forstå hjernens normale intellektuelle og emosjonelle funksjoner ved å studere mennesker som er rammet av hjerneskada eller neurologiske sykdommer. Å forklare hjernens funksjoner og interaksjonsmønstre hos friske mennesker gjennom studier av hjernen hos mennesker med skadet eller funksjonsnedsatt hjerne er en krevende øvelse rent vitenskapsmetodologisk.

La oss se litt nærmere på et argument fremsatt av De Sousa (1990). Han ser på emosjoner og affekter ikke nødvendigvis som forsinkende og forstyrrende elementer i forhold til handling, men som medvirkende krefter til å fatte rasjonelle beslutninger i situasjoner hvor beslutningsgrunnlaget er diffust eller tidspress forhindrer en full analytisk prosess.

Da kan vi se en kausalitetseffekt av emosjoner i forhold til beslutningsprosesser. Begreper som intuisjon og magesfølelse er eksempler fra dagligtalen på dette. Det er også vanskelig å se for seg velutviklede empatiske ferdigheter uten en emosjonell plattform. Elster (1998) benytter begrepet "addiction to reason" om personer som er så opptatt av 100% rasjonelle beslutningsprosesser at de blir irrasjonelle. Han hevder at i en del tilfeller er mekaniske beslutningsregler, eksempelvis "kron eller mynt" bedre enn lange logiske beslutningsregler.

Peter Kingsley uttalte til Magasinet Flux (1999) om rasjonalitet at:

”Etter mange års studier i ordets historie og definisjoner er det for meg mer uklart enn noen sinne. Jeg har også møtt en rekke meget rasjonelle personer som – etter deres egne definisjoner av rasjonalitet - er høyst irrasjonelle..... Hvis jeg skulle prøve å få frem en mening av ordet *rasjonell*, ville jeg begynne med å forbinde det med omhyggelig argumentasjon. Men skal du argumentere, må du begynne med visse antagelser, og det er der problemet ligger. Du vil kanskje si at det rasjonelle krever en kritisk eller skeptisk holdning.”

Damasio har også gjennomført en del klinisk forskning som har gitt interessante observasjoner. Eksempelvis har han sett på et utvalg pasienter som hadde visse skader i hjernen som en følge av hjerneblødning. Felles for disse pasientene var at de hadde nedsatt funksjonalitet i deres somatosensoriske hjernevev. Hans analyse var at disse pasientene også hadde nedsatte kognitive ferdigheter som en følge av nedsatt emosjonell funksjonalitet. Hovedproblemet disse pasientene hadde var å treffe beslutninger. (Damasio, 1994)

3.3 Det naturalistiske ideal for samfunnsvitenskapene

Naturalisme brukes ofte om en tilnærming til vitenskap som tar utgangspunkt i det fysisk observerbare og målbare og som er gjenstand for naturvitenskaplig forskning, herunder at forsøk kan gjentas og at komplekse sammenhenger kan brytes ned til enklere delmodeller som kan beskrives med et formel-apparat. Det siste kalles ofte reduksjonisme. Naturalisme er ikke et entydig begrep da ”naturalisme” og avledede begreper rommer alt fra romantisk fascinasjon av natur og naturfenomener, via økosofisk tenkning til en mekanistisk, instrumentell tilnærming til vitenskapsfilosofi.

Grunnen til at jeg er opptatt av om det er et underliggende naturvitenskaplige ideal for samfunnsvitenskapene er at det i så fall har innflytelse på hvorledes vi forholder oss til samfunnsvitenskapene. At pedagogikk er en samfunnsvitenskap er ikke et kontroversielt synspunkt. Likeledes er det allmenn enighet om at pedagogikken har hentet inspirasjon fra andre vitenskaplige disipliner inklusive psykologi, biologi, hermeneutikk, filosofi og sosiologi. Jeg benytter naturvitenskaplig i denne sammenhengen i motsetning til samfunnsvitenskaplig og kvantitativ i motsetning til kvalitativ. Andre motsetningsforhold som er assosiert med dette spenningsfeltet er tenkning versus sansning, form versus innhold og

rasjonalitet versus emosjonalitet. Det er ikke sikkert at slike motsetningsforhold er reelle eller bidrar til økt innsikt i problemstillingene. I bunn og grunn snakker vi om viten, erkjennelse og hva vi holder for sant.

Før Galileo var det ikke noe skille mellom naturvitenskaplig og ikke-naturvitenskaplig tilnærming til vitenskapene. Vitenskapene var heller ikke delt inn på samme måte som i dag. Galileos observasjoner av himmellegemer gjennom teleskop ledet til to revolusjonerende erkjennelser; jorden er ikke universets sentrum, og skillet mellom det perfekte (himmelen) og det imperfekte (jorden) ble visket ut. Galileos arbeid viste også at bruk av laboratorieforsøk og utvikling av matematiske modeller for å beskrive fysiske fenomener fundamentalt kunne endre menneskets oppfatning av hvordan grunnleggende fenomener i universet fungerte.

Før Galileo var verdensbildet primært definert i religiøse skrifter som Bibelen og Koranen, og eventuelle tolkninger ble ivaretatt av presteskapet (Meyer 1996:98). Med Galileo beveget tyngdepunktet seg for definisjon og tolkning av virkeligheten fra det geistlige til det verdslige rom. Dette ga grunnlag for et kraftig oppsving i interessen for naturfenomener og fysikk. Perioden fra 1650 til 1750 frembrakte også en rekke gjennombrudd innenfor fysikk og andre naturvitenskaper. Den viktigste var kanskje Newton som ved enkle lover beskrev sammenhengen mellom materie (masse), bevegelse og kraft. Mange mente da at med Newtons teorier hadde menneskeheten fått en komplett forklaring på hvordan verden fungerte. Descartes hevdet eksempelvis at med de nydefinerte konsepter rundt materie og bevegelse ("matter and motion") hadde man det trengtes for å forklare "all natural phenomena". Descartes avdekker også en fascinasjon i forhold til maskiner og hevdet at naturfenomener fungerte på samme måte som menneskeskapte maskiner. Drøye to hundre år etterpå dukker den samme bruk av maskiner og mekanikk som primær-metafor opp igjen hos Freud. (Nyeng, 2006: 45)

På Newtons tid gjennomgikk optikken og klokkemekanikken en rask utvikling og matematikere og håndverkere utviklet avanserte mekaniske modeller for universet som viste hvordan planeter, måner, solen og jorden beveget seg i forhold til hverandre. Gud ble på den tiden ofte fremstilt som "sjefsmekaniker"; den som satte maskineriet i gang, men som så trakk seg tilbake. Dette ga igjen plass for humanismen som ga mennesket en helt annen rolle enn den bibeldefinerte. Det går en linje fra Newton til dagens Newton Professor ved Cambridge University, Stephen Hawking. Mange vil hevde at med Big Bang teoriens fremvekst og aksept

kan Gud synes å ha tatt et skritt tilbake og primært blitt en passiv tilskuer etter at det store smellet var et faktum. Mange vil se på perioden mellom Newton og Hawking som en sammenhengende prosess hvor naturalismens hegemoni i vitenskapsfilosofien er blitt sterkere og sterkere. Mitt anliggende er at det ikke er nødvendig å se på naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene i et hierarkisk eller motsetningsfylt perspektiv, men at begge typer vitenskap bidrar til erkjennelse om hvordan verden er. Mitt poeng er snarere at mekaniske og maskinmessige metaforer ikke alltid er de beste for å illustrere samfunnsvitenskaplige forhold eksempelvis i psykologien.

Med Darwin integreres mennesket på en helt annen måte i naturen og underlegges naturlovene slik som andre dyrearter. Etter Darwin er det i realiteten bare "bevissthet" som skiller mennesket fra andre primater. Derfor blir bevissthet viktig i psykologien ikke minst på grunn av at naturvitenskaplig teori og metode i så liten grad er i stand til å beskrive hva bevissthet

Enkelte forskere som Herbert Spencer og Francis Galton lot seg begeistre av Darwin og søkte også å overføre hans ideer til samfunnsmessige forhold. Dette dannet grunnlaget for Sosial-Darwinismen selv om begrepet oftere ble benyttet av kritikere enn tilhengere av sosialdarwinistisk tankegang. Richard Hofstadters (1944) bok om sosialdarwinisme og amerikansk økonomi kan leses som en kraftig kritikk av amerikansk kapitalisme, men ikke som en platform for sosialdarwinistisk tankegang. I sosialdarwinismen ligger en skepsis til velferdsstaten og til veldedighet. I skoledebatten har begrepet sosialdarwinisme vært brukt eksempelvis av kritikere av bruk av eksamen, karakterer og tempodifferensiert undervisning. Men jeg har ikke registrert noen som har påberopt seg å være sosialdarwinister.

Kvalitativ metode har et grunnleggende trekk til felles med kvantitativ metode, en ambisjon og ønske om å beskrive, tolke og analysere virkeligheten på en troverdig måte som oppfattes som "sann". Kvalitativ metode er ikke synonymt med fantasi eller poesi, selv om både fantasi og poesi kan romme sannheter. Kvalitativ metode ønsker også å kunne avdekke om et forhold er virkelig eller ikke. Viktig for forståelsen av kvalitativ metode i samfunnsforskningen er Miles og Huberman (1994) som sier at "resultatet av kvalitativ forskning er forventet å bli tatt på alvor, å bli ansett som plausibel og valid." Men i forskningskretser er "sannhet" et problematisk begrep som ofte omgås ved bruk av eufemismer og relativistiske begreper. Dette

gjelder til en viss grad også i forskningsmiljøer som primært baserer seg på kvantitativ metode.

Et eksempel på hva vi står overfor, ser vi hos Dewey som var svært tilbakeholdende med bruk av begrepet "truth". Dewey benyttet heller begrepet "warranted assertibility" som på norsk betyr noe som har "godtgjort utsagnskraft" eller som Arne Næss kaller noe som vi "holder for å være sant". For å avgjøre om noe har "warranted assertibility" trenger man støtte fra observasjoner, eksperimenter eller funn som verifiserer eller falsifiserer hypoteser eller teorier. Dewey påpeker at det også er nødvendig med såkalt "competent inquiries" for å komme frem til avklarende resultat. Dewey er mer diffus når det gjelder de spesifikke krav til "competent enquiries" og hvilke kriterier som skal stilles.

3.4 Utfordringer i kvantitativ metode og betydningen for kvalitativ metode

Vi har tidligere sett at også naturvitenskapene har utfordringer i forhold til absolutte sannheter. Eksempler på dette er:

- a) Verdensbildet før og etter Galileo
- b) Kraft, bevegelse og mengdeteori før og etter Newton
- c) Grunnleggende fysiske lover før og etter Einstein
- d) Bølgeteori versus partikkelteori i astrofysikken

Utfordringene går i hovedsak på følgende forhold:

Tidsbegrenset sannheter. Teorier som vi regner som sanne i perioder avløses av nye eller utvidede teorier som behandler de samme fenomener enten på en mer presis og omfattende måte eller på en måte som forkaster tidligere "sannheter".

Forutsetningsbegrensninger. De fleste teorier innen naturvitenskaper har forutsetninger som enten begrenser teoriens gyldighetsrom eller som innebærer forenklinger av større eller mindre grad. Eksempelvis gjelder Newtons bevegelseslover kun når vi ser bort fra luftmotstand og friksjon. Økonomisk teori forutsetter at den enkelte aktør er rasjonell i betydningen nyttemaksimerende eller profittmaksimerende.

Modellbegrensninger. Det finnes også en del fenomener som kun delvis beskrives og forklares av den teorien som er ment å omhandle fenomenet. Dette gjelder eksempelvis

fenomenet lys som i fysikken delvis forklares ut fra strålingsteori, delvis ut fra bølgeteori og delvis ut fra kvantemekanikk og atomfysikk. I tillegg har Einstein definert lysets hastighet som et absolutt ytterpunkt for vår fysiske referanseramme. På samme måte er det absolutte nullpunkt (- 273 grader Celcius) definert som et ytterpunkt for vår referanseramme når det gjelder temperatur, kinetikk og materie. Ved den teoretiske temperatur – 274 grader Celsius står atomene stille og materien kolliderer og universet blir et stort sort hull dersom man skal følge modellen.

Subjektivitetsproblemet. En neste utfordring går på subjektivitet i naturvitenskapen. Dette går på alt fra forskerens forforståelse til hvilke fenomener det forskes på eller bevilges midler til. Dette er en problemstilling som er like aktuell i dag som da Kant tok den opp på 1700 tallet. Videre går det på forskerens utvalgsriterier og metode for øvrig og hva slags tolkning som gjør seg gjeldende (ref kritikk mot Darwin).

Årsaken til at jeg har valgt en metodekritisk vinkling i forhold til kvantitativ metode er at kvantitativ metode av mange oppfattes som nær knyttet til det rasjonelle, og at kvalitativ metode av mange sees på som tettere relatert til det emosjonelle. Ved å argumentere kritisk i forhold til kvantitativ metode argumenterer jeg egentlig for at kvalitativ metode og emosjonalitet ikke nødvendigvis ligger tilbake for kvantitativ metode og rasjonalitet i innsikt og erkjennelseskraft.

David Best (1992: 30), hevder at det er en bestemt tankeretning som synes å støtte subjektivitet. Det inntrykk et bilde gir meg må komme gjennom mine sanser, derfor er det mine inntrykk, og ikke noen annens inntrykk, derfor må de således være subjektive. Men, det samme kan sies om ubestridte objektive tilfeller som matematiske utsagn om fysiske objekter. Det er med mine egne sanser at jeg ser at $2 + 2 = 4$, og at bordet er brunt. All personlig sansning trenger ikke lede til subjektive konklusjoner. Norm, konvensjon og regler i logikk og språk gjør at en rekke sensoriske inntrykk og observasjoner i praksis kan regnes som sanne. Dette gjelder i alle fall i en gitt referanseramme og i en viss tidsperiode. Det at noe er min vurdering, basert på mitt sanseintrykk og min tolkning vil ikke si at vurderingen ikke kan være objektivt riktig eller uriktig, på samme måte som $2 + 2 = 4$.

Artistiske vurderinger, i likhet med moralske og filosofiske vurderinger, krever begrunnelse. Best hevder at det er ikke slik at vitenskap utelukkende er rasjonell og kunst utelukkende

emosjonell og subjektiv. Det er ikke slik at om noe ikke kan bli målt kan det ikke bli vurdert. For eksempel kan ikke det å forstå andre mennesker kvantifiseres. En god lærer kan se en elevs modenhet, følsomhet ovenfor et emne, og ansvarsfullhet, objektivt sett. Statistikk er nødvendigvis ikke objektiv i seg selv. Statistikk er avhengig av fortolkninger og vurderinger. Statistikk er gjenstand for subjektivt utvalg og subjektiv vurdering av premiss og resultat. Den britiske politikeren Benjamin Disraeli regnes som opphavsmannen til uttalelsen "Lies, damned lies, and statistics remind us that figures by themselves are meaningless". For å bli meningsfull må tallene fortolkes. Dette krever fantasi og fornuft. Albert Einstein er inne på noe av den samme grunnideen når han sier: "In science imagination is more important than knowledge". I kapittel 4 vil denne problemstillingen bli fulgt opp ved å introdusere og drøfte temaer som multipel intelligens, emosjonell intelligens i forhold til kognitiv teori.

Teori og Tolkning. Teoribegrepet er heller ikke entydig og brukes i dag om alt fra løse ideer og hypoteser til mer helhetlige tankesystemer. Kuhn (1962) introduserte i boken "*The Structure of Scientific Revolutions*" begrepet "multiple realities" hvor man kan støte på forskjellige sett med sannheter og virkeligheter. Han ser på sannheter i forhold til gitte paradigmer. Når paradigmeskift inntreffer må også alle teoriene som utgjorde paradigmet testes igjen for å avgjøre videre gyldighet. Best (1992: 71) sier med referanse til Kuhn at "Contrary to what is often assumed, it is a mark of the fruitfulness of a scientific theory not that it solves all problems and conflicts, but rather that it continues to generate problems and conflicts". Guba og Lincoln (1985) er også opptatt av multiple virkeligheter som manifesterer seg ved multiple sannheter. De mener at fenomener ikke konvergerer opp mot en sannhet, men divergerer over i mange sannheter som kan tolkes forskjellig.

Eksemplene fra a) til e) illustrerer at naturvitenskaplig metode og naturvitenskapene i seg selv ikke er fri for problemer i forhold til hva som er adekvat, relevant, verifiserbart og gyldig over tid. Enkelte benytter disse eksemplene til å si "se på alle problemene kvantitativ forskning har, hvorfor må vi være så opptatt av problemene med kvalitativ metode?" Det er tjener neppe den kvalitative metodetradisjon å la være å stille krav til logikk, konsistens, relevans og verifiserbarhet i kvalitativ forskning selv om enkelte spørsmål vil forbli ubesvart. Feyereabend (1988) har på den annen side et poeng i at det ligger en risiko i å bli for opptatt av metode, mekanikk og prosedyre i stedet for problemstilling, hypotese, substans og argument.

Miles & Huberman (1994) har utviklet 12 taktikker for å styrke kvalitativ metodes verifiserbarhet eller evne til å etablere hva som kan regnes for sant. Noen av disse taktikkene er inspirert av Popper (1959) ikke minst bruken av jakten på negative bevis eller utelukkelseskriterier.

3.5 Holistisk tankegang i samfunnsvitenskapene

I denne delen av oppgaven skal vi ta utgangspunkt i et holistisk vitenskapssyn og se hvordan det står i forhold til emosjonalitet og rasjonalitet. Holismen ble artikulert som en reaksjon mot det som ble sett på som ukritisk anvendelse av naturvitenskaplig metode i samfunnsvitenskapene, samt for å favne fenomener hvor helheten utgjør mer enn summen av delene. Holismen representerer et organisk syn på tilværelsen som ser på mennesket som en integrert del av et sosialt system. Tas enkeltelementer ut risikerer man at totaliteten mister verdi eller funksjonaliteter ut over det som er fjernet. For den komponenten som er fjernet risikerer man at denne får nedsatt eller ingen funksjonalitet eller verdi. Holismen kan også ta et intra-individperspektiv hvor mennesket selv defineres som systemet. Et holistisk perspektiv, i motsetning til et dualistisk perspektiv, vil se på kropp / sjel og fornuft / følelser som et hele og som gjensidig avhengige, samvirkende komponenter. Dette er i tråd med Damasio's neuropsykologiske forskning som vi har sett tidligere.

En vanlig innvending fra skeptikerne til bruk av naturvitenskaplig metode i samfunnsvitenskapene er at sosiale fenomener synes å være holistiske. Samfunnet ses på som et interaktivt hele som ikke uten videre kan deles opp i subsystemer. "Dual aspect theory" bygger på et holistisk syn på emosjonalitet og rasjonalitet. Vi skal se på et par kjennetegn ved holistiske systemer:

- a) Fysisk – kjemiske metoder og teorier har kun begrenset forklaringskraft.
- b) Helheten utgjør mer enn summen av delene.

La oss ta for oss de enkelte kjennetegn og se hvordan de står i forhold til emosjonalitets – rasjonalitets dimensjonen.

3.5.1 Fysisk–kjemiske metoder og teorier har kun begrenset forklaringskraft.

Jakten på en presis vitenskaplig metode har vært psykologiens store utfordring i de siste hundre år. Mens verden rundt oss i stadig større grad har blitt forklart og den teknologiske

front blitt utvidet, har vi i mindre grad vært i stand til å utvide våre kunnskaper om hva som skjer i oss rent mentalt. Legevitenskapen er i stand til å transplantere et organ fra et menneske til et annet, men psykologien som vitenskap er ikke i stand til å fullt ut forklare hva som skjer hos det enkelte individ eller beskrive dynamikken og forstå hendelsene i et enkelt parforhold mellom mennesker. I enda mindre grad greier psykologien vitenskaplig å analysere komplekse relasjonssett mellom et større antall mennesker.

Naturvitenskaplig metode forutsetter rasjonalitet og repeterbarhet. Menneskelig atferd kjennetegnes av at rasjonalitet og emosjonalitet opererer side om side og at repeterbarhetskravet utfordres av menneskets evne til å danne seg erfaringer. Erfaringer danner igjen basis for fordommer (her i nøytral betydning), forforståelse, intuisjon og handlingsberedskap. Menneskets evne til å danne erfaringer og utvikle atferd basert på erfaringer er kanskje det største hinderet for det naturvitenskaplige metodekravet til repeterbarhet. Men hva ville mennesket vært uten evnen til å danne erfaringer?

Legevitenskapen har forsket på at enkelte tilstander av depresjon kan dempes ved antidepressive medikamenter, nevrologene har identifisert forskjellige områder i hjernen som aktiviseres i forskjellige situasjoner ved å måle endringer i elektriske spenninger i hjernen. Likeledes har leger og zoologer forsket på hvordan iris endrer utseende i forskjellige situasjoner i forbindelse med eksempelvis stress eller begjær. Det er også målt relative lengder mellom ringfinger og pekefinger i forhold til testosteronnivå i blodet. Dette for å studere ”maskulin” atferd hos kvinnelige idrettsutøvere. Fra et vitenskapsteoretisk synspunkt er vi i beste fall på anekdotisk nivå og vitenskapen har langt igjen til å kunne fremvise en helhetlig modell eller teori for menneskelig atferd.

3.5.2 Helheten utgjør mer enn summen av delene.

Det er vanskelig å se for seg en person som er utelukkende emosjonell eller utelukkende rasjonell. Der hvor induksjon ville kreve en møysommelig tankeprosess, kan disse emosjonelle linkene sette rasjonelle elementer i forbindelse med hverandre på et nano-sekund. Stemninger og fornemmelser lagres i vår hukommelse og gjenkalles eksempelvis dersom vi ser et bilde eller hører en bestemt melodi. Vi har ikke avdekket hvilke biokjemiske, nukleære, elektromagnetiske eller metafysiske mekanismer som gjør seg gjeldende, men de fleste har hatt slike opplevelser og kan sette ord på det. Pragmatisten Dewey ville omformulert Descartes til ” det har effekt altså er det”.

Emosjoner danner grunnlaget for handlingsberedskap. Eksempelvis når en person sover, innåndet røyk, våkner, blir redd, orienterer seg, vurderer hvor mange meter det er fra annen etasje ned til bakken, åpner vinduet, overvinnet høydeskrekken, hopper ut av vinduet og kommer i sikkerhet. Denne prosessen, som kan ta alt fra noen få sekunder til noen få minutter, er en kompleks handlingsrekke bestående av rasjonelle og emosjonelle elementer som sømløst går over i hverandre. Selve handlingen er rasjonell og har et verdibasert mål (overlevelse), men drives frem av en kombinasjon av sansning, refleks, affekt, angst, erfaring, vurdering og risikoavveining. Dersom man hadde lyktes i å dekomponere det emosjonelle og det rasjonelle, og latt de to komponentene operere separat, ville man antageligvis ikke maktet å løse oppgaven (å komme i sikkerhet).

Den britiske fysiker og matematiker Alfred Whitehead (1861 – 1947), som blant annet var medforfatter av *Principae Mathematica* sammen med Bertrand Russel, var svært opptatt av sammenhengen mellom naturvitenskap og følelser. Han var sterkt kritisk til britisk skolevesen og uttalte blant annet i *The Aims of Education* fra 1916 at "Culture is activity of thought, and receptiveness to beauty and humane feeling. Scraps of information have nothing to do with it."

Whitehead praktiserte en holistisk tilnærming til matematikk og filosofi. Læren om "deler og helheten" kalles mereologi og regnes som en av hjørnesteinene i holistikken. I essayet *Process and Reality* fra 1929 sier han blant annet:

"We diverge from Descartes by holding that what he has described as primary attributes of physical bodies, are really the forms of internal relationships between actual occasions. Such a change of thought is the shift from materialism to Organic Realism, as a basic idea of physical science."

Whitehead presiserer i denne uttalelsen betydningen av den indre sammenhengen mellom fysiske hendelser / opplevelser. Dette er i realiteten det samme som erfaring. Således setter han erfaring som en kompleks multipel-parameter over det rene faktabaserte "scraps of information".

Holistikkens sentrale ide er at helheten er større (eller mer verdt) enn enkeltkomponentene. Aristoteles var den første til å formulere disse tankene systematisk i verket "Metafysikk".

Reduksjonisme regnes som det motsatte av holisme ved at reduksjonistene hevder å kunne bryte ned enhver helhet i sine enkelte komponenter. Reduksjonisme har hatt stor betydning for vitenskaplig tenkning da ”analyse” i stor grad innebærer å ta de enkelte komponenter fra hverandre for å studere disse nærmere.

Den franske filosofen Edgar Morin (f 1921) regnes som en av de ledende nålevende tenkerne innen holistikken. Han utga i perioden 1977 til 2004 *La Méthode* (6 bind) hvis hovedtese er at mennesket representerer en kompleks sammenvevet struktur av tenkning, følelser og handling. Moderne multidimensjonale vitenskaper som kybernetikk, systemteori og informasjonsteori er ofte inspirert av holistisk tankegang. Forskningsprosjekter på kunstig intelligens legger gjerne en holistisk filosofi til grunn uten at delprosjektene blir mindre spesifikke eller mindre naturvitenskaplige av den grunn

3.6 Observasjoner og delkonklusjoner

Vi har i dette avsnittet sett hvordan holistisk tankegang kan benyttes som rammeverk for en helhetlig tilnærming til emosjonalitet og rasjonalitet i et kognitivt perspektiv. Den holistiske grunnide at helheten er større enn delene kan passe godt som modell for hvordan vi kan se for oss at emosjonalitet og rasjonalitet kan fungere sammen. Holistikken og ”dual aspect theory” er i harmoni med hverandre i synet på forholdet mellom følelser og fornuft.

Vi har sett hvordan det naturalistiske vitenskapsideal også står sterkt i samfunnsvitenskapene og humaniora til tross for at naturalismen har sitt begrepsapparat og sine modeller fra helt andre problemstillinger og fenomener. I den sammenheng har vi også utfordret naturvitenskaplig metodes gyldighetsrom i forhold til samfunnsvitenskapene.

4. Det psykologiske perspektiv – multippel intelligens - EQ

Vi skal se på teorier som multippel intelligens og emosjonell intelligens som en alternativ innfallsvinkel til den konvensjonelle verbal - matematiske intelligensmodellen. Alternative

intelligensmodeller er interessante da de kan si oss noe om hva slags læringsformer som kan skape resonans i forhold til forskjellige intelligensbegreper.

Intelligensbegrepet er i seg selv problematisk og måling av et multidimensjonalt, upresist definert sett med egenskaper er enda mer problematisk. Den britiske biologen Francis Galton var opptatt av intelligens, særlig med tanke på om det var mulig å identifisere biologisk betingede egenskaper som styrket menneskets overlevelsessevne. Han definerte i boken ”Hereditary Genius” (1892) energi og sensitivitet som avgjørende egenskaper. Biologen Galton slet med å finne egnede målemetoder for sensitivitetsdimensjonen, men fremholdt denne som svært viktig i sine tekster.

Galton sees på som den som innledet intelligensmålingstradisjonen i psykologien. Uten å gå for langt inn i problemstillingen vil jeg nøye meg med å liste kjennetegnene ved tradisjonell intelligensmåling eksempelvis Stanford-Binet testen. Det som primært måles er (1) verbale ferdigheter særlig i forhold til definisjoner og presis begrepsanvendelse, (2) kvantitative ferdigheter i form av evne til å løse tallrekker og beherske aritmetiske regneregler, (3) figurative ferdigheter eksempelvis gjennom mønstergjenkjenning og (4) korttidshukommelse gjennom gjentakelse av tall, bilder, setninger som vises for så å forsvinne. En utfordring det tradisjonelle IQ begrepet og den tradisjonelle IQ målingen har, er at i det postindustrielle samfunn er de fleste av de ferdighetene som måles lett tilgjengelige og oppnåelige for de aller fleste digitalt. Derimot er kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og evne til å ”tenke utenfor boksen” i liten grad reflektert i den tradisjonelle tilnærmingen. Et annet tankekors er vektleggingen av tid ifm intelligens. Har det sterke fokuset på tidspress i testingen litt for sterke røtter i industrisamfunnets krav til tempo og sortering. Både Darwin og Einstein brukte så vidt meg bekjent flere tiår på sine hovedverk.

Videre ser vi på Maslow, McClelland og Bandura som har levert viktige bidrag til motivasjonsteori og læringsteori. Dette er gjort for å få større grad av innsikt i hvilke emosjonelle forutsetninger som bør være til stede for å skape gode kognitive prosesser. Selvinnsikt er også viktig for læring både i form av å være bevisst på hva man behersker og ikke behersker rent kognitivt, men også hvordan man virker på andre individer. I den forbindelse introduseres Joharis Vindu som et analytisk / eksperimentelt rammeverk for øket selvinnsikt og sosial forståelse både for studenter og lærere.

I kapittel 4 skifter jeg fra et primært vitenskapsfilosofisk perspektiv til et mer psykologisk / pedagogisk perspektiv. Dette gjøres uten at jeg slipper taket i filosofene, men filosofien blir i dette kapittelet primært anvendt for å illustrere psykologiske og pedagogiske problemstillinger og poenger. Hensikten med dette er å prøve å trekke linjer og å se sammenhenger mellom fagfeltene. Dette leder også opp til en gjennomgang av enkelte sentrale motivasjonsteorier. Grunnen til at jeg har valgt å ta motivasjon inn i denne sammenhengen er at motivasjon er et mye diskutert tema i skoledebatten. Det er samtidig viktig å ha bevissthet rundt når emosjonell kompetanse og kunnskap om motivasjon eventuelt går over til manipulatorisk atferd. Begrepet emosjonell intelligens kan lett få et instrumentelt preg selv om det opprinnelig representerte en utvidelse av det kognitive ferdighetsbegrepet..

Fokuset i skoledebatten er i hovedsak på elevenes motivasjon. Senere i oppgaven vil jeg i større grad se på lærerrollens emosjonelle situasjon både med tanke på motivasjon og frustrasjon.

4.1 Multiple intelligens

Den amerikanske psykologen og pedagogen Howard Gardner fremholder at mennesket har forskjellige intelligensformer. I boken "Intelligence reframed: Multiple intelligences" (1999) er han opptatt av at mennesket ikke bare lærer ved hjelp av en type intelligens, som tradisjonelle IQ tester er basert på. Gardner utfordret allerede i 1983 konvensjonell tenkning vedrørende intelligens og mente at den var for endimensjonal i sin vektlegging av det verbal – logisk – matematiske. Gardner hadde blant annet studert idrettsutøvere, billedkunstnere og musikere som representerte ekstraordinære talenter eller ferdigheter som ikke på en systematisk måte lot seg måle ved alminnelig brukte IQ tester. Videre baserte han seg på psykometriske studier og nevropsykologiske argumenter i inndelingen av de ulike typer intelligenser. I følge Gardner har de aller fleste mennesker alle de nedenstående intelligensformer representert i større eller mindre grad. Det er graden av og kombinasjonen av de forskjellige intelligensvariantene som definerer det enkelte individs intelligensprofil. Gardner definerer følgende former for intelligens som:

Språklig	Verbal, semantisk, kontekstuell, struktur
Logisk – matematisk	Kvantitativ, analytisk, strukturert

Musisk	Rytme, melodi, mønster, komposisjon, koordinasjon
Emosjonell	Sensorisk, fornemmende, intuitiv
Romlig	Geometrisk, lateral, multidimensjonal
Bevegelig	Kroppslig, rytmisk, motorisk, fysisk
Kreativ	Impulsiv, innovativ, kombinatorisk
Etisk	Omsorg, empati, omtanke, moralsk
Interpersonlig	Sosial, karismatisk, empatisk, kommunikativ

Gardner har vært kritisert for kategoriseringen av de forskjellige intelligensformene og det har vært stilt spørsmålsteget ved om det er mulig å trekke grenser mellom de forskjellige intelligensformer slik han har gjort. Et problem er at det kan synes som om mange av Gardner's intelligensformer er korrelerte, hvilket indikerer at det kan være bakenforliggende variabler og sammenhenger som han overser. Videre har han blitt kritisert for å primært definere ferdigheter, *skills*, ikke distinkte intelligensformer. Han er blitt kritisert for å fremsette intuitive definisjoner som ikke lar seg underbygge ved empiri. Schaler (2006) lever et sterkt bidrag til diskusjonen for og imot tradisjonelle versus alternative syn på intelligens. Gardner's hovedbudskap er å tenke i et bredere perspektiv når det gjelder intelligens inklusiv former som gir seg andre uttrykk enn det vi typisk forbinder med akademiske ferdigheter. For emosjonalitet versus rasjonalitetsdiskusjonen har Gardner bidratt til å skape interesse og debatt rundt både de emosjonelle og de interpersonlige sider ved vår kognitive utvikling.

Den franske filosofen Pierre Bourdieu er også opptatt av kropp / bevegelse / rom dimensjonen. Bourdieu bruker begrepet "habitus" som noe som verken er et resultat av ytre, mekaniske årsaker eller nøye kalkulerede valg, men som noe som er innskrevet i kroppen gjennom tidligere erfaringer. Bourdieu er særlig på vakt mot implisitt sosial diskriminering blant annet gjennom kulturelle og intellektuelle normer hos de toneangivende lag i samfunnet som tas for gitt at alle er i besittelse av. Bourdieus vurderinger av det franske skolesystemet som en definerende del av det franske samfunns-hierarki er til dels svært kritiske, men trolig relevante også for andre lands skolesystemer. Bourdieu ser blant annet på forholdet mellom skolelært og selvlært kompetanse og hvordan arbeidslivet og samfunnet for øvrig nedvurderer den selvlærte fremfor den skolelærte kunnskap. Han peker også på at utdanningsinstitusjonene skaper sosioøkonomiske nettverk som kan være svært vanskelige å trenge inn i for utenforstående. Et av Bourdieus hovedverk er "La Distinction" (1984) hvor skole- og utdannings systemets sosiale funksjon får en svært kritisk

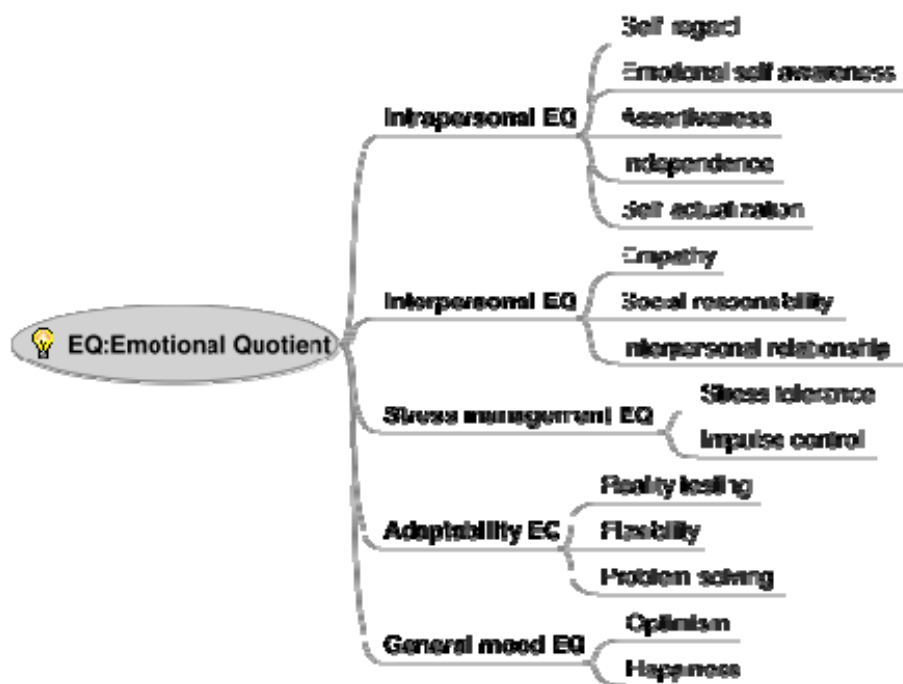
gjennomgang. Følelsen av å være på innsiden versus følelsen av å være på utsiden skapes ikke minst av den enkeltes skoleopplevelse og skolevalg (i den grad man kan snakke om valg).

4.2 Emosjonell intelligens

Det er av interesse å gå nærmere inn på emosjonell intelligens og hvordan vår erkjennelse av at emosjonell intelligens eksisterer påvirker vårt syn på emosjonalitet og rasjonalitet i et kognitivt perspektiv.

Daniel Goleman, som hadde arbeidet som psykolog sammen med David McClelland på Harvard University, ga i 1995 ut boken "Emotional Intelligence". Den ble en bestselger og oversatt til en rekke språk. Mye i dette avsnittet bygger på den boken. Goleman var ikke den første som brukte begrepet "emotional intelligence". Allerede før annen verdenskrig hadde Robert Thorndike, som senere utviklet den mye brukte "Cognitive Aptitude Test", benyttet begrepet "emotional intelligence" i en artikkel. David Wechsler utviklet begrepet på 1940 tallet til å inkludere "the aggregate capacity of the individual to act purposefully, think rationally and to deal effectively with its environment".

Salovey and Mayer beskrev i en artikkel i tidsskriftet "Imagination, Cognition, and Personality" (Salovey & Mayer, 1990) emosjonell intelligens som: "evnen til å nøyaktig oppfatte, uttrykke og vurdere emosjoner; evnen til å bruke emosjoner for å assistere tenkning; evnen til å forstå emosjoner og ha emosjonell kunnskap; evnen til å styre emosjoner for å fremme emosjonell og intellektuell vekst. Diagrammet nedenfor viser en del av de forskjellige komponentene som inngår i begrepet emosjonell intelligens. Vi ser både intrapersonlige og interpersonlige elementer. Videre ser vi elementer som stress-mestring, tilpasningsdyktighet og humør.



Kilde: Wikipedia Graphics

Et grunnleggende spørsmål vedrørende emosjonell intelligens er om det er noen sammenheng mellom EQ og prestasjonsforbedringer og resultatoppnåelse. Det er gjennomført relativt få empiriske studier om emosjonell intelligens og det er heller ikke utviklet noen alminnelig akseptert måleskala for emosjonell intelligens. Salovay uttaler selv: ”Despite the recent popularisation of the construct, empirical research on emotional intelligence is still in its infancy.” (1990) Et av problemene med å måle EQ har vært at de brukte metodene har vært selvrappporterende, det vil si at målingene har vært basert på utsagn fra kandidatene selv om hva de legger vekt på. Mayer, Salovay & Caruso (2000) hevder at måling av EQ må bygge på oppgaver og øvelser som krever at kandidatene også demonstrere sine emosjonelle ferdigheter. De er i ferd med å utvikle et testverktøy som heter ”Multifactor Emotional Intelligence Scale”, men understreker at metodeproblemene fordrer omfattende og systematiske empiriske undersøkelser for å kunne komme opp på et tilfredsstillende dokumentasjonsnivå.

4.3 EQ i forhold til bevissthet, handling og estetisk erfaring

Dersom vi sier at EQ er å ha bevissthet, empati og impulskontroll, hva vil dette si for handling og hvordan er de forskjellige filosofer opptatt av disse komponentene? Hos Descartes er bevissthet en passiv registrering av sanseinntrykk. Bevissthet er ikke en skapende prosess og er heller ikke nødvendigvis fulgt av handling.

Descartes la vekt på at den enkelte arbeidet seg i retning av kunnskap gjennom systematisk, metodisk tvil. Dermed ble kunnskap frigjort fra autoriteter og ble plassert på et rasjonelt fundament. Individet som her ble beskrevet er et generelt rasjonelt subjekt, ikke et reelt enkelt menneske av kjøtt og blod med sin tilknytning til følelser.

Kant var opptatt av å fjerne seg fra det emosjonelle og subjektive, for å nå den visdom som pliktetikken rommer. Pliktetikken forteller oss at man ikke skal lyve. Dersom man lyver, blir all kommunikasjon meningsløs. Et utsagn har verdi i form av at det enten er sant eller falskt. Det falske utsagnet er ikke-sant, men ikke nødvendigvis bevisst løgnaktig. Et falskt utsagn eller hypotese er et utsagn som når det er blitt testet viser seg ikke å holde mål. Slik blir kommunikasjon rasjonell. Kommunikasjonen må ta hensyn til å ivareta allmenne interesser. Hvordan kan vi oppdage allmenne sannheter? Er det mulig å benytte Kants kategoriske imperativ uten motsigelser av alle andre i tilsvarende situasjoner. Og er vi ansvarlig for våre egne valg? Kant grunngir handlinger ved at man vil ønske at handlingen blir gjort til en allmenn lov.

Skjervheim er opptatt av den moderne vitenskapen som har utviklet seg innenfor den horisont som Descartes trakk opp.

”Descartes skilde mellom to substanser, *res extensa* og *res cogitans*. *Res extensa* er det utstrakte, geometriske strukturerte verden, mens *res cogitans* er den tenkjande tingen. Kroppen hører da til den utstrakte verda, og er ein geometrisk-mekanisk struktur, og den tenkjande tingen er sjela. Mennesket er såleis sett sammen av to vidt forskjellige substansar, kropp og sjel.” (Skjervheim1996:258)

Skjervheim hevder at språk, kropp og atferd ikke lar seg stenge innen i en av disse referanserammene, verken en kroppslig eller mental. Han sier videre at når man reflekterer befinner man seg i en situasjon. Man befinner seg i verden mellom andre mennesker. Visse trekk ved situasjonen er partikulære andre ikke.

Skjervheim er på linje med Deweys erfaringsbegrep. Ifølge Dewey kan man ikke finne et fordomsfritt og interesseløst utgangspunkt for rasjonalitet eller følelse. Han sier at man føler noe i forhold til et problem man ønsker å utforske videre. Han er ikke så opptatt av objektive sannheter i forhold til hvilke spørsmål som bør behandles privat og hvilke som er politiske. Dewey river, i følge Perniola (Perniola 1997:123), i stykker forholdet mellom praktisk fornuft og moralitet som Kant etablerte. Den fullførte handling er ikke etisk, men estetisk. I følge

Trude von der Fehr (Reinton & Iversen, 2001:111-133) har en tankeerfaring hos Dewey også en estetisk kvalitet.

Dewey hevdet at intellektuelle erfaringer primært er tegn eller symboler og har ikke noen kvalitet i seg selv. (Dewey 1934:38). Likevel kan den estetiske og den intellektuelle erfaringen ikke skilles ad, fordi en kognitiv erfaring (en opplevelse av å forstå noe) må ha noe estetisk ved seg for å bli fullstendig. Helheten i den estetiske erfaringen er emosjonell. Vi kan ikke gripe noen ideer i sin fulle kraft uten at vi har følt eller sanset dem. Den emosjonelle opplevelsen er av kreativ og fornyende betydning som er grunnlaget for kunsten, for vår livskvalitet og for vitenskap og kunsten. Erkjennelse er avhengig av den emosjonelle erfaringens kreativitet.

4.4 Emosjonelle erfaringer og læringserfaringer.

Dewey kritiserer datidens læringsbegrep og dens refleksbuebegrep. Forholdet mellom tenkning og handling er ikke mekanisk. En refleksbue, bestående av påvirkning, tenkning og handling, må heller forstås som en helhet og avhengig av situasjon. ”Om vi leser en bok, om vi er på jakt, om vi holder vakt på et mørkt sted en ensom natt eller utfører ett kjemisk eksperiment – lyden vil ha en helt forskjellig psykisk betydning i det enkelte tilfelle, lyden er en forskjellig erfaring” (Dewey, 1896 :100). Lyden blir her avhengig av situasjonen man befinner seg i når lyden høres. Når man for eksempel hører en lyd innvirker det på tolkningen. Situasjonen påvirker også reaksjonen, og er forankret i tid og rom. Vi har å gjøre med en sirkel. Subjektet og omverdenen inngår i en kontinuerlig relasjon. Utforskningen begynner med et følt problem, sier Dewey. Når en usikker situasjon oppstår, når man opplever noe med magen eller reagerer emosjonelt på noe så kan man begynne med en utforskning som kan skape mening. Derved kan den emosjonelle erfaringen gjøres til en refleksiv erfaring. Erfaringene er her ikke utelukkende en subjektiv, privat og mental sak. Dewey er av den oppfatning at et individ sine tanker og erfaringer er avhengig av den kulturelle kontekst.

Von der Fehr (Reinton & Iversen 2001:121) sier at det er vanlig å kalle Deweys kunnskapsteori for instrumentell, det vil si at det virker. For Dewey er eksperimentet (og en bedre erfaring), snarere enn sannheten, målet for kunnskapen. Vi finner hos Dewey en oppfattelse av kunnskapens målrettethet, men også av at vitenskapen er underlagt kunsten og at verdier, er underlagt forandring. Erkjennelse er avhengig av den emosjonelle erfaringens kreativitet. Mennesker handler ut fra intuitivt erkjente følelser og vaner. Kreativitet skjer ikke

i en lukket boks. Matematikk og kunst krever fantasi og kreativitet. Tenkning kan ikke lokaliseres til et sted i kroppen. Menneskets bevissthet, er til en viss grad gitt oss gjennom en kulturell kontekst. I denne konteksten blir instinktive, primitive naturlige handlinger og responser kanalisert og utviklet.

David Best (1992) sier at emosjonenes store spekter kun er mulig for levninger som har mulighet til relevante innslag av rasjonalitet og kognisjon. "Imagination, creativity, and feeling are just as important in the sciences as in the arts ;and cognition rationality, and the development of conceptual understanding are just as important in the arts as in the science." (Best,1992:10) Tenkningen blir gitt av en hel kulturell kontekst hvor instinktive, primitive naturlige handlinger og responser blir kanalisert og utviklet.

Best sier (1992:103) at den viktigste karakteristikken som skiller en emosjonell følelse fra en sensasjon er at en emosjonell respons hovedsakelig retter seg mot et objekt. Når man er lei seg eller sint er den rettet mot noe. Han sier videre at "subjektivistene" ikke skiller mellom disse. Dette er av stor betydning når det gjelder forståelse av noe. En emosjonell følelse må av nødvendighet involvere en bestemt forståelse av et objekt av den følelsen. En forståelse og dermed følelsen, kan forandre seg ved begrunnelse. Om følelsene forblir en førende kraft overenstemmer det med Hume sitt utsagn om at vår fornuften er slave av våre følelser. Men, om vi begrunner en "sensation", kan vår forståelse av følelsen forandre seg. Vi ser at det oppstår et dialektisk forhold, ved å åpne opp for den andres perspektiv ved å lytte og "ta til seg det fremmede", som Gadamer sier. Den hermeneutiske erfaring har med tradisjon å gjøre mener Gadamer. I følge Hume er følelsene menneskets "motor". Følger vi Decartes vil evnen til å reflektere og planlegge være elevenes viktigste aktivitet. Følger vi Hume kommer de fornuftige begrunnelsen alltid i etterkant og som en del av erfaringen.

Ingen læring foregår bare inne i hodene på den som lærer. Det skjer i bestemte kontekster, sosiale sammenhenger eller sosiale rom. Avhengig av hvilke holdning og verdigrunnlag som legges til grunn, vektlegger man ulike læringsteorier. Fra relativt emosjonsfrie læringsoppfatninger, til teorier som har en sterk følelsesmessig forankring. Men selv om for eksempel den behavioristiske teorien ikke inneholder overveielser om det emosjonelle og det rasjonelle spiller sammen, vil det likevel være snakk om emosjonelle prosesser. Hvis man kun tar utgangspunkt i en enkelt filosofisk retning vil man etter mitt syn få en for begrenset syn i hva mennesket er. De har alle hatt stor betydning fordi de har grepet fatt i vesentlige sider av

menneskets natur. Mange filosofer har også endret oppfatninger underveis. Ulike læringsteorier griper også fast ved ulike sider ved læring.

Ulike læringsteorier har forskjellig verdigrunnlag. Dette avhenger av om rasjonalitet og emosjonalitet sees på som hierarkiske størrelser, om de sees på som likeverdige eller at det er ønskelig å undertrykke den ene fremfor den andre fordi den er mindreverdig. Det må kunne sies at i en læringsprosess alltid er snakk om emosjonelle prosesser. Om vi tar hensyn til at rasjonalitet og emosjonalitet påvirker hverandre gjensidig og ikke er dualistiske størrelser, må det sees på hvordan læringen virker inn på den lærende sine tenke – og følelsesmåter og influerer deres handlinger. Hvordan kan læring oppleves som meningsfylt for elevene, og vekke deres interesse og deres engasjement, slik at de synes at det er gøy, stimulerende, eller kjennes nyttig. Og hvordan kan vi gi elevene tro på seg selv, slik at de føler de har noe å bidra med. Om vi sier at motivasjon er kontroll over vår oppmerksomhet, hva skal til?

Dersom form og innhold, følelse og tanke henger sammen, hvordan kan man best mulig tilrettelegge situasjoner på en måte som gir adekvate læringsresultater? Da må vi få en viss distanse til oss selv. Mead viser viktigheten av lek. Gjennom leken lærer barnet å ta den andres perspektiv. Man overskrider det umiddelbare, og det krever avstand til selvet.

4.5 Bevissthet, intensjon, valg

Noen vil hevde at å tenke er å gjøre noe; handling og bevegelse. Det er noe vi kan til en viss grad transformere til det mindre og enklere, det kan manifesteres i skrift og i tale. Individet er ifølge Descartes, Hume og Kant et generelt rasjonelt subjekt. Kant sier at vi skal oppføre oss vel mot mennesker som mål i seg selv, og ikke kun som middel. Man skal i følge Kant ikke manipulere barn for eksempel ved ros. Det er kun ferdigheter man skal vurdere, ikke personligheten.

I følge Hume er vi slave av våre følelser. Et barn som er ute og leker styres av glede og interesse. Om følelsene er drivkraften i all læring, blir det viktig å komme inn i slike situasjoner. Spinoza ville dyrke bevisst de positive emosjonene og tilsvarende tørke ut de negative emosjonene. Det er her snakk om å kontrollere emosjonene. Man velger de emosjonene man vil ha og som verdsettes i samfunnet.

Handlinger er, i følge Searle, personlige og bevisste og inngår som oftest i relasjon til andre under en avtalt "vi – intensjon". Rasjonelle eller irrasjonelle handlinger skjer i situasjoner og relasjoner hvor personen opplever valgfrihet. I motsatt tilfelle snakker vi om tvangs-handlinger. Rasjonelle eller irrasjonelle handlinger er dermed, i følge Searle, aldri fullt ut styrt av institusjoner eller regler. Reglene er noe av materialet for rasjonelle overveielser. Men, handlinger forutsetter frihet. Searle forutsetter at menneskets frihet er intensjonal.(Searle 2001:73). Syn, hørsel, følelser, vilje, fornuft, er aktivt rettet mot verden. Når man skal handle er fornuften en del av overveielser. Det emosjonelle er en del av intensjonaliteten. Når man handler er rasjonaliteten og intensjonaliteten en del av personen. (Searle 2001:92). Styrt handling uten refleksjon og anledning til å gripe inn, er ikke rasjonelle handling. Personen er bevisst. Denne bevisstheten er produsert i kroppen, i hjernen, i personen i verden. Rasjonalitet er alltid i bevisstheten. Reglene virker gjennom den sosiale bakgrunnen til en person.

Searle refererer til Bordieus habitusbegrep. Habitusbegrepet refererer til den tause kunnskapen. Denne er kroppsliggjort i den forstand at en persons emosjoner i form av oppmerksomhet (attentiveness), smidighet (agility) og allsidig kompetanse blir viktig når man skal handle. "One does not embark on the game by a conscious act, one is born into the game....Belief is thus an inherent part of belonging to a field.....Practical belief is not a state of mind., still less a kind of arbitrary adherence to a set of dogmas and doctrines ("beliefs"), but rather a state of the body" (Bourdieu 1980:67-68). Dilemmaet oppstår mellom den kunnskapen man har og de valg man gjør. Bakgrunns-faktorene ligger klare i kroppen, i hjernen og aktiviseres uten at vi selv velger de enkelte elementene. "If we think of the reasons I act on, the reasons that are effective, then it emerges that where free rational action is concerned, all effective reasons are made effectively by the agent, insofar as he chooses which ones he will act on." (Searle 2001:66).

Det er viktig å være bevisst hva vi konstruerer. I følge Gadamer må ikke bevisstheten stenges inne i egne kategorier. Tilegnelse av erfaring omfatter språk. Det enkelte "jeg" må innlemmes i et språklig fellesskap. (Gadamer 1990:353). Han er opptatt av utvikling av mening, heller enn intensjonalitet som Searl er opptatt av eller kontekstualitet som Dewey er opptatt av. Hva vi skal konstruere blir Gadammers anliggende.

4.6 Bandura og teorien om resiprok determinisme

Albert Bandura forsket på Stanford University blant annet innen temaet aggresjon hos ungdom. Banduras utgangspunkt var behavioristisk determinisme, men han oppdaget etter hvert at i tillegg til at omgivelsene preger den enkeltes atferd, vil også den enkeltes atferd prege omgivelsene. Han var særlig opptatt av emosjonalitet, aggresjon og læring. Banduras forskning kan være interessant i forhold til hvordan kognitive prosesser kan struktureres og gjennomføres på en måte hvor det emosjonelle spiller med og ikke på tvers av læringsprosessen. Bandura kalte sin modell for sosial læringsteori, "Social learning theory", (Bandura, 1977) og bygger bro mellom klassisk behaviorisme og kognitiv teori. Bandura utvider teorien om operant betinging ved å innføre "indre," kognitive fenomener og begreper som forventning, intensjon, tolking, oppmerksomhet, hukommelse, intuisjon etc.

Vi skal se litt nærmere på Banduras teori for sosial læring og de enkelte modulene den består av, da den gir en del perspektiver på læring og emosjonelle forutsetninger.

Oppmerksomhet (Attention) All læring krever oppmerksomhet. Alt som reduserer oppmerksomheten vil redusere læringsutbyttet. Dersom eleven er søvnig, engstelig, sulten, frossen, ruset eller "hyper", vil dette redusere muligheten for læring. Det er derfor nødvendig å eliminere eller redusere disse elementene for å kunne facilitere læring.

Oppbevaring (Retention) Eleven må være i stand til å oppbevare eller huske det som oppmerksomheten har vært rettet mot. Her kommer språk, levendegjøring, identifikasjon, billeddannelse inn som viktige virkemidler i kunnskapsformidlingen. Dersom positive følelser kan knyttes til de kognitive elementene som oppmerksomheten er rettet mot, vil det øke muligheten til å gjenkalle disse elementene siden. Dersom negative følelser blir assosiert er det, i følge Bandura, grunn til å tro at læringseffekten reduseres.

Reproduksjon (Reproduction) Neste nivå i Banduras modell er reproduksjon. Reproduksjon innebærer prosesser hvor eleven gjenfinder informasjon eller kunnskap og transformerer disse over i ny atferd. Reproduksjonsprosessen er viktig da den ikke innebærer ren kopiering, men snarere en prosess hvor det enkelte individs forforståelse og øvrige kunnskaper også får prege transformasjonen slik at vi får et nytt sett anvendte kunnskaper og ferdigheter.

Motivasjon (Motivation) Motivasjon er hos Bandura det avgjørende for at eleven skal ville omsette kunnskap til handling. Banduras forsøk støtter annen motivasjonsforskning ved å vise at tradisjonell betinging har en effekt da den skaper gjenkjennelse ift tidligere opplevelser. Videre er Bandura opptatt av fremtidig betinging som han kaller insentiver. Han bruker også begrepet ”vicarious reinforcement” som kan oversettes med stedfortredende betinging; dvs observasjon av hvordan betingingsmodellene virker på andre. Vi har tidligere sett hvor viktig de emosjonelle forutsetninger er for utvikling av den enkeltes motivasjonshierarki. Dersom man ser det emosjonelle som agendasettende for motivasjonsfunksjonen blir følelsene viktige i Banduras sosiale læringsmodell.

Som nevnt er Bandura skeptisk til bruk av straff, men modellen hans har også en modul med negativ forsterkning eller straff. Den er bygget opp på samme måte som for positiv betinging, med ett nivå for tidligere ”straffeopplevelser”, et nivå for fremtidig straff eller trusler om fremtidig straff og ett nivå for ”stedfortredende negativ forsterkning”. Et eksempel på det siste kan være at elev A observerer at elev B sendes til rektor pga negativ adferd eller regelbrudd og at dette fraholder elev A i å foreta seg noe tilsvarende.

Egen-regulering (Self-regulation)

Hos Bandura er egen-regulering et sentralt virkemiddel for å få til adferdsendring. Han foreslår tre steg i denne prosessen:

Egen-observasjon (Self-observation) Den enkelte oppfordres til å prøve å observere seg selv, dette innebærer å prøve å se seg selv utenfra. Dette er et forsøk på frivillig objektivisering og emosjonell nøytralisering. En teknikk som benyttes kan være at den enkelte registrerer tidsbruk i løpet av en tidsperiode (eksempelvis en uke) på forskjellige typer aktiviteter (eksempelvis lekser, trening, søvn, tid med venner etc). En annen teknikk kan være å ta opp video av seg selv mens man presenterer et faglig emne eller holder et innlegg eventuelt trener på ett bestemt idrettslig moment. Hvis vi går tilbake til Nagel finner vi igjen ideen om å prøve å se seg selv utenfra for på den måten å utvikle videre erkjennelse.

Evaluering (Judgement) Denne prosessen innebærer at den enkelte sammenligner sin egen-observasjon med en standard. Standarden kan være objektiv, relativ til en referansegruppe

eller arbitrær. Det viktigste er at referansestandarden er en standard som den enkelte erkjenner og forstår.

Egen-respons (Self-response) Dersom den enkelte kommer godt ut av evalueringsprosessen genererer det en positiv respons. Denne kan enten lede til en egen-belønning eller til styrket selvbilde. På samme måte vil en dårlig relativ evaluering kunne lede til en selvpålagt restriksjon, ekstra innsats eller fornektelse.

Egen-terapi / Utvikling

Selvbildet står sentralt hos Bandura. Et bevisst forhold til og aktivt arbeid med selvbildet er i følge Banduras teorier helt avgjørende for å oppnå ønsket utvikling. Han gir følgende råd i forhold til egen-observasjon: Prøv å danne deg et så objektivt og presist bilde av deg selv som mulig. Utarbeid gjerne din private SWOT analyse; ”Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats” i arbeidet med din egen kartlegging.

Med hensyn til standarder og referanse-sammenligninger anbefaler Bandura at man ikke legger listen for høyt. Dette er for å unngå det som kalles ”set up to fail syndrome”, hvor den enkelte bevisst eller ubevisst setter for tøffe standarder for på den måten å legitimere manglende måloppnåelse. På den annen side; dersom standardene settes for lavt gir de ikke mening og de stimulerer ikke til atferdsendring. I forhold til egen-respons anbefaler Bandura å gi seg selv belønning fremfor straff for på den måten å forsterke ønsket atferd og feire ønskede resultater. Overdreven egen-straff kan føre til kompensering, projisering, apati, aggresjon, depresjon og flukt.

I forhold til egen-terapi fremholder Bandura noen flere teknikker som lar seg prøve ut. Dette innebærer en del aktiviteter som: Etablere atferdsdokumentasjon og atferdskart basert på egen-observasjonene, kartlegge ytre faktorer, unngå negative miljøsituasjoner og oppsøke positive miljøsituasjoner, etablere kontrakter og belønningssystemer for seg selv for å incentivere ønsket atferd, kopiere andres atferd der denne er i tråd med målene for egen-adferd. Dersom dette høres ut som det er sakset fra en amerikansk ”self help manual”, kan det komme av at Bandura og Banduras teknikker er mye brukt i alt fra idretts-coaching og røyke-avvenning til prestasjonsforbedringsprosesser i næringslivet. Banduras kritikere mener han er for ukeblad, hjelp til selvhjelp-preget, mens hans tilhengere legger vekt på den omfattende eksperimentelle forskningen som ligger bak hans teorier og en del av de oppnådde resultatene

som Banduras metoder har gitt. Bandura i forhold til emosjonalitet og rasjonalitet er interessant da hans teorier og metoder kan hjelpe oss til å skape en form for avstand til våre følelser. Ved å prøve å analysere ens egne følelser så objektivt som mulig, hvilket i teorien er en selvmotsigelse, kan vi kanskje øke vår forståelse for egne emosjonelle og rasjonelle prosesser.

4.7 Maslows teorier om behovshierarki og motivasjon

Maslow er opphavet til et av de første konsepter man introduseres til dersom man skal studere organisasjonspsykologi. Hans konsept går ut på at menneskets behov er hierarkisk organisert med basiske behov nederst og mer sofistikerte behov plassert lenger opp i en pyramidal struktur. I grove trekk ser pyramiden slik ut:

Selvrealisering	Realisere hele sitt menneskelige potensial
Estetiske behov	Skjønnhet – Symmetri - Balanse
Kognitive behov	Kunnskap – Forståelse - Nysgjerrighet
Selvtillitsbehov	Anerkjennelse - Tillit fra andre
Kjærlighet og tilhørighet	Samhørighet – Aksept - Omsorg
Trygghetsbehov	Komfort – Sikkerhet – Frihet fra frykt
Fysiologiske behov	Mat – Vann – Luft – Husly - Varme

Dagens skole beveger seg i hele vertikalen med alt fra omsorgsfunksjoner til læreplanverkets ambisjoner om selvrealisering og estetikk. Et raskt blikk på begrepene over avdekker at emosjonelle aspekter utgjør et betydelig innslag og representerer viktige premisser for eksempelvis de kognitive aspektene lenger oppe i pyramiden. Maslow argumenterte også for at med mindre et behov på ett nivå var dekket, var det vanskelig å komme videre til neste. Det innebærer i henhold til Maslow at det blir vanskelig å lære trigonometri eller franske verb dersom eleven ikke har fått nattesøvn, frokost eller må bekymre seg for vold i sitt nærmiljø. Dette er også en av grunnene til at elever med særlig problematiske oppvekstvilkår i Oslo (såkalt C-klasse barn) får særlige velferdstiltak som ellers normalt hører til i hjemmet.

Maslows teorier var i utgangspunktet orientert mot mentalt friske mennesker. Han var opptatt av mental helse og menneskelig potensiale. Maslows utgangspunkt var ganske forskjellig fra andre psykologer, som i større grad fokuserte på mentale lidelser og avvikpsykologi. Maslow regnes som ledende innen en retning i psykologien som kalles humanistisk psykologi.

Maslow lanserte nye begreper som behovshierarki, peak-opplevelser og selv-realisering. Hans kritikere fant Maslows empiriske grunnlag ujevnt og påpekte at det ikke kunne bevises at menneskets behov var hierarkisk ordnet eller at alle mennesker hadde identisk hierarkisk struktur. I forhold til denne oppgaven er Maslow interessant på grunn av at han hevdet at emosjonelle og rasjonelle elementer opptrer om hverandre på forskjellige nivåer i pyramidestrukturen. Maslows behovshierarkiske modell innebærer ikke et hierarkisk syn på emosjonalitet og rasjonalitet. Eksempelvis befinner en del konkrete fysiske behov seg på laveste trinn i pyramiden, mens trygghetsbehov med sine emosjonelle konnotasjoner befinner seg på neste nivå. Kognitive behov er av Maslow plassert ganske høyt opp i hierarkiet, mens helt på topp ligger behovet for selvrealisering, som sannsynligvis er en kompleks integrert opplevelse med både emosjonelle og rasjonelle faktorer. Man kan også argumentere for at dersom enkelte av de grunnleggende fysiske behov tas bort (eksempelvis at varme erstattes med kulde) er veien fra øverste trinn i pyramiden og ned ganske kort og utløser både angst og uro under veis.

I pedagogisk sammenheng hadde Maslow innflytelse blant annet på Carl Rogers. Akkurat som Maslow representerte en klient-sentrert psykologisk tilnærming, stod Rogers for student-sentrert læring. Student-sentrert læring tar utgangspunkt i den enkelte students behov, ferdigheter, interesser og tilnæringsmåte hvor læreren primært blir en fasilitator. Lærer-sentrert læring har læreren i sentrum i en aktiv rolle og studenten i en passiv, mottagende og kopierende rolle. Maslow så på mennesket som et kraftfullt, søkende og lekent vesen. Mennesket utviklet seg best dersom hindre for naturlig vekst og utfoldelse ble fjernet. Spontanitet, kreativitet og impulsivitet er i Maslows verdensbilde positive drivere for menneskelig vekst og potensialutvikling, mens disse egenskapene, som ofte assosieres med det emosjonelle, av andre sees på som hindre for eksempel for kognitiv utvikling.

4.8 McClellands motivasjonsteori

David McClellands teorier er ikke hierarkisk bygget opp, men baserer seg på en oppdeling av motivasjonsorientering i tre hovedgrupper: 1) Prestasjonsorientering 2) Tilhørighetsorientering 3) Maktorientering. I disse gruppene er det igjen motivatorer som inspirerer til innsats for å oppnå suksess og seire og motivatorer som inspirerer til innsats for å unngå feil og nederlag. Forskjellige institusjoner har ulik organisasjonskultur; kulturen former igjen atferd og bidrar til å definere

strategier for overlevelse og suksess. I McClellands modell blir risikovurdering en viktig parameter i etferdsvalg. La oss se nærmere på de tre kategoriene:

Personer som har et sterkt prestasjonsbehov (N-Ach) søker seg mot situasjoner hvor de kan utmerke seg. Derfor vil den typisk prestasjonsorienterte person søke å unngå både høyrisiko og lavrisiko situasjoner. Lavrisiko situasjonene unngås på grunn av at den prestasjonsorienterte person ikke ser på slike situasjoner som reelle situasjoner for å kunne prestere. Lett-tjente seire "teller ikke". Høyrisiko situasjonene unngås da den prestasjonsorienterte person ikke vurderer utfallet av slike situasjoner til å være prestasjonsbetinget, men snarere overlatt til sjansespill og tilfeldigheter. Den prestasjonsorienterte person vil søke seg mot situasjoner som har moderat risiko og hvor personen ser at egen prestasjon kan ha stor betydning for utfallet. Prestasjonsorienterte personer trenger en del oppfølging og tilbakemelding ikke minst i forhold til hvordan de ligger an prestasjonsmessig. Den prestasjonsorienterte person arbeider best alene eller sammen med andre prestasjonsorienterte mennesker.

Personer med sterk tilhørighetsorientering (N-Affil) er personer som har et stort behov for harmoniske relasjoner med andre og som trenger å bli verdsatt av andre mennesker og omgås disse. Tilhørighetsorienterte personer tenderer til å opptre konformt i forhold til referansegruppens mål og verdier. Personer med sterk tilhørighetsorientering arbeider best i team og gjerne med omsorg eller tjenesteyting overfor andre som hovedformål. Disse personene liker i liten grad konflikter og utfordrer normalt ikke de normer som gjelder for gruppen eller organisasjonen.

Personer med sterk maktorientering finner gjerne sin maktbase enten gjennom institusjonell makt eller personlig makt. Institusjonell makt er i vår kulturkrets den "godtatte" form for maktorientering, ikke minst pga Webers teorier om funksjonelle byråkratier. Institusjonell makt er det moderne samfunnets måte å få store, komplekse organisasjoner til å fungere på. Vi er mer reservert i forhold til personer som orienterer seg mot personlig makt. Personlig makt assosieres lett med prestisje, maktsyke og tvilsomme allianser mellom mennesker. I andre samfunn vektlegges personlig makt i mye større grad. Eksempler på dette er religiøse ledere, klanledere, guruer, geriljaledere etc.

De fleste mennesker har alle disse behovene i seg, men i varierende relativ grad. Skolen er en arena som i utgangspunktet bør kunne fungere for de fleste motivasjonsorienteringer, men det er verdt å merke seg enkelte forhold:

Prestasjonsorienterte elever er minst like avhengige av tilbakemelding og oppfølging som andre elever, men på grunn av at disse ofte har tydelige standarder for hva som er en god prestasjon vil overfladisk ros av gjennomsnittlige prestasjoner ofte virke mot sin hensikt og utløse aggresjon. Prestasjonsorienterte elever er heller ikke naturlig tiltrukket av gruppearbeid med mindre gruppen består av andre elever som også er mestringsmotiverte.

Mennesker med sterk prestasjonsangst eller frykt for å feile har som gruppe vist seg mindre villige til å gå inn i oppgavesituasjoner der det er usikkerhet for å lykkes. De viser også mindre utholdenhet i slike situasjoner dersom de kommer opp i slike og presterer dårligere på oppgaver enn gruppen mennesker som har lav prestasjonsangst eller frykt for å feile (Nygård, 1993: 168 – 171).

Tilhørighetsorienterte elever kjennetegnes ofte ved at de er opptatt av det sosiale miljø og samværet i klassen både i relasjon til undervisningen og i utenomfaglige situasjoner. Klassen betyr mye som referansegruppe og gruppearbeid er gjerne den foretrukne arbeidsform. Disse elevene liker ikke nødvendigvis å stikke seg for mye ut. En utfordring for denne elevkategorien vil være den nye skolemodellens vekt på valgfag og gruppeinndelinger på tvers av den tradisjonelle klassemodellen.

Maktorienterte elever vil kunne møte store problemer i dagens skole. For det første er elevene i liten grad tillagt nevneverdig med institusjonell makt. Den institusjonelle makten sitter hos lærer, inspektør og rektor. Da er det kun den personlige makten som gjenstår som utløp for disse elevers maktbehov. Behov for personlig makt kan gi seg forskjellige utslag både konstruktivt og destruktivt. Det mest konstruktive er eksempelvis vilje til å ta på seg oppdrag; det kan være som tillitsvalgt i klassen, som organisator av skolerevy eller som redaktør av skoleavisen. Det kan også finne destruktive utløp eksempelvis i form av mobbing av andre elever, som utøvelse av gjenglederskap eller som utvikling av voldelig eller asosial adferd. En strategi overfor elever som demonstrerer maktorientering er å ta dem på alvor, gi dem oppgaver, kanalisere motivasjonsenergien i retning av fellesskapet eventuelt å få frem andre sider ved elevens motivasjonsstruktur slik at ikke maktorienteringen får dominere.

McClellands teorier er ikke basert på en hierarkisk eller på en bi-polar modell. McClellands modell er triangulær og med diskrete grader av de tre orienteringer til stede hos alle mennesker. Han åpner opp for at vi kan ha forskjellig utslag langs hver dimensjon avhengig av situasjon og livsfase. Dette gjør at det situasjonsbestemte og det kontekstuelle blir viktig. På den måten åpner modellen for betydningen av sosial erfaring og signaler som sendes mellom aktører i et sosialt system som en skole. Tilhørighet, makt og prestasjonsorientering er begreper som det ikke er mulig å forholde seg til uten at både det emosjonelle og det rasjonelle er med.

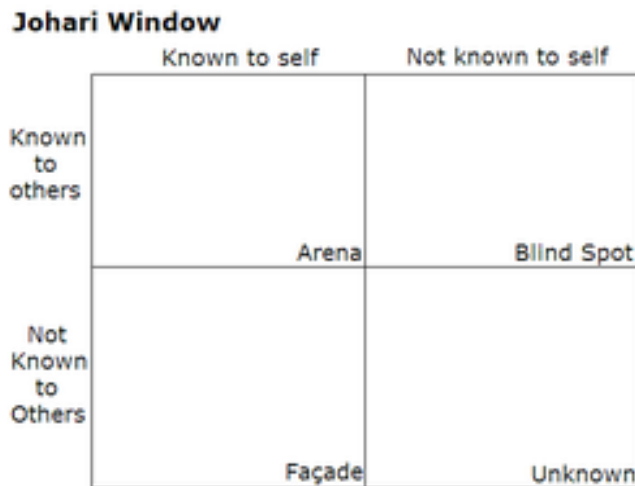
4.9 Joharis Vindu - en modell for emotio-rasjonell samhandling

Joharis vindu er en modell som ble utviklet av forskerne **Joseph Luft** og **Harry Ingham** i 1955. Modellen ble utviklet for å hjelpe folk til bedre å tolke og forstå sin egen adferd og for å styrke mellommenneskelig kommunikasjon. Modellen ble opprinnelig utviklet for lederutvikling og teamutvikling i næringsliv og offentlig administrasjon, men bør kunne fungere i andre sammenhenger eksempelvis i skolen. Joharis vindu er basert på et teoretisk fundament som ofte kalles "affective heuristics". Termen "affektiv heuristikk" kan neppe sies å være svært utbredt på norsk, men temaet er hvordan emosjoner og stemninger påvirker individets evne til og måter for å komme frem til beslutninger som utløser handlinger. Om affektiv heuristikk se eksempelvis Finucane m.fl (2000) eller Winkelman m.fl. (1997) Teknikken som anvendes i Joharis vindu modellen er lingvistisk-assosiativ. Det vil si at et ord, gjerne et adjektiv, utløser en reaksjon som enten er positivt relaterende til en person eller aktivt ikke-relaterende.

Joharis vindu er en firefelts tabell bestående av fire kvadranter. I figuren nedenfor er kvadrantene definert som:

- | | | |
|-------------|--------------|-----------------|
| 1. Kvadrant | "Arena" | Det sosiale jeg |
| 2. Kvadrant | "Blind Spot" | Det skjulte jeg |
| 3. Kvadrant | "Facade" | Det private jeg |
| 4. Kvadrant | "Unknown" | Det ukjente jeg |

Figur 1 "Joharis Vindu"



Kilde: Wikipedia Graphics, 26 mai 2008

Jeg skal senere gå nærmere inn på hva som kjennetegner de fire kvadrantene samt dynamikk mellom kvadrantene.

Joharis Vindu fremkommer ved at en enkeltperson ("jeg") av en liste på 55 adjektiver velger ut 5 -6 som beskriver en best. Et eksempel på et slikt utvalg som foretas av jeg-personen Kari kan være: "modig" (bold), "hjelpsom" (helpful), "kunnskapsrik" (knowledgeable), "varm" (warm) og "klok" (wise). Et utvalg som "kjenner" Kari eksempelvis som kollega, venn, familiemedlem etc foretar så sine valg av adjektiver fra den samme listen. Resultatene plottes inn på en grid og de fire feltene fremkommer avhengig av graden av samsvar mellom omverdenens persepsjon av Kari og Karis oppfatning av seg selv.

Listen med adjektiver er gjengitt i figur 2.

Vi ser at adjektivene i utgangspunktet er positivt ladet. Dette er på grunn av av at Luft og Ingham mente at det ville være lettere både for jeg-personen og for referansepersonene å trekke frem positive enn negative personlighetstrekk.

Figur 2 **Liste over adjektiver til personbeskrivelse ifm Joharis Vindu**

- able
- accepting
- adaptable
- bold
- brave
- calm
- caring
- cheerful
- clever
- complex
- confident
- dependable
- dignified
- energetic
- extroverted
- friendly
- giving
- happy
- helpful
- idealistic
- independent
- ingenious
- intelligent
- introverted
- kind
- knowledgeable
- logical
- loving
- mature
- modest
- nervous
- observant
- organized
- patient
- powerful
- proud
- quiet
- reflective
- relaxed
- religious
- responsive
- searching
- self-assertive
- self-conscious
- sensible
- sentimental
- shy
- silly
- spontaneous
- sympathetic
- tense
- trustworthy
- warm
- wise
- witty

Kilde: Wikipedia Graphics, 26 mai 2008

En spillvariant av Joharis Vindu kalles Noharis Vindu og tar utgangspunkt i 55 negativt ladede personlighetstrekk. Disse er gjengitt i figur 3. Noharis Vindu er en utfordrende øvelse som først og fremst ser på enkeltpersonens svake sider med tanke på hvilke av disse som er kjent eller ukjent for individet og dets omgivelser. Vi kommer ikke til å anvende Noharis Vindu i den videre oppgaven, men jeg ønsket å vise Nohari listen med adjektiver da disse også har viktige konnotasjoner til det emosjonelle og begreper som ofte er negativt knyttet opp mot emosjonalitet.

Figur 3 Liste over adjektiver til personbeskrivelse ifm Noharis Vindu

<ul style="list-style-type: none"> • incompetent • violent • insecure • hostile • needy • ignorant • blase • embarrassed • insensitive • dispassionate • inattentive 	<ul style="list-style-type: none"> • intolerant • aloof • irresponsible • selfish • unreliable • unimaginative • irrational • imperceptive • loud • self-satisfied • overdramatic 	<ul style="list-style-type: none"> • inflexible • glum • vulgar • unhappy • inane • distant • chaotic • dull • cold • vacuous • passive 	<ul style="list-style-type: none"> • timid • stupid • lethargic • unhelpful • brash • childish • impatient • panicky • smug • predictable 	<ul style="list-style-type: none"> • cowardly • simple • withdrawn • cynical • cruel • boastful • weak • unethical • rash • callous • humourless
---	--	--	---	---

Kilde: Wikipedia Graphics, 26 mai 2008

La oss gå tilbake til Kari og utfallet av Johari øvelsen:

Første Kvadrant: Det sosiale jeget

Her er Karis sosiale jeg slik hun er kjent fra lærerværelset og rundt middagsbordet hjemme eller sammen med venner i fritiden. Riktignok kan det være sider ved Kari som ikke eksponeres i alle sammenhenger, men denne kvadranten dekker Karis normal - atferd og komfortsone. I denne kvadranten er det stort sett samsvar mellom hvordan Kari ser på seg selv og hvordan hun oppfattes av omgivelsene.

Andre Kvadrant: Det skjulte jeget

Her er den Kari som omgivelsene ser, men som Kari ikke er bevisst på. Dette kan være Karis uvane med å avbryte folk. Det kan være hennes tørre humor som hun ikke selv vet at hun har. Men det kan også være det at det er vanskelig å få øyekontakt med Kari. Blindsonen kan være av varierende størrelse og kan representere alt fra det banale (syltetøy på kjolen) til atferdsmønstre som avdekker mer grunnleggende personlighetstrekk. Blindsonen sier noe om Karis evne til selvinnsikt. Dersom den er stor og konstant kan det tyde på at selvinnsikten ikke er på topp. Dersom Karis empati hadde vært større hadde hun kanskje følt at mennesker rundt henne reagert på at hun ofte brøt dem av og overkjørte.

Tredje Kvadrant: Det private jeget

Dette er Karis privatsfære. Her ligger forhold som er kjent for Kari, men som hun ikke ønsker at andre skal ha kjennskap til eller som omverdenen ikke har oppdaget. Selve begrepet "de andre" er jo ikke helt presist da det spenner over mennesker man kjenner godt som ektefelle, barn, annen familie, venner og bekjente til mennesker man kun har møtt i begrenset grad og til mennesker man kanskje ennå ikke har møtt. Hva som er ukjent ved den enkelte hos disse forskjellige grupper av "andre" vil selvsagt variere. Noe vil alltid og bør alltid være privat, noe ønsker man å holde for seg selv. De millioner av tanker, stemninger, fornemmelser og sensoriske impulser som strømmer gjennom den enkelte i løpet av en dag lar seg heller ikke praktisk viderefremme til "de andre" på en praktisk og "leselig" måte. Det enkelte individ har forskjellig størrelse på "privatkvadranten". Dette reflekterer at forskjellige mennesker har ulike sosiale behov og ulikt behov for privatliv. Hos den enkelte er heller ikke dette faste forholdstall livet igjennom.

Fjerde Kvadrant: Det ukjente jeget

Denne kvadranten rommer det som er ukjent for Kari, men også ukjent for hennes omgivelser. Foruten å være tilværelsens undefinerbare X-faktor rommer denne kvadranten det underbevisste, det undefinerbare, men også føleleser og strømninger som verken den enkelte eller omgivelsene helt klart har maktet å definere. Dette er kvadranten for det gjensidig uoppdagede, det ubevisste, det metafysiske. Vi skal ikke i større grad gå nærmere inn på drøfting av denne kvadranten da den hører mer hjemme i psykologien enn i pedagogikken, men også pedagogikken og pedagogikkens utøvere har behov for å være klar over at denne kvadranten eksisterer og har betydning for den enkeltes sjelsliv og atferd.

4.10 Joharis Vindu i skolen

Det foreligger en klar forbindelse mellom Joharis Vindu og emosjonell intelligensteori. Joharis Vindu kan brukes som et treningsverktøy for å oppøve EQ ferdigheter, sensitivitet og selvinnsikt ikke minst gjennom å få det emosjonelle i tale. Det er også mulig å se Joharis Vindu i sammenheng med Maslows behovshierarki og emosjonell og kognitiv utvikling. Hvordan kan så konseptet som introduseres i Joharis Vindu ha relevans for skolen? Det er fra mitt ståsted først og fremst tre anvendelsesområder som fremstår som aktuelle:

Vi kan se på Joharis Vindu som en del av den pedagogiske utdannelsen. Pedagogen er engasjert i facilitering av læring og kommunikasjon med 25 til 30 elever samtidig. Noen ganger er gruppene også større, eksempelvis i auditorium format eller i cyberspace-basert kommunikasjon. Men i den typiske utøvelse av pedagogrollen er gruppen relativt begrenset og mulighetene for to-veis kommunikasjon til stede. I forberedelsen til læreryrket er trening i å tolke andre viktig. Ofte kan elevene sende signaler utover det de sier direkte. Å lese slike signaler er viktig og det krever trening. På samme måte er det viktig å utvikle sin egen forståelse av hvordan man virker på andre. Dette for å skape så gode betingelser for dialog og kommunikasjon som mulig. Også i skriftlig / elektronisk kommunikasjon er sensitivitet i forhold til hvordan man virker på andre av betydning. Språk er makt; makt - språk, fagsjargong og semantiske hersketeknikker kan skape frykt, avstand og usikkerhet i stedet for å fremme kommunikasjon og læring.

Vi kan også se på Joharis Vindu som en del av pedagogens verktøyskrin. Pedagogen kan bruke Joharis Vindu som en del av undervisningen. Den erkjennelse av egen adferds betydning på andre og de utfordringer Joharis Vindu representerer i forhold til vår selvinnsett har verdi ikke bare for pedagogen, men også for den enkelte elev / student. På hvilket klassetrinn / studienivå effekten er størst skal vi ikke drøfte her, men konseptet benyttes i dag hyppig ikke minst i forbindelse med leder og teamutvikling.

Vi kan også vurdere anvendelse av Joharis Vindu som et virkemiddel i forbindelse med skoleledelse og organisasjonsutvikling. Dette er som nevnt i ovenstående avsnitt den hyppigste anvendelsen av konseptet i dag. Joharis Vindu har klare fellestrekk med teknikker som 360 graders feedback analyse etc, som er ute etter å utvikle den enkelte medarbeiders emosjonelle og kognitive ferdigheter. Det finnes en rekke eksempler fra media på samarbeidsproblemer i norsk skole. Dette gjør seg gjeldende eksempelvis i form av høyt sykefravær, ansatte som søker seg bort, fraksjonsvirksomhet i kollegiet etc. Min hypotese er at et verktøy som øker den enkeltes selvinnsett og innsikt i egne og andres følelsesmessige reaksjoner kan være nyttige for å ta konflikter inn i et konstruktivt dialogspor. I denne omgang får det forbli en hypotese, men det kunne være interessant å forfølge sporet ved en senere anledning eksempelvis gjennom et organisasjonsutviklingsprosjekt på en skole eller annen undervisningsinstitusjon.

4.11 Oppsummering og delkonklusjoner

Akkurat som det emosjonelle ikke er den eneste innfallsvinkel til å forstå kunsten er ikke det rasjonelle den eneste måten å forstå vitenskapene på. Gardner tok til orde for å se på intelligens som en et multifasettert sett med egenskaper og at pedagogikken i større grad skulle reflektere dette. Dersom man aksepterer teorien om multippel intelligens (MI) så har det temmelig store konsekvenser for hvordan vi ser på skolens hensikt og hvorledes skolen organiseres. En MI skole er ikke nødvendigvis en skole som bare øker antall fag. Økning av antall fag alene leder bare til fragmentering og defokusering. Gardner har fremsatt sin visjon for en MI skole i boken "Multiple Intelligences: The Theory in Practice" fra 1993. Sentralt i MI skolen står tverrfaglighet, prosjektarbeid, individtilpasning og samfunnsnærhet. Dette er en skoleform som fordrer en helt annet innhold enn de seneste års reformer i Norge.

Joharis Vindu illustrerer et verktøy som kan benyttes for å øke den enkeltes selvinnsett og virkelighetsforståelse. Både i pedagogikk-utdannelsen og i klasserommet kan dette verktøyet benyttes. Min hypotese er at det vil øke kvaliteten på læringen ved at den enkeltes opplevelse av seg selv i forhold til situasjonen er bedre kartlagt.

5. Skolen som dannelsesprosjekt, reformarbeid og norsk skolehverdag

Vi har så langt arbeidet med begrepsapparat, filosofisk tilnærming, psykologiske perspektiver og analyse av samspill mellom emosjonalitet og rasjonalitet. I dette kapittelet skal vi i større grad se på hva dette har å si for den konkrete skolehverdag i Norge. Jeg tar i avsnitt 5.1 utgangspunkt i dannelsesteori og ser på skolen som et dannelsesprosjekt. Dannelses-aspektet er viktig for de fleste skoleteoretikere da elevene fungerer i en sosial kontekst i løpet av skolegangen og skal møte et bredere samfunn når skolegangen er avsluttet. I avsnitt 5.2 er det skolereformer både internasjonalt og i Norge som vies oppmerksomhet. Skolereformer er interessante da det aldri synes å være reformpause i skolen; jeg ser i særlig grad etter hvordan de forskjellige pedagogiske retningene forholder seg til emosjonalitet og rasjonalitet. Mitt anliggende i forhold til reformarbeidet er ikke "jakten på den perfekte skole", men kun for å se etter ledetråder i forhold til oppgavens hovedtema. I avsnitt 5.3 er det Meyer og Trippstadts kritikk mot Hernes' reformer som kommer til uttrykk. I avsnitt 5.4 er det tendenser innenfor elev/studentvurdering som er tema, både fordi det er mye følelser knyttet opp til vurdering av elever og det er et sentralt tema i skoledebatten.

I avsnitt 5.5 er temaet hva skolen er ment å være i henhold til norsk læreplanverk. Dette avsnittet er relativt omfattende og tar for seg hvordan det norske skolesystemet er bygget opp og beskriver også de mange interesser og hensyn som konkurrerer om elevenes tid og oppmerksomhet i dagens skole. Avsnitt 5.6 er et kritisk blikk på skolens hverdag inspirert av Goodlad. Avsnitt 5.7 tar for seg et praktisk eksempel fra en skole som har organisert sin virksomhet basert på erkjennelsen av EQ som en grunnverdi. Avsnittene 5.8 til 5.11 ser på den pedagogiske erfaring i forhold til innfallsvinkler som litteratur, estetikk, humor, dans og drama.

Det internasjonale reformperspektivet er viktig da pedagogisk forskning og utvikling foregår på tvers av landegrensene og pedagogisk innovasjon og policyarbeide gjerne lar seg inspirere av internasjonale temaer og trender.

Jeg er opptatt av læreplaner på grunn av at de representerer et normativt uttrykk for hva samfunnet vil med skolen og det som foregår der. Læreplanene avspeiler samfunnets syn på skolen, men også på forholdet mellom emosjonalitet og rasjonalitet i skolen. For denne oppgaven er det derfor interessant om det er en bestemt oppfatning av dette forholdet som kan leses ut av læreplanverket.

5.1 Om dannelse og utdanning

Skolen kan sees på som et dannelsesprosjekt. Dannelsesteori skiller ofte mellom den subjektive dannelsesprosess og det objektive dannelsesmål. Hans-Georg Gadamer og John Dewey ser på dannelse og kunnskap som kontinuerlige prosesser uten noen form for endestasjon, mens eksempelvis Harold Bloom har et dannelsesmål som kommer til uttrykk i en litterær kanon. (Bloom,1994)

I pedagogikk og filosofi skiller man mellom dannelse og kunnskap. Dannelse uten kunnskap er vanskelig å få til, men det er bruken av kunnskap og refleksjonen over de kunnskapene man har og de situasjonene man møter, som er avgjørende for dannelsen. Vi har utallige eksempler på kunnskap uten dannelse. Dannelse har en etisk dimensjon, mens kunnskap uten etisk bevissthet kan være direkte korrumperte. Eksempler på det siste er forskning på å utvikle de mest vanedannende sigaretter eller medisinske forsøk på mennesker i fangeleire.

Dannelse kan således knyttes til menneskets moralske dømme- og handlekraft. Denne polariteten mellom dannelse og kunnskap har lange filosofiske tradisjoner, og det er en etablert tenkning at disse representerer to forskjellige dimensjoner i et menneskes væren og vesen. Skolen er blitt betraktet både som en kunnskapsinstitusjon og som en dannelsesinstitusjon. Den pedagogiske utfordringen er å bidra til at begge aspekter ved individet utvikles, slik at vi får en skole som frembringer ansvarlig kunnskap og kompetanse som har en etisk forankring.

Gadamer er opptatt av tolkning, forståelse og erfaring i spenningsfeltet mellom det kjente og det ukjente. I Gadamers univers finner mennesket veien til seg selv gjennom tolkning og fornyelse. Kunnskapstilegnelse blir et virkemiddel i dannelsesprosessen, men ikke et mål i seg selv. Målet blir ikke nødvendigvis kunnskap, men forståelse og holdning. På denne måten blir dannelsesprosessen dialektisk og fornyende.

Selv om Gadamer av de fleste ansees som hermeneutiker, har han mange trekk til felles med pragmatismen, ikke minst i det syn at skillet mellom mennesket og verden (subjekt og objekt) er opphevet. Det er ikke nødvendigvis noe markant skille mellom virkeligheten og hvordan vi oppfatter virkeligheten. Aktør og observatørrollene påvirker hverandre. (Skjervheim, 1996)

Pragmatismen representert ved Dewey så på kunnskap som et styringsredskap i forhold til handling. Handling omfatter hos Dewey også aktiviteter som tenkning og refleksjon, til forskjell fra rene behaviorister. Kunnskapens validitet avgjøres av dens anvendelighet i forhold til problemløsning og praktisk anvendelse. Dette synet på kunnskap hos Dewey kan virke instrumentelt, men Løvlie (2003:269) sier: "I sin utdanningsfilosofi legger han vekt nettopp på framtiden og utdanningens nytteverdi. Begrepet nytte slik det her brukes, henviser ikke til det instrumentelle, men til behovet for at kunnskapen som formidles, står i et forhold til menneskenes gjøren og laden." Deweys tenkning var mangfoldig og gjennomgikk flere utviklingstrinn, derfor har han også artikler og tanker som kan dra i andre retninger.

Rorty derimot ser på kunnskap i et behavioristisk perspektiv. All form for kunnskap dreier seg i sin ytterste konsekvens om handling og adferd. Læring defineres som endring av adferd. Rorty ser på dannelse som en måte å se på kunnskap på som er basert på en interesse for å utvikle seg selv. Rorty setter heller ikke likhetstegn mellom kunnskap og dannelse. Rorty betrakter verden som et sted som inneholder multiple sannheter og ingen absolutte og

vedvarende sannheter. Kunnskap blir derfor relativ og foranderlig. For Rorty blir holdning, innstilling, handlingsberedskap viktigere enn kunnskap da den ikke nødvendigvis er til å stole på likevel (Rorty, 1979).

Her finnes ikke en nøytral utgangsposisjon eller målestokk. Gjennom språket, ulike tolkninger og meningsskapning, gir vi følelser rom og er med på å skape dem gjennom samspill med oss selv og andre mennesker gjennom en uavsluttet prosess. Dette minner om Hegels dialektiske danning på samme måte som Humboldts er det. ”Hegel leverte dermed et godt argument for danning som topos, det vil si for det stedet der tanke og ting møtes. Han desentrerte subjektet radikalt ved å plassere det i historien – i vaner og idealer, viten – og kunstformer, og i alminnelige institusjoner som familien og skolen. Hos Hegel trådte det kantianske ”jeg tenker” ut av sin egosentriske tilværelse og inn i anerkjennelsens sfære, ”der vi er et vi og vi et jeg”, som Hegel sier det.” (Løvlie 2003: 363). I det påfølgende skal vi se hvordan forholdet mellom kunnskap og dannelse; nytteverdi og egenverdi, formidling og veiledning har preget og preger læreplaner, reformarbeid og hele diskursen om hva skolen skal være, for hvem og på hvilken måte.

5.2 Norske og internasjonale trender i forhold til skolereformer

Jeg har valgt å trekke inn enkelte trender i internasjonalt skolereformarbeid da disse har vært førende også reformarbeidet i Norge. Hovedtyngden av eksemplene jeg trekker frem er hentet fra OECD landene da disse er mest relevante for utfordringene også i Norge. Av særlig interesse har vært så se om det er aspekter ved reformpedagogikken som kan ha relevans i forhold til emosjonalitet-og rasjonalitetsdiskusjonen.

Om reformpedagogikk:

”Betegnelsen reformpædagogik anvendes både om de visioner om en ny skole og en ny opdragelse, som blev formuleret i den vestlige verden fra slutningen af 1800-tallet og om eksisterende undervisningsformer. Visionernes baggrund var en kritik af den autoritære undervisning og det terperi af for børn uvedkommende kundskaber, der den gang dominerede i de kasernelignende skoler, der i 1800'tallets blev bygget i de stadig voksende storbyer. Skolerne blev bygget som en konsekvens af tidens befolkningstilvækst, industrialisering og urbanisering.”

Ellen Nørgaard, Information, 2 september 2007.

Uttrykket reformpedagogikk brukes i dag på en måte som ikke gir særlig mening da det på den ene siden brukes om ”progressivistene” som var inspirert blant annet av Dewey, men også om reaksjoner på de reformtiltak som progressivistene innførte. For enkelthets skyld kan vi dele den pedagogiske debatten inn i noen hovedstrømninger:

Progressivismen som setter deltageren og dennes erfaringer, interesse og motivasjon i sentrum og **Formidlingspedagogikken** som fokuserer på fagstoffet, læringsinnholdet og kanonisk organisert kunnskap. På 1960-tallet vokste det frem en retning som ble kalt **Erfaringspedagogikk** inspirert blant annet av svensk folkeopplysningstradisjon. Erfaringspedagogikken hadde en ambisjon om å knytte teori og praksis tettere sammen.

På 1960 og 70 tallet ble det også økt oppmerksomhet på skolesystemets politiske og sosiale effekter. Ikke minst var det et uttalt politisk mål for sosialdemokratiske og sosialistiske partier om å bruke skolen som redskap for å redusere klasseskiller og sosiale motsetninger. Skolereformer i denne perioden må sees på bakgrunn av dette politiske mål og ikke fra et pedagogisk perspektiv alene. Reformpedagogikken tok forskjellige former til forskjellig tid i forskjellige land, men noen hovedtrekk kan gjenfinnes: økt vekt på gruppearbeid fremfor individuelt arbeid, økt involvering og ansvarliggjøring av elevene (”ansvar for egen læring”), kritisk syn på tradisjonelle evalueringsformer, skepsis til bruk av karakterer og en vridning av fagplaner fra naturvitenskaplige over mot samfunnsvitenskaplige emner.

I nyere internasjonal pedagogisk reformlitteratur er det en del prosjekter som det ofte refereres til:

- Peter Hills arbeid med lese og skrivereformen i Australia og Canada (Hargreaves 2004:280)
- Robert Slavins ”Success for All” program fra USA (Hargreaves 2004:280)
- Storbritannias nye ”National Strategy” for lese-, skrive- og regneferdighet.
- Jan Petterson ”Kunnskap i Skolan” i Sverige fra 1981 også kalt Kunnskapsrørelsen.

Det er viltig å merke seg at disse reformtiltakene ikke tilhører samme tradisjon som progressiv reform pedagogikk. De ovennevnte reforminitiativene representerer snarere en fornyet vektlegging på tradisjonell kunnskapsformidling og tradisjonelle undervisnings og evalueringsformer.

Selv om disse initiativene og reformtiltakene har funnet sted i forskjellige land med ulike sosiokulturelle forutsetninger, inneholder de en del fellestrekk. Dette gjelder i særlig grad:

- Pedagogikken og læringsprosessene blir det sentrale i reformarbeidet
- Konsentrasjon om høyprofilerte områder som lese-, regne-og skriveferdigheter
- Ambisjonsrike mål, med stor vekt på standardiserte tester også internasjonale komparative tester som PISA.
- Fokus på prestasjonsforbedring hos de svakeste elevgruppene
- Ambisjon og forventning om resultatforbedring hos **alle** elever, ”no excuse, no delay”
- Utvikling av stramt definerte og detaljerte undervisningsopplegg som lærerne **må** følge. Liten grad av valgfrihet mht undervisningsform.
- Faglig oppdatering og vektlegging på pedagogisk utvikling hos lærerne
- Økning av antallet pedagoger i klasserommet for å fange opp individuelle behov
- Rektorrollen defineres som læringsleder, og i mindre grad mot administrative oppgaver og omsorgsoppgaver.
- Sterk involvering av foreldre og lokalsamfunn (helse, sosialetat, politi)

Så langt om ambisjoner, men er det grunn til å tro at alle disse ambisjoner kan realiseres samtidig? Kanskje det er motsetninger mellom enkelte av disse ambisjonene? I forhold til emosjonalitet og rasjonalitet trekker reformene i flere retninger. Dette kommer ganske klart frem i den generelle læreplanen av 1993 hvor elevtilpasset undervisning fremholdes på den ene siden samtidig som at planen tilstreber standardisering og orientering mot internasjonale tester. Samtidig settes det emosjonelle først og fremst inn i en kommunikasjonseffisient sammenheng. Vi skal se nærmere på dette i avsnitt 5.3.

Samuel Sarason (1990) tar i boken ”The Predictable Failure of Educational Reform”, opp hvordan de ulike skolereformene artet seg på klasseromsnivå. Sarason er ikke imponert. Han påpeker to hovedproblemer som begrenser effekten av reformarbeidet:

- a) Mangel på helhetlig tilnærming i reformarbeidet; de enkelte komponentene i reformarbeidet har ikke i tilstrekkelig grad vært sett i sammenheng med andre komponenter eksempelvis kompetanseutvikling hos lærerne.
- b) Større endringer i skolen vil ikke være mulig dersom man ikke utfordrer de grunnleggende maktforholdene mellom administrasjon, lærere, elever og foreldre.

Det postindustrielle, postmoderne samfunnet har andre læringsbehov enn det vi tidligere hadde definert på de forskjellige klassetrinn. Vi trenger fleksible opplæringsstrukturer og vi må utvikle alternative læringsmiljøer som er i stand til favne kognitive erfaringer både i og

utenfor den tradisjonelle klasserom- settingen. I de fleste OECD land har skole og utdanning stått høyt oppe på den politiske dagsordenen i de senere år. Dette gjelder også Norge hvor skolespørsmål har vært sentrale eksempelvis i valgkampen foran Stortingsvalget i 2005. Debatten er ikke enkel å tolke da "alle" synes å være for en bedre skole. Problemene oppstår først når begrepet "en bedre skole" skal gis et konkret innhold og virkemidler og ressurstildeling skal diskuteres.

Fra norske avisspalter kjenner vi igjen en del frontlinjer fra den internasjonale debatten:

"Hernes hevdet kravet om at læreren først og fremst måtte beherske sine fag, og bygge sin formidlings- og fortellingsevne på denne kunnskapen. Dermed kunne forbindelsen mellom dannelse og fagkunnskap, mellom omsorg og kunnskap, mestring og selvtillit komme på dagsordenen igjen".

Kaare Skagen, kronikk i Aftenposten 25 august 2005.

I Danmark berøres spenningsfeltet mellom målbare kunnskaper og ferdigheter i forhold til holdninger og verdier i følgende innlegg:

"De forskjellige nye undersøgelser af den danske folkeskoles elever, der viser manglende færdigheder i dansk og matematik, viser jo samtidig, at de danske børn både er selvstændige og kreative. Spørgsmålet er ,om ikke denne selvstændighed i dag simpelthen er en af forudsætningerne for vores demokrati"?

Ellen Nørgaard, Information, 2 september 2007.

Men det er i henhold til nedenstående innlegg ikke alltid like lett å oppfylle læreplanens høye ambisjoner:

"Ungdomsskolens pedagogikk bygger på en utviklingspsykologisk misforståelse som favoriserer noen få som ligger utenfor for det store flertallets utvikling. Vanlig intelligente og velvillige ungdommer risikerer å ta skade på sitt selvilde gjennom konfrontasjonen med utfordringer som de ikke har forutsetninger for å takle, ikke fordi de mangler evner eller intelligens, men fordi pedagogikken er basert på en modenhetsgrad som de færreste har i denne alderen. Hvem må redde situasjonen? Jo, foreldrene."

Kaj Skagen, kronikk i Morgenbladet (3 august 2007)

5.3 Hernes versus Meyer og Trippestad

Gudmund Hernes er av mange sett på som kontroversiell i rollen som statsråd i Kirke-utdanning og forskningsdepartementet (KUF) på 1990-tallet. Dette både på grunn av hans styringsiver, men også på grunn av at han satte til side store deler av det pedagogiske fagmiljøet i Norge. Hernes var fremtidsoptimist og var begeistret for teknologi og de muligheter teknologisk fremskritt representerte for samfunnet. Hernes' kunnskapssyn var preget av forestillingen om at det er en sterk sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst. Hernes la i den generelle læreplanen av 1993, som han i hovedsak førte i pennen selv, stor vekt på at elevene skulle tilegne seg den vitenskaplige arbeidsmåten. Prosjektarbeid fikk en fremtredende plass i læreplanen både for grunnskolen og for den videregående skolen.

Hernes hadde stor tro på den materielle dannelse, det vil si dannelse via det konkrete og det faktiske faginnholdet. Hernes uttalte "Den som skal fantasere, må ha noe å fantasere over" (Telhaug, 2003:284). Videre sier Hernes "Det er ingen motsetning mellom logikk og intuisjon, eller mellom kalde fakta og varme hjerter. Du må alltid etterprøve dine ville innfall med tanken mens på den andre siden de intellektuelle innblikk, perspektiver som åpner seg, kan gi de sterkeste emosjonelle opplevelser." (Telhaug, 2003:284). Hernes avviser ikke verdien av det emosjonelle og ser positivt på samspill mellom fornuft og følelser, men det kan synes som om han er mest opptatt av "de varme hjerter" dersom det leder til noe han oppfatter som nyttig. Det utilitaristiske perspektiv kan være økonomisk vekst, likestilling, solidaritet med tredje verden eller demokratiutvikling, så lenge målet er forenlig med et hans sosialdemokratiske samfunnssyn.

Hernes' syn var instrumentalistisk, men han var opptatt av å forene nyttemotivet med det kulturelle perspektivet, med nasjonsbygging og utvikling av et solidarisk, demokratisk tenkesett. Også ordbruken hos Hernes bidro til å skyve deler av det pedagogiske fagmiljøet fra seg. Telhaug (2003:285) påpeker dette: "Han (Hernes) var forsiktig med å bruke den elevsentrerte pedagogikkens nøkkeluttrykk som selvbilde, selvtilit, trygghet, samspill og dialog, mens han til gjengjeld viste langt større forkjærlighet for ord som trening, øvelse, flid, utholdenhet og innsats."

Tom Arne Trippestad (2003: 290-319), beskriver Hernes' to grunnkonstruksjoner og hvordan denne beskrivelsen ligner på det Siri Meyer beskriver (Meyer,1996:93-96) hvor en definering

av mennesket eller subjektet beskrives et sted mellom makt og vitenskap. Hernes har skapt kontroverser i andre fagmiljøer også, med hans ideal om av allmenne sammenhenger. Dette kan stå i motsetning til det å forstå og forklare spesielle hendelser. Siri Meyer kritiserer også maktutredningen, for å være en modell som i tillegg til å være generell også impliserer en virkelighetsfortolkning som kan gi gale assosiasjoner. Hun viser i sin artikkel hvilke forutsetninger om mennesket dette bygger på, og hvilken del av mennesket den beskriver.

Meyer viser til Wilhelm von Humboldts tradisjon, der han beskriver universitetets oppgave som går lengre enn kun å utdanne unge mennesker, til spesifikke oppgaver. I tillegg til ny kunnskap skulle de kultivere mennesket. "It is therefore their nature inwardly to connect the objective sciences with the subjective education....For only that science which stems from the inner man and can be implanted in it will also alter his character, and for the state as for man the goal is not knowledge and worlds, but character and action" (Meyer 1996: 93)

Hernes kritiseres for å være opptatt av alt som kan kvantifiseres og oversettes inn i matematiske modeller. Det ideelle målrasjonelle subjektet handler for å maksimere selvinteresse. Alle spor av en tenkende og et skrivende subjekt er slettet bort til fordel for en ren beskrivelse av den rene tanke og bevissthet. Slik vitenskapsmannen distanserer seg fra sitt objekt uavhengig av interesse og betydning for oss. Vi tenker på denne måten rasjonelt ved å skille det vi tenker med og det vi tenker om, skille mellom språk og verden, skille mellom tanke og dets objekt.

Meyer ønsker å vise hvordan den indre og ytre verden er vevet inn i hverandre. Samfunnet er en del av sjelene til individene. Her ser vi gjennom bøkene hvordan tolkende rasjonalitet er viktig for kunnskap, og involverer med nødvendighet både forestillingsevne og kreativitet. Kreativitet og fantasi står ikke i motsetning til rasjonalitet, eller intellekt eller følelse. Den som ser er en del av hva som blir sett. Det er ikke noe privilegert ståsted. I ekte livssituasjoner handler vi mye mer komplisert enn en logisk rekke av årsak og virkning. Meyer frykter også at vi skal handle som en rasjonell aktør hentet fra denne teoretiske modellen. Hun frykter at egen-interesse blir vår eneste retningsgiver.

Hernes kan sees på som en representant fra en teknokratisk embetsmannsstand med dens betoning av kulturviljen, pliktfølelsen og med dets omsorg for folk og land. Fra 1972-1979 ledet han Maktutredningen. Han ble i utdanningspolitikken sentrum, og en hovedaktør i

reformarbeidet. Med engasjement og stor arbeidskapasitet styrte han departementet ovenifra og ned. I den generelle læreplanen av 1993 skrev han: ”Menneskers særtrekk er at det kan fatte det tidligere slektsledd både har tenkt og følt.” Om teknologien skriver han blant annet: ”den er inspirerende fordi den er et skapende uttrykk for samspillet mellom ånd og hånd, for å møte behov og lengsler...den samlede teknologien har gjort menneskets kår mindre naturbestemt og mer samfunnsbestemt.”

Tom Arne Trippestad beskriver også den formålsrasjonelle aktør som den ene av to grunnkonstruksjoner. Den andre konstruksjonen er det retoriske objekt som er formet av kultur, fiksjoner og assosiasjoner. Han beskriver Hernes sitt prosjekt som å føre nasjonen ut av disse to dystopiene. Hernes tar oss over til et ordnet, konkurransedyktig og rasjonelt økonomisk samfunn på den ene siden, og til et harmonisk og kulturelt assosiasjonsfellesskap på den andre siden. Den økonomiske aktør har rasjonalitet, informasjon, oversikt og beslutningskraft, men er en slags stråmann for å gjøre noe annet, å handle til det beste for fellesskapet.

Hernes sier blant annet: ”Ut fra dette blir politisk styring evnen til å utnytte private motiver for allmennyttige formål. Et enkelt spørsmål av stor betydning for administrativ utvikling og styring, blir da ordninger for å fremme fellesskapets løsninger som får folk som får folk til å gjøre det som er mest fornuftig for dem selv. I virkeligheten er dette spørsmål som ikke bare har med stimuleringen av den vanlige borger og gjøre, men med styringen av den offentlige sektoren i det hele”(Hernes 1980, s 15). Videre sier Trippestad at det Hernes står for er det Popper kaller kunnskapssosiologisk makt. Kunnskapssosiologisk makt uttrykkes gjennom et system hvor de med innsikt, her forskeren eller vitenskapsmannen med oversikt og fornuft, har makten til å levere premisser for politiske beslutninger. Utredningene ”Med viten og vilje” og ”Fra visjon til virkelighet” bærer preg av et slikt perspektiv.

I likhet med Meyer sier Trippestad at vi ikke er interesseløse, og fullt ut rasjonelle aktører noen av oss. Heller ikke Hernes. Han vil bort ifra en uregjerlig basis med ressurser, aktører, institusjoner og knytte dette til overbygningen i maktutøvelse og kommunikasjon. Hernes benytter uttrykket Maktens estetikk i en artikkel i Samtiden: ”Men snarere enn å se på makt som slu kalkyle, kan man se på makt som å komme sine følelser i vold. Og disse følelsene har sin egen logikk og sine særegne virkemidler, enten det er for å få hjertene til å slå raskere, tapperheten til å vokse i brystet – eller motsatt, det er for å få gemyttene til å falle til ro og

sinnene til å dempes eller motet til å synke.....Makt er ikke den kalde beregningen, men å bevege sinnene og sette følelser i sving”. (Hernes, 1990:15). Her avdekker Hernes et klart nytteperspektiv overfor følelser.

Hernes er opptatt av kommunikasjon som gir makt og dermed effekt over følelser og bevissthet. Om man går til læreplanen, vil man se at den er formet med sterke propagandistiske og retoriske grep. Sterke følelsesmessige bilder og symboler fra kulturhistorien preger læreplanen. Eksempler på dette er Kristent kors og Friheten fører fanen.

Fra å skrive om avgrenset rasjonalitet i publikum henviser han etter hvert til assosiasjoner, fantasi, følelse, innlevelse og forestillingsevne som er gjennomgående i fagplanens og læreplanens utforming. Det virker som det hos Hernes er en ganske smal forståelse av hva følelser er. Følelser blir en slags ferdighet for å nå på forhånd ønskede assosiasjoner i den hensikt å samle nasjonen i en felles meningstilstand. Følelsene skal ha en emosjonell virkning eller effekt, som et godt ledelsesverktøy. Denne politikken er kanskje hensiktsmessig, men løsrevet fra den enkeltes fornuftsramme. Spørsmålet er hvem som føler seg hjemme i denne retorikken. De som er knyttet av en pliktfølelse til institusjonens ideer og mål. Gevinsten er for hvem? Hvilke etiske konsekvenser har dette synet på følelser og det enkelte individs integritet. Hvor går grensen for følelses-stimulering som demagogisk / retorisk virkemiddel.

5.4 Tendenser innenfor elev/studentvurdering

Elev/studentvurdering er et sentralt tema i den pedagogiske prosessen. Vurderingen er ment å skulle måle om de oppsatte læringsmål er oppnådd. Vurderingsmetodene må også være tilpasset hva som skal vurderes og hvorledes metodene virker overfor den enkelte som skal vurderes. For den enkelte representerer vurderingssituasjonen både en anledning for å vise hva man har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter, men det kan også representere en traumatisk og stressfylt opplevelse som kan utløse frustrasjon, angst, sinne etc. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å se litt på tendenser inne elev / student-vurdering i dag.

Det finnes to motstridende internasjonale tendenser i dag når det gjelder vurdering. Den første av disse representerer det vi kunne kalle et tradisjonelt eksamensregime, med vekt på testing og måling. Den andre er en tendens i retning av nye og mer utforskende former for

prestasjonsevaluering og dokumentasjon. Eksempler på dette er prosjektbasert vurdering og mappevurdering, såkalt ”portfolio assessment”. Der den første har fokus på *vurdering for sertifisering*, har den andre fokus på *vurdering for læring*. Vi ser forskjeller mellom de to både med hensyn til formål, substans og form. Det vil si at de er knyttet opp mot en (bestemt) praksis. Nye vurderingsformer tar også sikte på å vurdere et mye bredere spekter av kompetanser enn den tradisjonelle eksamen, og integreres i læringsprosessen. Et annet trekk er at det legges mer vekt på sammenhengen mellom undervisning, læring og vurdering (”alignment”). Studentene egenaktivitet er sentral, hvor de deltar i vurderingen av egen og medstudenters innsats.

Boud & Falchikov (2007) trekker opp en tredje tendens som de mener vil stå sentralt i det framtidige utviklingsarbeid. Dette dreier seg om vurderingens plass i ”learning beyond the academy”. I både summativ og formativ vurdering, slik dette praktiseres innenfor dagens ordninger, er det typisk at studentene blir gjenstand for vurdering fra andre (sensor/medstudenter) og målt opp mot bestemte kriterier for læringsutbytte. Et sentralt poeng hos Boud og Falchikov er at man i langt større grad må legge til rette for at studentene får trening i selv å vurdere hva som er lært og hvordan læring skjer. Innenfor høyere utdanning må man ha større fokus på det å forberede studentene for den læring som skjer utenfor de formelle utdanningsinstitusjonene, og vurderingsordningene må speile dette.

En annen side er knyttet til utviklingen av generelle kompetanser. I Europa gjennomførte OECD for få år siden en storstilt undersøkelse blant universitetskandidater, arbeidsgivere og akademikere i 16 land for å bringe fram en liste over de mest etterspurte kompetanser innenfor høyere utdanning (også kalt ‘generiske egenskaper’, ‘nøkkelferdigheter’ eller ‘sentrale læringsutslag’).

Professor Richard Shavelson ved Stanford University har kritisert tendensen til å redusere kompetanser til slike som enkelt kan testes. I en artikkel i tidsskriftet *Change* (2007:26-33) diskuterte han evaluering i relasjon til den brede viften av kognitive, personlige, offentlige og samfunnsmessige mål som de høyere utdanningsinstitusjonene selv sier de søker å fremme. Shavelson og hans kolleger poengterer at i debattene omkring læring, evaluering og kontrollsikring blir målene for høyere utdanning nesten alltid innskrenket til kognitive resultatmålinger, og at man ikke innser hvor lite det faktisk er mulig å teste. Deres råd er å vurdere et bredere utvalg av det vi setter høyt, ikke bare de kognitive. Mappeevaluering,

løpende tilbakemelding, evaluering av elev/studentdeltagelse, bruk av case studier er eksempler på vurderingsformer som i større grad evaluerer et bredere sett av kompetanser. Tanken bak mappeevalueringen er å få en bredere vurderingsbasis; med andre ord et mer holistisk perspektiv på evaluering og prestasjonsmåling.

Det hører også med at graden av finjustert prestasjonsmåling eksempelvis ned til hundredelsmåling er på sterk retur. Bokstavkarakterer A – F er et eksempel på det. På doktorgradsnivå er det i dag vanlig med bestått – ikke bestått. På de beste internasjonale mastergradsstudier for økonomi og ledelse (eks Harvard Business School, INSEAD, Stanford Graduate School of Business) benyttes kun ”distinction” (tildeles beste 5%), ”pass” og ”no-pass” på sluttvitnemålet. Derimot benyttes relativ prestasjonsvurdering løpende i hele studieåret, men da som et pedagogisk verktøy, ikke som en endelig kodifisert evaluering til eksternt bruk.

Hvorfor er prinsipper og praksis for elevvurdering interessant i et emosjonalitet-og rasjonalitetsperspektiv? Først og fremst på grunn av at det knytter mye angst til evaluering og sortering av elever. Denne angsten kan skape en negativ opplevelse i forhold til skolen og skape aggresjon både til utdanningsinstitusjonen og til læring i sin alminnelighet (Hargreaves, 2004:124). Videre er det kritisert at tradisjonell evaluering i form av korte tester eller essay ofte oppmuntrer til homogenisering og ren gjengivelse av fakta eller resonnementer. Videre at den enkelte elev i liten grad for eksponert et bredere sett av ferdigheter og kunnskaper. Dette kan også sees i sammenheng med diskusjonen om EQ og multipel intelligens tidligere i oppgaven.

5.5 Skolens rolle og struktur i Norge i dag

Norge i dag er i ferd med å gjennomføre omfattende reformer på alle nivåer av utdannelsessystemet. Disse er kalt ”Kunnskapsløftet” og ”Kvalitetsreformen”. Det kan være nyttig å se litt nærmere på hovedtrekkene i disse reformene ikke minst for å danne en enhetlig oppfatning om hvilken skoleordning vi snakker om når vi benytter begreper som ”skolen i dag” eller ”norsk skolehverdag”. Det er vanskelig å diskutere pedagogikk i Norge uten å relatere det til hvordan skolen er ment å fungere. Dokumentasjonen til de forskjellige reformene er også interessant lesning da disse inneholder hva som er myndighetenes intensjon med skolen og hvilke virkemidler som anbefales. Jeg har valgt å beskrive de tre

utdanningsnivåene Grunnskole, Videregående Skole og Universitet / Høyskole i noe detalj da jeg ser det som et nødvendig bakteppe for å kunne drøfte betingelsene for emosjonalitet og rasjonalitet i skolen. (Nyeng, 2006:275) La oss se på hovedtrekkene av de nyeste reformene:

5.5.1 Grunnskolen (GS) og Den Videregående Skolen (VGS) ”Kunnskapsløftet”

Dette arbeidet ble igangsatt under Bondevik II regjeringen og iverksettes med mindre justeringer av Stoltenberg II regjeringen og avløser den kortlivede Reform 97. Begrepet ”norsk skole” er problematisk da det dekker et stort antall forskjellige skoleformer og fagplaner som henvender seg til barn og ungdom primært i alderen 6 – 19 år over hele landet. Antallet offentlige skoler innen GS og VGS sektoren i Norge er i dag ca 3400. Det er stor spredning både når det gjelder kvalitet, arbeidsmiljø og arbeidsformer innen denne gruppen. Videre har jeg valgt å unnta private skoler på GS og VGS nivå med mindre noe annet er eksplisitt uttrykt. Dette valget er tatt på basis av at den private skolesektoren i Norge er svært liten i forhold til den offentlige skolesektoren. I tillegg er privatskolene enda mer heterogene enn de offentlige da de spenner over et bredere felt av livssyn og pedagogiske retninger.

Ambisjonsnivået for ”Kunnskapsløftet” er i henhold til Kunnskapsdepartementets hjemmesider angitt som følger: Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole skal være en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring.

De viktigste endringene i norsk skole som følge av Kunnskapsløftet er at: Grunnleggende ferdigheter styrkes. Lese- og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn. Nye læreplaner i alle fag, med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse. Ny fag- og timefordeling innføres. Lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. Som vi ser er det klare fellestrekk mellom Kunnskapsløftet og de internasjonale reform-initiativene som beskrevet tidligere.

5.5.2 Universiteter og Høyskoler (UHS) ”Kvalitetsreformen”

Vi har i dag 7 universiteter, 27 høyskoler og fem vitenskapelige høyskoler under statlig eierskap. Norge har også en rekke private høyere utdanningsinstitusjoner, hvorav 25 som mottar statlig tilskudd. De statlige og private institusjonene er regulert i en felles lov om

universiteter og høyskoler. For å være attraktive samarbeidspartnere og likeverdige konkurrenter internasjonalt, legges det stor vekt på kvalitet i utdanningene. I tillegg legges det til rette for økt mobilitet over landegrensene, både for studenter og faglig og administrativt ansatte. I den videre drøfting er både offentlige universiteter og høyskoler samt private høyskoler som mottar støtte regnet som en gruppe. Dette på grunn av at disse ikke er vesensforskjellige i virksomhet, mål, metoder og studentmasse fra de offentlig eide universiteter og høyskoler.

Tidligere har det norske universitet – og høyskolesystemet vært gjenstand for en del kritikk fra eksterne eksperter særlig i forhold til evalueringsformer. Kritikken er interessant og relevant ikke minst i forhold til evalueringsdimensjonen. Evaluering er også et forhold som berører emosjonalitet og rasjonalitetsdiskusjonen direkte.

Mjøs-utvalget viser til OECD som i en rapport om nasjonale trender innen høyere utdanning fra 1997 beskrev norske utdanningsinstitusjoner som "...research institutions conducting exams." I rapporten kritiseres Norge for i for stor grad å bruke avsluttende eksamen som eneste vurdering av studentenes arbeid. Det sterke fokus vi tradisjonelt har hatt på relativt finmasket måling av kunnskap innenfor høyere utdanning blir også kommentert. OECD-rapporten konkluderer blant annet med at det er behov for å fokusere mer på undervisning og læring, der studentene får tilbakemelding underveis i studiet, og der det etableres tettere bånd mellom undervisere og studenter.

Det er godt forskningsbelagt at endring i vurderingsordninger har stor innflytelse på studenters studieatferd og påvirker læringsprosessen. Samtidig er vurderingsordninger svært stabile og de har vist seg vanskelige å endre. Tradisjonelle vurderingsordninger består ofte lenge etter at de teoriene de bygger på, er forlatt.

Hvorfor er så vurderingsformene så viktige? Vurderingsformene er viktige fra flere perspektiver: Vurderingsformer påvirker og styrer adferd. Det man blir målt på eksempelvis ved eksamen er det studentene / elevene bruker mest tid til å forberede seg på. Likeledes vil den formen eksamen har påvirke studentene / elevenes formatvalg også gjennom skoleåret. Vurdering kan være traumatisk. Mange liker ikke å blir vurdert. Mange opplever ubehag ift til selve prosessen. En del føler at vurderingen ikke er relevant eller rettferdig. Hos mange kan dette lede til negative følelser overfor både selve vurderingsprosessen, men også i forhold til

studiesituasjonen generelt. Den ovennevnte OECD rapporten peker på at ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er det svært løse og avstandspregede forhold mellom studentene og lærere. At undervisningsinstitusjonene ikke i større grad har lagt opp til høyere grad av interaksjon mellom lærere og studenter er underlig både fra et evalueringsbredde perspektiv og et motivasjonsperspektiv.

5.5.3 Læreplaner og skolereformer i et interesseperspektiv.

I norsk tradisjon er det ”nytteperspektivet” et fellestrekk for alle læreplaner siden det offentlige overtok ansvaret for grunnleggende og videregående opplæring fra kirken på 1500 og 1600 tallet. Dersom man tar for seg den generelle delen i dagens læreplan for skolen (R 94 og L 97) som dekker grunnskolen, den videregående skolen og voksenopplæringen, finner vi målene for skolen gruppert som mål for det mennesket skolen skal utdanne. Dette uttrykkes som følger:

Det meningssøkende mennesket	Her ligger bl.a krav til ” kristen og moralsk oppseding”
Det skapende mennesket	”Utvikle evner åndelig og kroppslig”
Det arbeidende mennesket	Yrkesforberedende tiltak: ”ansvar for fag, yrke og samfunn”
Det allmenndannende mennesket	”Gagnlige og selvstendige mennesker i heim og samfunn”
Det samarbeidende mennesket	”Livskunnskap fra fellesskapet i skole og opplæring”
Det miljøbevisste mennesket	”Menneske, miljø og naturglede”
Det integrerte mennesket	”Utvikling av karakteregenskaper; fremme helhetlighet”

Den generelle læreplanen er det ideologiske rammeverket for skolens virksomhet i Norge. Dokumentet er kun på 44 sider, men rommer en meget kompakt tekst, rik på honnørord og ambisjoner. Det er heller ikke gitt at en norsk ungdom som skulle komme i skade for å lese dokumentet ville finne mye å relatere seg til. Dersom den utvalgte leser skulle vise seg å være av innvandrerbakgrunn eller av andre grunner ikke være like opptatt av ”kristen oppseding” som læreplanen legger opp til vil leseren i beste fall oppleve dokumentet som lite relevant, men mer alvorlig som fremmedgjørende og patroniserende. Det er usikkert om forfatterne av læreplanen har tenkt på hvilke emosjonelle reaksjoner som vekkes hos yngre lesere, men min hypotese er at entusiasme og identifisering neppe er de begreper som leserne først ville anvende dersom de ble spurt om hvordan de opplevde å lese læreplanen.

Den generelle delen av læreplanen benytter en semantikk og språkføring som ikke er ulik den vi finner i de politiske partienes programmer. Dette er kanskje ikke underlig all den tid læreplanen primært er et politisk dokument; her er hensynet til å skape funksjonsdyktige samfunnsborgere med demokratisk sinnelag og tilpassningsdyktige deltagere i arbeidslivet klart prioritert i forhold til den enkeltes kognitive og personlige utvikling. Læreplanen er heller ikke et forpliktende dokument. Derfor kan det oppleves et sprik mellom de mål læreplanen stiller opp og de rammebetingelser skolen faktisk må operere innenfor.

Utdraget fra læreplanen over illustrerer noe av skolens dilemma; at det er mange ambisjoner og kryssende interesser som er lagt inn i skolen i dag. Er det hensynet til den enkeltes personlige utvikling så vel akademisk som emosjonelt og sosialt som ligger til grunn eller er det et ønske om sosialisering, sortering, disiplinering og oppbevaring som er mest tungtveiende? Denne grunnleggende mangel på avklaring skaper også stor grad av usikkerhet for den enkelte elev og preger elevopplevelsen. Vi skal senere se litt nærmere på hva denne uavklarheten betyr for lærerens emosjonelle opplevelse i skolen.

5.6 Skolehverdagen – noen refleksjoner og observasjoner

John Goodlad er USAs kanskje mest kjente kritiker av den typiske skolemodus i den vestlige verden i dag. Hans hovedverk er boken "A Place Called School" (1984). Goodlads forskning tar for seg skolekultur, klasseromskultur, skoleklima, og lærere og elevers holdning til utdanning i dagens skole. Basert på Goodlad beskriver Ornstein og Levine, (1997: 287-288) fem grunnleggende mønstre for den typiske klasseromskulturen i vestlige skoler.

1. *"The classroom is generally organized as a group that the teacher treats as a whole. This pattern seems to arise from the need to maintain "orderly relationships" among twenty to thirty people in a small space. Socialization into this pattern is "rather thoroughly achieved" by the end of the primary grades."*

Klassen har inntil nylig vært grunnelementet i organiseringen av undervisning i skolen. Klassebegrepet er innarbeidet og noe som er identifiserbart. I forbindelse med reformarbeidet i skolen er nye enheter kommet inn som erstatning for klassebegrepet, eksempelvis gruppe og storgruppe. Dette er ment å gi mulighet for tilpasset undervisning i forhold til tempo og vanskelighetsgrad. Utfordringen ligger ofte i tilgangen på lærekrefter i forhold til antall elever og kvaliteten på den fysiske infrastruktur som klasserom, akustikk og ventilasjon. Videre er det usikkert i hvor stor grad de nye enhetene bidrar til å møte elevenes behov for identitet og

tilhørighet. Det kan synes som om oppbrekkingen av klasseorganiseringen ikke har vært matchet med tilstrekkelig ressurstilgang og adekvat alternativ organisering. Derfor er det krefter i dag som ønsker å vende tilbake til den tradisjonelle klasseinndelingen ikke minst på grunn av hensynet til disiplin og orden.

2. *“Enthusiasm and joy and anger are kept under control.” As a result, the general emotional tone is “flat” or “neutral.”*

Dette er nok et fenomen som har lange tradisjoner i vestlig kultur ikke minst på grunn av at undervisning opprinnelig var et religiøst anliggende og organiseringen av undervisningen var inspirert av kirkelig og til dels militært tenkesett. Det kontrollerte uttrykk er fremholdt som ideal. Dette er i pakt med idealene fra antikken om affekt-kontroll og synet på emosjonelle uttrykksformer som støy og ikke en kilde til samhold, inspirasjon og glede. Entusiasme legges til idrettsbanen; i klasserommet råder den nøkterne og avmålte uttrykksform.

3. *“Most students work involves “listening to teachers, writing answers to questions, and taking tests and quizzes.” Students rarely learn from one another. Little use is made of audiovisual equipment, guest lecturers, or field trips. Except in physical education, vocational education, and the arts, there is little “hands-on activity.” Textbooks and workbooks generally constitute the “media of instruction.”*

Dette er en viktig kritikk hos Goodlad som ser på den tradisjonelle pedagogiske modellen som passiv, lite praktisk orientert og temmelig ukritisk til det som blir presentert. Denne kritikken har Goodland til felles med for eksempel Gardner som også ønsker mer multidimensjonalitet i undervisningen. Der er de begge i Dewey's tradisjon som fremhever det praktiske og det sosiale i læringen.

4. *“These patterns become increasingly rigid and predominant as students proceed through the grades.”*

Goodlad ser på dette som et demokratisk problem. I boken ”In praise of Education” (1997), definerer han utdanning som en grunnleggende rettighet i et demokratisk samfunn av helt avgjørende betydning for å kunne utvikle individuell og kollektiv demokratisk intelligens. Goodlad opplever derfor den tradisjonelle skolen som lite samfunnsforberedende i forhold til idealet om et levende demokrati. Her er Goodlad igjen i Deweys tradisjon.

5. *“Instruction seldom goes beyond mere possession of information. Little effort is made to arouse students’ curiosity or to emphasize rational thinking.”*

Når Goodlad benytter begrepet “rational thinking” kan det sammenlignes med begrepet “kritisk tenkning” slik det anvendes hos Siegel (1990). I den anvendelsen betyr rasjonell tenkning å utfordre forutsetningene for det som læres, være bevisst på metodevalg, være kritisk til sin egen forforståelse og å etterprøve resultater og konklusjoner. Siegel er opptatt av kritisk tenkning som ideal i undervisningen og i den enkeltes kunnskapstilnærming. Siegel er også på linje med Goodlad når han sier at dersom en borger i et demokrati ikke er en kritisk tenker vil dette begrense vedkommendes mulighet til å bidra i demokratiske samfunnsprosesser. (Siegel, 1990:60).

Goodlads forskning er meget omfattende. Til grunn for ”A Place Called School” lå forskningsdata fra over 1000 klasserom i 38 skoler med 1350 lærere og over 17000 elever. Dale (1999) hevder at Goodlads observasjoner ikke kan avfeies som et amerikansk fenomen og støtter seg blant annet på Bourdieus erfaringer fra franske skoler og universiteter. Dale hevder at mye av det Goodlad beskriver kan sees på som ”patologisk undervisning som funksjonell sosialisering” (1999:135). Med dette mener han at den, etter hans mening, lite vellykkede undervisning som Goodlad og Bourdieu analyserer kan være eksempler på effektiv funksjonell sosialisering. Det kan rett og slett være at kritisk tenkning ikke er en sentral del av det ønskede sluttprodukt som skolesystemet skal levere. Dette leder oss igjen til spørsmålet om hva skolen skal være og for hvem.

Dersom Goodlads observasjoner og hypoteser er av allmenn gyldighet har det visse implikasjoner for emosjonalitet og rasjonalitet. For det første er det liten grunn til å tro at det emosjonelle i nevneverdig grad får komme til uttrykk i en slik skole. Vi er her forbi affektkontroll og over i emosjonskontroll og undertrykkelse av emosjoner til fordel for det dempede, avmålte uttrykket. Det er dette Goodlad refererer til som ”flat and neutral”. Denne skolen oppmuntrer heller ikke til kritisk tenkning i Siegels betydning av ordet.

5.7 EQ-skolen: et praktisk eksempel

I kapittel 4 så vi på Howard Gardner og hans MI-skole. Pedagoger som er opptatt av emosjonell intelligens har prøvd å strukturere et pedagogisk tilbud som har sitt utspring i denne retningen; EQ-skolen. Et eksempel på dette er Ellagårdsskolan i Täby kommune utenfor Stockholm (www.skolweb@taby.se) som har utvikling og anvendelse av emosjonell

intelligens som et sentralt element i den integrerte sosiale og pedagogiske aktiviteten ved skolen. Fra skolens hjemmesider leser vi:

**"EMOTIONELL INTELLIGENS ÄR FÖRMÅGAN ATT
TOLKA OCH FÖRSTÅ VÅRA EGNA ÄKTA KÄNSLOR"**

Räcker det med kärlek ?

Många är rädda för mobbing och andra konflikter - med all rätt. Med "EQ i skolan" får vi - vuxna och barn - möjlighet att träna konflikthantering och problemlösning. Materialet lyfter framför allt fram eget ansvarstagande.

Genom att medvetet träna barn i impuls kontroll, empati, beslutsfattande och problemlösning får barn större självinsikt och större förståelse för hur känslor påverkar dem själva och andra."

Vi ser at Ellagårdsskolan ser på emosjonell intelligens fra flere perspektiver a) for å sikre et godt og trygt læringsmiljø, b) for å utvikle samarbeidsferdigheter og empati, c) for å trene evnen til problemløsning og beslutningstaking. Lærerne ved skolen har alle gjennomgått formell utdanning relatert til emosjonell intelligens og barna trenes i anvendelsen av sin EQ i det daglige skolearbeidet. I EQ skolen er lærernes bevissthet på egen atferd og hvordan den virker på andre høy:

"Att systematiskt arbeta med eleverna och lära dem vissa färdigheter är viktigt. Men än viktigare är det förhållningssätt som genomsyrar en skola. Vi vuxna måste därför ständigt vara vaksamma på hur vi kommunicerar med barnen och varandra. Vårt förhållningssätt måste präglas av respekt och tillit och grunda sig i kunskap om våra egna känslor."

Ledelsen ved Ellagårdsskolan mener at EQ kan trenes. Dette er reflektert på deres hjemmesider:

"Emosjonell og sosial kompetens kan trenes, EQ er inget vi besitter i og med att vi föds, utan kan läras in hela livet. Genom programmet "EQ i skolan" får vi som lärare ett verktyg för att arbeta med känslor i sociala situationer och inläringssituationer".

For mange kan dette fremstå som en svært instrumentell anvendelse av kompetanse om emosjonell intelligens og det finnes sannsynligvis personer som kan utnytte sin EQ kompetanse på en uetisk måte. Men, det samme kan sies om tradisjonelle IQ orienterte skoler og historien har utallige eksempler på mennesker som har utnyttet sin IQ på en uetisk måte. Ellagårdsskolan ser ikke på seg selv som en "alternativ" skole, men som en skole som har tatt inn over seg en del av den forskning som særlig Goleman og Gardner representerer.

Resultatene i de akademiske fagene er gode, arbeidsmiljøet er godt og sykefraværet er lavt blant elever og ansatte. Dette er dokumentert i den årlige "Kvalitetsredovisning for grundskolan" (22 sept 2006) som ligger på skolens hjemmesider. (www.skolweb@taby.se)

Täby kommune gjennomfører også hvert år en komparativ elevundersøkelse, en såkalt ”Elevenkät”, for alle skolene i kommunen. (april 2007). Både på elevenes akademiske ferdigheter og på spørsmål relatert til trygghet og læringsmiljø kommer Ellagårdskolan bedre ut enn andre skoler i kommunen. Dette må sees på som et case eller et anekdotisk tilfelle, men det viser at det er fullt mulig å skape en velfungerende skole med EQ som en kjerneverdi.

5.8 Litteratur, estetikk, erfaring og pedagogikk

Litteratur er en sentral del av skolehverdagen. Litteratur er både et pedagogisk verktøy i form av lærebøker og et studieobjekt i seg selv i form av skjønnlitterære tekster som del av morsmåls eller fremmedspråksundervisningen. Litteratur benyttes også for å illustrere og levendegjøre erfaringer i ikke-språklig undervisning, eksempelvis i religion, filosofi, historie eller samfunnsfag.

Det interessante med litteratur i skolen er at den er så nært knyttet til erfaringen eller leseopplevelsen. Den enkeltes leseropplevelse er også en delaktighet i forfatterens erfaring. Men utover dette forfatter-leser-perspektivet, kan også litterære tekster formidle erfaringer, stemninger, holdninger og følelser hentet fra et bredere spektrum av erfaringer og opplevelser. Litteraturen er en kanal for formidling av kultur og verdier. I dette perspektivet ligger et kollektiv emosjonelt uttrykk som er et viktig supplement til det å se emosjoner primært som individuelle opplevelser eller hendelser.

Innledningsvis var vi inne på definisjonen av ”erfaring”. I tyske ordbøker er ”Erfahrung ” definert som ”Kenntnis durch sinnliche Wahrnehmung” det vil si kunnskap eller innsikt gjennom å bli sansemessig var noe. Her fremstilles erfaring ikke som en abstrakt kognitiv prosess, men som en prosess nær knyttet til sansning, persepsjon og opplevelse.

Kunst og kunsterfaring er en annen innfallsvinkel i forhold til å bygge bro mellom empirismen og rasjonalismen. Dette perspektivet opptok blant annet William James som hevdet at erfaringen består av en negasjon av det forventede. Vi ser her at det er en klar parallell til læringsteori nemlig kritisk gjennomgang av eksisterende forestillinger, ”beliefs”, og kunnskap som forutsetning for læring. Også Dewey er opptatt av dette i ”Art as

Experience” (1934). Dewey ser videre på hva som gjør en erfaring estetisk. Det som karakteriserer en estetisk erfaring er at den bærer preg av å være en fullendt og avsluttet handling. Det motsatte er en erfaring som verken har begynnelse eller slutt, men som kontinuerlig avbrytes av kompromisser, konvensjonalitet og trivialiteter. Den fullførte handlingen, den som er integrert og fullstendig er ifølge Dewey estetisk ikke nødvendigvis etisk.

Han sier også om kunsten at ”Kunsten innebærer en intens opplevelse av et her og nå og innebærer en forhøyet vitalitet.” (note) og at ”Art keeps alive the power to experience the common world in its fullness”. Kunsten gir på denne måten tilværelsen form, helhet og blir virkelighets-forsterkende og virkelighetsutdypende, ikke forstyrrende og/eller irrasjonell. Deweys syn på kunst, estetikk og virkelighetsforståelse kan være en egnet parallell til hvordan forholdet mellom emosjoner og rasjonalitet kan samspille.

5.9 Emosjonalitet i språket; metaforer og ”flow”

Emosjoner kan sees som private, indre prosesser, mens vårt rasjonelle jeg gir seg uttrykk i observerbar og målbar atferd. Riktignok er det utallige eksempler på at emosjonelle tilstander og affekt gir seg utslag i atferd, men denne grunninndelingen sees ofte likevel. En årsak kan være at emosjoner er vanskelig å dele med andre og vanskelig å repetere eller fremkalle i eksperimentell sammenheng. I den videre drøfting er jeg opptatt av å redusere betydningen av denne inndelingen. For det første fordi følelser ikke blir til i et sosialt vakuum, men i interaksjon med andre. Videre fordi det som denne oppgaven befatter seg med nettopp er samspillet mellom rasjonalitet og emosjonalitet. Man kan se på det rasjonelle jeg og det emosjonelle jeg som krefter som lever i et symbiotisk forhold til hverandre. Men, dersom det ikke er harmoni mellom kreftene kan andre og mer destruktive analogier hentes frem eksempelvis parasittisk, ikke symbiotisk sameksistens.

Man kan se på den emosjonelle virkelighet og den rasjonelle virkelighet som multiple realiteter. Den metafysiske verden blir ikke mindre interessant eller relevant selv om den lever på utsiden av vår kjente fysiske virkelighet. Samtidig er det ingen grunn til å legge skjul på at vår kunnskap om individets drøm og fantasiliv er svært begrenset. For å gjengi, kartlegge, måle og eventuelt tolke drømmer og fantasier møter vitenskapene umiddelbart en rekke metodeproblemer både av kvalitativ og kvantitativ natur. Men hvor går grensen mellom

kontemplasjon og introspeksjon og den frie fantasi? Det er ikke en gang sikkert at skillelinjen er viktig.

Språket er en god indikasjon på underliggende verdier og preferanser hos den enkelte og i samfunnet. Lakoff og Johnsen (1980) påpeker at vårt alminnelige begrepssystem er grunnleggende metaforisk. De begrepene som styrer tenkningen vår styrer ikke bare intellektet, men også måten vi fungerer på i hverdagen. Metaforer har sitt eget system og kan klassifiseres eksempelvis som strukturmetaforer og orienteringsmetaforer. En orienteringsmetafor har med rom og retningsdimensjoner å gjøre eksempelvis høy - lav, opp - ned, perifer - sentral, på - av etc. Et eksempel er "glad er opp; trist er ned" eksemplifisert ved "Jeg har en opptur" og "Humøret steg" versus "Jeg føler meg nedtrykt" og "Jeg sank ned i en depresjon". På tilsvarende måte er det i språkbruken vår etablert en konvensjon som sier at: "rasjonelt er opp; emosjonelt er ned". Eksempler på dette er setningen "Diskusjonen falt ned på et følelsesmessig nivå, men jeg fikk løftet den opp igjen på det rasjonelle plan". Et annet eksempel er "Han klarte ikke å heve seg over følelsene sine". Det fysiske og kulturelle grunnlaget for denne metaforen er: "I vår kultur går mennesker ut fra at de har kontroll over dyr, planter, og sine fysiske omgivelser, og det er deres unike evne til å resonnerer som hever menneskene over andre dyr og gir dem kontroll". (Lakoff & Johnsen, 2003:20, No utg.).

Et annet eksempel på samspill mellom det emosjonelle og det rasjonelle er såkalt "flow" eller "flyt". Flow defineres som en positivt opplevd tilstand hvor avstanden mellom følelse og intellekt forsvinner. Intensiteten i følelsene bidrar til at vi oppslukes av situasjonen, yter maksimalt og opplever sterk lykkefølelse. Flyt kan oppleves i dagliglivet ved at vi føler at ingen ting går på tverke og at man seiler på "grønn bølge". Selvglemsel synes helt avgjørende, som Csikszentmihalyi påpeker : "kanskje det klareste tegnet på flyt er sammensmeltingen av handling og bevissthet. En person i flyt-tilstand har ikke noe dualistisk perspektiv. Han er bevisst sin handling, men ikke bevisstheten selv. Når bevisstheten splittes, slik at man ser aktiviteten fra utsiden, er flyten brutt." (Nyeng,2006:241)

I en flyt-tilstand oppleves ikke forholdet mellom bevissthet og handling som dualistisk, men som smeltet sammen til et høyere hele. Hvorfor flyt påvirker oss på denne måten er at flyt-tilstanden baserer seg på positive opplevelser uløselig knyttet til selve aktiviteten, "inherent awards", ikke til ytre måloppnåelse, "extrinsic awards". Eksempler på slike ytre mål kan være

prestisje, status, makt, penger anseelse. I skolepedagogisk sammenheng kan karakterer sees på som et slikt ytre mål.

Hva som oppleves som en flyt-tilstand er svært subjektivt, men det kjennetegnes ofte av samsvar mellom utfordringer og evner/ferdigheter og at man forsvinner inn i en situasjon uten forstyrrelse og frustrasjoner. Flyt lignende tilstander beskrives også av Arne Næss (1998) og Jon-Roar Bjørkvoll. (1989) Næss snakker om det lekende menneske "homo ludens", mens Bjørkvoll er opptatt av det musiske menneske. Begge beskriver tilstander og opplevelser hvor følelser og fornuft opptrer som positivt forsterkende krefter. Næss er inspirert av Spinoza og Bjørkvoll er inspirert av blant andre Mozart. Medisinsk forskning har samtidig påvist kjemiske endringer i kroppen i forbindelse med lykkefølelse eller andre positive opplevelser. Likeledes produserer kroppen bestemte stoffer dersom vi opplever angst eller stress. Vi skal senere i oppgaven se på mulighetene for "flow" i praktisk pedagogisk sammenheng.

Vi skal nå se på en tilstand som kan minne litt om flow, nemlig forelskelse. Hva er kriteriet på å være forelsket? Det er noe annet en fornemmelse. Det er noe mer omfattende som hva vedkommende sier og gjør. Det blir fanget inn i Wittgensteins formulering. "Love is put to the test, pain not. The strength and depth of man's love, in an important sense of that term, are revealed not by the intensity of his sensations but by, for instance, his sincerity, reliability, thoughtfulness, and so on. The notion of a similar "test" of a sensation make no sense. The criterion of love is not the occurrence of a sensation, but rather a complex of actions and attitudes."(Wittgenstein,1967:504). Her blir atferd til noe mer enn mekanismer. Her er mennesket ikke tenkt i dualistiske termer. Et dyr kunne ikke gjort det samme. Det kunne ikke lære å beskrive sine følelser, og andres følelser, på samme måte. Meningen kan ikke kun være privat. Mennesket lærer å uttrykke seg gjennom et språk.

5.10 Humor og pedagogikk

Haugen (2003) refererer til Hillman som sier at "What is learned with laughter is learned well". Hun hevder at humor stimulerer mentale prosesser, styrker hukommelse og stimulerer kreativitet og kritisk tenkning. Det letter mottagelse av informasjon og styrker viljen til å utforske nye ideer. Hun hevder at humor inviterer til å dele felles svakheter, kraftsamle og "reise kjerringa". Sarkasme virker motsatt på læringsprosessen.

Wooten (1996) har sett på humor og innvirkninger på menneskekroppen fra et medisinsk perspektiv. Hun viser til forskere som finner at humor virker positivt inn på immunforsvaret, at den styrker selvbildet. Det er også påvist at humor bidrar til å få hjernens ulike deler til å fungere sammen og derved benyttes en større del av hjernens totale kapasitet.

På bakgrunn av dette argumenterer Wooten for å integrere humor i det pedagogiske opplegget for å oppnå bedre læring. Dette er innført i en del treningsopplegg for helsearbeidere i forskjellige land.

Jens Bjørneboe (1962) skrev i essayet ”Læreren og eleven” at ”Læreren egentlige arvesynd er to laster: pedanteri og humørløshet. Bare én stemning kan få en lærer til å beholde den rette blanding av humor og bestemthet sine elever, år etter år. Det er at han går til sitt arbeid i klassen med glede”

Humor kan benyttes til å understreke et poeng, det kan brukes til å ta ut spenninger i å skape et godt læringsmiljø. Dyrkingen av den gode humoren (ikke syrlighet og sarkasmer) innenfor et fellesskap blir derfor en sentral ingrediens for å skape det spesielle klimaet for læring og kreativitet som alle pedagoger søker etter. Humor fungerer som en dialogform og uttrykksform som kan være gruppedefinerende og utvikle fellesforståelse. Humor er også godt egnet til å håndtere tvetydigheter. Når humor benyttes for å dekode andres tvetydigheter er dette mindre risikofyllt enn når tvetydighetene adresseres direkte. Frønes (1994:166) påpeker at humor bidrar at barn i større grad utvikler evnen til å mestre komplekse koder og komplekse sosiale situasjoner.

All målrettet pedagogisk aktivitet, ”telisk aktivitet” bør ledsages av sekvenser hvor man kobler av fra telisk aktivitet og faser inn paratelisk aktivitet; det vil si aktiviteter der den enkelte ikke er orientert mot et bestemt mål. Dette er i tråd med moderne arbeidslivsforskning utført ved Norges Handelshøgskole i Bergen relatert til estetiske opplevelser og arbeidsmotivasjon (Haukedal, 2008). Også i forbindelse med lederopplæring benyttes humor aktivt ikke minst for å få ned barrierene mot læring, ny kunnskap og ny atferd hos ytelsesdrevne ledere. Et eksempel på dette er den britiske humoristen John Cleese’ opplæringsvideoer for næringslivet. Han bruker humor bevisst i sine sekvenser for å åpne den enkeltes sinn, øke assosiasjonspotensialet og styrke hukommelseffekten. Et annet eksempel er Albert Einstein som brukte humor, grimaser og vittigheter kontinuerlig både for å utfordre

autoriteter, men også for å avmystifisere og tilgjengeliggjøre kvantemekanikken og atomfysikken.

I norsk pedagogisk fagdebatt har humor tradisjonelt hatt en lite fremtredende rolle. Ikke desto mindre finnes det i Norge en egen organisasjon, Norsk Forum for Pedagogisk Humor, som fremmer opplysning om og arbeider for utbredelsen av humor som pedagogisk virkemiddel. Dette arbeidet baserer seg på seriøs humorvitenskaplig forskning og målet er å påvirke retningslinjene for våre pedagogiske institusjoner slik at humor blir en naturlig del av opplæringen. Den underliggende tese er at organisasjoner som bruker humor bevisst og lar humoren få en naturlig plass i organisasjonens virksomhet ser ut til å få mer opplagte medarbeidere (studenter og lærere) som utnytter sine kunnskaper bedre og tilegner seg nye kunnskaper lettere. Organisasjonen ble stiftet i 2002 og har kun 60 medlemmer. Det kan kanskje være årsakene til at effekten på læreplaner og skoleordninger i Norge foreløpig kan synes noe begrenset.

5.11 Drama i pedagogikken

Dette avsnittet er i hovedsak basert på et doktorgradsarbeid av Tor-Helge Allern (2005) som har tatt for seg forholdet mellom rasjonalitet og emosjonalitet i dramapedagogikken. Dramapedagogikk kan sees på som en nisje innen allmennpedagogikken, mens Allerns prosjekt er å ta for seg en del observasjoner og perspektiver som har gyldighet utover dramafaget.

Allern er opptatt av Aristoteles og hans evne til å forene det mytiske og det rasjonelle i sin dramaturgi. Mythos og logos er to tilsynelatende motstående dimensjoner som kan finne et felles uttrykk i kunsten. Det samme gjelder den franske klassisismens begreper "folie" (galskap) og "raison" (fornuft) og begrepene "imitatio" (den reproduserende fantasi) og "inventio" (den skapende fantasi).

Et sentralt verk i dramapedagogikken er "Drama in Education" av Gavin Bolton (Bolton, 1986). Bolton benytter seg av forskjellige dramaforløp som "Fotballoptøyer", "Klasserom og vold", "Løvejakten" og "Innvandringen til Amerika". Felles for disse dramaforløpene er at målet er å oppnå en erkjennelse (læring) både på det teaterfaglige plan og på det allmennfaglige plan. Bolton skiller i utgangspunktet mellom objektiv og affektiv kunnskap. Hans epistemologi fremhever bevisstheten og bygger på et skille mellom kunst og vitenskap.

Bolton ser en dialektisk dynamikk mellom fiksjonen og den aktuelle konteksten og kaller dette ”metaxis” som tar oss til et høyere erkjennelsesnivå.

En annen dramaforsker, Heathcote, er sterkt kritisk til skolens oppdeling av læringsmålene i avgrensede fag der det å kunne kategorisere bli mer vesentlig enn erkjennelsen. I boken ”Drama for learning” (1995) som hun publiserte sammen med Bolton, som hun for øvrig ofte er uenig med, analyserer hun dramaformen ”Mantle of the Expert” eller ”ekspertspill” som læringsform. Ekspertspill kombinerer teoretiske øvelser med spill og søker å studere verden ved å gå inn i andres verdisyn og roller. Heathcote mener at denne formen for empatisk drama styrker helhetlig, tverrfaglig erkjennelse da den også bygger på både det emosjonelle og det rasjonelle. Heathcote kaller selv sin dramapedagogikk for ”an active, urgent, purposeful view of learning, in which knowledge is to be operated on, not merely to be taken in on.”

Drama i skolen kan ha mange funksjoner, men i læreplansammenheng er dramafaget sett i sammenheng med estetisk erkjennelse. Denne vinklingen er kritisert av den britiske filosofen David Best (1992) som hevder at både snever vitenskaplighet og introvert subjektivism bidrar til å opprettholde en dikotomi mellom følelser og rasjonalitet. Drama er interessant i pedagogikken da drama appellerer til hele mennesket. Dramatikken kan på en visuell og direkte måte illustrere historiske hendelser, politiske spørsmål og følelsesmessige stemninger på en måte som tradisjonell tekstbokbasert undervisning ofte i mindre grad makter å formidle. Drama gir også mulighet for å skape en allsidig arena for elevenes utfoldelse hvor det emosjonelle, det kognitive og det kinetiske kan spille sammen.

5.12 Oppsummering og delkonklusjoner

Et grunnleggende problem i forhold til utvikling av skolen og mulighetene for at emosjonalitet og rasjonalitet skal kunne finne en fornuftig plass er at det ikke er enighet om hva skolen skal være. Dette er en problemstilling som har preget norsk og internasjonal skoledebatt i over et århundre. Skal skolen tjene den etablerte samfunnsorden og økonomiske system eller skal skolen være et verktøy for samfunnskritikk og samfunnsomdannelse.

Sammenhengen mellom litteratur, estetikk, drama, humor og erfaring i pedagogikken er viet oppmerksomhet. Dette i et forsøk på å se på læring ut fra et erkjennesperspektiv, ikke bare fra et kunnskapsformidlingsperspektiv. Drama og humor appellerer typisk på en bredspektret måte overfor individet og aktiviserer de ulike deler av kroppen og hjernen. Hensikten med

dette er dels å forsterke læringsopplevelsen, dels at det kognitive perspektivet kan forsterke drama, litteratur, musikk eller humoropplevelsen ikke minst ved gjenkjenning, mønsteridentifikasjon og gjenkallelse av tidligere følelser eller erfaringer.

Dersom man legger til grunn at læring ikke bare er en kognitiv og intellektuell prosess, men også sosial og emosjonell praksis, åpner dette for å kunne trekke veksler på en del av de observasjoner vi har gjort så langt. For å få full effekt av en slik erkjennelse fordres det at skolen bygger på samarbeid mellom aktørene, emosjonell forståelse, tillit til hverandre, trygghet og kontinuitet, identifisering og eierskap til mål og verdier. En skolemodell som legger til grunn et holistisk syn på emosjonalitet og rasjonalitet utvikler en identitet, kultur og karakter som er distinkt og som frembringer stolthet hos de involverte. Verdigrunnlag, og etikk blir ikke "særemner", men en tverrfaglig og integrert del av kognitive og sosiale prosesser.

Følelser er en viktig kontekstuell faktor for læring. Fysisk trygghet er en annen kontekstuell faktor. Følelsene er likevel mer delaktige i selve læringen. Darwin påpekte at selv den enkleste kognitive refleksjon er en følelse i seg selv avhengig av en emosjonell tilstand av rolig konsentrasjon. (Hargreaves, 2004:88) Følelsene er en del av læringsprosessen og viktig for å definere de etiske mål for læringen og anvendelsen av det som er lært. Læring består som kjent av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Holdninger er nært knyttet opp til det etiske grunnlaget både på individ, institusjon og samfunnsnivå. Ferdigheter definerer mulig atferd og har således en moralsk side, mens kunnskapen i seg selv ofte beskrives som tilnærmet verdinøytral. Det siste vil jeg nok utfordre da subjektive seleksjonsmekanismer spiller inn i forhold til hva slags kunnskap vi tar til oss samt at verdiene våre er med på å tolke den kunnskapen vi tilegner oss.

6. Læreren i et emosjonalitets og rasjonalitetsperspektiv

Pedagogikken som akademisk fagfelt er av naturlige årsaker opptatt av barnets utvikling, barnets behov og barnets forutsetninger for læring. I dette avsnittet vil vi se på læreren og lærerens situasjon og behov. Dette på grunn av nødvendigheten av å forstå lærerens situasjon for å kunne forstå elevens. Både lærerens forventninger til elevene, men også lærerens frustrasjoner vil bli behandlet. Også i denne delen av fremstillingen er jeg inspirert av Hargreaves, men også teorien om "emosjonell smitte-effekt" fremsatt av Hatfield, Cacioppo

& Lapson (1994) har vært viktig. Fra introduksjonen (1994:1) til deres "Emotional Contagion" siteres:

"When people are in a certain mood, whether elation or depression, that mood is often communicated to others. Talking to a depressed person we may feel depressed, whereas talking to someone who feels self confident and buoyant we are likely to feel good about ourselves. This phenomenon, known as *emotional contagion*, is identified here and compelling evidence for its effect is offered from a variety of disciplines."

Avslutningsvis trekker jeg også inn March og Olsen som i særlig grad har sett på "hva som passer seg" i organisasjonsmessig sammenheng.

6. 1 Lærernes for forståelse og forventninger til elevene.

Stortingsmeldingen (St.melding 16, 2006 - 2007) tar for seg en rekke forhold som det kunne vært interessant å se nærmere på, men jeg skal konsentrere meg om noen få aspekter. Et av disse er: Lærernes for forståelse og forventninger til elevene. Rapporten sier at følgende forhold gjør seg gjeldende rundt forventninger og prestasjoner.

Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer. Lærerens forventninger setter tonen i elev-lærer relasjonen og blir styrende for utviklingen av læringsmiljøet. Negative forventninger har sterkere effekt enn positive. Det er lettere å svekke en elevs tro på seg selv enn å løfte den. Forskningen viser også at lærere systematisk har lavere forventninger til enkelte elevgrupper, blant andre minoritetsspråklige elever og elever med lavt utdannede foreldre, basert på forutinntatte oppfatninger av foreldrene. Dette kan bidra til et unødige lavt ambisjonsnivå, og dermed til sosial reproduksjon. Lærerens forventninger er sjelden eksplisitt uttalt til elevene. Læreren sender, bevisst og ubevisst, ut signaler som elevene tolker. Den emosjonelle delen av tolkningen er viktig da den bestemmer om eleven får en opplevelse av inkludering, aksept eller avvisning.

Sammenliknet med elever i de andre nordiske landene rapporterer norske elever om lavest faglige krav fra lærerne. Elevene kjenner også i liten grad til målene for opplæringen og

vurderingskriteriene. PISA undersøkelsen 2006 viste at norske elever i videregående opplæring blir stilt overfor lave og utydelige læringskrav.

Elevene oppgir selv at deres innsats er lav. Forskerne hevder at videregående opplæring er preget av en kultur som kan karakteriseres som «ettergivende», og som innebærer at lærerne ser seg som ansvarlige for å gjennomføre undervisningen, uten at de samtidig tar ansvar for at elevene faktisk lærer. I undersøkelsen oppgir bare åtte prosent av elevene at de mener lærerne gir beskjed om hva de må arbeide mer med i fagene.

6.2 Om følelser og undervisning – et lærerperspektiv.

Vi har i de foregående deler primært sett på emosjonalitet og rasjonalitet i et kognitivt perspektiv ut fra elevens eller studentens ståsted. Dette er ganske naturlig da pedagogikken først og fremst befatter seg med hva som skjer hos den lærende dvs barnet, eleven, studenten. I en bredere sammenheng og for å skjønne selve læringssituasjonen bedre er det viktig også å se hva som skjer rent emosjonelt hos læreren.

Vi har i dag relativt god innsikt i hvordan lærere underviser og i hva slags undervisning som er pedagogisk virkningsfull i klasserommet. Videre er det gjennomført en del forskning (se f.eks. Hargreaves 2005) om hvordan lærere tenker i forhold til sin egen undervisning og hvordan de planlegger og gjennomfører sin undervisning. Derimot har vi begrenset kunnskap om hva lærere føler mens de underviser. Vi vet lite om deres følelser og behov som styrer og motiverer deres arbeid. En del av den forskningen som er gjennomført om lærerrollens emosjonelle sider har i liten grad tatt utgangspunkt i hvordan lærere beskriver sine opplevelser, men snarere tatt utgangspunkt i bestemte teorier og hypoteser som forskerne har prøvd å finne belegg for gjennom spørreundersøkelser blant lærere (Hargreaves 2005:149).

Som et ledd i reformarbeidet i skolen har det i de senere år blitt større fokus på klasseledelse, samarbeid mellom lærere og større grad av lederskapsutøvelse i forhold til lærere fra rektor og studieinspektørers side. I den anledning har vi fått en del kunnskap om hvordan lærerrollen oppleves emosjonelt ikke minst gjennom såkalte "Employee Assistance Programs" (EAP) for lærere. Et fellestrekk hos et stort flertall av lærere som har deltatt i slike undersøkelser av emosjonelle aspekter ved lærerrollen er skyldfølelse. Mange lærere føler at de alltid har med seg jobben hjem og at de aldri helt strekker til. De fleste lærere har utviklet mestringsstrategier for å

håndtere sin frustrasjon og skyldfølelse. En typisk mestringsstrategi er skyldfraskrivelse hvor målskiven i stedet blir skoleledelsen, lønnsystemet, læreplanen, den aktuelle skolereformen (det er alltid en skolereform på gang), skolebyråden eller statsråden. Dersom mestringsstrategien ikke fungerer blir resultatet gjerne utbrenthet, tilbaketrekning, kynisme eller benekting.

Skyldfølelse og frustrasjon kan i enkelte tilfeller gi seg utslag i adferd som fremstår som irrasjonell, lite omsorgsfull, uproduktiv til og med trakasserende. Slik adferd er lettere å analysere og forstå dersom man ser litt nærmere på bakgrunnen for frustrasjonen og skyldfølelsen. I et analytisk perspektiv kan teorien om kognitiv dissonans brukes som innfallsvinkel. Alan Davies har i sitt essay "The Politics of Guilt" (1989) behandlet skyldfølelse hos lærere og delt denne opp i to hovedgrupper; persekutorisk skyldfølelse og depressiv skyldfølelse. Davies sier at "innerst i skyldfølelsen ligger skuffelsen over en selv". Vi skal se nærmere på hva som ligger i disse termene og hvilke konsekvenser det kan ha.

Persekutorisk skyldfølelse er en følelse som oppstår når man har gjort "noe galt" eller unnlatt å gjøre noe som forventes av en eller flere eksterne autoriteter at man skal gjøre. I lærerrollen er dette skyldfølelse som kan oppstå i forbindelse med krav om resultatansvar og byråkratisk kontroll. Et eksempel på slik skyldfølelse er bekymring over alt man ikke har rukket å gjøre og en følelse av utilstrekkelighet i forhold til ytre krav. En måte å håndtere persekutorisk skyldfølelse på vil være å konsentrere seg om de fastlagte pensumkravene, nasjonale prøver, minimumskrav til kunnskap og ferdigheter i stedet for å utvikle nytt undervisningsmateriale eller eksperimentere med nye undervisningsformer. Denne mestringsstrategien vil tilsynelatende fungere i forhold til pålagte krav og normer, men vil i liten grad fremkalle entusiasme og internalisering hos læreren. Risikoen for fremmedgjøring hos læreren er også absolutt til stede.

Depressiv skyldfølelse er en mer indreorientert opplevelse. Det er følelsen av ikke å strekke til overfor mennesker man ønsker å yte noe positivt overfor. Sentralt i den tradisjonelle læreretikken står verdier som omsorg og beskyttelse. Særlig på de yngre klassetrinn er dette noe lærerne selv fremholder som mer viktig enn de rene kognitive prosessene de leder. R.D. Laing (1969) skiller mellom "ekte" og "falsk" skyldfølelse, hvor den ekte skyldfølelsen går på at man ikke har lyktes i forhold til sine egne standarder og forventninger mens falsk skyldfølelse er noe som oppstår når man ikke lever opp til andres standarder og forventninger.

Både ekte og falsk skyldfølelse kan for den enkelte oppleves som like reell og vanskelig å bære.

Driverne når det gjelder læreryrket og skyldfølelse er i følge Hargreaves basert på fire forhold i lærerens arbeid:

- Forpliktelsene på omsorgs- og oppdragelsesmål
- Det uavsluttede ved arbeidet
- Presset fra resultatansvar, intensivering, reformarbeid og modernisering
- Behovet for en perfekt fasade og å fremstå som sikker og vellykket

Forpliktelse på omsorgs- og oppdragelsesmål er en viktig kilde til depressiv skyldfølelse blant lærere. Særlig i barneskolen er omsorg, det å skape et trygt læringsmiljø, sørge for at ingen faller utenfor, hindre mobbing etc en sterk forpliktelse for lærerne. For denne lærerkategorien er omsorgsaspektet opppgitt å være en viktig begrunnelse for yrkesvalget og en viktig kilde til jobbtilfredshet. Det er når følelsen av å ikke kunne gi nok omsorg eller støtte vokser frem at skyldfølelse og frustrasjon oppstår. Omsorg er også sentralt i grunnskolens undervisning og aktiviteter. For mange lærere i grunnskolen tillegges de mellommenneskelige relasjonene større betydning enn definerte kognitive læringsmål i forhold til følelsen av å lykkes eller ei.

Et tilbakevendende ankepunkt blant lærere i grunnskolen som er opptatt av omsorg er mangel på tid til hver elev. Utfordringen her ligger på at det oppleves som et ubegrenset behov for omsorgstid. Derfor må omsorgsmålene balanseres mot mål som handler om gruppeledelse og effektiv undervisning. Omsorgsbegrepet kan også utvides til å omfatte etiske og sosiale aspekter og omsorgsmålene kan også fordeles blant andre aktører som foreldre og andre elever. Ved at andre elever også tar ansvar for hverandre og blir bevisst på at omsorg ikke bare er noe man mottar, men også noe man gir til andre bidrar dette til å internalisere omsorg som en etisk kjerneverdi. I noen tilfeller er omsorgsbehovet så akutt eller av klinisk karakter, da er det viktig at lærere er i stand til å se behovet for andre kompetanse –og kapasitetsbidrag eksempelvis fra helse eller sosialarbeidere.

Det uavsluttede arbeidet er et aspekt ved lærerrollen som det er vanskelig helt å eliminere. I de fleste vestlige land er skolens skolens mål ambisiøse og multifasetterte med glidende overganger mellom faglige og sosiale ferdigheter. I de samme landene er lærerrollen ofte diffus og omfattende og ikke nødvendigvis spesielt stringent definert. Det er alltid mulig å gjøre litt

mer, rette flere oppgaver, gi mer individuell veiledning til elever som trenger det. Det er i liten grad etablert et felles kunnskapsgrunnlag, tekniske standarder og profesjonsnormer for hva som er en vellykket lærer. Et unntak er Frankrike hvor lærerrollen er definert som mer entydig faglig viser undersøkelser at en høyere andel av lærerne uttrykker tilfredshet med jobben. Det er ikke fastlagt noen klar årsaksforklaring på dette, men et par forhold som gjør seg gjeldende i Frankrike kan være relevante a) Læreryrket har relativt høy status og lærere har relativt høy lønn i forhold til andre offentlig ansatte, b) Lærerrollen er tydelig definert og konsentrert om det faglige. Et bidrag til bedring på dette området kan være å styrke det kollegiale fellesskapet på den enkelte skole. Dersom lærere i større grad har felles normer for hvor grensen går mellom arbeidstid og privattid vil dette redusere skyldfølelsen hos den enkelte.

Resultatansvar og intensivering er kilder til persekutorisk skyldfølelse hos lærere. I reformarbeidet i skolen har kravene til resultatmåling, dokumentasjon, rapportering, skriftlighet i kommunikasjon formet skolens arbeidsformer mer i retning av det vi finner i næringslivet. Kravene til modernisering av undervisningsformer, bruk av IT-verktøy og øket elevdeltagelse i undervisningsprosessene stilt høye krav til lærernes omstillingsevne. I tillegg er elever med særlige pedagogiske behov blitt integrert i vanlige skoler uten at de forspeilte ressurser nødvendigvis har materialisert seg i klassesituasjonen. Særlig eldre lærere har funnet det aggregerte nivå med krav og forventninger som mer utfordrende enn ønskelig. For mange har dette ført til en følelse av utilstrekkelighet og utmattelse.

Den perfekte fasaden er en forsvarsmekanisme for lærere som føler seg særlig utfordret av modernisering –og intensiveringskrav. Den perfekte fasaden blir en form for tilbaketrekning hvor man også trekker seg tilbake fra sine kolleger. Dette for å unngå å bli opplevet som umoderne eller bli opplevet som ”dårlige” lærere. Hargreaves kaller dette fenomenet for ”grunnleggende kompetanseangst” som er en angst for å fremstå som inkompetente overfor kollegaer og seg selv. Hargreaves mener at en av årsakene er at læreryrket ofte mangler et sikkert, teknisk kompetansegrunnlag og er således kritisk til skolepedagogikken slik den ofte praktiseres i dag. Hargreaves er også opptatt av kulturen ved den enkelte skole. Der hvor det er utviklet en samarbeidskultur hvor det å innrømme vanskeligheter og problemer er akseptert utvikler organisasjonen en robusthet og evne til å takle endringer enn der hvor ”den perfekte fasaden” er normen.

Perfeksjonismen er en vesentlig faktor for lærernes skyldfølelse. Men perfeksjonismen er i seg selv en irrasjonell imperfeksjon. Perfeksjonisme på individnivå kan behandles terapeutisk, gjennom coaching eller gjennom en selvpsykologisk prosess. Det er mer problematisk dersom perfeksjonismen er institusjonalisert på organisasjonsnivå. Da står man overfor en kollektiv perfeksjonisme som er blitt sentral i organisasjonskulturen. Dette kan begrense kommunikasjon og åpenhet og bidra til at den enkelte lærer i liten grad vil være gå i dialog om sin situasjon.

I det foregående har jeg sett på emosjonelle utfordringer ved lærerrollen ikke minst i drøftingen av årsakene til skyldfølelse. Det er viktig ikke å glemme de positive emosjonelle sidene ved lærerrollen. Vi har vært inne på omsorgsfunksjonen som kan være en svært positiv og givende opplevelse. Den viktigste motivasjonsfaktoren for lærere er likevel den effekten læreren har på andre menneskers kognitive og sosiale utvikling. I likhet med andre yrker med stort mellommenneskelig grensesnitt vil de fleste lærere omtale sitt yrke som grunnleggende meningsfylt og givende. (note)

6.3 Hva som passer seg – ”The logic of appropriateness”

James G March og Johan P Olsen tar i en artikkel (March & Olsen, 2004) for seg hvordan enkelte organisasjoner bygger på tydelige normsett og forventninger til enkeltaktørens atferd. Skolen kan være en slik organisasjon. La oss først se litt på selve begrepet ”appropriateness” som vi ikke umiddelbart har et klart og tydelig uttrykk for i det norske språket. ”Appropriate” betyr passende, riktig, egnet, treffende. Hos March og Olsen benyttes ”appropriateness” om atferd, snarere bestemt den atferd som er akseptert og forventet i en organisasjon. I dette ligger det også en tilpasning til et normsett med andre ord atferdsmodifikasjon. Vi har tidligere beskrevet læring som en prosess som tar sikte på atferdsendring slik at skolen som institusjon har atferdsendring og atferdsmodifikasjon som sitt hovedmål. March og Olsen har riktignok ikke tatt utgangspunkt i skolen, men i politiske institusjoner, men parallellen er klar.

La oss se litt nærmere på de grunnleggende ideene. Å opptre institusjonelt ”passende” er en ferdighet som kan trenes og som må vedlikeholdes. March og Olsen ser på hvordan en del politiske institusjoner har utviklet stringente sett med normer og forventninger til ”passende” atferd. Aktører som ønsker å fungere i slike institusjoner forventes å tilpasse seg disse normene og atferdskodene. Det legges ikke opp til at den enkelte aktør gis anledning til å adoptere enkelte, men ikke andre deler av kodeksen. Videre er vekten lagt på kongruens og indre logikk ikke på handlingskonsekvens og relevans.

En handlingsregel i en institusjonell kontekst bør i utgangspunktet kunne tilfredsstillende tre spørsmål:

1. Hva slags situasjon er dette?
2. Hva slags aktør er jeg?
3. Hva bør en aktør som meg gjøre i en situasjon som dette?

Ad1: Typisk har skolen hatt en målsetting som har fokusert på utvikling av kognitive ferdigheter for å oppnå definerte læringsmål eller kvalifikasjoner.

Ad 2: I den klassiske skolesettingen har hver aktør blitt tildelt en definert rolle gjerne i en hierarkisk struktur. Rektor, inspektør, faglærer, sosiallærer, vikarlærer, vaktmester, elev eller student er roller som har sine definerte sett med standarder for "passende" atferd.

Ad 3: Gitt de definerte rollesettene er blir "matching" det viktigste. Å finne det rollesettet som en er tilordnet blir viktigere enn å tenke konsekvens i forhold til hver enkelt handling.

Dersom rollesettene og handlingsreglene er forankret i felles mål som det er enighet om, kan denne denne type atferd fungere utmerket i lengre perioder. Regler er også med på å skape trygghet, forutsigbarhet og effektivitet. Problemene oppstår når målene er diffuse, innbyrdes motstridende eller kontroversielle. Det kan også være problematisk når omgivelsene institusjonen skal fungere i forhold til endrer seg. Et typisk eksempel kan være overgangen fra industrisamfunn til informasjonssamfunn eller overgang fra nasjonal selvbergings-økonomi til globalisert økonomi. Hovedutfordringene ved organisasjoner som baserer seg på "the logic of appropriateness" er at ingen nødvendigvis tar ansvar for å utfordre normene og revidere handlingsreglene løpende. Resultatet kan bli handlinger uten tilstrekkelig etisk refleksjon eller institusjonalisert irrelevant atferd i forhold til de reelle utfordringer organisasjonen står overfor.

March og Olsen har gode observasjoner av sammenhengen mellom motivasjon og handling. "Behavior is driven by habit, emotion, coercion, and calculated expected utility, as well as interpretation of internalized rules and principles." Selv om March og Olsen tok utgangspunkt i politiske institusjoner føler jeg at dette er en god beskrivelse av adferd også i skolen.

Kreativitet er i utgangspunktet en egenskap som læreplanen er opptatt av og ønsker å utvikle hos elevene. Problemet med kreativitet og innovasjon på individnivå er at det ofte innebærer adferd som ikke er forventet, som ligger utenfor normen og som innebærer risiko for den enkelte. I en skole som har en kultur preget av frykt for å mislykkes blir forholdet mellom hva den enkelte kan oppnå gjennom innovativ atferd og hva den enkelte kan få i form av belønning (les: eksamensresultater / karakterer) den såkalte "risk – reward – ratio" ubalansert. Eksempelvis vil en elev som velger å levere et videogram, som læreplanen åpner for, i forbindelse med en samfunnsfagoppgave i stedet for et essay løpe en risiko ikke minst i forhold til at læreren som sikkert har evaluert tusenvis av essays i sin skolekarriere neppe har samme erfaring med å vurdere et videogram. Den kompetente, men risiko-averse elev vil derfor ikke velge videoformatet, som i tillegg er tidkrevende.

6.4 Oppsummering og delkonklusjoner

Ved å belyse enkelte aspekter ved lærer-rollen i forhold emosjonalitet og rasjonalitet har jeg forsøkt å få frem betydningen av lærerens situasjon i forhold til mulighetene for å utvikle godt samspill med elevene. Internasjonal forskning har vist at lærerens forforståelse og forventninger til elevene er viktig for læringsutbyttet. Læreren sender bevisst og ubevisst ut signaler som setter tonen i lærer-elevforholdet.

En del lærere føler at de ikke strekker til i jobben og at arbeidet følger dem over alt. Dette gjelder særlig i land hvor lærerrollen inkluderer mange omsorgsfunksjoner og ikke-faglige oppgaver. Lærer-rollen kan også oppleves som ensom da læreren normalt ikke har kollegaer til stede i klasserommet. Hargreaves og Davies har forsket på skyldfølelse hos lærere. For den enkelte lærer blir det viktig å være bevisst på sin egen sinnsstemning og hvordan det virker inn på elevene og læringsmiljøet. Vi har også sett på fenomenet "emosjonell smitte-effekt"

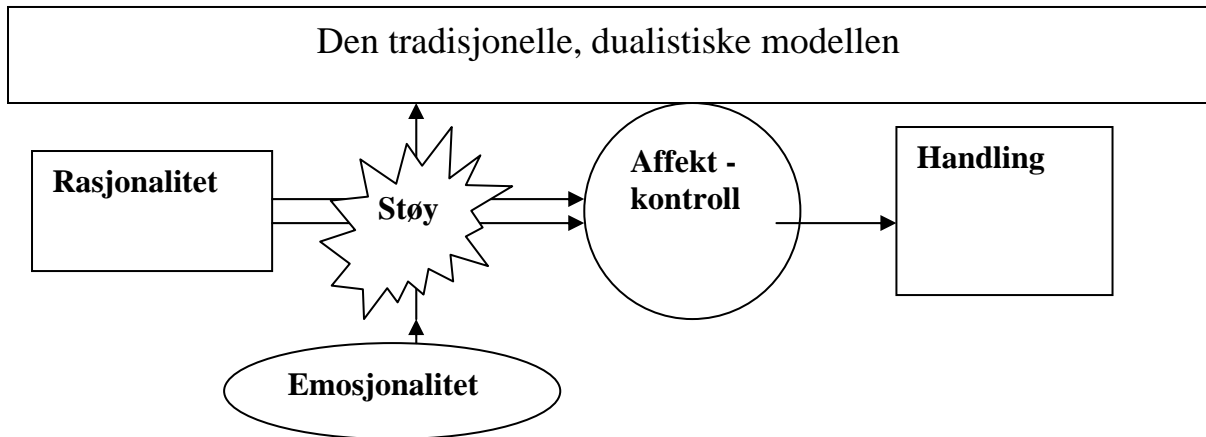
7 Oppsummering / Konklusjon

Innledningsvis stilte vi spørsmålet "Hvordan virker emosjonalitet og rasjonalitet på hverandre og hva har det å si for pedagogikken? For å belyse første del av dette spørsmålet tok jeg utgangspunkt i en del filosofer og deres tanker om forholdet mellom emosjonalitet og rasjonalitet. Platon og Aristoteles representerer hver sin hovedretning innen filosofien når det gjelder synet på emosjonalitet og rasjonalitet. For Platon er emosjoner å betrakte som støy og forstyrrer for den rasjonelle tanke. Aristoteles derimot sier at det emosjonelle kan være

forstyrrende for det rasjonelle, men ikke nødvendigvis. Aristoteles ser på det emosjonelle som viktig i forhold til det kognitive og i forhold til vurderinger og beslutninger. Samtidig er han opptatt av affektkontroll slik at samspeillet mellom det emosjonelle og det rasjonelle blir positivt og harmonisk. Harmonisk sidestilles ikke med det som er konfliktfritt, men i forhold til en harmonisk forhold til våre holdninger til emosjoner. Personer er komplekse og krever en seriøs behandling, ikke en fordømmende holdning. En tragisk helt måtte ikke være spesielt god eller spesielt dårlig, men et vanlig mennesket etiske sett. Aristoteles vil vise at vi alle kan gjøre feilslutninger, vi kan ha mangler, kanskje en umåtelig stolthet eller impulsivitet eller ett brått sinne. Vi bærer hele den menneskelige og mangfoldige tilstand i oss.

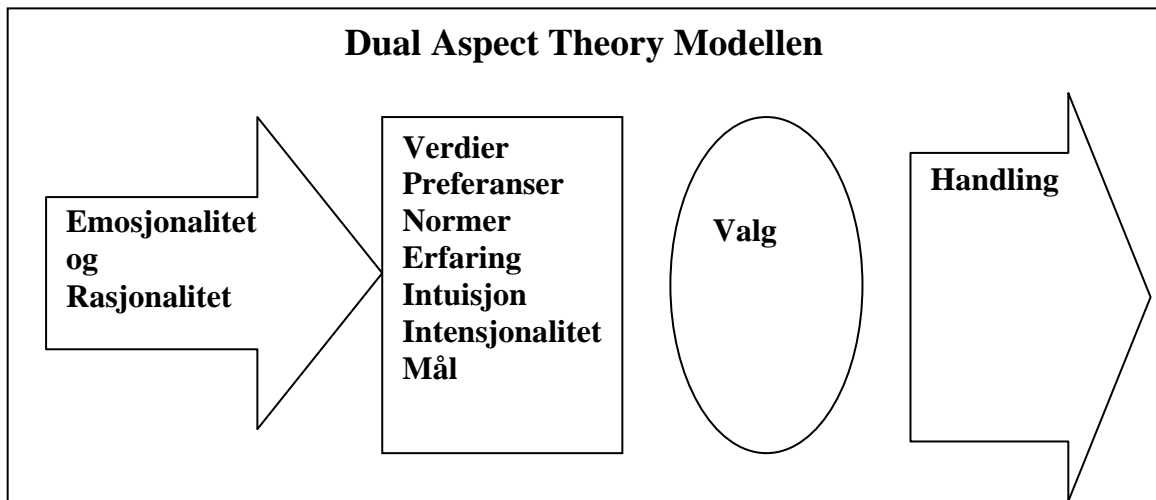
Platon står for et dualistisk syn på emosjonalitet og rasjonalitet mens Aristoteles står for et mer integrert og helhetlig syn. De fleste av de andre filosofene og tankeretningene som har vært behandlet faller også i to kategorier. Stoikerne, Descartes, Kant og Weber kan regnes som dualister, mens Spinoza, Locke, Hume, Dewey og Mead kan regnes som tilhengere av et helhetlig syn ofte kalt "dual aspect theory". Gadamer, Nagel og Searle har levert viktige bidrag til problemstillingen og de representerer alle et helhetlig syn på emosjonalitet og rasjonalitet selv om Gadamer er mest kjent som hermeneutiker, Nagel mest kjent for sine tanker rundt bevissthet og Searle mest kjent for sin kritikk av det tradisjonelle rasjonalitetsbegrepet.

Oppgaven gir ikke et entydig bilde av mennesket med utgangspunkt i emosjonalitet og rasjonalitet, men det er mulig å oppsummere noen av refleksjonene underveis i to modeller:



Dette er den tradisjonelle modellen hvor emosjonalitet og rasjonalitet oppleves i et innbyrdes uavhengig ofte motstridende forhold. Dette er klassisk dualisme uttrykt eksempelvis av Platon, Kant, Descartes og til dels Freud. Naturalistisk, marxistisk og reduksjonistisk tenkning regnes også ofte til den dualistiske retningen.

Og en integrert samvirkende modell:



Dette representerer et integrert syn på emosjonalitet og rasjonalitet. Dette synet kommer til uttrykk i filosofien første gang gjennom Aristoteles som mente at emosjoner ikke er irrasjonelle og instinktive, men kognitive og evaluative. Spinoza var den første som formulerte det vi i dag kaller "Dual Aspect Theory". Spinoza uttalte at "rasjonaliteten taler til oss gjennom følelsene i form av intuisjon". James og Mead videreutviklet teorien videre til pragmatismen. Nagel så på kropp og sjel, objekt og subjekt. I det 20 århundre fikk vi reduksjonisme vs konstruktivisme debatten. Wittgenstein, Bourdieu og Searle arbeidet videre med erfaringsbegrepet. Damasio forsket på om rasjonaliteten kunne fungere uten hjernens emosjonelle senter.

"Både Platon og Aristoteles definerer mennesket som et «rasjonelt og sosialt dyr», på gresk *zoon politikon*. Det rasjonelle er vår evne til å grunngi handlinger. Dette er uhyre aktuelt i dag fordi vi trues av en irrasjonell offentlig debatt hvor følelser og makt overtar for

argumentasjon. Det er nifst hvor lite folk flest gjennomskuer av dagens uhyre dårlige politiske diskusjoner. Det er sjelden konklusjonene følger fra premisser og i norsk politikk er det en grusom tendens til å blande normative utsagn med faktiske. Man «føler» ditt og datt – det er ufyselig å høre en politiker som føler noe. Følelser er uansett uinteressante i politikken og hører til nød hjemme i privatsfæren.”

At Matlary fremstod som temmelig endimensjonal i sitt syn på emosjonalitet og rasjonalitet utløste en debatt umiddelbart.

Øyvind Erstad skrev i Morgenbladet 10 august om Matlarys artikkel:

”Ei aggressiv hyllest til det rasjonelle i menneskenaturen og noko som vanskeleg kan karakteriserast som anna enn rein skroting av kjenslene i same”

Elin Lerum Boasson skrev i Morgenbladet samme dag.

”Det som bekymrer aller mest i Matlarys innlegg er likevel ikke hennes uklare beskrivelse av rasjonalitet. Det mest oppsiktsvekkende er at Matlary mener å ha funnet ut – på et interesseløst og fordomsfritt grunnlag – hvilke saker politikerne bør, eller ikke bør, kjempe for å oppnå. Hun skriver at det er «ufyselig å høre en politiker som føler noe» og hevder at «følelser er uansett uinteressante i politikken og hører hjemme i privatsfæren». Det er da jeg begynner å lure på om Matlary virkelig mener det hun skriver?”

Øivind Andersen fulgte opp i Morgenbladet 17 august:

”Aristoteles derimot mener at følelser er basert på en form for erkjennelse, de er ikke instinktive og «irrasjonelle», men kognitive og evaluative. Han kan leses som en forløper for den «appraisal theory» om følelser som Richard Lazarus og andre nå målbærer. Aristoteles’ interesse for dette feltet er ikke rent teoretisk, han behandler det ikke i sin psykologi (*Om sjelen*), men i *Retorikken*, som handler om hvordan en skal få frem de overbevisende momentene i enhver sak slik at en kan fatte den beste beslutningen. Følelser oppstår som adekvate reaksjoner på bestemte forhold. Aristoteles’ analyseskjema trekker inn tre forhold: hvilken tilstand folk gjerne er i når følelsen vekkes, og hvem og hva som utløser følelsen. På denne måten gjennomgår han sinne og ringeakt, mildhet, kjærlighet og hat, frykt, mot, skam, takknemlighet, medlidenhet, indignasjon, misunnelse og kappelyst.”

Matlary svarer på kritikken 24 august:

”Men det man kan forlange av politikere er at de kan argumentere prinsipielt og logisk, uten å blande personlige følelser inn i saken. Så lenge følelser uttrykker rent subjektive sanseopplevelser er de irrelevante i den allmenne diskurs politikken er, men når følelsene blir adekvate uttrykk for noe felles, er det en annen sak. De følelser som uttrykkes i offentligheten i dag er svært uinteressante fordi de erstatter resonnementer og rasjonalitet fremfor å komplettere dem.”

Matlary beskriver følelser som subjektive sanseopplevelser som bør holdes utenfor den politiske debatten. Ikke mye ”dual aspect theory” eller harmonisk samkvem mellom det emosjonelle og det rasjonelle å spore her.

Vi har sett at det emosjonelle spiller ulike roller og fremstår med forskjellig uttrykk. Følelser kan ha et kognitivt perspektiv hvor tolkning og vurdering blir viktig. Følelser kan også være relatert til handlingsberedskap (konativ). En emosjonell reaksjon kan sette oss i handlingsberedskap. For omverdenen manifesterer følelsene seg primært i de handlinger eller uttrykk som fremkalles. Følelser kan også være affektive og våre reaksjoner nærmest instinktive med lite mellomrom mellom følelse og reaksjon. Følelser har også en ontologisk dimensjon hvor det emosjonelle får en nesten eksistensialistisk, humanistisk definerende funksjon. Vi ser også at følelser kan være både dypt private og viktige signalbærere i sosiale sammenhenger. Den emosjonelle mangfoldigheten er det viktig å ha med seg når følelser skal diskuteres eller analyseres. I mangfoldigheten ligger også en av årsakene til at emosjonalitetsbegrepet ikke uten videre er lett å få tak på.

Dersom man velger å mene at den integrerte modellen for samspill mellom emosjonalitet og rasjonalitet er troverdig, så har det konsekvenser for ens pedagogiske syn og på hvordan skolehverdagen innrettes. Dersom emosjonalitet og rasjonalitet spiller sammen, er det naturlig å organisere undervisningen på en måte som aktiviserer og stimulerer både det emosjonelle og det rasjonelle. Dersom man ser på intelligens som et komplekst sett med egenskaper og ferdigheter er det ingen grunn til å organisere undervisningen på en måte som kun engasjerer en begrenset del av intellektet. Drama, litteratur, dans, humor, bevegelse, kunst og musikk er aktiviteter som kan ha en positiv, engasjerende rolle i en kognitiv prosess. Dersom man også tar lærer-rollen inn i et emosjonelt – rasjonelt perspektiv vil bevissthet om hvordan man virker på andre og hvordan andre virker på en selv kunne bidra til å skape en mer harmonisk, balansert og demokratisk lærer – elev relasjon.

8 Litteraturliste

Allern, T-H, (2005), *Drama og erkjennelse*, Dr gradsavhandling, NTNU, Trondheim

Angeles, P. red.(1992) *Philosophy*, Harper Colins Dictionary, Harper Colins, New York

- Bandura, A. (1963) *Social Learning and Personality Development*, Prentice – Hall, New Jersey
- Bandura, A. (1973) *Aggression: A Social Learning Analysis*, Prentice – Hall, New Jersey
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, Prentice – Hall, New Jersey
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice – Hall, New Jersey
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court. Chicago
- Berne, E. (1964) *The Games People Play*, Grove Press, New York
- Best, D. (1992), *The rationality of Feeling*, Falmer Press, London
- Bjørkvoll, J.R., (1989), *Det musiske menneske*, Freidig Forlag, Oslo
- Bjørneboe, J. (1962) ”Læreren og eleven”, essay gjengitt i Morgenbladet 25 januar 2008
- Bloom, H. (1994) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace, New York
- Bloom, P., (2004), *Descartes' Baby*; William Heinemann, London
- Bohr, N., (1958), *Atomic Physics and Human Knowledge*, Wiley Interscience, Oxford Bow Press, Oxford (Norsk oversettelse “*Atomteori og menneskelig erkjennelse*”, Fakkell 1971)
- Bolton, G., (1986) *Selected writings on Drama in Education*, Longman, London
- Bloom, P (2004) *Descartes' Baby: How the science of child development explains what makes us human*, Basic Books, New York
- Bloom, H. (1994) *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace, New York
- Boud, D & Falchikov, N. (1989). *Student self-assessment in higher education: a meta-analysis*. Review of Educational Research, 59 (4), 395-430.
- Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*, Routledge, London

Bourdieu, P. (1984) *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*, oversatt til engelsk av Richard Nice, Harvard University Press, Boston

Chalmers, D. (1996), *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press, Oxford

Dale, E.L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Ad Notam Gyldendal, Oslo

Damasio, A.R. (1994) *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam, New York

Damasio, A.R. (1999) *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, Harcourt, New York

Damasio, A.R., (2004), *På leting etter Spinoza – Glede, sorg og den følende hjernen*, Pax Forlag, Oslo

Davies, A.F. (1989), *The Human Element: Three essays on Political Psychology*, Penguin, Harmandsworth

De Sousa, R. (1990). *The rationality of emotion*. MIT Press. Cambridge, MA

Dewey, J. (1934), *Art as Experience*, Penguin Books, New York

Dewey, J. & Bentley, A.F. (1949) *Knowing and the Known*, Beacon Press, Boston

Elster, J. (1989), *Nuts and Bolts for the Social Sciences*, Cambridge, UK

Elster, J. 1999, *Alchemies of the Mind: Rationality and the Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, UK

Gadamer, H.G. (1989) *Truth and Method*. (oversettelse fra tysk), Crossroad, New York

Feyerabend, P. (1988) *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, 2. utgave, Verso, London

Finucane, M. L., Alhakami, A., Slovic, P., Johnson, S. M. (2000) *The affect heuristic in judgments of risks and benefits*. Journal of Behavioral Decision Making, 13(1), 1-17.

Frønes, I. (1994) *Blant likeverdige – de jevnaldrende i sosialiseringprosessen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Galton, F. (1892) *Hereditary Genius – An Inquiry into its Laws and Consequences*, Macmillan & Co, London

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books, New York

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books, New York

Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, NY

Goleman, D. (1996) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books, New York

Goodlad, J. (2004), *A Place Called School: Prospects for the Future*, McGraw-Hill, New York, 2. utgave (paperback), første gang utgitt 1984.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985) *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills, CA

Hargreaves, A. (1997) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind* Yearbook for the Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD)

Hargreaves, A. (2000) *Learning to Change*, Jossey-Bass, San Francisco

Hargreaves, A. (2004) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*, Abstrakt Forlag, Oslo
Originaltittel (2003) *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*. Open University Press, Mc Graw-Hill Education, Maidenhead.

Hargreaves, A. (2005) *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo. Originaltittel (1994): *Changing teachers, changing time*, Cassel, London

Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1994) *Emotional Contagion*, Cambridge University Press, Cambridge, UK

Haugen, T. & Melhus, J.M. (2003) *Latterlig lønnsomt – Om humor og begeistring på jobben*; Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Haukedal, W. (2008) Arbeidsmotivasjon i et estetisk perspektiv, Tidsskrift for norsk psykologforening, mars 2008, vol 45, s 258 -264.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995), *Drama for Learning*, Heinemann, Portsmouth

Hernes, G. (1975) *Makt og avmakt*, Universitetsforlaget, Bergen

Hernes, G. (1980) *Motivering for administrativ utvikling*, Administrasjonsnytt nr 3 s.15.

Hernes, G. (1990) *Maktens estetikk*, Samtiden, Oslo

Hofstadter, R. (1944). *Social Darwinism in American Thought, 1860-1915*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia

Norsk Forum for Pedagogisk Humor (www.humorforum.org)

Imsen, G. 1998, *Elevens verden*, Tano Aschehoug, Oslo

Kant, I. (1785) *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten) Utgitt 1997 av Rowman & Littlefield Publishers, Lanham

Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago

Kingsley, P.(1999) intervju i Magasinet Flux, vol 18, s. 35, Stiftelsen Flux, Oslo

Lakoff, G & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. University of Chicago Press,
(Norsk oversettelse 2003 ved Mie Hidle, *Hverdagslivets metaforer*, Pax Forlag , Oslo)

Laing, R.D. (1969) *Self and Others*. Penguin Books, Harmondsworth.

Luft J. & Ingham H. (1955). *The Johari Window: a graphic model for interpersonal relations*.
University of California, Western Training Lab.

Luft, J. (1969). *Of Human Interaction*, National Press, Palo Alto

Løvlie, L. (2003) i Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens Forvandlinger*,
Pax, Oslo

Løvlie, L. (2005) *Læreren i våre tanker*, artikkel i *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, Tone
Kvernbekk (red.) Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo

March, J.G. & Olsen, J.P. (2004) *The Logic of Appropriateness*, ARENA, Centre for
European Studies, Universitet i Oslo

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey &
D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence:
Implications for Educators* (pp.3-31).: Basic Books, New York

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. Artikkel i
R.J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge
University Press.

Mead, G.H. (1934), *Mind, Self, and Society*. Ed. by C. W. Morris. University of Chicago
Press, Chicago

Mead, G.H. (1982). *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mead*.
Utgitt av David L. Miller, University of Chicago Press, Chicago

Meyer, S. (1996), *The Modern Subject*, Senter for europeiske kulturstudier, University of Bergen, Bergen

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage Publishers, Newbury Park, CA

Mollenhauer, K (1996) *Glemte sammenhenger*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
oversatt fra tysk av Stein Wivestad. Originalen tittel: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Juventa Verlag, München, 1983.

Monson, J.T. & Monsen, K. (2003). *Affekter og affektbevissthet: Et bidrag til integrerende psykoterapimodell*. Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo.

Nagel, T. (1974), *What is it like to be a Bat?*, *Philosophical Review*, pp. 435-50

Nygård, R. (1993) *Aktør eller brikke*, Gyldendal, Oslo

Næss, A., (1998) *Livsfilosofi- et personlig bidrag om følelser og fornuft*, Universitetsforlaget, Oslo

Nyeng, F. (2006) *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*, Abstrakt Forlag, Oslo

Ornstein, A. C. and Levine, D. U. (1997) *Foundations of Education*, Houghton, Boston

Osborne, R. & Edney, R (1998). *Filosofi for begynnere*. Pax Forlag, Oslo.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London. Opprinnelig utgitt i 1934 på tysk som *Logik der Forschung*.

Reinton, R. E. & Iversen, I. (2001) *Litteratur og erfaring*. Spartacus Forlag, Oslo

Routledge Encyclopedia of Philosophy CD-V. 1.0: Routledge; Edward Craig (ed), London

Rorty, R. (1979) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Utgitt i 2004 under tittelen *Key Readings og the Salovey and Mayer Model*, NPR, New York

Sarason, S. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*, Jossey Bass, San Francisco, CA.

Schaler, J. (2006) *Howard Gardner Under Fire*, Open Court Publishers, Chicago

Siegel, (1990) *Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, New York

Søbstad, F. (1995) *Humor i Pedagogisk Arbeid*, Tano, Oslo

Scheffler, I. (1993) *Reason and Teaching* (2. utg), Hackett, Indianapolis

Scheler, M. (1992) *On Feeling, Knowing, and Valuing. Selected Writings*, University of Chicago Press, Chicago, Oversatt av Harold J. Bershady.

Schibbye, A-L.L. (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget, Oslo

Searle, J.R. (1984) *Minds, Brains and Science*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Searle, J.R. (1992) *The Rediscovery of the Mind*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Searle, J.R. (2001) *Rationality in Action*, MIT Press, Boston, Mass.

Searle, J.R. (2004) *Mind: A Brief Introduction*, Oxford University Press, Oxford

Skjervheim, H. (1964) *Vitskapen om mennesket og den filosofiske refleksjonen*, Tanum, Oslo

Skjervheim, H. (1992), *Filosofi og dømmekraft*, Universitetsforlaget, Oslo

Skjervheim, H. (1996) *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Aschehoug, Oslo

Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red) (2003), *Dannelsens Forvandlinger*, Pax, Oslo

Solomon, R., (1976) *The Passions*, Doubleday, New York

Solomon, R. (1993) *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*, Hackett Publishing Company, Indianapolis

Spinoza, B. (1677) *The Ethics*, (Early Modern Texts oversatt av Johnathan Bennett 2005, ligger på www.earlymoderntexts.com)

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring
Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 15. desember 2006, godkjent i statsråd samme dag

Telhaug, A.O. (2003: 284) i Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens Forvandlinger*, Pax, Oslo

Trippestad T.A. (2003: 290-319) i Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens Forvandlinger*, Pax, Oslo

Weber, M, (1971), *Makt og Byråkrati*, Gyldendal, Oslo (Utvalgte tekster fra ”*Wirtschaft und Gesellschaft*” utgitt i 1920 og ”*Gesammelte Politische Schriften*” utgitt i 1921)

Whitehead, A. (1929) *The Aims of Education and Other Essays*. 1985 paperback, Free Press, New York

www. Wikipedia.com Plansjer i forbindelse med Joharis Vindu og EQ lastet ned 26 mai 2008

Winkielman, P., Zajonc, R. B., & Schwarz, N. (1997). *Subliminal affective priming attributional interventions*. *Cognition and Emotion*, 11(4), 433-465.

Wittgenstein, L. (1967), *Zettel*, Oxford University Press; Blackwell

Wooten, P (1996) *Humor: an Antidote for Stress* *Holistic Nursing Practice*, 1996, Vol.10, s.49-55

Øverenget, E. (1998), *Seeing the Self*, Kluwer, Dordrecht, NL