

Utdanningens Formål

Therese Sperstad Berg

Studieretning utdanning, danning og oppvekst

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet,
institutt for pedagogikk

Høsten 2022



SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Utdanningens formål
Av	Therese Sperstad Berg
Emnekode	Ped4392
Semester	Høst 2022

Stikkord
Utdanning
Kunnskap
Danning
Verdier
Skole
Individ
Samfunn

Sammendrag

Dette studie innenfor fagområdet pedagogikk, tar sikte på å nærmere eksplorere utdanningens formål. Den aktuelle diskursen jeg ønsker å ta tak i, og utgangspunktet for denne avhandlingen kan vi finne presentert i rapporten «Evaluering av fagfornyelsen: *Intensjoner, prosesser og praksiser*» (EVA2020). Her gjøres det innledningsvis en oppmerksomhet på følgende: «I Stortingets behandling av Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) var det politisk enighet om at fagfornyelsen skulle bidra til et verdiløft i skolen» (Karseth et al., 2020, s. 13). I tidsskriftet for utdanningsforskning, *Bedre skole*, påpeker Janicke H. Stray at skolen har et *samfunnsmandat*. Artikkelen adresserer videre opplæringsloven sine retningslinjer som informerer om viktigheten av elevenes dannelsesprosess, så vel som utvikling av den faglige kompetansen (Stray, 2018). Skole representerer en sentral institusjon i vårt samfunn, og gir derfor grunnlag til en problemstilling som søker å utforske utdanningens hensikter og formål: *Hvordan kan vi forstå utdanningens formål ved å se på tre forskeres bidrag inn i feltet, deres kritikk og hvilke begreper de bruker?*

I skolen har vi mulighet til å lære, og utvikle oss. Her fokuseres det både på individet i seg selv, men også på individet i en samfunnskontekst. En viktig ferdighet å tilegne seg som et individ i en større sammenheng, er evnen til *kritisk tenkning*. Kritisk tenkning og bevissthet anses for å være et ideal innenfor alle vitenskaper (Kvamme m.fl., 2016). Utdanningsvitenskapen, pedagogikken og dens teoretiske perspektiver er inget unntak. Problemstillingen legger tilrette for et teoretisk grunnlag å utforske videre, fortolkningene av de akademiske tekstene som følger leder frem mot en sammenstillingsdel av de tre perspektivene det er gjort rede for: *Hvilke likheter og ulikheter finner vi med tanke på hensikter, perspektiver og utfordringer?*

Sammenstillingsdelen hjelper til med besvarelsen ved å se hvert enkelt perspektiv i sammenheng med hverandre. Dette gjør, som siste del av problemstillingen indikerer, det mulig å trekke frem likheter og ulikheter, og på denne måten finner vi frem til hvilke formål det er skole og utdanning «peker i retning av». Avhandlingen viser for oss tre ulike tilnærminger i forhold til utdanningens formål. Vi ser en tilnærming som går i retning av et målrettet subjektiverings perspektiv på individet. Vi finner et allmenndannelsesperspektiv, og et berikelsesperspektiv. Dette betyr ikke at vi ikke finner mye likt blant alle de tre forskerne, men vi kan og ane ulike nyanser i deres arbeid med tanke på utdanningens formål, eller som Gert Biesta ville sagt det – Utdanningens flerdimensjonale formål.

Forord

Kjære UiO.

Kjære «skole», institusjon og universitet. Kjære Professorer og emerituser, kjære rådgiverer og administrative ledere. Kjære barista og renholdere, Kjære Alle Sammen!

Det har vært mange år, mange fag, mange bøker, opptil flere fakulteter. Det har vært utallige forelesninger, oppgaver, eksamner og innleveringer. Det har vært tårer og latter, oppturer og nedturer. Det har vært x-antall kopper kaffe! Solskinnsdager og regnværsdager. Det har vært dans på plassen, i trappa, i gangen og i kjeller'n. På gresset, på vei til t-bane eller trikk!

Til noens forundring og andres forferdelse. Det har og vært høylytt skrål fra en viss lidenskapelig pedagogikk student. Som elsker debatt og diskurs, og mener så mye og mangt om både ditt og datt. Enten hun er sur eller smørblid, frustrert eller rød i toppen! Men mest av alt er hun «rød» i hjerte. For hun elsker «skolen» sin, og folkene, kunnskapen og utfordringene. Uansett alder, og alltid «på tross av».

Dette har vært en lang reise, en til tider veldig hard og tung reise. Men det har vært en utviklingsprosess, en dannelsesprosess og i aller høyeste grad en læringsprosess.

Og det er jeg takknemlig for. Det var aldri noen som lovt en at livet skulle være bare enkelt!

Min kjære veileder og professor Berit Karseth. Du har vært der hele veien. Takk for ditt bidrag! Din støtte og trygghet. Takk for det du har lært fra deg, og for de refleksjonene du har vært med på å skape i meg og mitt arbeide. Jeg har gitt alt hva jeg kunne, noen ganger er det mindre, da hodet er trett og hånden sliten, andre ganger er det mer, men alltid har jeg forsøkt mitt beste for å gjøre mitt ytterste.

I evig takknemlighet og respekt for arbeide,

Therese Sperstad Berg

Innholdsfortegnelse

1. Innledning

1.1	Kontekst.....	8
1.2	Formål og problemstilling.....	11
1.3	Oppgavens oppbygging.....	13

2. Metodisk tilnærming

2.1	Begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign.....	14
2.2	Hermenutikk.....	15
2.3	Hermeneutikk, tekstanalyse og språk.....	17
2.4	Teoretisk perspektiv.....	18
2.5	Valg av tekster.....	20
2.6.	Fremgangsmåter.....	21
2.7	Metodiske refleksjoner.....	23

3. Tre teoretiske bidrag om skolens og utdanningens hensikt

3.1	Introduksjon.....	26
3.1.1	Gert Biesta: Utdanningens flerdimensjonale formål.....	27
3.1.2	Kort om Gert Biesta.....	27
3.1.3	Biestas utgangspunkt: Hva skal utdanningsdiskursen handle om?.....	27
3.1.4	Kritikk av en læringsdiskurs.....	28
3.1.5	Videre problemer med læringspolitikken.....	29
3.1.6	Nødvendig risiko og spørsmålet om hva utdanning er til for.....	30
3.1.7	En utdyping av utdanningens formål gjennom tre dimensjoner.....	31
3.1.8	Subjectification, and <i>How I live in the world</i> , it's an existential question.....	33
3.1.9	Oppsummering.....	36

3.2	Wolfgang Klafki: Grunnbestemmelser for en allmenndannelse.....	37
3.2.1	Kort om Wolfgang Klafki.....	37
3.2.2	Klafkis utgangspunkt: Dannelse og didaktikk.....	37
3.2.3	Kritikk av dannelsesbegrepet - et historisk perspektiv.....	39
3.2.4	En utdyping av allmenndannelseskonseptet.....	42
3.2.5	Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk.....	47
3.2.6	Oppsummering.....	48
3.3	Edvard Befring: Den forløsende pedagogikken.....	50
3.3.1	Kort om Edvard Befring.....	50
3.3.2	Befrings utgangspunkt: Å skape inkluderende praksiser.....	50
3.3.3	Kritikk av ekskluderingsprosesser.....	52
3.3.4	Det postmoderne samfunnet og risikofaktorer.....	55
3.3.5	En utdyping av læringsvilkår for den gode skole.....	58
3.3.6	Oppsummering.....	64
4.	En sammenstilling	
4.1	Ulike innganger til utdanningens hensikt.....	65
4.2	Perspektiver på individet.....	66
4.3	Samfunnsutfordringer.....	70
4.4	Problematikk tilknyttet institusjoner.....	73
4.5	Forholdet mellom individ – samfunn – skole.....	77
5.	Konklusjon	
5.1	Oppsummerende konklusjon.....	79
5.2	Avsluttende refleksjoner.....	80

Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1. Litteraturoversikt.....	86

Figurer og modeller

Figur 1: Risikofaktorer og individuelle ressurser.....	56
Figur 2: Læringsfunksjoner.....	68

1. Innledning

1.1 Kontekst

I 1960-1970-årene skjer det en internasjonal endring i forhold til globalisering og teknologisk utvikling som vil vise seg å ha innvirkning også på det norske samfunnslivet (Vasbø, 2016). Og ved 1980-1990 årene har vi etablert det vi fremdeles i dag anser som *Kunnskapssamfunnet*, hvor kognitiv tankekapasitet og utvikling er en av våre fremste ressurser i møte med fremtiden. Det vil si at utdanningssystemet og academia har fått et større fokus nå enn tidligere, og kanskje også et større ansvar med tanke på kvalifiseringen til voksenlivet og arbeidsmarkedet i dagens Norge (Vasbø, 2016). Med denne informasjonen og en ledende språkbruk som kunnskap, kompetanse og kvalifisering, skapes direkte assosiasjoner i retning av skole, fag, undervisning og lignende. Men er ikke utdanning og kunnskap så mye mer enn 'matte, fysikk og kjemi'? I boken *Teacher Education Research – National Identity and Global Trends* skriver Lars Løvlie og Inga Bostad; «Education is not achieved solely by setting requirements for knowledge and skills» (Bostad & Løvlie, 2013, s. 58) Teksten er skrevet i kjølevann av det som skjedde på Utøya utenfor Oslo, 22. juli 2012. Og ett av budskapene er nettopp at dagens samfunn, et «sunt samfunn», bygges på mer enn bare «education». Løvlie og Bostad (2013) uttrykker viktigheten av at et samfunn er;

aware of the difference between an educated person and someone with insight, capable of using knowledge to create a better world: a better world, meaning a world with equality, dignity and freedom, as well as a place for critical reflection where political, religious and moral discussions are encouraged (s. 53).

Allikevel, trenger det å være noen motsetning i det å være en utdannet person og «a person of insight»? Og er det ikke ofte slik at nettopp utdanning bidrar til (mer) innsikt? Spørsmålet blir vel heller; Hva slags type kunnskap? Hva slags type innsikt? Utdanningsvitenskap er eksempelvis et rikt fagfelt, som inkluderer og trekker på mye ulike typer kunnskap. I alt fra sosiologi og psykologi til filosofi med mer. Pedagogikken i seg selv er veldig *verdiorientert*. Verdier har sterk tilknytning til et samfunns kultur og er meget normativt (Kvamme et al., 2016). Går man til Kunnskapsdepartementet (KD) sine hjemmesider finner man informasjon om Norge som nasjon og det som er formulert som *våre alle felles verdier*. Her vil man se at begrepet kunnskap settes i sammenheng med begrepet verdi. Man snakker om kunnskaps-

samfunnet og *kunnskap* som et av våre fremste verktøy i det å skape et godt *verdigrunnlag* for landet vårt, og derav et godt samfunn. Kunnskap gir muligheter. Kunnskap omtales som «nøkkelen» til demokrati, velferd, inkludering, trivsel, integrering, kompetanse og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Går man videre til Utdanningsdirektoratet (Udir) sine hjemmesider beskriver de sentrale verdier for sin organisasjon som gjelder overordnet for både barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Udir presenterer et verdigrunnlag som bygger på kvalitet, kompetanse, likestilling, likeverd, mangfold, gjensidig respekt, livsmestring og helse som viktig for sin organisasjon. De snakker også om det å se enkelt individet sine behov for tilhørighet og anerkjennelse, og det å skape trivsel gjennom et skolemiljø preget av trygghet og omtanke (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne typen læring, da sammenhengen mellom kunnskap, «verdier som kompetanse» og læring, svarer ofte til det aspektet ved utdanningen som knyttes opp i mot dannelsingsaspektet.

Spørsmålet om verdier inn i skole- og utdanningssystem er med andre ord av høy politisk aktualitet. Og når vi snakker om skole som samfunnsinstitusjon er det viktig å huske på at den er sterkt forankret i både politikken og loven, hvor det er kunnskapspolitikere som har ansvaret for at skolepolitiske beslutninger formaliseres og implementeres (Stray, 2018). Utdanningspolitikken ved kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for det arbeidet som utføres i skolen. I alt fra det som står i læreplanene til hva slag verdigrunnlag som skal etterstrebes i våre mellom menneskelige relasjoner. Skolen har også et særskilt ansvar med tanke på hvert enkelt individs rettigheter. Og for å sørge for at de gjeldende krav blir oppfylt og overholdt (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I regi av Kunnskapsdepartementet ble det satt i gang arbeide med Fagfornyelsen og ny generell del, som ble fastsatt av regjeringen med en endelig versjon per 1. september 2017. Dette ble implementert fra og med høsten 2020, sammen med innføringen av nye læreplaner (Karseth et al., 2020). *Fagfornyelsen* er betegnelsen på den prosessen som har med fornyelse av læreplanene i kunnskapsløftet å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger er et gjennomgående og sentralt tema. Hvor utdanningssystemet blir beskrevet som et av samfunnets viktigste bidragsyttere. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fornyelsen har tre hovedintensjoner, eller da også funksjoner slik EVA2020 Rapporten omtaler det. Først og fremst skal den nye generelle delen gi føringer for utvikling av faglige læreplaner. Videre kan vi lese at; «Den nye generelle delen og fornyede læreplaner for fag skal sammen utgjøre et fornyet læreplanverk som skal bidra til

verdiløftet i skolen. Endringene skal også samlet sett bidra til en bedre sammenheng i læreplanverket for grunnsopplæringen» (Karseth et. al, 2020, s. 61). Den nye generelle delen erstatter; Generell del (L93) og Prinsipper for opplæringen fra LK06, og fikk så tittelen *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, i Karseth et. al, 2020).

Når vi går til læreplanverket for grunnsopplæringen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), finner vi overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen, som består av en gjengivelse av formålsparagrafen og tre kapitler. Kapittel 1. er: Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse, og 3. Prinsipper for skolens praksis. Overordnet del av læreplanverket bygger på og utdypet verdigrunnlaget som foreligger i opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vår kunnskapskultur utvikles stadig raskere, og forskning og teknologi moderniseres i et nærmest umenneskelig tempo. Formålsparagrafen gir oss nødvendige retningslinjer for hvordan vårt tankesett burde være i møtet med dette med mer. Karseth m. fl. (2020) uttrykker eksplisitt for oss hvilket verdigrunnlag og hvilke retningslinjer det er snakk om, og refereres til i dette avsnittet;

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene (s. 64).

Dette er konteksten som ligger til grunn, og skaper en interesse for å videre undersøke hva det er som ligger i dybden av dette budskapet. Og hvorfor det er slik at man setter ordet kunnskap i sammenheng med begreper som verdi og verdigrunnlag når vi snakker om skole og utdanning.

1.2 Formål og problemstilling

Konteksten som presenteres ovenfor hjelper til med to ting. For det første gir den en nødvendig *avgrensning* med tanke på videre eksplorering. For det andre klargjør det for et temaområde som gir *retning* for oppgaven. Dette gjenspeiler videre *struktur*. Forskningsarbeide er et prosessarbeid som krever både utforskning, prøving og feiling for å komme frem til de riktige komponentene for avhandlingen. Formålet med denne oppgaven er å kunne bidra med kunnskap om hva som kan sies å være skole og utdanningens formål, og som vi ser ut i fra konteksten foreligger det et ønske om å se nærmere på de aspektene ved utdanningen som går utover den faglig relevansen. Stray (2018) påpeker i artikkelen *Skolens samfunnsmandat* at opplæringsloven forteller oss at skolen skal bidra til elevenes *danningsprosess*, så vel som den faglige kompetansen.

Oppgavens videre utfordring ligger så i å utforme en problemstilling som kan gjenspeile formål. Med tanke på denne oppgavens struktur og oppbygging, vil det egne seg å utforme en todelt problemstilling. Man kan si en problemsstilling som består av to forskningsspørsmål. I denne avhandlingen vil jeg derfor omtale disse spørsmålene som problemstillingens første og andre delspørsmål. Første delspørsmål tar sikte på å redegjøre for et teoretisk grunnlag, som jeg kan bygge videre på. Jeg vil ta for meg tre ulike pedagoger innenfor fagfeltet pedagogikk, og se nærmere på deres teoretiske betraktninger i feltet. Hvordan definerer *de* den sentrale utdanningsdiskursen? Hva ser ut til å være deres «nedslagsfelt» innenfor det pedagogiske område. Hva setter de på agendaen og hva problematiserer de? Hensikten med dette er da nettopp å orientere meg om den teoretiske kunnskapen på feltet som er av relevans i forhold til det jeg ønsker å utforske videre. Problemstillingens første delspørsmål bygger derfor på en analyse av tre teoretiske forskeres forståelse og argumentasjon, og lyder som følgende: *Hvordan kan vi forstå utdanningens formål ved å se på tre forskeres bidrag inn i feltet, deres kritikk og hvilke begreper de bruker?*

De tre respektive pedagogene (og deres bidrag) som er valgt for denne oppgaven er: Gert Biesta, Wolfgang Klafki og Edvard Befring.

I artikkelen «Eleven i skolens formålsparagraf», beskriver Kvamme for oss formålsparagrafens tre perspektiver. Individperspektivet, samfunnsperspektivet, og et tredje og siste perspektiv som omhandler, «hvordan institusjonene kan tilrettelegge for at både samfunns- og individperspektivet best mulig kan komme til uttrykk i virksomheten» (Kvamme, 2012, s. 95). Hva bringer de tre forskjellige teoretiske bidragene frem i denne sammenhengen? Både i forhold til hensikter, men også i forhold til de ulike perspektivene. Hva sier de om individet, samfunnet og institusjonen skole, og da evt. forholdet mellom disse. Denne problemstillingens andre delspørsmål blir derfor: *Hvilke likheter og ulikheter finner vi med tanke på hensikter, perspektiver og utfordringer?*

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgavens disposisjon fordeles over fem kapitler. Den besvarer en todelt problemstilling som blir presentert i det første kapitlet. Dette kapitlet presenterer også, oppgavens kontekst, tema og formål. Den todelte problemstillingen svarer til hver sin del i avhandlingen. Delspørsmål nummer en svarer til den teoretiske delen i kapittel 3, mens delspørsmål nummer to svarer til sammenstillingsdelen i kapittel 4. Deretter redegjøres det i kapittel 2 for metodiske tilnærminger, metodebruk, og forskningsrelaterte arbeidsprosesser. Samt valg av litteratur/akademiske tekster, begrunnelser, inngående fremgangsmåter og metodiske refleksjoner. I kapittel 3 finner man besvarelsen av delspørsmål en i problemstillingen. Denne delen har hovedtyngden i oppgaven. Her kommer en beskrivelse og en innføring i teoretiske rammeverk fra tre bidragsyttere, det presenteres deres aktuelle perspektiver innenfor fagområdet, kritikker og en klargjøring av de begreper som brukes. I kapittel 4 kommer en sammenstillingsdel i samsvar med delspørsmål nummer to. Her tas det utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget, og det gjøres refleksjoner og sammenligninger på tvers av de ulike bidragene fra hver enkelt pedagog. Til slutt, i kapittel 5, en oppsummerende konklusjon og noen avsluttende refleksjoner.

2. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne fremgangsmåter og valg, knyttet til besvarelsen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil jeg gi en begrunnelse for valg av forskningsmetode og forskningsdesign, før jeg så redegjøre for hva det er forskningsmetoden innebærer. Deretter tar jeg for meg valg av tekster, samt ulike teoretiske perspektiv. I forbindelse med redegjørelse av tekstvalg, vil man kunne finne et eget vedlegg etter litteraturlisten, med en mer inngående 'litteraturoversikt'. Jeg vil også belyse de ulike prosessene i denne oppgaven, før jeg eksplisitt gjør rede for fremgangsmåte, og tar sikte på å orientere leser om hvordan jeg har strukturert både innhold og arbeide. «Forskning skal være faglig og metodisk kvalitetsarbeid» (Befring, 2015, s. 10). Så sikring av arbeidets validitet og reliabilitet etter beste evne gjennom hele denne prosessen er både viktig, og en helt vesentlig del av studie. Mot slutten av dette kapitlet åpner jeg derfor opp for metodiske refleksjoner og et forsøk på å evaluere hvilke svakheter det valgte forskningsdesignet evt. følger med seg, samt hvilke feilkilder jeg som forsker i dette prosjektet kan bidra til.

2.1 Begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign

I et utdanningsvitenskapelig studie har forskning en sentral rolle, og hva slags type metode man velger er individuelt. Det finnes mange ulike metoder å velge mellom, og det er ingen absolutte regler for hva som er «det rette» valget. Men det finnes en hel del kunnskap på feltet, og mange retningslinjer for hvordan man kan komme frem til det metodevalget og forskningsdesignet som passer nettopp ditt prosjekt eller din oppgave. Dette er som regel noe man anpasser etter forskningsprosjektets natur (Langfeldt, 1999). I dette tilfellet falt valget på en oppgave med et sterkt teoretisk preg, valget ble altså en teoretisk oppgave fremfor empirisk. En medvirkende faktor til valget av en teoretisk avhandling var også Corona-pandemien med alle dens sosiale restriksjoner som fulgte, dette er noe som kunne ha medført større utfordringer i forhold til empirisk arbeid i feltet. *Forskningsprosjektets teoretiske natur* gjorde derfor at valget falt på *litteraturstudium* som forskningsdesign. Det vil si at publisert forskningslitteratur som for eksempel avhandlinger, tidsskriftsartikler, fagbøker og lignende på området, ligger til grunn som hovedmateriale for det arbeidet som skal utføres. En helt sentral del av et litteraturstudium er å utarbeide en oppsummerende, samt kritisk vurderende framstilling (avhandling) i forhold til utvalgt litteratur, ut i fra en målrettet problemstilling og

eventuelle forskningsspørsmål (Befring, 2015). Videre vil hva slags problemstilling man har, og hvilke forskningsspørsmål man stiller seg, igjen ha en avgjørende effekt for valg av metode (Thagaard, 2009). Det er viktig med bevisste valg i forholdet mellom problemstilling, teoretiske perspektiver og den metoden man velger å bruke. Med tanke på denne oppgavens øvrige valg, samt observasjoner rundt hva slags arbeidsmåter jeg i utgangspunktet tenderte til kom *hermeneutikk* som et naturlig metodevalg for denne oppgaven.

2.2 Hermeneutikk

Aktuelle forskningsmetoder tar hovedsakelig utgangspunkt i to vitenskapelige tradisjoner. Teologi og humaniora med metodisk grunnlag i hermeneutikken, og naturvitenskap som tar utgangspunkt i positivismen (Befring, 2015). Hermeneutikk er en filosofisk begrunnet forskningstradisjon, og selve ordet *hermeneutikk* kommer fra det greske ordet *hermeneus* som betyr *tolk* eller *fortolker* (Hjardemaal, 2011). «Begrepet er således avledet av *hermenvein* (gresk): tolke for å forstå (Befring, 2015, s. 20). Opp igjennom historien er det mange forskjellige teoretikere med ulik bakgrunn som har beskjeftiget seg med dette begrepet og med metoden hermeneutikk (Gilje, 2019; Hjardemaal, 2011). Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Spinoza, Nietzsche, Schleiermacher, Habermas, Herder, Schlegel, Geertz, Giddens, Freud og Dilthey er bare noen av de. Dette gir hermeneutikken en rik og mangfoldig plattform å velge fra. Det finnes flere forskjellige fagtradisjoner rundt metodikken, samt forskjellige perspektiv og innfallsvinkler (Gilje, 2019).

Hermeneutikk springer ut fra en oppfattelse om at all forståelse bygger på vår *forforståelse*. Altså, den kunnskapen og erfaringen vi allerede har integrert om den verden vi lever i, vil legge grunnlaget for hvordan vi møter den videre (Thagaard, 2009). I sin bok «Hermeneutikk – en innføring» kan vi lese at forfatterne Lægreid og Skorgen forklarer hvordan Hans-Georg Gadamer bruker begrepet *historisitet* i denne forbindelsen. Gadamer, i sin publikasjon *Wahrheit und Methode*, altså «Sannhet og metode», betegner forståelsens historisitet som en *forstruktur* ved forståelsen. Dette baseres på «det forholdet at forståelsen er uløselig knyttet til vår historisk tidsbundne situasjon og at vår historiske situasjon til enhver tid krever fortolking» forklarer Lægreid og Skorgen (Lægreid og Skorgen, 2006, s. 223). Fremtiden vet man ingenting om, den er ennå ikke erfart, så på bakgrunn av denne kunnskapen er det at Gadamer konkluderer med at forståelsen alltid er historisk, og adresserer derfor viktigheten av *forstå-*

elsens historisitet (Lægheid og Skorgen, 2006). Her snakker man altså om forforståelse, eller også forutinntatthet basert på tidligere erfaringer. I denne sammenhengen er det aktuelle begrepet for Gadamer *fordommer*. For mange kan ordet *fordommer* gi negative assosiasjoner, men Gadamer argumenterer at våre *fordommer* er en *forutsetning* for forståelsen (Lægheid og Skorgen, 2006). Edmund Husserl presenterte i sin tid begrepet «*epoche*», det vil si å sette alle sine forkunnskaper og *fordommer* til side, for å gjøre en objektiv vurdering eller tolkning av det fenomenet man står ovenfor. Lægheid og Skorgen påpeker at Gadamer på sin side har en formening om at dette ikke er mulig, da *fordommene* våre er selve inngangsporten til forståelsen. Og påpeker at enhver vurdering eller tolkning vil være subjektiv. Han hevder i stedet at det er *bevissthet* som er nøkkelen, og den avgjørende faktoren i f. h. t. hvor langt vår forståelse kan strekke seg, og snakker derfor om «*fordommens produktive mening*» (Lægheid og Skorgen, 2006).

Hermenutikk som metode handler da blant annet om å finne meningen med, eller mening i det fenomenet man står ovenfor. Enten det er søken etter å forstå det budskapet en kollega prøver å formidle oss gjennom sin dialog. Eller det er et tradisjonelt rituale, altså en handling, som blir utført i en samfunnsgruppe. Når man observerer en slik handling, kan forståelsen for hva det er vi ser komme gradvis, eller også «*lagvis*». De tingene vi legger merke til ved «*første øyekast*», kan etter hvert gi en dypere mening dersom vi «*ser litt nærmere*» på det, og hva det er som egentlig forgår. Forteller det oss kanskje noe mer om den kulturen det representerer, enn det vi først la merke til? Ritualet kan for eksempel fortelle oss noe om samfunnets normer og verdier knyttet til kjønn, alder, idealer, livssyn, religion o.s.v. (Thagaard, 2009). Slike eksempler forteller oss også hvordan vi som mennesker til stadighet tolker og omtolker, evt. «*re-tolker*» situasjoner vi står ovenfor gjennom historien. Med årene kommer også nye generasjoner, og det tilføres nye kontekster. Vi får nye fortolkninger og nye horisonter. Og i dette samspillet finner vi mye av det hermeneutikken handler om, nemlig *fortolkning* og *fortolkningslære* (Gilje, 2019). Altså, vi forsøker å gjøre oss opp en mening om det som møter oss. Vi forsøker å *forstå*, hva det er vi står ovenfor.

2.3 Hermeneutikk, tekstanalyse og språk

Vi mennesker konstruerer vår virkelighetsforståelse blant annet gjennom interaksjon og samspill med hverandre. Handlinger, opplevelser, erfaringer m.m. genererer inntrykk, kunnskap og informasjon som vi ofte deler med hverandre gjennom språket. Gadamer har uttrykt at «væren som kan bli forstått, er språk» (Gadamer, 1990, s. 478, sitert i Læg Reid og Skorgen, 2006, s. 219). Han knytter språkliggjøring og forståelse tett opp mot hverandre, og mener at nettopp på bakgrunn av vårt behov for å forstå hverandre, og vår situasjon her og nå, er det at eksempelvis historiske tekster blir viktige og meningsfulle for oss (Læg Reid og Skorgen, 2006). Spinoza påpeker at *språket* er nøkkelen til å forstå alle tekster. Det språket man bruker kan formidle tekstens mening. «Kva eit ord, ei setning eller eit avsnitt i ein tekst betyr, kan ein berre finne ut av gjennom ein analyse av *språkbruken* i teksten. Då må ein nødvendigvis gå inn i den hermeneutiske sirkelen» (Gilje, 2019, s. 75). Dette er også en viktig grunn til at fortolkningsarbeide innenfor den hermeneutiske metode skal være *tekstnært*.

Læg Reid og Skorgen forklarer hvordan Gadamer beskriver den *hermeneutiske sirkelen* som en innsiktsfremmende sirkulær prosess. Her forekommer det en interaksjon mellom subjekt og objekt. Objektet vil være teksten man skal fortolke. Det hele starter med at man som subjekt har en forut-forståelse, eller en forforståelse i møte med den teksten man skal fortolke. Etter sitt første møte med teksten vil man sitte igjen med en viss forståelse av hva det er teksten forsøker å formidle. Man har fått ny innsikt. Med denne nye «forståelseshorisonen» kan subjektet igjen tilnærme seg teksten, for så å tilegne seg ytterligere innsikt om tekstens budskap. Gadamer beskriver idealet nesten som en «dialogisk prosess» påpeker Læg Reid og Skorgen; «Det er nettopp denne muligheten for eksistensiell mening som teksten frambyr og leseren må innløse i dialog med teksten» (Gadamer, 1990, i Læg Reid og Skorgen, 2006, s. 228). Dette er en *dialogiske prosess* «hvor man oppdager stadig nye spørsmål å stille til teksten og seg selv» (Læg Reid og Skorgen, 2006, s. 231). Denne muligheten for *eksistensiell mening* er det som ifølge Gadamer utgjør tekstens krav på sannhet. Dette blir så en viktig hensikt med (del av) fortolkningsarbeidet. I det man som leser skal forsøke å forstå seg på «tekstens sannhet», altså hva er det teksten prøver å fortelle oss. Spørsmålet om sannhet er essensielt i alt arbeide med en vitenskapelig tilnærming. Denne prosessen tilsikter videre

en *helhetlig* forståelse av teksten. Og på et tidspunkt vil det ideelt sett oppstå en *Horizontverschmelzung* hevder Gadamer (Gadamer, 1990, i Lægreid og Skorgen, 2006). Denne *horisontsammensmeltingen* skjer i det tekstens horisont sammenfaller med vår egen, og vi er i stand til å forstå tekstens budskap «fullt ut». Man kan kanskje uttrykke det slikt, at en av den *hermeneutiske sirkelens* mål er å oppnå denne *horisontsammensmeltingen*.

Dette betyr at jeg i min tilnærming av teksten, i tillegg til å tilegne meg et helhetsinntrykk av hva det er forfatter ønsker å formidle gjennom budskap, går aktivt inn i teksten, og leter etter bestemte *begreper*, ord, uttrykk og lignende. Brukes for eksempel begrepene i en spesifikk sammenheng? Snakker teoretikerne eksempelvis om det samme, bare på ulike måter, ulikt språk, ulike begreper? Jeg vil også se etter konsepter, kontekster og ulike perspektiver. Er de tradisjonelt, kulturelt eller kanskje politisk betinget? Jeg vil aktivt lete etter forfatters agenda. Foreligger det en aktuell diskurs. Hva er deres kritikk, er det noe de problematiserer? Hva ser ut til å engasjere forfatter innenfor det aktuelle fagfeltet. Dette er blant andre spørsmål jeg stiller til meg selv og teksten underveis i denne prosessen.

2.4 Teoretisk perspektiv

I det jeg skulle legge et teoretisk grunnlag for oppgaven, handlet det om å velge forskningsmateriale som vil kunne gi en teoretisk forankring i riktig retning av oppgavens formål. Det vil si materiale som er med på å kunne belyse og besvare oppgavens problemstilling, samt skape et grunnlag for faglig innsikt på det aktuelle området. Det handlet om å velge perspektiv som uttrykte seg om utdanningens hensikt(er) og vilkår. Som det fremtrer av oppgavens kontekst lette jeg aktivt etter ulike innganger til et dannelsesperspektiv. Jeg kom til slutt frem til tre pedagoger, tre ulike bidragsytere med forskjellige tilnærminger og innfallsvinkler til dette området. Bidragsyterne presenterer selv tre ulike perspektiver ut i fra forskjellige kontekster, samt at det foreligger en håndtering av forskjell i tid. Likt for de alle er at de «fremfører» en kritikk. De kommer med et betydningsfullt bidrag inn i fagfeltet, og de har utarbeidet, og eller videreført signifikant teori på området. I det jeg går videre inn i deres teoretiske grunnlag ser jeg aktivt etter begreper som kan representere deres teoretiske perspektiver. Deretter gjør jeg en sammenstilling av de ulike perspektivene i kapittel 4. Forskjell i tilnærminger og innfallsvinkler var ønskelig med tanke på å kunne danne meg et mer nyansert bilde innenfor fagfeltet.

De tre ulike bidragsyterne og deres teoretiske bidrag om skolens og utdanningens hensikt(er) representert:

Gert Biesta velger en vinkling til skole og utdanning som omtaler *Utdanningens flerdimensjonale formål* (Biesta, 2014). Han tar utgangspunkt i en tilnærming som spør, hva skal utdanningsdiskursen handle om? Han gir videre en kritikk av en «læringsdiskurs», og omtaler begrepet *learnification*. Deretter trekkes det frem problemer ved en læringspolitikk. Han snakker om en «nødvendig risiko» i forhold til utdanning, og stiller spørsmålet om hva utdanning er til for? Han presenterer videre utdyping av utdanningens formål gjennom de tre dimensjonene og begrepene, *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Hvor han sentraliserer dimensjonen *Subjectification*, og fremmer det pedagogiske spørsmålet om *hvordan* man velger å leve i verden.

Wolfgang Klafki legger til grunn ni *Grunnbestemmelser for en allmenndannelse*.

Klafkis utgangspunkt for sitt teoretiske perspektiv er dannelse og didaktikk. Samtidig orienterer han oss om en kritikk av dannelsesbegrepet. Dette er kritikk rettet mot begrepet både i tidligere tider, men også kritikk ovenfor begrepet vi finner relevant i samtid. Vi får kjennskap til Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, med de sentrale begrepene *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* som formål. Det redegjøres også for Klafkis utdypelse av «det nye allmenndannelseskonseptet», og nødvendigheten han ser av denne vinklingen og måten å tenke på inn i samfunnet (Klafki, 2001).

Edvard Befring omtaler *Den forløsende pedagogikken* som et formål for skole og utdanning. Her omtaler han et teoretisk grunnlag som skal kunne legge til rette for at skoler skal kunne bli *gode skoler*. Vi får en utdypning av *læringsvilkår* for den gode skolen. Viktigst av alt er dette et bilde på institusjoner som skal hjelpe til med å bygge og støtte oppunder hvert enkelt individ. Det skal løfte individet frem gjennom å fokusere på det positive, og mobilisere til læring og utvikling for alle, uansett utfordringer. Befring har som utgangspunkt å skape *inkluderende praksiser*. Og vi finner nøkkelbegreper som nettopp *inkludering* og *mangfold*, *likeverd* og *verdighet*, *mestring* og *ressurser*. Han kritiserer sterkt ekskluderings- prosesser og mekanismer i samfunnet, og orienterer oss om det postmoderne samfunnet og dets risiko-faktorer.

2.5 Valg av tekster

Valg av tekster har som hensikt å underbygge oppgavens problemstilling. Dette er en betydningsfull del av arbeidsprosessen. Og på mange måter er det dette som legger grunnlaget for resten av avhandlingen i et litteraturstudium. Først og fremst handler det da naturligvis om å velge tekster man tror er i stand til å kunne svare på den aktuelle problemstillingen. Dette hjelper, som nevnt tidligere, til med den nødvendige avgrensningen. En god avgrensning, og et godt utvalg av tekster vil så kunne tillate å gå i dybden av valgt tematikk. Her er et avgjørende kriterie å velge etter *relevans* i f. h. t. det fagfeltet som oppgaven befinner seg i, samt temavalg for avhandlingen. Utvalg av tekster hjelper videre til med å strukturere oppgaven, og gi retning, noe jeg også var inne på i kapittel 1, punkt 2 (1.2). På denne måten kan man kanskje si at 'valg av tekster' er en videreføring av kontekst og valgt temaområde. Man kan også kanskje ytre, (argumentere) at *avgrensning* og *retning* i dette tilfellet, er to sider av samme sak. Begge begrepene gjenspiller hverandre og «tjener samme formål». Avgrensning gir retning. Og i det man «styrer i en bestemt retning», velger man automatisk bort noe annet. Utvalg av tekster er også med på å påvirke oppgavens kvalitet. Når jeg velger tekster ser jeg på om det er en *fagfelleurdert* tekst, eller ikke. Dette kommer jeg nærmere tilbake til under metodiske refleksjoner, i slutten av kapitlet.

Videre, vil en dagsaktuell agenda eventuelt være med på å styrke oppgavens aktualitet i samtid. Her ønsker jeg å trekke frem en sentral debatt som Kvamme belyser i artikkelen «Eleven i skolens formålsparagraf». Han refererer til filosofen Martha C. Nussbaum som publiserte en debattbok i 2010, som omhandler blant annet det hun beskriver som en *global krise i utdanningspolitikken*. «Nussbaum pekte på at i nasjon etter nasjon verden over vrakes egenskaper som trengs for å holde demokratier levende, av hensyn til konkurranseevne og profitt. Det er de humanistiske fag som nå svekkes både i skole og akademia» (Kvamme, 2012, s. 92). Denne debatten er blant andre, noe som redegjøres for i kommende tekstmateriale. Igjen ser vi dette med et aspekt av tid, og hvordan debatten gjorde seg like gjeldene for over 35 år siden ved Klafkis «Dannelsesteori og didaktik: nye studier», opprinnelig publisert i 1985, frem til i dag ca. 10 år etter Nussbaum i 2010, med for eksempel Gert Biesta sine publikasjoner på området, NB 3.1.5: Videre problemer med læringspolitikken, og også 4.4: Problematikk tilknyttet institusjoner, i kommende oppgavetekst.

Her, i tilknytning til valg av tekster, vil det presenteres et vedlegg med en *litteraturoversikt* (se vedlegg 1) fra de tre aktuelle bidragsyterne. Når det gjelder den metodiske tilnærmingen og begrunnelsen for dette, er det tilknyttet strukturering av oppgaven. Det presenteres de valg som er gjort med tanke på litteratur, samt at det gjøres rede for noen tekstanalytiske bemerkelser i forhold til valgt forskningsmateriale, som for eksempel original tittel og originalt språk. Det er tatt utgangspunkt i en hovedpublikasjon fra hver av pedagogene. Videre tekster i form av bøker, bokkapitler, artikler og tidsskrifter er ført opp under supplerende litteratur.

Jeg valgte hovedpublikasjon ut i fra det som ga størst relevans og aktualitet i forhold til oppgavens formål, og som så ut til å gi det mest sentrale teoretiske fundamentet å bygge på, igjen i forhold til oppgavens formål. Både med tanke på kombinasjonen sett i sammenheng med øvrige tekstvalg, og med hensyn til videre vurderinger, analyser og fortolkninger av de ulike tekstenes innhold.

2.6 Fremgangsmåte

Ulike former for metodisk arbeid kan være systematiske og logiske framgangsmåter. Det kan være analyse og kritisk refleksjon. Det er ofte potensielle teorier og teser (hypoteser) som blir utprøvd gjennom ulike eksperiment, prøving og feiling. Det er argumentasjon, drøfting, overbevisning m.m. *Vitenskapelig kunnskap*, er derfor kunnskap som er kommet frem gjennom forskning, metoder og vitenskapelig praksis (Madsbu, 2011). Allikevel, selv om valg av tekster m.m. baseres på faglig og kritisk vurdering underveis, med metodiske tilnærminger, var det opprinnelige utgangspunktet for å velge forskningstmateriale noe som Edvard Befring fremhever i boken *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Her skriver han; «Personlig engasjement og interesse danner et viktig utgangspunkt for valg av forskningstema» (Befring, 2015, s. 58) Jeg startet hele denne prosessen med å velge meg et tema jeg interesserer meg for, noe jeg kjenner meg levende engasjert for. Det har som Befring omtaler det *personlig bakgrunn*. Befring påpeker også at; «Kritisk teori med inspirasjon fra den såkalte Frankfurter-skolen satte fokus på *forskningens frigjørende muligheter og interesser*. Et siktepunkt var å gi impulser til at mennesker kunne frigjøres fra både unødvendig naturtvang og unødvendig

samfunnstvang» (Befring, 2015, s. 24). Temaet vedrørende dannelsesaspektet (inn i skolen) er dagsaktuelt slik jeg ser det. Det omhandler en samfunnsproblematikk, noe vi kan se og oppleve i ulike situasjoner gjennom hverdagen. Uansett hvem vi er, eller hvor vi ferdes. Dette ble så utgangspunktet for første steg i prosessen - prosjektbeskrivelsen.

Dette blir videre en prosess, med mange større eller mindre delprosesser. De tre valgte bidragsyterne er alle pedagoger med et bredt og innholdsrikt forfatterskap. Så en avgrensning var nødvendig. Innledningsvis, ved utvalget av tekster gjaldt det derfor å forsøke og kartlegge så godt som mulig, skaffe seg en oversikt, for deretter å kunne velge ut de tekstene som viste seg å være av relevans for denne oppgavens problemstillingen. Denne oppgavens første delprosess falt på valget av Biesta som teoretiker, deretter produksjonen av en sammenhengende tekst, etter en tentativ problemstilling, basert på hans teoretiske grunnlag. Gert Biesta sine tekster ga inspirasjon til noen bakenforliggende spørsmål som har vært stilt til materialet underveis, gjennom hele denne prosessen. Dette er spørsmål som; Hva er utdanning til for og hva er den aktuelle diskursen? Hva skal eller bør utdanningsdiskursen handle om? Hva er kritikken? «Hva settes på agendaen»? Og hvorfor det? Disse spørsmålene har vært viktig å reflektere over underveis. Denne første teksten ga meg et utgangspunkt å strukturere videre tekstarbeid etter. Den ga meg en «mal». Valget falt så på Klafki og deretter Befring, da de begge har betydningsfulle vinklinger å tilføre på området. Og ettersom jeg fikk spisset problemstillingen min mer og mer, i en kombinasjon med en skriveprosess som til å begynne med var «trial and error», kom jeg så frem til en struktur i teksten som viste seg å være overførbar. Hvor jeg blant annet har gått nærmere inn i tekstene til disse tre bidragsyterne for å se på hva er det *de* kritiserer i feltet, og hva er det *de* fremmer. Og hvilke *begreper* er det de bruker i forbindelse med sitt teoretiske perspektiv. På denne måten får man et inntrykk av, og forståelse for hva det er de synes ser ut til å være viktig og sentralt i forhold til utdanningens hensikter og vilkår. Som igjen gir en forforståelse for videre lesning av deres materiale. Noe av utfordringen ligger også i å komme frem til en stadig mer bevisst og strukturert prosess. Til å begynne med er ting relativt utilsiktet, jeg produserer noe «from the top of my head». Derfra starter en stadig frem og tilbakevendende prosess både i forhold til materiale som allerede er produsert, videre lesning og produksjon av nytt tekstmateriale. Det er en *hermeneutisk* arbeidsprosess. Hvor mye av det tekstanalytiske arbeidet ligger i en aktiv bruk av den *hermeneutiske sirkel*, samt språk- og begrepsforståelse.

Etter dette kommer en sammenstillingsdel, i kapittel 4, tilsiktet de tre ulike bidragene relativt naturlig. Ved å sammenligne, og stille disse bidragene ved siden av hverandre, finner man hva som er både likt og ulikt. Da gjaldt det her på samme måte som ellers å gjøre noen avgrensninger i forhold til hva det var man skulle se etter, her er for eksempel retningslinjer gitt i form av formelle krav til masteroppgaven en god pekepinn på hva man velger ut. Og et naturlig valg i forhold til dette ble da å se etter, og sammenligne ulike *perspektiver*. Videre ser jeg en parallell i forhold til problemstillingen og spørsmålet om utdanningens formål, som retter seg mot interessen av å se i tekstmateriale etter *hensikt(er)* med utdanning. Et naturlig tredje valg ble da å ta for seg likheter og ulikheter i tilnærming til *utfordringer*, som da gjenspeiler kritikk. Avslutningsvis i dette kapitlet forsøker jeg også å formulere et avsnitt om forholdet, eller relasjonen mellom individet, samfunnet og skolen som institusjon. På denne måten har jeg strukturert teksten slik at jeg kan se de ulike delene i sammenheng med hverandre.

2.7 Metodiske refleksjoner

Befring skriver; «Det primære kvalitetskravet til forskning er oppnå pålitelige (valide) og nøyaktige (reliable) resultater. En basal forutsetning vil her være å minimalisere potensielle feil faktorer – både tilsiktede og utilsiktede» (Befring, 2015, s. 12). Det er en observasjon at forskere kan bruke noe differensierende begreper om det samme fenomenet. Dersom man leser teksten i sammenheng, finner man likevel at poenget, og meningen kan være den samme. Dette kan for eksempel reflektere hvilket forskningsdesign man bruker, om man bruker kvalitative eller kvantitative forskningsmetoder, om studiet er teoretisk, historisk eller empirisk o.s.v. Thagaard skriver; «Reliabilitet knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet» (Thagaard, 2009, s. 22). Det er også vanlig å bruke begrepene pålitelighet og troverdighet om hverandre.

Validitet omhandler kvalitetskrav som stilles både til det materiale som studie bygger på, samt de slutninger som trekkes ut i fra dette materialet (Kleven et al., 2011). I forbindelse med dette studie vil det for eksempel være aktuelt å snakke om den teoretiske validitet, gyldigheten av det teoretiske grunnlaget som studie baseres på. Det vil også være aktuelt med tolkningsvaliditet, hvor et mål vil være å kunne oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening (Befring, 2015). Denne prosessen er ikke uproblematisk, og potensielle feilkilder eller feilfaktorer kan være både tilsiktede og utilsiktede påpeker Befring. Blant annet er «en

svakhet ved tradisjonelle litteraturstudier er at de baserer seg på subjektivt skjønn, både ved utvalg og vurdering av tilgjengelig forskning» (Befring, 2015, s. 86). Subjektivitet er problematisk med tanke på at man ikke kan være sikker på at en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene. Man snakker altså om viktigheten av *objektivitet* i egne vurderinger. Metodiske utfordringer i f. h. t. dette er som det redegjøres for i avsnittet ovenfor om hermeneutikk. Hvor det forklares at all forståelse bygger på vår forforståelse. Mine fordommer og forforståelse som forsker kan påvirke min fortolkning av forskningsmateriale, og dermed også oppgavens funn/resultater. En *tilsiktet feil* i dette tilfellet kan for eksempel være at man trekker konklusjoner det ikke er vitenskapelig grunnlag for. En *utilsiktet feil* forklarer Befring, kan være mangelfull kompetanse til å bruke formålstjenelige metoder. Det stilles altså krav til både forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2015).

Her gjør flere faktorer seg særlig gjeldende i forhold til å begrense feilkilder og sikre validitet. Som forsker kan jeg søke selvforståelse og selvinnsett, som gjør at jeg blir *bevisst* mine egne fordommer og utgangspunkt for forståelse. Ved denne typen selvregulerende faktorer vil jeg kunne være med på å begrense tilsiktede feilkilder. Jeg kan også aktivt søke mer kunnskap som utvikler mitt kompetansefelt, som vil være med på sikre prosjektet fra utilsiktede feil. Tilknytning til forskningsmiljø fremmer også objektivitet. Gjennom diskurs med fagfeller får jeg prøvd ut min egne synspunkter og antagelser opp imot en annens, som igjen gir en regulerende faktor. Forskningsmiljøene skal kunne fungere som nødvendige korrektiv (Kleven et al., 2011). Og i spørsmålet om etterprøvbarehet gjør kriteriet om objektivitet seg gjeldende. Allikevel påpeker Langfeldt i «Evaluering av forskningskvalitet: *Et kritisk blikk på fagfelle-vurdering*», at dette har sine utfordringer og kan by på problemer da fagfelle-vurdering vil være basert på faglig skjønn, og individuelle forskjeller kan være større eller mindre alt etter som. «Ideelt sett kan en si at en evaluering bør være basert på klare og eksplisitte kriterier, være etterprøvbar og gi samme utfall uansett hvem som evaluerer» (Langfeldt, 1999, s. 9). Hun mener at kriteriene ofte kan ende opp med å bli det stikk motsatte, nemlig implisitte og vage. Og hun poengterer at det vil ha betydning for utfallet hvem som gjør evalueringen (Langfeldt, 1999).

Å sikre reliabilitet, da studiet pålitelighet i denne sammenhengen har med begreper som replikasjon og transparens å gjøre. *Replikasjon* dreier seg om hvorvidt det er mulig å gjenta en studie, og om de funn man er kommet frem til ser ut til å ha en *overføringsverdi* (Befring, 2015). Altså, at andre skal kunne gjøre den samme studien på de samme premissene. På

bakgrunn av dette har jeg forsøkt å være så nøye jeg kan med å beskrive en detaljert fremgangsmåte. Her er det snakk om nøyaktighet og *transparens*, da åpenhet i forhold til referanser, ved å formulere eksplisitte spørsmål til tekstene, som gjøres kjent for leseren, og at jeg er tydelig i min avgrensning til hvilke akademiske tekster som er brukt. Disse tingene er godt dokumentert er med på å styrke arbeidets pålitelighet.

3. Tre teoretiske bidrag om skolens og utdanningens hensikt

3.1 Introduksjon

«Vitenskapsteori dreier seg om hva som er vitenskapelige fags oppgaver, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og rolle i samfunnet» forteller Ragnvald Kalleberg oss i sin artikkel som belyser de ulike sider av forskningsopplegg, og da ikke minst samfunnsforskning (Kalleberg, 1998, s. 26). Et teoretisk fundament er noe som anses som viktig i samtlige vitenskaper. Det har en betydelig relevans innenfor de ulike fagområdene og gir oss et grunnlag, og kunnskap om noe, som man kan bygge videre på. Ikke bare legger dette kapitlet tilrette for et teoretisk grunnlag, men ettersom dette er et teoretisk studie, vil man finne hovedtyngden for hele avhandlingen i dette kapitlet. Befring presenterer videre for oss at det sentrale ved teoridelen «vil være å gjøre rede for den faglige plattformen for arbeidet, forskningstemaet og de formulerte problemstillingene. Det innebærer å presentere viktige deler av «den etablerte kunnskapen» på området, for å kaste lys over forskningstemaet og vise relevansen av problemstillingene» (Befring, 2015, s.17). Ikke bare var det viktig for meg å forsøke og få frem noe av den etablerte kunnskapen innenfor fagfeltet i dette kapitlet, men jeg var også spesielt konsentrert om å forsøke og fremme disse 3 bidragsyterne sitt syn og perspektiver. Deres kritikker og «løsning/svar». I dette kapitlet presenteres derfor tre teoretiske bidrag fra tre ulike pedagoger. En pedagog med en sterk spesialpedagogisk bakgrunn. En dannelsespedagog og allmenndidaktiker, og en pedagog med en (ledende) filosofisk bakgrunn. Deres ulikheter innenfor feltet tjener denne oppgavens problemstilling på en god måte.

Dette kapitlet har som formål å danne et teoretisk fundament som svarer til oppgavens problemstilling og delspørsmål nummer en: *Hvordan kan vi forstå utdanningens formål ved å se på tre forskeres bidrag inn i feltet, deres kritikk og hvilke begreper de bruker?*

3.1.1 Gert Biesta: Utdanningens flerdimensjonale formål

3.1.2 Kort om Gert Biesta

Gert J. J. Biesta er først og fremst professor i pedagogisk teori. Både innenfor den utdannings teoretiske og filosofiske genre. Han har erfaring fra ulike Universiteter både i Nederland, Luxembourg og Storbritannia, og vært gjesteprofessor blant annet i Scandinavia. Fra 1999 til 2014 var han sjefredaktør i tidsskriftet *Studies in Philosophy and Education*, og han har utgitt mange betydningsfulle bøker innenfor sitt felt som er hovedsaklig: Educational theory. Han er en anerkjent pedagog og har mottatt ulike priser for sitt arbeide (Biesta, 2014). Dette er bare noen av hans meritter, og i dag er Biesta professor ved National University of Ireland, i Maynooth, og forskningsprofessor i utdanningsteori og pedagogikk ved University of Edinburgh i Storbritannia (Biesta, 2020b).

3.1.3 Biestas utgangspunkt: Hva skal utdanningsdiskursen handle om?

What is the problem, spør Biesta. Han mener fokuset er blitt «feil» over de siste tiårene. Poenget med utdanning er ikke bare at elever og studenter *lærer*, men det handler om noe mer enn dette. Det er mer spesifikt enn som så. Poenget er nærmere at de lærer seg *noe*, og at de lærer seg dette for en særlig grunn. Her bruker han ordet «purpose», *mening*. Vi snakker om; *med* mening, hensikt eller formål, eller *for* en mening, purpose, grunn. Men også at de lærer seg dette av *noen* (Biesta, 2014). Som vi ser dreier det seg om tre hovedorienteringer. Altså *noe*, da innhold, eller *hva* det er vi skal lære. Det er purpose, *mening*, som handler om *hvorfor* vi skal lære oss det. Og så er det dette *noen*, som handler om «educational relationships». Altså om utdanningens relasjoner. Kommunikasjonen og dialogen og betydningen av den.

3.1.4 Kritikk av en læringsdiskurs

Allerede i 2005, i artikkelen; “Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning”, fremstiller Biesta eksplisitt misnøye ovenfor den retningen han ser språkbruken innenfor feltet tar (Biesta, 2005). Han kritiserer ordbruken som han mener gjør det vanskeligere å stille seg de viktige spørsmålene innenfor den aktuelle utdanningsdiskursen. Problematikken tar flere retninger og har utfordringer av ulik karakter. Men først og fremst må vi gjøre noe med måten vi snakker om utdanning på fordrer Biesta. Og på et vis ta meningen med utdanning tilbake (Biesta, 2006a).

To av hans sterkeste kritikker er for det første, nettopp dette med selve *begrepet læring*, og hvordan han etter hvert ser et nærmest misbruk av begrepet innfor skole og utdannings-systemet. Men også i samfunnet forøvrig, og hvordan det har formet seg en slags *læringspolitikk*, som i tillegg tar en sterk økonomisk preget vending, og byr på problemer i f. h. t. utdanningsinstitusjonenes læringsgrunnlag. Denne problematikken kaller han for, og bruker samlebegrepet «*learnification*». Eller da ordet *lærifisering* på norsk, som kanskje enda bedre beskriver en slags fiksering på læring (Biesta, 2014). Utdanning blir omtalt som «undervisning og læring», elevene omtaler man som «lærende» og lærere som «tilretteleggere for læring». Og skoler oppfatter man som «læringsmiljøer» eller «læringssteder» skriver Biesta. Læring har ikke nødvendigvis noe med skole å gjøre forklarer han så, det kan forekomme hvor som helst (Biesta, 2014). Dette er noe av grunnen til at han foretrekker (å bruke) begrepet *undervisning* i skole og utdanningssammenheng, fremfor ordet læring, som han opplever tar en noe mer misvisende retning. Ser man til utdanningspolitikken, som Biesta i denne sammenhengen omtaler som *læringspolitikken*, finner man nettopp et slikt eksempel på hvordan begrepet læring tar form av en misvisende karakter. I forordet til UNESCOs rapport om *livslang læring* i Shanghai finner vi uttalelser som; «Individet vil ikke kunne møte livets utfordringer uten å gå inn på livslang læring, og samfunn som ikke er lærings-samfunn, vil ikke ha livets rett» (Biesta, 2014, s. 85). Påstander som dette kritiserer Biesta sterkt, og som han skriver videre, disse uttalelsene former seg nærmest som trusler. Ved å hevde at dersom man ikke innretter seg i et lærings-samfunn, vil man ikke ha livets rett! I denne sammenhengen trekker han frem et sitat av Jacques Derrida; «Det å leve er per definisjon ikke noe som kan læres» (Biesta, 2014, s. 83). Og han skriver selv videre, «I mine mer drastiske øyeblikk tenker jeg til og med at læring er det siste en pedagog bør være opptatt av» (Biesta, 2014, s. 83).

3.1.5 Videre problemer med læringspolitikken

All denne konversasjonen rundt, og fikseringen på læring og *livslang læring* gir mange uheldige forskyvninger i feltet i følge Biesta. Her trekker han frem OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) med sitt *Lifelong Learning for All*, så vel som UNESCO (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon) (Biesta, 2014). I utgangspunktet er livslang *utdanning* noe som handler om personlige og demokratiske mål med modererte innslag av økonomiske aspekter, ut ifra en tankegang om en nødvendig økonomi, og ikke et «økonomistisk» markedsstyrt consumer-perspektiv forkledd i livslang lærings drakt. Hvor ideen om økonomi er et mål og en verdi i seg selv, og hvor individet med sin kompetanse, kunnskap og ferdigheter helt enkelt bare blir et middel. En slags «abstrakt produksjon av menneskelig kapital» (Biesta, 2014, s. 90). I artikkelen; *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point?*, karakteriserer Biesta det slik, «from 'learning to be' to 'learning to be productive and employable'» (Biesta, 2006b, s. 172). Han spør videre, har vi gått fra *Learning Democracy* til *Learning Economy*? Med en holdning sentrert rundt/om 'learning for earning' (Biesta, 2006b). Det økonomiske markedet presser seg frem med et *consumer perspektiv*, som gjør at man ser på elevene nærmest som kunder. Hvor de kommer inn i skolen, og hvor læringen blir tilrettelagt etter beste evne i håp om at de skal fullføre sin skolegang som fornøyde kunder (Biesta, 2014). Og ikke bare er læring et *prosessbegrep* som generelt gir uttrykk for en aktivitet eller et forløp, begrepet er også *individualistisk*. Det er et begrep som er individualiserende, kontra uttrykket livslang *utdanning*, som er et *relasjonelt* begrep (Biesta, 2014). I dette «nye individualiserende læringssamfunnet» ligger det noe som Field i 2000 har beskrevet som «en taus eksplosjon», og hvor individet «må tilpasse seg og innrette seg mot den globale økonomiens krav» (Biesta, 2014, s. 90) påpeker Biesta. Han mener læringspråket på mange måter maskerer det politiske «virket» som foregår gjennom å omtale, og snakke om utdanning på denne måten.

Videre, i det han belyser hvordan eksterne faktorer, organisasjoner og aktører får legge et press på utdanningsinstitusjonene, og styrer de i en uønsket retning i følge Biesta, så spør han hvor mye skal vi la oss presse? Man har eksempelvis; PISA, TIMMS og PIRLS som kommer inn og setter overordnede krav i forhold til kvalifisering i skolen for elevene på et internasjonalt plan, så vel som nasjonalt. Den andre siden av saken mener han, er at det er opp til utdanningsfeltet å «ikke la seg overkjøre». Dette er et spørsmål om hvem man lar få definisjonsmakten påpeker Biesta. «Spørsmålene dreier seg delvis om *makt*, det vil si om

hvordan diskursen om læringsmakt utøves. Og de dreier seg om *motstand*, det vil si om hvorvidt vi bør motsette oss «kravet» om læring» (Biesta, 2014, s.85). Biesta mener noe av skolens feil ligger i at vi selv tillater disse aktørene å få slippe til på den måten vi gjør, og dermed gir fra oss noe av makten innenfor feltet. Som utdanningsinstitusjon gir vi fra oss noe av selvbestemmelsen og troen på oss selv, og våre egne vurderinger og resultater. Vi går på akkord og kompromiss med vår egen profesjons profesjonalitet, og troen på at vi som pedagoger selv vet best hva god utdanning *er* og burde handle om. Vi spiller ut vår egen integritet i feltet.

3.1.6 Nødvendig risiko og spørsmålet om hva utdanning er til for

I Biesta sin bok *Utdanningens vidunderlige risiko* argumenterer han for at risiko aldri må utelukkes fra de pedagogiske prosessene som utdanningsinstitusjonene praktiserer. Ved å eliminere risiko som faktor, eller også som han uttrykker det; ved å fjerne samtlige av utdanningssystemenes *svakheter*, fordi man ønsker høyest mulig grad av forutsigbarhet. Vil man stå i fare for å gjøre menneskene til mekaniske vesner. Risiko er nødvendig fordi utdanningsinstitusjonene ikke skal fungere som et teknisk maskineri, men det skal blant annet være en plass for *møte mellom mennesker*. «Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2014, s. 23). Sårbarhet er ikke nødvendigvis noen svakhet, men en styrke. Man skal også passe seg for at utdanning blir for funksjonalistisk og instrumentalistisk. Hvor de som sitter med politisk makt setter en agenda som nærmest begrenser skolegang til et verktøy som skal produsere alle mulige samfunnsgoder. Igjen får vi en mål og middel praksis, hvor eleven blir nærmest et produkt, eller et objekt på veien mot et felles mål for noen eller noe. Biesta skriver; «Dette funksjonalistiske og instrumentalistiske synet på utdanning ser overhodet ikke ut til å ta inn over seg at utdanning kan ha mange andre formål – her betraktes skolen kort sagt som en institusjon som skal løse andre folks problemer». (Biesta, 2014, s. 154). Videre i den samme teksten kaster Biesta lys over det faktum at; «...pedagogiske praksiser etter min mening alltid har flere formål – samtidig. *Utdanningens flerdimensjonale formål* er nettopp det som gjør utdanning så spennende» (Biesta, 2014, s. 156).

I spørsmålet om hva utdanning er til for, har Biesta inget enkelt svar, men tankerekker av mangfoldig karakter. Innledningsvis så vi på en essensiell tanke om at utdanning må ha en mening, *purpose*. Hvor det trekkes frem sentrale fokus som hva, hvorfor og med hvem. Med boken *Beyond learning: Democratic education for a human future* (Biesta, 2006a), ønsket Biesta å frembringe meningsfylte budskap som utdanningens *funksjon* og *formål*, med den hensikt å bidra til ønsket om en bredere og mer åpen utdanningsdiskurs, og viktigheten av dette. «...Questions about the role of education in a democratic society, a society committed to plurality and difference, are central to the work of educators in many countries around the world» (Biesta, 2006a, s. X). Biesta sier også at kommunikasjon innebærer en viss risiko, han beskriver pedagogiske prosesser som praktiske, åpne og ubestemte. Og for Biesta, er «education», eller da også da danning og utdanning, først og fremst et verb, noe vi gjør. (Biesta, 2014). Han gjør rede for holdninger som bygger oppunder samfunnsverdier som inkludering og mangfold. «Identisk perspektiv bør ikke være utdanningens mål, snarere bør alle kunne delta på sin måte» (Biesta, 2014, s. 18).

Biesta ser det også som utdanningens ansvar å stille som han sier; de vanskelige spørsmålene (Biesta, 2006a). Undervisning handler aldri bare om å gi studentene eller elevene noe de vet de trenger. Men heller å kunne bidra med noe som skaper en refleksjon rundt ting man i utgangspunktet ikke hadde tenkt på (Biesta, 2006a, 2014). Her ligger noe av utfordringen i formidlingen forklarer han. Hvordan skal man klare å få motparten til å forstå, at det man selv så som irrelevant, faktisk *er* av relevans. I tidligere arbeid har Biesta brukt om dette analogien, «å motta undervisningens gave» (Biesta, 2014). Eksempelet om å motta undervisning som en gave, handler også om at man som pedagog aldri vet om den undervisning man gir blir mottatt eller ikke. Det er en pedagogs ansvar å gi, men det er eleven, mottakeren på den andre siden, som er den avgjørende faktoren i forhold til om budskapet blir tatt i mot eller ikke, som da her representerer en form for risiko.

3.1.7 En utdyping av utdanningens formål gjennom tre dimensjoner

Spørsmålet om hva som er viktigst, trekker på interessante problemstillinger, eller vinklinger i seg selv. Hvordan skal man kunne favne *essensen* av hva som er viktigst for oss mennesker, for menneskeheten? Vi er jo alle så forskjellige. Dette er et utfordrende og komplekst

spørsmål. Når vi ser på Biesta sine refleksjoner rundt pedagogisk praksis finner vi da nettopp dette med mangfoldighet og kompleksitet. Altså at ting er *sammensatt*, og som vi ser ovenfor i Biesta's uttale om at utdanningens formål – Det er *flerdimensjonal*.

Dette tar oss med over i den delen av Biesta's teoretiske perspektiv som han kanskje er aller mest kjent for innenfor den pedagogiske plattform, og som han samlet omtaler som pedagogisk praksis. Det er hans grunnleggende begreper om *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Disse tre begrepene er dimensjonene eller domenene, Biesta mener til sammen utgjør utgangspunktet for *Education*, eller da også læring og *utdanning*. Selv uttrykker han det slik; «The three functions of education and the three domains of *educational purpose*» (Biesta, 2015, s. 78). Igjen ser vi denne viktigheten for Biesta om at ting må inngå i, eller ha en *mening*. Vi må ha et formål med det vi holder på med. Formålet kan forandrer seg i forhold til hensikt påpeker han (Biesta, 2014).

I artikkelen «Risking ourselves in education: Qualification, Socialization, and Subjectification revisited», forklarer Biesta oss hvordan han ser på hvert enkelt av disse domenene som en slags helhet som vi ikke kan plukke fra hverandre, men som alle inngår i et slags «felleskap» med hverandre. Han bruker f. eks. ordene «the *relationship between* qualification, socialization, and subjectification etc.». Eller også balansen mellom disse. Han hevder også at det ville være umulig for *education* å fokusere på bare en av dimensjonene (Biesta, 2020a). Så for Biesta er det ingen diskurs vedrørende: Om man skal inkludere det ene eller andre domenet, men heller hvor fokuset burde ligge i de ulike situasjonene, da i forhold til mening, hensikt, mål, formål o.s.v. Hvilken kombinasjon av disse domenene vil best tjene formålet, til hvilken tid, på hvilken måte, altså hvordan og lignende. Hva er det man ønsker eller er ute etter. Biesta ville kanskje spurt; Hva ville være mest meningsfylt? I en artikkel fra 2009 skriver han; «The most important point is that we are aware of these dimensions, of the fact that they require different rationales, and also of the fact that while synergy is possible, there is also potential for conflict between the three dimensions» (Biesta, 2009, s. 41).

For Biesta orienterer *kvalifisering* seg rundt «the matter of subject», eller da også *innholdet* i utdanningen, eksempelvis; curriculum. *Sosialisering* er tilknyttet *samfunn*, *kultur* og *tradisjon*. Mens *subjektivering* tar for seg personen og *jeg'et* (Biesta, 2014). Biesta's videre syn på pedagogikken bygger på et grunnlag hvor kommunikasjon også er en viktig del av læringsprosessen og *den sosiale praksis*. Dette knytter oss sammen, og han er opptatt av at kommunikasjon mellom mennesker skal være en meningsgenererende prosess. Han legger

ikke skjul på at han er inspirert av Dewey's pedagogikk hvor man trekker på prinsipper om aktiv deltagelse, og betydningen av *kvaliteten* på deltagelsen (Biesta, 2014). Han er opptatt av forskjeller på pedagogiske handlinger og utdanning som noe man *gjør sammen med barnet*, eller i fellesskap *med* og ikke «mot barnet». Dette er gode ledetråder i fruktbare sosialiseringprosesser. Biesta presenterer for oss her et syns på det sosiale samspillet hvor det er en symmetrisk maktbalanse, og respekt mellom den som skal lære bort og den lærende part er ankerpunkt. Noe som igjen vil være med på å skape, og underbygge verdier i relasjonen som tillit og autonomi, som fremmer subjektivering hos individet. Dette er et godt eksempel på interaksjon mellom to av domene, og hvordan ting henger sammen, og er i balanse til hverandre fremmer Biesta. Et samspill hvor det ene påvirker det andre. Hvor for eksempel gode sosialiseringprosesser vil generere en positiv subjektivering hos det lærende individ (Befring, 2014).

3.1.8 Subjectification, and *How I live in the world, it's an existential question*

Ved å lese Biesta har det fremtredt mange gode poeng tilknyttet pedagogikk og hva som er dets mening i følge han. Det er også blitt presentert kritikker og eller problemfylte områder som han mener det er viktig å ikke være «blind» for, men møte med bevissthet, og også til tider en restriktiv holdning. Man oppfordres til å være et bevisst menneske og 'tenke selv'. I den forbindelse har Biesta valgt å utdype et av sine tre domener, og det er dimensjonen *Subjektivering*.

Artikkelen «Risking ourselves in education» (Biesta, 2020a), tar særlig for seg viktigheten av nettopp *subjektiveringen* som en kilde til personlig utvikling. Selvet, eller da jeg'et som Biesta foretrekker å bruke, og dette med *subjectification* trekker han frem som den viktigste prosessen blant de tre domene. Han presenterer tre sentrale argumentasjoner og ulike grunner for hvorfor (Biesta, 2020a). Først og fremst nevner han at det er det domene av de tre som fremstår som det mest vanskelige og komplekse, han nevner videre at det er det domene som oftest er, og blir misforstått. Til slutt skriver han at det er dette domene, som for han fremstår som det viktigste. Be a Self! Skriver han om *subjectification*, og trekker frem begrep som «self-action» og «self-active» i motsetning til «self-destruction» (Biesta, 2020a).

Videre i sin bok, *World-Centred Education: A View for the Present* (Biesta, 2021), samt i boken «Pedagogikk, periferi og verdi» (Biesta, 2020b), tar Biesta for seg det han anser som fundamentalt for subjektivering - spørsmålet om eksistensparadigmet. I *World-Centred Education* gjør Biesta nærmere rede for selve *Subjektiveringen* og dens betydning for individet, mens i «Pedagogikk, periferi og verdi», ser vi mer på grunnlaget for dette med eksistensparadigmet.

Biesta knytter eksistensparadigmet opp imot selve essensen for faget pedagogikk, slik han ser det. Han sier dette er et paradigme om *jeget*, «der jeget ikke er en organisme som kultiveres, men et menneske som eksisterer og står for den utfordringen det er å lede sitt eget liv» (Biesta, 2020b, s. 151). Og noe av kritikken, eller mangelen i tidligere teorier på området, som da for eksempel i kultiveringsparadigmet, i følge Biesta, er at det er for lite fokus på menneskets rett til å nekte tilpasning eller regulering ovenfor samfunnet. Definisjonen av kultiveringsparadigmet Biesta legger til grunn her er: «Kultiveringsparadigmet er interessert i hvordan mennesker blir slik de er, som et resultat av samspill mellom interne faktorer og eksterne påvirkninger» (Biesta, 2020b, s. 147). Man skal ikke bare være et produkt av et samfunn ved å fullstendig la seg kultivere og til en vær tid være ekspert på å tilpasse seg sine omgivelser, og da nødvendigvis tenke at det er dette som er optimalt. Hvor er det da rom for subjektet? Eller jeget? Den frie vilje. I denne sammenheng benytter Biesta seg av to kjente personer i historien som eksempler. Han tar opp historien om Adolf Eichmann, som var Nazi og medlem av SS under andre verdenskrig, og Rosa Park fra Montgomery, Alabama, USA. Eichmann hadde mye av ansvaret i massedeportasjonen av jødene til gettoer og utrydningsleire. I desember 1961 ble Eichmann dømt til døden i rettsaken i Jerusalem (Biesta, 2020b). Det som er særskilt med denne saken er at Eichmann ikke kjente seg skyldig i f. h. t. det som ble konsekvensene for de mengder av jøder som måtte lide med døden på grunn av det arbeide han gjorde. Han svarte for retten simpeltent med den respons, at han fulgte bare ordre.

I byen Montgomery i Alabama, USA, på 1950-tallet, kjørte man i bussene som passasjerer, fordelt på to områder, alt ettersom hva slags farge man hadde på huden. På skiltene i bussene kunne man finne følgende beskjed, «hvite foran, fargede bak». 1. desember 1955 fulgte Parks beskjeden på skiltet og satte seg bak i bussen. Allikevel ble hun bedt om å gi fra seg setet til en hvit passasjer på ordre fra buss sjåføren. Parks nektet, og konsekvensen ble arrestasjon. «Denne episoden trigget den såkalte Montgomery Bus Boycott som varte fra 5. desember

1955 til 20. desember 1956» (Biesta, 2020b, s. 144). 20. desember 1956 ble dagen da en føderal regel, erklærte at Alabama og Montgomerys lover, ikke lenger tillot segregasjon (Segregasjon er det kombinerte resultatet av kongregering og diskriminering) av passasjerer. Disse historiene forteller oss noen meget viktige ting. Poenget som Biesta først og fremst vil frem til ved å bringe disse to personenes livshistorier på banen, er å sammenligne dem. Eichmann adlød simpeltent bare ordre hevdet han. Altså ved å la det være med å tenke etter, og selv bestemme - uten å ha en bevisst tankegang i f. h. t. hva det var han holdt på med, sørget han for at uhørt mange jøder ble transportert rett i døden. Til Eichmanns motsetning, har vi Rosa Parks historie, om hvordan hun benytter seg av sitt nei! «Rosa Park trer frem som et *jeg* og erklærer at hun ikke lenger ønsker å være del av et samfunn bygget på rasediskriminering» (Biesta, 2020b, s. 145). Så hva blir så pedagogikkens oppgave i det hele. Betyr pedagogikken noe spør Biesta i sin tekst videre. Det viktige poeng nummer to, som han vil frem til er; Det å forme sitt eget jeg, er aldri noe en pedagog kan gjøre på vegne av et annet individ. Det er i aller høyeste grad en oppgave for subjektet selv. Hvor resultatet blir til i samspill mellom interne og eksterne faktorer. Adolf Eichmann glemte sitt jeg, noe som fikk katastrofale følger, mens Rosa Park finner sin egen indre stemme, som får tre frem og bryter gjennom den sosiale orden (Biesta, 2020b). Biesta mener derfor at en av de viktigste oppgavene vi kan ha som pedagoger, er å oppmuntre til *subjektivering* og hjelpe individet frem mot et (selvstendig/autonomt) selv. «Dette er det eksistensielle spørsmålet om jeget, som slik jeg ser det, er så sentralt i pedagogisk virksomhet» (Biesta, 2020b, s. 154). En tredje lærdom å ta med seg videre, i fra disse eksemplene av historien, er at det nytter! Rosa Parks historie vitner om at din stemme og ditt *jeg* kan gjøre en forskjell. Ditt nei, din integritet og selvrespekt, og det at man tar et bevisst valg ved å stå opp for seg selv og eller andre kan bety en forandring. Ikke bare for en selv, der og da, men for menneskeheten og for fremtiden. Dette er to sterke historier som sammen viser oss viktigheten av fri vilje og det å tenke selv, og *subjektiveringens signifikans*.

Avslutningvis om historiene Eichmann og Park trekker Biesta eksplisitt frem følgende, i spørsmålet om - betyr pedagogikk noe; «Det pedagogiske spørsmålet er spørsmålet *hvordan* vi er, *hvordan* vi lever eller eksisterer, altså *hvordan* vi forsøker å leve våre egne liv» (Biesta, 2020b, s. 146). Som vi ser i historiene over, er det ingen tvil om at både Eichmann og Parks hadde lært en hel masse i livet. At de hadde både kunnskaper og ferdigheter. Og at hver og en av oss, akkurat som de, har vår egen personlighet som både evner og er i stand til å utføre ulike ting i kraft av hvem vi er.

Så for Biesta er det fundamentale for pedagogikken at det handler om *hva vi gjør* med det vi har både fått og lært. Elevene Adolf og Rosa kan lære de samme tingene, men hva de gjør med det former seg ulikt. Så i spørsmålet om *hvordan* vi velger å bruke det vi har lært, og *hvordan* vi velger å leve våre egne liv, finner Biesta pedagogikkens kjerne.

3.1.9 Oppsummering

I sitt teoretisk bidrag belyser Gert Biesta spørsmål som, hva er problemet? og hva er utdanning til for? Problemer knytter han an til en overdreven *læringspolitikk*, med begreper som lærifisering, «*learnification*», og et *consumer-perspektiv*. Han stiller det kritiske spørsmålet; har vi gått fra *learning democracy* til *learning economy*? Med intensjoner som 'learning for earning'. Spørsmålet om hva utdanning er til for knytter han opp imot utdanningens *hvorfor*. Vi finner *mening*, «purpose» med utdanningen, ved å spørre oss selv hvorfor vi skal lære oss dette påpeker Biesta. Videre poengterer han viktigheten av *hva* vi skal lære og *hvordan*. Her er sentrale begrep utdanningens *funksjon* og *formål*. Dette er grunnleggende mener Biesta og uttrykker at utdanningens formål er *flerdimensjonale*. Han fremmer de tre begrepene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*, som de funksjonsområdene som til sammen utgjør utgangspunktet for *utdanning* og dets formål. Videre argumenterer han for et sterkere fokus rettet mot ett av de tre funksjonsområdene. *Subjektivering* er for Biesta på mange måter en avgjørende inngangsport i forhold til pedagogiske spørsmål. Han bruker begreper som «self-action» og «self-active», i motsetning til «self-destruction». To sentrale hensikter med subjektivering er spørsmålet om frihet og fri vilje, samt spørsmålet om «*How I live in the world*», karakterisert som eksistensparadigmet. Disse områdene anser Biesta for å være ledende og fundamentale i forbindelse med (innenfor) pedagogikkens oppgaver.

3.2 Wolfgang Klafki: Grunnbestemmelser for en allmenndannelse

3.2.1 Kort om Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki ble født (1927) i Angerburg, Østpreussen, som i dag er en del av Polen. Han døde i Marburg, august 2016, som er en av Tysklands fire store universitetsbyer, hvor han var professor i pedagogikk ved Marburg Universitet fra 1963 til 1992 (Klafki, 2001). Han fullførte lærereksamen i 1948, og jobbet så fire år som lærer. I 1952 tok han videreutdanning i pedagogikk, filosofi og tysk språk ved universitetene i Bonn og Göttingen, før han ble ansatt ved Marburg Universitet (Klafki, 1983). Klafki er kjent tysk pedagog og didaktiker, eller også omtalt som dannelsespedagog og har hatt innflytelse på utviklingen av norsk didaktikk (Klafki, 2001).

3.2.2 Klafkis utgangspunkt: Dannelse og didaktikk

Når man kommer i dybden av Klafki's teoretiske perspektiv får man et innblikk i hvor omfattende og detaljert hans arbeid og materiale er. Det er meget gjennomtenkt og reflektert, og det brer seg like mye innover i sitt eget fagfelt, som det gjør på tvers av de ulike fagkulturer. Man ser hvordan han trekker på perspektiv i alt fra åndsvitenskap til samfunnsvitenskap, psykologi, sosiologi, historie, politikk og lignende, for så å sette det hele i sammenheng. Hans livsverk er helhetlig og gjennomarbeidet, med mange «grener» og bærer en struktur som vitner om en bred kunnskapslast, i alt fra mikro- til makro perspektiver. Så når Klafki uttaler seg om dannelsesbegrepet, og dannelsesprosessen, gjør han dette tydelig fra flere vinklinger. Det er dannelse av individet, samfunnsmessig dannelse - allmennheten og politisk dannelse. Dannelsesprosessen blir også omtalt som en humaniseringsprosess.

Ser man til Klafki's teoretiske perspektiv kommer man ikke utenom begrepene *dannelse* og *didaktikk*. Og linjen er enkel - gjennom didaktikken kan man fremme dannelsen og en dannelsesprosess. I boken «Teaching as a reflective practice – the German didaktik tradition», andre del, tas *bildung*, altså da *dannelse* opp som *didaktik's central idea* (Klafki, 2000). Her omtaler Klafki 'the concept of Bildung', og dets mange aspekter. Didaktikk er et begrep innenfor fagfeltet pedagogikk, som først og fremst henviser til 'læren om undervisning'

og 'læring' i skole og institusjon. Innenfor utdanningsvitenskapen ville man også ha sagt *undervisningslæren* (Klafki, 1983). Det handler altså om dannelse gjennom læring og undervisning. Allerede innledningsvis i boken «Dannelsesteori og didaktik - Nye studier», omtales det eksplisitt hvordan Wolfgang Klafki vektlegger viktigheten av dannelsesaspektet inn i didaktikken. «Undervisning, der ikke vedkender sig en bagvedliggende dannelsesteori, er for Klafki meningsløs. Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde» (Klafki, 2001, s. 14-15).

Det er flere punkter som stiller seg særlig sentralt for Klafki i f. h. t. pedagogikken. Pedagogikk er for han også først og fremst en reflekterende og diskursiv praksis. Noe man gjør i samhandling og samtale med hverandre. Dette er noe vi kommer nærmere inn på avslutningsvis i avsnittet om Klafki's kritisk-konstruktive didaktikk. Og sett i et dannelsesperspektiv, mener Klafki det er viktig at de ulike samtalene omhandler alt fra filosofi til historie, kunst og kultur, politikk og antropologi (Klafki, 2000). Dette fordi det handler om hvordan vi orienterer oss om verden rundt oss, og om vår væren i verden, som er et av hans hovedbudskap. Og nettopp da hvordan man gjennom undervisningen kan gi mennesket en forståelse av seg selv og verden det lever i. Forståelse, representerer pedagogikkens grunnanatomie, og det skjer i; «vekselvirkningen mellom den enkeltes subjektive personlighets-utfoldelse og undervisningens objektive dannelsesmål» (Klafki, 2000, s. 16). Denne vekselvirkningen, denne *dialektikk*, mellom det subjektive og objektive er grunnessensen i Klafkis kategoriale dannelsesteori, og gjør seg gjeldene i retningene *material-* og *formaldannelse*, samt *den dobbelte åpning*. I *den dobbelte åpning* reflekteres altså det dialektiske ved at; «Barnet åpner sig for verden, og verden åpner sig for barnet» (Klafki, 2001, s.17). Det er snakk om en *bevisstgjøring* av omverden. Barnet forstår verden gjennom samspill med det samfunn og den kultur som møter det. I materialdannelsen vektlegges den dannelseeffekt et bestemt innhold har på individet, mens formaldannelse, «fokuserer på trening af personlige evner og psykologiske funktioner uden forbindelse til et indhold» (Klafki, 2001, s. 15).

Utover dette bygger den kategoriale dannelse på *det eksemplariske prinsipp*. Dette handler blant annet om hva slags kriterier man setter for utvelgelse av et undervisningsinnhold. Som Klafki påpeker, ikke alt innhold har en dannende effekt (Klafki, 2001). Eksemplarisk undervisningsinnhold går innunder det kriterium om at det skal; «føre frem til tilegnelsen af grundlæggende, kategoriale indsigter og evner» (Klafki, 2001, s. 170). Undervisningsinnhold som da har disse egenskapene, er i stand til å gi eleven såkalt allmenngyldig kunnskap. Det vil

si at på bakgrunn av disse få *eksemplariske eksemplene* vil eleven kunne få innsikt i noe som er: vesentlig, strukturelt, prinsipielt, typisk, lovmessig og lignende, som igjen vil gjøre det mulig for eleven å forstå mere omfattende sammenhenger. Læring og undervisning basert på det eksemplariske prinsipp, er noe Klafki tar med seg videre inn i sin kritisk-konstruktive didaktikk (Klafki, 2001).

Et annet viktig formål vedrørende didaktikken påpeker Klafki i «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik». Dette studiet utgav han før *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Her fremmer Klafki «det pedagogiske ansvar som utgangspunkt for den didaktiske tenkemåte» (Klafki, 1963, s. 101). Klafki belyser også dette som *die pädagogische aufgabe* - den pedagogiske oppgave. Her mener han at pedagogen har som oppgave å forholde seg i sin pedagogiske praksis til relasjonen «dannelse og ansvar». Dannelse (og oppdragelse), skal resultere i at eleven/barnet blir forberedt til å ta *verantwortungsbereitschaft*, altså ansvar. Han skriver, «daß Bildung sich [...] an der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, erweisen müsse» (Klafki, 1963, s. 53). Det vil si at dannelse må måles ved dens vilje til å ta ansvar. I denne forbindelsen uttaler han seg også om at det er en sammenheng mellom engasjement og refleksjon, som er sentralt for en 'god' dannelse. Engasjement og motivasjon hos den som skal utdannes blir størst dersom pedagogen tar utgangspunkt i hvordan eleven/barnet opplever, og erfarer verden og seg selv hevder Klafki. En annen viktig faktor i denne sammenheng er å ta utgangspunkt i det unge menneskets interesser (Klafki, 1963). I oppfølgende studie, *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*, knyttes ansvar videre an til begrepet *selvaktivering*. Ved dannelse som evne til fornuftig *selvbestemmelse* belyser Klafki hvordan man som et autonomt og myndig individ trekker sine egne moralske slutninger og avgjørelser på bakgrunn av selvaktivering, og påpeker videre at det er ut i fra selvaktiveringen at en handler. «Umyndighed er manglende evne til at bruge sin forstand uden andres ledelse» (Klafki, 2001, s. 32).

3.2.3 Kritikk av dannelsesbegrepet - et historisk perspektiv

Selv om dannelsesbegrepet var et viktig begrep i utdanningstradisjonen, som virkelig utfoldet seg på 1770 til 1830-tallet, har det noen relevans eller aktualitet i det 21. århundre? Eller har det mistet sin gyldighet i dagens samfunn? En kritikk som ofte blir reist i dannelsesdiskursen er at begrepet 'dannelse' blir sett på som et historisk foreldet begrep, og at det ikke lenger

tjener de pedagogiske oppgaver som finner sted i et demokratisk samfunn (Klafki, 2001). En videre kritikk av begrepet er at det er for idealiserende. Det gir et forvrengt bilde av virkeligheten, er urealistisk i f. h. t. det som reelt sett foregår i hverdagen, og er både uegnet og uoppnåelig som rettesnor i det daglige pedagogiske virke. Både i lærings- og undervisningsprosesser formelt sett, men også uformelt som retningslinje mellom eksempelvis foreldre og barn (Klafki, 2001). Klafki har ulike tilnæringsmåter i forhold til kritikken reist mot dannelses-begrepet. Noen av de mest vanlige kritikkene gjengir han mer eller mindre, uten å gi noen videre kommentarer eller argumentasjon, mens i forbindelse med andre tematikker, perspektiver og debatter ser han ut til å fremlegge en mer aktiv og eksplisitt argumentasjon. De to overnevnte kritikkene former seg angivelig som gjengivelse. Mens videre kritikker ser ut til å vekke Klafki's interesse og engasjement i noe større grad da han gir en mer utdypende argumentasjon.

Klafki går videre til dannelsesbegrepets historie og tar for seg dannelselse og opprinnelig hensikt. Her kan man se at *dannelsen* og dens opprinnelige mening, tok en uventet vending, fra å være danning og dannelselse for *alle*, til å bli noe som ble forbeholdt de «øvrige» i samfunnssjiktet. Dette ser ut til å være noe Klafki tar på alvor, og han kritiserer denne problematikken opptil flere steder i boken «Dannelsesteori og didaktik». Dannelselse med den intensjon om et utgangspunkt der gir forbedring av alle folks levevilkår forklarer Klafki på denne måten: «Dannelselse bliver her i princippet oppfattet, som noget ethvert menneske har krav på, uden kvalitative eller kvantitative trindelingen, der fastlægges på forhånd, og der passer til den samfundsmæssige herkomst eller fremtidige stilling i samfundet, altså som *almendannelselse* for *alle*». (Klafki, 2001, s. 53). I stedet så dannelselse ut til å bli en realitet for *noen* privilegerte i samfunnet. «Konseptet *allmenndannelselse*» forfalt og ble til et samfunnsprivilegium som fremmet samfunnsmessig ulikhet, noe som var stikk i strid med dannelsens intensjonelle formål i følge Klafki. Tidligere i boken finner man lignende argumentasjon; «Dannelselse ifølge den klassiske dannelselsesteoris oppfattelse er lig *almen* dannelselse i betydningen *dannelselse for alle*» (Klafki, 2001, s. 34). I denne sammenhengen trekker han så frem den tyske forskeren og naturvitenskapsmannen Alexander von Humboldt (1769-1859), som eksplisitt gir oss en fundamental hensikt vedrørende dannelselse som allmennhets-begrep, eller da også som et *prinsipp om allmenndannelselse*. Skole må kun ha «et og samme fundament, fordi der hos den simpleste daglejer og den bedst uddannede umiddelbart skulle skabes det samme sindelag» (Humboldt i Klafki 2001, s. 34). Videre; «at enhver, også den fattigste skulle modtage en fuldstændig dannelselse som menneske» (Humboldt i Klafki, 2001, s. 34). Så der

begrepet og «konseptet» *dannelse* var ment som et bidrag der kunne hjelpe til med å redusere sosial ulikhet, fikk man nå dannelsen som fremmet et klassesamfunn og sørget for en sosial avgrensning og ekskludering ovenfor «de udannede». Det forble noe som var tilregnet 'øvrighetsstatens' samfunnsgrupper og som eksplisitt ble brukt for å stabilisere de samfunnspolitiske maktforholdene (Klafki, 2001).

En fjerde kritikk mot begrepet dannelsen som adresseres, er at det blir ansett for å være et *upolitisk* begrep. Klafki mener sammenhengen her er at; «det klassiske dannelsesbegreps samfunnspolitiske progressive elementer ble programmatisk udskilt til fordel for en formentlig upolitisk oppfattelse af, hvad dannelsen er» (Klafki, 2001, s. 63). Nok en gang så dannelsesbegrepet ut til å gå i motsatt retning av opprinnelig hensikt. For Klafki er de politiske og samfunnsorienterte funksjoner ved dannelsen noe han anser som høyst relevant, og meget viktig. Han poengterer følgende; «Almendannelsen må netop i dag som modvægt mod de nye af-politiseringsbestrebelse, der dukker op, opfattes også som politisk dannelsen til en aktiv deltagelse i udformningen af den demokratiseringsproces, som skal fremmes yderligere» (Klafki, 2001, s. 55). Så ved å svekke dannelsesbegreps *prinsipp om allmenndannelsen* og samtidig avpolitiserer det, ser det ut til at den frigjørende makten og dimensjonen av innflytelse som dannelsesbegrepet var ment til å ha, falt flatt.

I tråd med denne problematikken ser det ut til å oppstå en femte kritikk, og Klafki adresserer (så)naturligvis spørsmålet om makt. Dannelsen bærer også med seg en dimensjon av frigjøring, 'emancipation' eller eksempelvis 'evne til selv- og medbestemmelse' forklarer Klafki. Dette er alle begreper som beskriver dannelsen, men sett fra ulike synsvinkler påpeker han; «Disse tjener rent strukturelt nøjagtigt det samme formål som kategorien dannelsen» (Klafki, 2001, s. 60). Spørsmålet om makt har funnet sted så lenge menneskeheten kan huske, og denne frigjøringstanke i forhold til dannelsesbegrepet finner man eksplisitt hos Schiller, Schleiermacher, Fichte og Diesterweg, og noe mere implisitt hos Humboldt holder Klafki frem. Disse refleksjonene og tankene innebar som oftest en kritisk holdning til tvilsomme tradisjoner, eiendoms- og maktforhold, som da evt. ville stå i veien for en dannelsesprosess, altså utviklingen og utfoldelsen av de menneskelige muligheter (Klafki, 2001, 62). Klafki siterer videre Heinz-Joachim Heydorn som uttaler at målet for all dannelsen er, å oppheve makt. «Dannelsesspørsmål er magtspørsmål; spørsmålet om dannelsen er spørsmålet om magtens likvidering» (Klafki, 2001, s. 62). Et eksempel blant flere som Klafki bruker i sin bok, er en prosess Adorno og Horkheimer senere kalte for 'opplysningens dialektikk'. Med den

intensjonen om en erkjennelsespraksis som kilde til frihet, men som Klafki forklarer slo over i ufrihet fordi; «den refleksivt-meningssøgende fornuft distanceres af eller står magtesløs over for utviklingen skabt af den instrumentelle forstands erkendelser og disses omsættelse i maskinel teknologi eller i politisk-administrative styrings- og kontrolsystemer» (Klafki, 2001, s. 45-46).

Klafki nevner ytteligere to kritikker avslutningsvis, og presiserer at han må gjøre en avgrensning med tanke på bokens innhold i f. h. til plass, og at det ikke er noe rom for å utdype disse kritikkene videre. Det første han problematiserer og reiser kritikk mot dreier seg om dannelsesbegrepet og dets element av individualisering. Dette aspektet ved dannelsen var en tydelig dannelsesstanke og videreføring fra særlig Humboldt, som mer eller mindre forsvant ut av alle skolesystemer ved siste del av det 19. århundre. Det het seg slik at skoleverden ville ha seg reservert fra den typen 'fikseringer'. Og fra da av stod så og si samtlige skoler uten individualiseringsmuligheter for sine elever innenfor hver eneste 'skoletype' (Klafki, 2001). Den siste kritikken Klafki påpeker, gjennom dannelsesbegrepets historie, er stigmatiseringen og forskjellsbehandlingen ovenfor kvinner i academia. Klafki skriver; «De klassiske dannelsesteoretikers udlægninger af princippet om almen dannelse af mennesket er kendetegnet ved en umiskendelig ensidighed, nemlig koncentrationen om den ene halvdel af menneskeheden, den mandlige» (Klafki, 2001, s. 65).

3.2.4 En utdyping av allmenndannelseskonseptet

Klafki er først og fremst allmenndidaktiker, han er ingen fagdidaktiker. Allmenn didaktikk, er en disiplin som søker å gi svar på de fundamentale problemer, uten å nødvendigvis være spesifikt rettet mot noe bestemt fag, eller noen fagdidaktisk orientering (Klafki, 1983). I boken «Dannelsesteori og didaktik - Nye studier», fra 2001, adresserer Klafki en hel rekke problemområder av tiden. I sentrum av noe han omtaler som behovet for et nytt *allmenndannelseskonsept*, utredet under den annen studie, identifiserer han fire, og nevner et femte avslutningsvis, tidstypiske nøkkelproblemer. Disse problemene skal utgjøre en slags kjerne, der reflekteres rundt i en ny allmenndannende utviklingsprosess (Klafki, 2001).

Klafki skriver; «Dette spørsmål må vi formulere på ny, nemlig på grundlag af kritisk, historisk-samfundsmæssig-politisk og samtidig pædagogisk bevidsthed» (Klafki, 2001, s. 73).

I denne nye allmenndannende tenkemåte presenterer Klafki for oss, slik han ser det ni essensielle og sentrale grunntrekk, eller da grunnbestemmelser for et nytt allmenndannelses-konsept. Han legger ikke frem *kun* problematikken i seg selv, men åpner for oss hvilke komponenter han ser i sammenheng med hverandre, og da hvilke sammenhenger han ser på som avgjørende for en helhetlig forståelse av problematikken. Altså gir han oss innsikt i de sammenhenger som krever skjønn med tanke på hvordan man kan søke, om ikke en fullstendig løsning, så allikevel en bedring på disse områder. Et klart budskap er altså at dersom man skal kunne ta tak i problematikken, må man nødvendigvis forstå seg på den og vite *hva det er* man har å gjøre med (Klafki, 2001). Klafki er av den oppfatning at det alltid vil finnes mosetninger i de ulike problematikkene som aldri helt vil kunne løses. Så i form av et allmenndannende konsept, der målet er *likhet for alle* gjør Klafki oss oppmerksom på; «at den aldrig kan løses *en gang for alle*, fordi samfunnsprosesser *aldrig* selv i de mest optimale demokratiske systemer kan formes sådan, at muligheten for at skabe nye uligheter helt kan udelukkes» (Klafki, 2001, s. 55).

Innledningsvis til orienteringen av sine ni grunnbestemmelser, skriver Klafki at han vil utvikle disse grunntrekkene, i et tidssvarende og fremtidsorientert dannelsesbegrep. Han skriver også at selv om dette allmenndannelses konseptet er utviklet med tanke på å kunne gjelde for alle pedagogiske utdanningspraksiser, så sentrerer han seg her i denne teksten, om den delen av skolesystemet som retter seg mot barn og unge (Klafki, 2001).

Klafki's ni grunnbestemmelser for et nytt allmenndannelseskonsept:

(1) Dannelse og samfunn. Denne første grunnbestemmelse forteller Klafki, omhandler «det generelle forhold mellom (ud)dannelse og samfund. Dannelsesspørgsmål er samfundsspørgsmål» (Klafki, 2001, s. 66).

(2) Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner. Dette handler om de tre begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Det handler om det å ta egne valg, og om å bestemme hva slags liv man selv ønsker å leve. Det handler også om ansvar, for seg selv, sitt eget liv og andre mennesker. Om det å være *human* og stå sammen mot underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse.

(3) Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse. Her trekker Klafki frem dannelsesbegrepet i form av allmenndannelse, og poengterer at dersom dannelse virkelig skal anerkjennes som en demokratisk borgerrett, *må* et allmenndannelseskonsept være *dannelse for alle*. Allmenndannelsen må også fokusere på tilegnelse av felles verdier, eller da også fellesmenneskelighet skriver Klafki. Samfunnet må i tillegg være i stand til å ta tak oppgaver og utfordringer i fellesskap, og ta et felles oppgjør med problemer i samtiden. Som et tredje punkt skriver Klafki, dersom dette skal være mulig må «almenndannelse opfattes som *dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner*» (Klafki, 2001, s. 70). Samtidig tillegger Klafki, i det som er allment ligger det som angår oss alle, og dette kan ikke lenger defineres innenfor en nasjonal horisont. Det er nødvendig av tiden, å tenke og handle etter en global retningslinje, en unival horisont.

(4) Konsekvenser av bestemmelsen ‘dannelse for alle’. Dannelse for alle må bygge på et allmenndannelses-konsept som orienterer seg etter demokratiprinsippet. Her mener Klafki det må ligge rent praktiske og organisatoriske betingelser til grunn for at dette skal kunne være mulig. Her nevner han 4 punkter som hovedsakelig dreier seg om; Å fjerne selektive faktorer innenfor skolesystemet. Generell innførelse av minst ti års skoleplikt, herunder nevner han ulike måter å organisere læringsstrukturen på rent praktisk, samt et klart dannelses og oppdragelses mål som omhandler å fjerne «forskjelligartetheten» i barn og unges grunnforutsetninger, da med tanke på sosial ulikhet. Integrering av såkalte allmenndannende og ervervsutdannende (yrkesutdanning) skoleformer fra det 11. skoleår (11-13. skoleår). Samt utbygging av voksenutdanning, som skal inneholde fagspesifikke temaer som f. eks. politiske utdannelseselementer.

(5) Dannelse innenfor et allmenhetens formidlende element: Konsentrasjon rundt tidstypiske nøkkelproblemer. De fem tidstypiske nøkkelproblemer for Klafki er følgende; (1) Fredsspørsmålet, (2) Miljøspørsmålet, (3) Den samfunnskapte ulikhet, herunder finner man ulikhet mellom;

- sosiale klasser og samfunnslag
- menn og kvinner
- handikappede og ikke-handikappede
- mennesker som har arbeide, og de som ikke har

- utlendinger i et fremmed land og landets egne beboere, men også mellom forskjellige nasjonale mindretall innenfor en nasjon; den positivt formulerende oppgave lyder: multikulturell oppdragelse.

Videre nøkkelproblem nummer;

(4)De nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier

(5)Det enkelte menneskes subjektivitet og fenomenet jeg-du-forhold (heterofil, homofil osv.)

Vedrørende denne problematikken mener Klafki det sentrale er:

Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden, at opnå den innsikt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighet til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid (s. 73-74).

Videre angående disse tidstypiske problemene, og da hva et *allmenndannelseskonsept* ville bety i denne sammenheng, så mener Klafki her at hensikten må være, og det det handler om, er å tilegne seg de nødvendige *holdninger* og *evner* som enten muliggjør eller motarbeider. Han legger så frem fire grunnleggende holdninger og evner, og fremhever at; «De rummer såvel indholdsbestemte som kommunikationsbestemte komponenter» (Klafki, 2001, s. 80).

- Beredvillighet og evne til kritikk, herunder også selvkritikk.
- Beredvillighet og evne til argumentasjon.
- Empati i betydningen evne til at kunne se en situasjon, et problem, en handling fra modpartens synsvinkel i en sak. Dog man ikke nødvendigvis trenger å si seg enig av den grunn.
- Beredvillighet og evne til 'forbindende tenkning' eller da 'sammenhengstænkning'.

Til slutt informerer Klafki om en såkalt form for 'problemundervisning', der tar sikte på at eleven skal kunne tilegne seg nettopp disse holdninger og evner. Det er en undervisningsform med fire grunnleggende elementer, eller da undervisningsprinsipper, som er;

- Eksemplarisk undervisning. Orienterende undervisning blir først meningsfull i f. h. t. eksemplarisk læring.
- Metodeorientert undervisning.

- Handlingsorientert undervisning, i dag oftere kalt ‘praktisk læring’.
- Forbindelsen mellom faglig og sosial læring.

(6) Utvikling av allsidige interesser og evner – polart supplement til konsentrasjon rundt nøkkelproblemer. Dette dreier seg om å kunne se allmenndannelseskonseptet ut i fra et perspektiv om *allsidig dannelse*. Klafki mener det er helt essensielt med en motpol til konsentrasjonen om nøkkelproblemene. Ellers vil denne form for konsentrasjon kunne falle uheldig ut, og skape fare for fikseringer, at en blir for sneversynt eller utvikler holdninger av manglende åpenhet. Her snakker Klafki om en dannelse som tar sikte på å stimulere til flerdimensjonalitet i menneskelig aktivitet, hvor formålet er utvikling av det kognitive, emosjonelle, estetiske, sosiale samt praktiske evner. Og i tillegg kunne velge seg egne religiøse retninger, livsanskuelser og å kunne fatte egne etiske beslutninger, o.s.v.

(7) Obligatoriske elementer i leseplanen og prioritetsdannelser. Her omtaler Klafki ulike muligheter å legge opp lærerplanen på slik at man på en obligatorisk måte har mulighet for å sikre elevens individualisering og personlig mangfold. Det er viktig at ting ikke blir ensidig påpeker han. Det må også legges til rette for fordypning og spesialisering/spesialkompetanse innenfor de ulike fagfeltene etter elevenes eget valg (valgfag).

(8) Innplassering av ‘instrumentelle’ kunnskaper, evner og ferdigheter. Denne delen handler om hvilken plassering kunnskaper, evner og ferdigheter skal ha i allmenndannelseskonseptet, og *hvordan* de skal forstås og begrunnes. Altså i hvilken sammenheng de skal læres. Dette er særlig viktig. Som Klafki her fremhever er det snakk om *instrumentelle* kunnskaper, evner og ferdigheter, samt *sekundære* dyder, som ikke nødvendigvis blir instruert hvordan brukes på en ansvarlig og forsvarlig måte. Dette kan slå meget uheldig ut forklarer Klafki, kunnskapen kan bli misbrukt, og brukes i feil retning. Eksempelvis i maktkamper til å utnytte og herske over andre mennesker, det kan brukes til å fremme konflikter og som manipulering. Eller til å hindre opplysning, medbestemmelse og like muligheter etc./o.s.v. For å unngå dette påpeker Klafki, er det høyst nødvendig at denne typen læring skal «indgå i en læringssammenheng med emancipatoriske målsætninger, indhold og evner, på en sådan måte at de lærende kan indse, at de udgør en instrumentel nødvendighed, og at de ikke er løsrevet fra humane og demokratiske prinsipper, der lader sig begrunde» (Klafki, 2001, s. 94).

(9) Det tradisjonelle prestasjonsbegrep må revideres. Klafki har et problem med nåværende definisjon av prestasjonsbegrepet og foreslår en mer dynamisk og balansert utgave, med noe mer nyanserte alternative implikasjoner. En skole som retter seg etter prinsipper om det humane og demokratiske, i form av et nytt allmenndannelseskonsept, trenger å skifte fokus hevder han. Og i søken etter en endring rundt denne tematikken, burde man se til en av pedagogikkens og utdanningspolitikkenes grunnproblemer foreslår han, som er spørsmålet om rettferdighet. Han kritiserer sterkt en skoletradisjon som tar utgangspunkt i å sette karakterer etter 'normal-fordelingsprinsippet', og poengterer at dette strider med skolens første og viktigste oppgave: «at oppbygge og utvikle ethvert barns evne til at lære» (Klafki, 2001, s. 96)

3.2.5 Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk

Innledningsvis i «Dannelsesteori og didaktikk» omtaler Klafki sin teori, *kritisk-konstruktiv vitenskapelig pedagogikk* eller *didaktikk*, som en omfattende *skoleteori*. Der dreier seg altså om en didaktikk skreddersydd for skole og undervisning, med alt hva der innebærer av preparasjon, planlegging, utføring og nødvendige vurderinger (analyser) og refleksjoner. Med et mål for øye og tanke om et *allmenndannelseskonsept*, en slags metode eller modell der bygger på prinsipper om humanisering og demokratisering. Undervisning, og arbeid med undervisning burde, i følge Klafki, alltid rettes inn mot emancipatoriske målsetninger; «dvs. etter de selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner, der skal utvikles hos eleven» (Klafki, 2001, s. 145). Og det er disse tre grunnbestemmelsene samt prinsippet om allmenndannelse som utgjør fundamentet i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk.

Klafki er veldig tydelig på at hans arbeide med den kritisk-konstruktive pedagogikk og didaktikk, er en videreføring av hans tidligere arbeid med den åndsvitenskapelige kategoriale dannelsesstenkning. Og noe han tar med seg videre inn i denne didaktikken er at læring og undervisning skal være basert på prinsippet om det eksemplariske. Klafki skriver; «I sin kerne må læring i den kritisk-konstruktive didaktiks betydning være *opdagende i nuet eller for eftertiden og meningsfull, forståelsesfremmende læring på grunnlag af eksemplariske temaer*» (Klafki, 2001, s. 150). Videre skal dannelse til demokratisering gjennom selvbestemmelses, medbestemmelse og solidaritets prinsippene skje i en *interaksjonsprosess*. Klafki fremhever viktigheten av at sammenhengen mellom undervisning og læring, både

utføres og forstås som en interaksjonsprosess. Mellom lærer og elev, men også fra elev til elev. De egenskaper som styrkes i en slik reflekterende og samhandlende interaksjonspraksis er evne til å tenke kritisk, bevissthetgjøring, argumentasjon, begrunnelse, bedømmelses- og handlekraft, vurderingsevne, empati og forståelse (Klafki, 2001). 'Sosial læring', blir da en videreføring av interaksjonsprosessen.

Denne interaksjonsprosessen inngår også i et annet sentralt aspekt ved Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Som er det perspektivet eller den konteksten interaksjonsprosessen øves i. Man kan kanskje si den metode Klafki ønsker at skal ligge til grunn for elevenes refleksjonsgrunnlag. Elevene øves i å ha med seg en kritisk, historisk-samfunnsmessig-politisk og samtidig pedagogisk bevissthet (Klafki, 2001). De tre forskningsmetodiske retninger som er integrert her er; historisk-hermeneutisk, erfaringsvitenskapelig (empirisk) og samfunnskritisk-ideologikritisk retning. Kort beskrevet finner man nøkkelen til helhets-sammenhengen i det historisk-hermeneutiske perspektiv, som tar sikte på å skissere de aktuelle problemsammenhenger der finnes. Didaktikk i dette perspektivet anses som en 'rent teoretisk' disiplin. Som tar oss videre til det erfaringsvitenskapelige, og da empiriske delen av didaktikken som representerer det mer praktisk anliggende. Eksempler på empirisk arbeide kan være spørreundersøkelser, intervjuer, observasjoner og betraktninger i feltet, testing og videre innsamling av data, statistikk arbeid m.m. Det viktigste å ta med seg så langt forklarer Klafki, er den bevissthet om at disse to retningene ikke representerer enten eller, men at de to perspektivene komplementerer og utfyller hverandre. Og evt. kan fungere som en forutsetning for hverandre, eller som kontroll. Det samfunnskritiske-ideologikritiske er igjen rettet mot et problemperspektiv. Det samfunnskritiske tar for seg alle spørsmål rettet mot de samfunnsmessige forhold og utvikling, mens det ideologikritiske søker å adressere spørsmål om f. eks makt, underprivilegering, diskriminering og lignende.

3.2.6 Oppsummering

Hos Wolfgang Klafki ser vi at *dannelsesbegrepet*, og da særlig *allmenn* dannelse er en helt sentral del i hans teoretiske bidrag. Dannelsingsprosessen i forbindelse med opplæring og undervisning fremheves sterkt. For Klafki gir ikke læring, og da undervisning, mening dersom det ikke foreligger (ligger til grunn) en dannelsesprosess. Så her ser vi at læring med et utgangspunkt i danning er klart formål med opplæringen. For Klafki handler hensikten med

opplæringen også mye om en *bevisstgjøringsprosess* på flere plan. Det å hjelpe den unge til en bevisstgjøring rundt hva det er som er nødvendig å tilegne seg av både kunnskaper og ferdigheter, men kanskje først og fremst, frem til en forståelse av seg selv og den verden han eller hun lever i. Dette refereres til som *den dobbelte åpning* i Klafkis teori. Det handler om å *forstå* seg på den verden barnet kommer i møte med, gjennom at barnet åpner seg for verden, og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001). Og den forståelsen av verden Klafki mener den unge burde videre undervises i er en kritisk, historisk-samfunnsmessig-politisk og samtidig pedagogisk bevisst tenkemåte. Hvor det overordnede målet er dannelse til demokratisering gjennom *selvbestemmelses, medbestemmelse og solidaritet* (Klafki, 2001).

3.3 Edvard Befring: Den forløsende pedagogikken

3.3.1 Kort om Edvard Befring

Edvard Befring er i dag professor emeritus, dr. philos. ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP), Universitetet i Oslo (UiO). Det Utdanningsvitenskaplige fakultet. Han tok først artium ved Firda Off. Landsgymnas i 1956. I 1961 tok han sin Cand. mag. i realfag, med fagene mate-matikk, fysikk og pedagogikk. Senere sin Magister i pedagogikk (mag. art.), i 1965, med psykologi som støttfag. Og i 1972 ble han Dr. philos. (Doktorgrad), med sin avhandling: *Ungdom i et bysamfunn*. En sosialpedagogisk studie. Samtlige grader fra Universitet i Oslo. Befring har en arbeidskarriere med et meget bredt spekter. Han har vært Universitets-lektor/Førsteamanuensis i pedagogikk (PFI) UiO, professor i pedagogisk psykologi ved Aarhus Universitet, rektor ved Statens Spesiellærerhøgskole (1976-87). Før han i 1987 kom tilbake til UiO som prof. i spesialpedagogikk, ISP (1987-2006). Han har vært leder for Norges offentlige utredninger (NOU) i 1995, 2000, 2004 og 2009. Befring er også internasjonalt aner-kjent og har hatt oppgaver for UNESCO, UNICEF og Europarådet. Hans repertoar inneholder hele 25 fagbøker og 250 artiklar, om barn og unges læring og utvikling, forebygging, psykososiale utfordringer, spesialpedagogisk teori og praksis, samt forskningmetoder og forskningsetikk (Befring, 2012, 2022).

3.3.2 Befrings utgangspunkt: Å skape inkluderende praksiser

Hva legger Befring i det «å skape inkluderende praksiser»? Hva innebærer det, hvem innebærer det og hvordan snakker han om det. I et bokkapittel med tittelen ‘Mangfoldet som ressurs’, snakker Befring om «inkludering i et tilgjengelig samfunn» som mål (Befring, 2014b, s. 26). Her er det snakk om inkludering som ideal for alle deler av samfunnslivet. Samtidig sier Befring, er *inkludering* et såkalt «indrebegrep», fordi det handler om «den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap» (Befring, 2014b, s. 25)

Dette med Læring, læringsprosesser og ulike praksiser er noe som har forandret seg med tiden påpeker Befring. Skole *nå* og *da* har gjennomgått store forandringer. Og læringsperspektivet, læringsprosessen og selve hensikten med læring har endret seg kraftig. Hvis man ser til historien var læring i det eldre samfunnet noe man var «født inn i». Det var læring i en

naturlig kontekst. Noe man var inneforstått med skriver Befring. Læringen var knyttet opp i mot praktisk arbeide, med en bruks- og nytteverdi, hvor aktiviteten og produksjonen var det primære formålet (Befring, 2014a). Læringen var altså sterkt preget av *læring ved deltagelse* i en sosial kontekst, med arbeide eller aktiviteter i nærmiljøet eller heimen. Og *inkludering* i et sosialt fellesskap var nærmest et premiss for læringen. Å ta del i det sosiale fellesskapet var en forutsetning for det som skulle læres. Fokuset blir på det man foretar seg og læringen blir ofte noe man «får på kjøpet», beskriver Befring i artikkelen «*Nye perspektiv på læring og læringsprosess*» (Befring, 2009b). Begreper som medfølgende læring, altså *medlæring* og *taus kunnskap* er noe som trer i kraft i større grad i en slik kontekst.

I 2022 har skolen fått en dominerende samfunnsrolle som opplæringsaktør for barn og unge, parallelt med svært begrenset samhandling med nærsamfunnet, påpeker Befring. Og da skolen ble etablert, ble også læringen revet løs fra den naturlige konteksten, hevder han. I dag er skolen innrettet som «en særegen opplæringsarena for å ivareta læringsoppgaver som hjem og nærsamfunn i begrenset grad gir muligheter for» (Befring, 2014, s. 38). Skolen har også fått et tydelig institusjonalisert preg. Tradisjonelt sett var skole et sted man lærte å lese og skrive, og religion var det faget man hovedsakelig fikk opplæring i. I dag lever vi i et utdannings- og kunnskapssamfunn, *det postmoderne samfunnet*, hvor barn og unge tilbringer lange dager på skolebenken, i tillegg til hjemmeleksker utenom skoletid. Kravene og det nivået unge mennesker må innfri for å komme inn i samfunnet former seg som skyhøyt og nærmest uoverkommelig for mange. Og det blir stadig høyere. Vi har ikke bare fått et utdannings- og kunnskapssamfunn, men et prestasjonssamfunn hvor verdien din som menneske ofte måles i den enkeltes prestasjoner, og hvor gode de er, ikke hvor god *du* er (Befring, 2004, 2012a, 2012b).

Dette er uheldig uttrykker Befring eksplisitt, og mener noe av utfordringen ligger i å åpne opp igjen et skolemiljø som er blitt innelukket, og kraftig institusjonalisert. Han mener dette vil være med på å skape flere muligheter, for alle involverte parter på ulike nivå. Her nevner Befring for eksempel praksisordninger (hospitantopplegg), han nevner felles bygninger, eks. bibliotek, idrettsarenaer o.l. Han snakker om en samhandling med arbeids- og næringslivet og økonomisk gevinst. Alt fra de rent praktiske samhandlingprosessene til det økonomiske vil være en berikelse for både barnas læring, skolen og samfunnet hevder Befring, og skriver;

«Det er således behov for å utvikle en skole som samhandler med nærmiljøet, med natur, kultur og arbeidsliv» (Befring, 2014a, s. 38). Igjen ser vi dette med inkludering og samhold, hvor det handler om å lære av hverandre, og å lære sammen, og hvilken rikdom det finnes i dette.

3.3.3 Kritikk av ekskluderingsprosesser

I boken «Inkluderende praksis», skriver Befring følgende; «Skolen har som mål å navigere etter verdier som likeverd, selvrealisering og inkludering» (Befring, 2014b, s. 21). Allikevel er det mange barn og unge som ikke opplever denne inkluderingen i skolehverdagen, og som lever i en skolehverdag fylt med ekskludering og avvisning. Dette er svært uheldig og kan få store konsekvenser for deres utvikling og læringsprosesser både i skole og hjem påpeker Befring. I institusjoner, organisasjoner, samt andre sosiale systemer og samfunn, er *standardisering* et gjennomgående trekk (Befring, 2014b). Det er ikke uvanlig at mennesker som avviker fra en såkalt *normalvariasjon* blir møtt med sosiale sanksjoner som avvisning, ekskludering og problematisering.

Befring trekker frem opp til flere perspektiver på grupperinger av mennesker som ofte tenderer til å «falle utenom» samfunnet på ulike måter. Han fremhever bekymringsverdige holdninger, som han eksplisitt kritiserer, både gjennom historien og i samtid. Historisk sett er det blant annet brukt begreper på barn og unge som; ikke-dannelsesdyktige, åndssvake og evneveike (Befring, 2014b). Individuer som ble karakterisert på denne måten av både skole og helsepersonell ble utsatt for en voldsom stigmatisering, Befring skriver: «I takt med fremveksten av problemdiagnostiserende fag som psykiatri, psykologi og spesialpedagogikk, ble det etter hvert utviklet en rekke tester for å kartlegge variasjoner i kognitive evner og personlighetstrekk» (Befring, 2014b, s. 21). Denne formen for kartlegging ble brukt for å legitimere forhold, som gjorde at man kunne gjennomføre en utsortering av elever til abnormskoler. Befring foklærer videre hvordan disse barna nærmest stod ovenfor en «demoniseringsprosess» fra samfunnets side. På 1800-tallet så man eksempelvis samfunnstrekk som kraftig industrialisering, urbanisering og befolkningsvekst som stimulerte til usosiale holdninger med innslag av f.eks *sosialdarwinisme*, som baserer seg på prinsippet om den sterkestes rett til overlevelse. Hvor tilsynelatende «umenneskelige» tegn som svakhet og avvik, ble nådeløst skjøvet bort (Befring, 2014b). Ideer blant norske leger og politikere på

1930-tallet og langt inn i etterkrigstida skulle også sette sitt preg på de menneskene blant oss som ble karakterisert som «de svakeste», skriver Befring. En tankegang, og perspektiver som har med *eugenikk* å gjøre - læren om «behovet for å utføre en aktiv arve- og rasehygiene» (Befring, 2014b, s. 22), ble utbredt i flere av disse ekskluderingspraksisene. Her ble det gjort metodiske grep for å rydde *uegnede* og *skadelige* individer «av veien», slik at deres arvemateriale ikke skulle føres videre. Under nazismen og fascismen resulterte disse ideene i at et stort antall utviklingshemmede mistet livet. Og *eugenikken* legitimerte sterilisering av nettopp utviklingshemmede, taterjenter og andre minoriteter (Befring, 2014b). Dette er bare noen eksempler på meget ekstreme ekskluderingsprosesser og ekskluderingspraksiser som for mange endte med døden. Det er eksempler og perspektiver på mennesker som vekker avsky og som man tar sterkt avstand fra. Allikevel, påpeker Befring, er stigmatisering, utstøtning og nedvurdering av mennesker noe som fortsatt foregår både i samfunn, ulike institusjoner, grupperinger, sosiale organiseringer og lignende. Befring slår fast; «Sosial ekskludering eller marginalisering er og har vore ein typisk konsekvens for personar som ikkje blir tolererte eller aksepterte, eller ikkje blir funne verdige til å tilhøyre fellesskapet» (Befring, 2004).

Eksempler på *holdninger* som dette vi kan se i dagens samfunn, er blant annet ovenfor grupper av barn med etnisk minoritetsbakgrunn. De har ofte store kulturelle og *språklige* utfordringer. Og har som regel behov for støtte- og hjelpetiltak. Den språklige kommunikasjonen oss mennesker i mellom er ofte nøkkelen til samspill med andre. Det er viktig å kunne uttrykke seg og gjøre seg forstått, samtidig er det sterkt tilknyttet det å få innpass i et samfunn forøvrig. Selv om det er lagt til rette for bruk av morsmål og tospråklig opplæring, ser man flere usunne holdninger ovenfor problemstillinger som dette. Befring nevner uheldige tilnærminger som at det kan være et slags ideal å være to- eller flerspråklig, *dersom* språket har høy status. Videre skriver han at; «Den tospråklige innvandrerer blir derimot betraktet som et overgangsfenomen som vi må leve med, og ikke som en språklig ressurs for et lite land med stort behov for en slik kompetanse. Dette representerer en lite konstruktiv tilnærming» (Befring, 2014a, s. 44).

Som professor i spesialpedagogikk har Befring ofte sett til barn og unge i samfunnet vårt som har behov for ekstra støtte- og hjelpetiltak. Utviklingshemmede, eller da funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn og unge er blant de folkegruppene som virkelig har fått føle på kroppen hvordan det er å stå utenfor fellesskapet, skriver Befring (Befring, 2014a). Et

felleskap ofte basert på en samfunnsskapt norm og standardisering. Videre uttrykker han eksplisitt at i disse situasjonene er det mange hensyn å ta, og at det ikke er uvanlig at flere behov blir neglisjert den ene eller andre veien. Barn med funksjonshemming burde først og fremst bli ivaretatt i den grad at man får de læringstiltakene som trengs, samt tilpasning med passende sansestimulering, motorisk trening og psykososial opplæring (Befring, 2014a). Det ligger en utfordring i å forsøke og balansere, og tilpasse den riktige typen med sosial interaksjon, som er til det beste for barnet. Dette er et dualt problem i form av at det er viktig for den unge å få det allmennmenneskelige behovet for symmetrisk kommunikasjon ivaretatt. Samtidig som man ikke opplever å bli ensom og passivisert ved å bli plassert utenfor samfunnets øvrige fellesskapet, skriver Befring (Befring, 2014a). Det å kunne få en tilrettelagt hverdag hvor man går i en «helt vanlig» klasse, sammen med andre «helt vanlige» klassekamerater er en kraft som kan utgjøre en enorm forskjell i vedkommendes liv. Å få en annerkjennelse på at man er «akkurat som alle andre», selv om man er unik, i et samlet fellesskap med mangfold, hvor alle har en likeverdig plass, er like viktig for *alle* barn og unge påpeker Befring (Befring, 2014a). I boken «Læring og skole - vilkår for eit verdig liv» tar han opp et viktig poeng vedrørende funksjonsdiskriminering og skriver følgende, «Den funksjonshemma er i første rekke hemma i relasjon til vilkåra i samfunnet. Han eller ho er primært funksjonsdiskriminert i relasjon til dei verdiar og utsyn som har fått prioritet i samfunnsplanlegginga» (Befring, 1997a, s. 282). Befring skriver videre at denne samfunnsplanlegginga, bestemmer langt på vei hvem av oss det er som skal karakteriseres som de funksjonssterke og veltilpassa, og hvem av oss det er som vil bli funksjonsdiskriminert, og potensielt utstøtt og ekskludert sosialt sett (Befring, 1997a). I 1965 kom det for første gang i historien en folkeaksjon med det siktemål om å forbedre funksjonshemmedes levevilkår. Og for Stortinget ble det lagt frem fire merkesaker for de handikappede. Dette var utdanning av fagfolk (spesialpedagoger og lignende), utbygging av fullverdige institusjoner og hjem, midler til tilfredsstillende opplæring og sikring av fremtiden med vernet sysselsetting (Befring, 2014b).

I 1881 kom Abnormskoleloven. I 1889 kom de nye Folkeskolelovene, og Vergerådsloven kom i 1896. Disse var alle radikale for sin tid. «Alle barn og unge fikk nå rett til opplæring uansett individuelle forutsetninger for å lære, og det var et nytt paradigme innen spesialpedagogikken og utdanningspolitikken» (Befring, 2014b, s. 23).

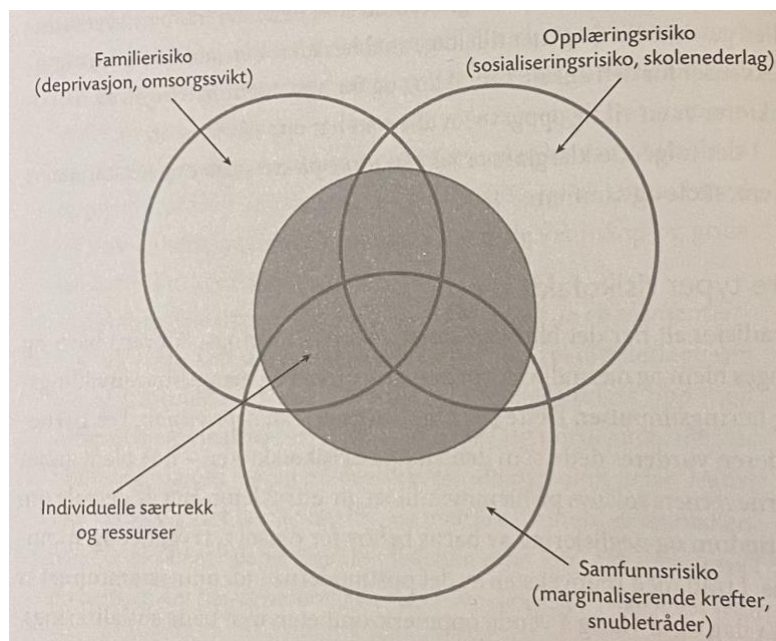
3.3.4 Det postmoderne samfunnet og risikofaktorer

Risiko knyttes til faktorer som oppstår i form av at de er uønskede, skadelig og, eller ødeleggende. Det kan også være risiko tilknyttet en lavere terskel som noe ubehagelig, uheldig, problematisk eller utfordrende (Befring, 2012a). Risikofaktorer er noe de aller fleste av oss støter på underveis i et livslangt løp, i større eller mindre grad. De finnes på alle livets arenaer. I barne- og ungdomsårene er man særlig sårbar dersom man skulle bli utsatt for ulike former for risikofaktorer, og selv om det er ønskelig å redusere disse risikofaktorene, ville det være både urealistisk og uønskelig å tilsikte en fullstendig risikofri oppvekst (Befring, 2012a). Problemer og utfordringer er noe som oppstår jevnlig underveis i både lærings- og andre livsprosesser. Og som Befring påpeker er læringsprosessen både *sterk og sårbar* på en gang. Så lenge utfordringene kommer i moderate og balanserte mengder i f. h. t. et hele, så er dette noe som som regel gir en god utviklings- og læringskurve.

Befring adresserer de mange utfordringene, som han kaller paradoksale trekk, som følger med dagens storsamfunn; «Det *postmoderne samfunnet* (også kalla utdanningsamfunnet, det post-industrielle samfunnet etc.) er både *eit mangfaldig samfunn med vilkår for alle, og det er eit samfunn med mange snubletrådar og risikofaktorar*» (Befring, 2012b, s. 99). Han påpeker at et trekk ved det postmoderne samfunnet er nettopp et *utvidet risikomønster*, og holder frem særlig seks grunntrekk. Det har skjedd dramatiske endringer i hvordan vi forholder oss til hverandre sosialt. En voldsom pågang med informasjon og kommunikasjon gjennom digital teknologi, medieinntrykk og sosiale medier er med på å forandre barn og unges leve- og oppvekstvilkår (Befring, 2004). I denne sammenhengen trekker Befring også frem sosial uthenging og sjikanering («nett-mobbing»). Det finner sted et *forbrukerpress* og kommersielle interesser uten sidestykke, med reklamefinansiert TV om forestillinger om hva som «er det gode liv». Det har skjedd en frigjøring av individet og en rent geografisk mobilitet som gir frihet på den ene siden, men det følger så vel med seg en skyggeside for det sosiale mennesket. Brudd med tradisjoner, normer, verdier, familiære og sosiale bånd som kan resultere i en *identitet- og fellesskaps-vandring* belyser Befring. Tilhørighet, er grunnleggende viktig for mennesket. Et fjerde trekk er en sterk *institusjonalisering* av barn og unges opplærings- og sosialiseringssprosess. Og her følger et femte trekk med voksende krav til *formell kompetanse*.

Det sjette trekket fortsetter Befring, handler om *utstøtningskreftene*, som blant annet beskrevet ovenfor i de ulike ekskluderingsprosessene. Det er også en gruppe med «nye risikoforhold» tillegger han, som kommer til uttrykk i form av sosial marginalisering, forskjellige gjengkulturer med økt innslag av narkotiske stoffer, alkohol blant yngre og drikkepress m.m. (Befring, 2012b).

Tradisjonelt sett har fokuset rundt dette med risiko som oftest vært på materielle, sosiale og psykologiske forhold i tilknytning til familie, og det nære oppvekstmiljøet. I dag snakker man om risikofaktorer som samfunns- og sosialiseringsrisiko, med større sannsynlighet for å «falle utenom» det sosiale fellesskapet. Befring fremhever at; «Her er det grunn til å merke seg at velstandsøkningen ikke har medført noen reduksjon i den andelen av unge mennesker som faller utenfor – snarere synes utviklingen å gå i motsatt retning» (Befring, 2012a, s.135). Han følger så opp med anmerkningen om at, «det er og tydelig at det foregår en *underkommuniser*ing av de risikoforhold og motkrefter vi står ovenfor» (Befring, 2012a, s.135). Det er også uklart skriver han, om dagens samfunn fullt ut *erkjenner*, alle de påkjenninger og risikofaktorer som barn og unge blir utsatt for, eller står ovenfor i det livets grunnlag legges for fremtiden. Befring har laget en slags «risikomodell». En form for oversikt over ulike typer risiko og delt risikofaktorene inn i 3 hovedgrupper (Befring, 2012a, 2014a). De ulike «risikogruppene» står i forhold til individet, som da har individuelle særtrekk og ressurser, jf. figur 1 *Risikofaktorer og individuelle ressurser* nedenfor.



Figur 1: Risikofaktorer og individuelle ressurser (Befring, 2014a, s. 96).

Første hovedgruppe er *Familierisiko* (jf. figur 1 ovenfor), som kan innebære deprivasjon eller omsorgssvikt. Deprivasjon omhandler først og fremst oppvekst- og utviklingsrisiko i hjemmet eller det nære oppvekstmiljøet. Befring skriver, «den sentrale risikofaktorer her er relatert til mangelfull støtte og oppmuntring, og lite utviklingsfremmende oppfostring» (Befring, 2014a, s. 97). Omsorgssvikt kan deles inn i passiv og aktiv mishandling. Eksempler på passiv mishandling kan være fattigdom, ernæringsproblematikk, understimulering, mangelfull hygiene eller neglisjeringen av barns behov for nærhet. Aktiv mishandling kan være både fysisk og psykisk. Her er det snakk om utsulting, nedverdiggelse, latterliggjøring, trusler, vold og seksuelle overgrep (Befring, 2014a). I andre hovedgruppe snakker Befring om en *opplæringsrisiko* eller *sosialiseringsrisiko* (jf. figur 1 ovenfor). I denne oppgaven brukes begrepet *sosialiseringsrisiko*, slik det omtales i flesteparten av Befrings tekster. Denne hovedgruppen har flere aspekter, men grunntrekkene er knyttet opp imot skolen, og den omfattende institusjonaliseringen av barn og unge som i dag finner sted (Befring, 2014a). Det er snakk om et *pedagogisk karrierepress* hevder Befring og forklarer at; «Der ætt og sosial klasse tidlegare var avgjerande, har skolevesenet overtatt som *sorteringsinstans*» (Befring, 2012b, s. 104), hvor det er de unges fremtid som står på spill. Konsekvensene kan for eksempel være overdrevent stress, uheldige mønstre p.g.a. utallige nederlagsopplevelser og dårlige erfaringer, marginalisering eller lignende (Befring, 2012b). Skolen kan for mange i denne sammenhengen også utgjøre en *begrensende* faktor skriver Befring. «Et begrensende trekk består i at skolens opplæring er koblet til et konkurransebasert læringstrykk» (Befring, 2018, s. 53).

Tredje hovedgruppe er *samfunnsrisiko* (jf. figur 1 ovenfor). Denne formen for risiko er som regel relatert til det postmoderne samfunnet, og dets mange paradoksale trekk. Som vi ser forklart ovenfor beskrives det paradoksale i at vi lever i et samfunn som aldri har hatt større muligheter og mangfold, samtidig som utfordringene for de unge er desto mer utpreget (Befring, 2014a). Samfunnsrisiko er sterkt tilknyttet de seks grunntrekkene Befring beskriver i denne sammenhengen. Informasjons- og medietrykk, forbrukerpress, frigjøring av individet i f. h. t. geografisk mobilitet, institusjonalisering, formell kompetanse, karrierepress, utstøtning-skrefter, samt eksponering for «nye risikoforhold». Det man også ser er at disse risikofaktorene stadig tilsiktes yngre og yngre generasjonsgrupper.

Man befinner seg i et samfunn der verdier og normer stadig kommer i skyggen av materiale goder, eller som Befring uttrykker det; «i videste forstand er de rammet av alvorlig personlig fattigdom midt i velferdsstaten» (Befring, 2014a, s. 103). Alt i alt, handler samfunnsrisiko om, den ekskluderende makt de ulike og mangeartede marginaliseringskrefter har på barn og unge i dagens samfunn (Befring, 2014a).

I senter av de ulike risikofaktorene, finner vi *individet*, som også kan være en *avgjørende faktor* påpeker Befring. Denne «kategorien» i figur 1 ovenfor kaller Befring for *individuelle ressurser*, eller også *individuell særpreget* i andre tekster (Befring, 2012a, 2014a). Her snakker han om begrep som *resiliens*, *formålstjenlig* og *motstandsdyktighet*. Dette har en sammenheng med hva slags karaktertrekk og personlighet man har. Noen barn fremstår som sårbare og utrygge, mens andre kan vise en mer robust personlighet. Man kan være innadvent, utadvent, impulsiv eller engstelig av seg som person. En persons personlighet kan være meget sammensatt og avhenger av en rekke ulike faktorer, holder Befring frem (Befring, 2012a, 2014a). Det er heller ikke slik at alle som lever vellykkede og gode liv, har hatt gode oppvekstforhold, eller hatt heldige utsikter påpeker han. Befring nevner blant andre begreper som «løvetannbarna», eller at noen tilsynelatende ser ut til å være «født på steingrunn». Dette er barn som utviser stor *motstandsdyktighet*, på tross av svært vanskelige omstendigheter og store utfordringer i livet. Man omtaler ofte disse barna som *resiliente* og robuste barn (Befring, 2014a). Mange av de som kommer fra en tøff bakgrunn og som allikevel klarer seg godt har ofte to ressurser til felles skriver Befring. «De har vist *motstandskraft* ved å makte å møte utfordringene i hjem, barnehage, skole og samfunn på en *formålstjenlig* måte. Dermed har de langt på vei klart å verne seg mot risikofaktorer og andre negative krefter» (Befring, 2014a, s. 97).

3.3.5 En utdyping av læringsvilkår for den gode skole

I boken «Den forløsende pedagogikken», med undertittelen; *Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Tar Edvard Befring oss med gjennom noen prinsipper, eller slik han selv formulerer det; «Seks kvalitetsindikatorer med forankring i verdier og læringsinnsikt» (Befring, 2014a, s. 20), som utgjør modellen *den forløsende pedagogikken*. Boka's undertittel, indikerer at de forskjellige skolene praktiserer ulike standarder og nivå. Og som man da ser, setter Befring dette i sammenheng med *læringsvilkår*. Så hvilke læringsvilkår er

det som gjør noen skoler bedre enn andre? Hva er det som ruster barn og unge til en solid fremtid etter skolen? Befring åpner boken med følgende forord; «Det eksisterer ingen fasit for den ideelle skolen» (Befring, 2014a, s. 5). Det finnes allikevel hevder han eksplisitt, mer enn nok kunnskap om barns læring- og utviklingsprosesser til at det er mulig å si noe om hva som vil utgjøre *gode vilkår* for deres læring. Det betyr, skriver han; «pedagogisk innsikt til å realisere grunnskolens høyverdige mål: å fremme en positiv læring for alle, og hindre at risikofaktorer får spillerom» (Befring, 2014a, s. 5). For Befring er det viktig å få fram at læring handler om langt mer enn fagkunnskaper og relevante ferdigheter i forhold til dette. Læring og utvikling er tett vevd sammen, i en helhetlig og allsidig prosess, som spiller på utallige impulser og inntrykk. Både fra den som har noe å lære bort og den som skal lære (Befring, 2018).

Seks pedagogiske kvaliteter

I. Læring for livskompetanse

En god skole, er en skole som makter å legge til rette for barna og de faktorer som fremmer *deres* læringsprosesser. Det er en skole som tenker helhetlig og langsiktig. Og et mål vil være å legge til grunn et fundament, et kompetansegrunnlag som vil gi en form for *livskompetanse*. Befring skriver; «Målsettingen er at barna skal få reelle forutsetninger for en kompetanseutvikling som setter dem i stand til å møte både nåtidens og framtidens muligheter, utfordringer og påkjenninger» (Befring, 2014a, s. 21). Opplæringen skal også vekke barnas engasjement og interesse. Og lærere og annet voksent personale skal vise seg som gode voksenmodeller for de unge, fremhever Befring.

I begrepet livskompetanse ligger det at skolen forplikter seg til (har ansvar for) å gi hver enkelt elev et bredt spekter av ferdigheter, kunnskaper og personlighetsutviklende læringsoppgaver. I følge Befring utgjør dette grunnskolens vitale mandat, og her ligger det forventninger om en konstruktiv utvikling hos eleven. Aktivitetene som foregår i skolen skal være læringsfremmende og gi positive impulser til en innholdsrik og variert læring. Med begrepet *livskompetanse* har Befring latt seg inspirere av Johannes Sandven (1909-2000), som var professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo (1950-1979), eller også da som han skriver Johs' begrep «livsdyktighet». I sin kompetanseteori brukte Sandven *livsdyktighet* som

overordnet mål. «Det omfattet tre delmål: effektivitet, karakter og psykososial balanse» (Sandven i Befring, 2014a, s. 21). Selv har Befring samlet fem mål for skole i følgende kategorier under begrepet *livskompetanse*: Funksjonskompetanse, Allmennkompetanse, Psykososial kompetanse, Personlig kompetanse og Etisk kompetanse (Befring, 2014a).

II. Respekt for mangfoldet

Et grunnleggende mål for skolen er å kunne møte hver enkelt elev på deres nivå, med deres forutsetninger og behov, å forsøke og ivareta disse på en best mulig måte. For å få til dette forklarer Befring, krever det at skolen ser på respekt for mangfoldet som en fundamental verdi, og at dette er en godt integrert grunnholdning i deres daglige praksis (Befring, 2014a). Nødvendigheten av dette ligger i det faktum at skolemiljøet rommer en sammensatt gruppe elever. Alle med ulik bakgrunn, personlighet, særpreg og kvaliteter, innenfor både det fysiske, kognitive og psykososiale (Befring, 2014a). Å ha respekt for mangfoldet innebærer å kunne se på den enorme variasjonen som menneskeheten har å by på som en fantastisk berikelse. Det handler om å se på mangfold som en ressurs skriver Befring (Befring, 2014b). Samtidig handler det om at skole og samfunn tar dette på alvor, og ser det som naturlig å innrette seg deretter (Befring, 2014a).

Her presenterer Befring *Enrichmentperspektivet*, eller på norsk *berikelsesperspektivet*. Dette perspektivet nevnes i tre av seks punkter i Befrings modell om hvordan forløse og realisere barn og unges ressurser og potensiale, ved hjelp av noen utvalgte pedagogiske kvaliteter. Vi møter begrepet første gang under punkt II, om respekt for mangfoldet. Deretter i punkt III, mestring som pedagogisk nøkkel, og i punkt IV, oppmuntring og anerkjennelse.

I artikkelen, 'The Enrichment Perspective - A Special Educational Approach to an Inclusive School', skriver Befring; «According to the Enrichment Perspective, a community, a school, and a society that adapts and is responsive to the needs and distinctive features of people with differing needs and abilities (e.g., disabilities) enriches everyone – pupils and educators alike» (Befring, 1997b, s. 184). Det handler eksempelvis om den unge asylsøkeren som føler seg stuet bort på et mottak og oppfordre «kom inn, bli med!», og i stedet la personen få være «hjelpelærer» på eget morsmål. Noe som vil berike alle involverte. Det er å la den utviklingshemmede få lov til å delta i felleskapet i skolen, arbeid og friluftsliv på en verdig måte. Noe

som igjen vil utvikle en adekvat holdningskompetanse hos andre barn, unge og voksne (Befring, 2014a). Befring skriver; «Integration is more than putting students together and giving protection for the disabled. Education always should involve learning of competence, self-confidence and tolerance» (Befring, 1997b, s. 185). Det dreier seg om en dypere *forståelse og mening*. Det å kunne forstå seg på alle godene det vil bringe *hele* fellesskapet med en slik holdning, og å lære seg og verdsette dette. Det handler også om å ta et oppgjør med intoleranse, trangsynthet og ekskludering (Befring, 1997b). *Enrichmentperspektivet* tar ikke utgangspunkt i hvilke mangler som finnes, men i det faktum at *alle* har et lærings- og utviklingspotensiale påpeker Befring. Dette positive læringsperspektivet baserer seg på *interferensteorien* forklarer han og skriver; «I stedet for å angripe det som er svakt og negativt (for eksempel ved en terapeutisk innsats), vil en ved å videreutvikle det som er positivt, også oppnå at den nye læringen vil svekke det som er negativt» (Befring, 2014a, s. 81). Man får en tankemåte og en holdning som genererer både-og, ikke enten-eller. Berikelsesperspektivet søker et 'vinn-vinn-prinsipp'.

III. Mestring som pedagogisk nøkkel

Befring fremhever at gleden av å mestre er en av de mest verdifulle erfaringene man kan gi elevene i en læringsprosess. Den legger et viktig grunnlag for *videreutvikling*. Både på skolen og i hjemmet vil barna møte forventninger knyttet til ulike prestasjoner og læring. De vil bli møtt med forventninger både til seg selv og andre (Befring, 2014a). Skolesystemet møter de med rangeringer, og det er ikke uvanlig at dette blir en kilde til holdninger som handler om å sammenligne seg selv med andre elever, og gi uttrykk for et ønske om å hevde seg i relasjon til andre. Et sentralt mål for skolen poengterer Befring, blir derfor å legge til rette for en god mestringskurve for samtlige elever, i de daglige skoleaktivitetene og læringsoppgavene som barna står ovenfor. «Et grunntrekk ved kvalitetsopplæring er at elevene gis rikelig med muligheter til å få erfare gleden ved å lykkes» (Befring, 2014a, s. 30).

I denne prosessen er læreren en viktig faktor påpeker Befring. Læreren er i stor grad ansvarlig for å tilrettelegge for elevene sine, på en måte som gir de nødvendige mestrings erfaringene. Barn skal bli møtt med tillit og positive forventninger. Dette er faktorer som vil være med på å skape en sunn utvikling og en *positiv læringsspiral* (Befring, 2014a).

Vel så viktig er det å forhindre effekten av en læringsprosess med gjentakende negative læringserfaringer. Å oppleve at man ikke strekker til eller lever opp til forventningene, og til stadighet mislykkes kan gi barn mismot og resultere i at de mister troen på seg selv og havner i en *negativ lærings spiral* (Befring, 2014a).

IV. Oppmuntring og anerkjennelse

«De fire begrepene oppmuntring og motivering, anerkjennning (verdsetting) og positiv fokusering står sentralt i en fullverdig pedagogisk praksis» (Befring, 2014a, s. 34). Dette utgjør basen i enhver lærer-elev-setting forklarer Befring, og er en forutsetning for å fremme læring og utvikling. Det innebærer å stimulere til gode læringsprosesser ved å gi rikelig tilbake-meldinger og positiv oppmerksomhet. Oppmuntring og motivering er noe som mobiliserer til læringsaktivitet, mens anerkjennelse og positiv fokusering legger grunnlaget for den tilliten og tryggheten som er nødvendig i de ulike lærings situasjonene (Befring, 2014a). Videre fremhever Befring at gjennom oppmuntrende og anerkjennende læringsprosesser utvikler eleven den nødvendige selvstendigheten som han eller hun trenger for å kunne se på seg selv som aktør i eget liv. «Både barn, unge og voksne utvikler seg gjennom oppmuntrende og anerkjennende vurderinger og stagnerer gjennom kritikk og negative tilbakemeldinger» (Befring, 2014a, s. 37).

V. Samhandling med nærsamfunnet

Befring er tydelig på at en skole som er i stand til å samhandle med nærmiljøet vil oppnå en større gevinst for alle involverte parter. Lærerplan-verket har og lagt frem klare føringer på at det skal foregå en samhandling mellom skole og lokalsamfunn (L97:61). Noe av det som er vanskelig for flere barn og unge er å forstå de større sammenhengene påpeker Befring. Barn kan ha problemer med å se nytten av mye av opplæringen, og finne praktiske holdepunkter for det som skal læres (Befring, 2014a). Et problem ligger i at praktiske ferdigheter er kommet i skyggen av teoretiske skolefag. Et annet problem ligger i at en skriftlig kommunikasjonsform har fått en dominerende plass fremfor taleferdigheter. Noe av utfordringen forklarer Befring ligger i å åpne opp et institusjonalisert og innelukket skolemiljø, som er blitt en struktur med lang tradisjon.

Ved å kunne bryte skolens relativt isolerte posisjon, og legge til rette for en bedre samhandling med nærmiljøet, vil dette kunne gi økte positive faktorer for samtlige involverte parter hevder Befring. Eksempelvis vil det å integrere skolen i nærmiljøet skape store økonomiske gevinster, og for elevene vil en tilknytning til lokalmiljøet for eksempel gi en bredere læringsarena å utfolde seg på (Befring, 2014a).

VI. Rause støtte- og hjelpevilkår

«I dag er det et sentralt mandat for skolen å gi likeverdige læringsvilkår, og dermed bidra til at også funksjonshemmede kan søke tilgang til samfunnet med kultur og natur og medmenneskelig fellesskap» påpeker Befring (Befring, 2014a, s. 43-44). Den gode skolen favner alle fremhever han. Det finnes tilgang til spesialpedagogisk kompetanse så vel som tradisjonell pedagogikk. En god skole har en bevisst holdning til det faktum at mange elever møter på store utfordringer og risikoforhold både i og utenfor skolen (Befring, 2014a). Rause støtte- og hjelpevilkår trenger ikke bare være tilsiktet elever med behov for spesialpedagogiske tiltak. Det er like fullt ut snakk om støttende og oppbyggende tiltak i forhold til f.eks ensomhet, bekymringer eller skoleslitasje påpeker han. Målet er å kunne forebygge, og gi læring som bygger oppunder den enkelte elevs motstandsdyktighet, og evne til å beskytte seg selv (Befring, 2014a).

Dette området krever også holdningsarbeide i f. h. t. det å løfte frem aksept og toleranse i møte med fordommer og stigmatiserende krefter. Alle barn vil før eller siden stå ovenfor utfordringer eller problemer det kan være vanskelig og hanskens med alene. Befring er veldig tydelig på at det ikke skal være noen skam i det å be om, eller motta hjelp (Befring, 2014a). Det er *normalt* å ha problemer fra tid til annen. Og skolen har et ansvar for *alle*, uansett problematikk. En del av holdningsarbeide har fokus rundt bevisstgjøring av språk. Befring uttrykker eksplisitt, det skal ikke brukes nedverdiggende eller stigmatiserende fagtermer som 'svake elever', 'integreerte elever', 'problembarn', o.l. Kritikkk skal alltid være konstruktiv (Befring, 2014a). Befring tar også opp viktigheten av å håndtere problemer. Dersom problemer ignoreres, vil de ofte raskt formere seg og få en negativ grobunn. Og dersom dette ikke tas tak i kan det utvikle seg til gjentatte negative læringserfaringer (negativ læringsspiral), håpløshet og mismot for eleven, som igjen kan resultere i en negativ selvpoppfatning, holdning til seg selv og andre.

Denne typen problematikk er da videre med på å skape enda mer omfattende, og større skole- og samfunnsproblemer forklarer Befring (Befring, 2014a). Derfor ligger mye av arbeidet med rause støtte- og hjelpevilkår i forebyggende tiltak.

3.3.6 Oppsummering

En av nøkkelfaktorene ved Edvard Befring sitt teoretiske bidrag er å skape inkluderende praksiser. Begreper som *inkludering*, *mangfold* og *aksept* representerer et gjennomgående budskap i hans arbeide. Han samler seks kvalitetsindikatorer med forankring i verdier og læringsinnsikt i en pedagogisk «modell», som han kaller «Den forløsende pedagogikken», hvor hensikten er å hjelpe barn og unge å forløse, og realisere sine ressurser og potensiale. Dette er også en modell hvor kvalitetsindikatorene innfrir som læringsvilkår for «den gode skole(n)», med en intensjon om å ruste barn og unge til en solid fremtid både etter og utenom skolen. Edvard Befrings modell inneholder punktene; Læring for livskompetanse, respekt for mangfoldet, mestring som pedagogisk nøkkel, oppmuntring og anerkjennelse, samhandling med nærsamfunnet og rause støtte- og hjelpevilkår. I tre av seks punkter fremhever Befring *berikelses-perspektivet*. Målet her, i korte trekk, er å kunne utdanne til en forståelse av at mangfold er en ressurs, og at et samfunn som er i stand til å inkludere samtlige «medlemmer» viser seg som en styrke for fellesskapet, og ikke en svakhet. Vi ser også hvordan motivasjon og mestring er sterkt knyttet opp i mot hverandre blant mer (Befring, 1997b, 2014a). Viktige faktorer som gjenspeiler hverandre i 'læring og læringsprosesser' er *inkludering* og *læring ved deltagelse*. Det belyses også begreper som *medlæring* og *taus kunnskap*. Vi ser klare hensikter i forhold til dette med vektlegging av verdigrunnlag, respekt og utvikling av sunne holdninger. En annen viktig hensikt i følge Befring med tanke på å ruste barn og unge, er *forbyggende faktorer* og en helhetlig forståelse av de ulike sammenhengene, altså et *helhetsperspektiv*. Et fremtredende trekk ved det postmoderne samfunnet er et *utvidet risikomønster*. Igjen samler han de forskjellige risikofaktorene i en slags modell hvor han orienterer mottaker, og gir en «oversikt» over de ulike risikofaktorene og forklarer sammenhenger. Her vektlegges *samarbeid* som en viktig motpol til de ulike risikofaktorene (Befring, 2014a).

4. En sammenstilling

Her er tar jeg da utgangspunkt i besvarelsen gitt i kapittel 3, på delspørsmål en i den todelte problemstillingen. Disse tre teoretiske bidragene har nå lagt et grunnlag og innsikt for videre vurderinger analyser og fortolkninger. Denne kommende delen av avhandlingen gjenspeiler og besvarer så delspørsmål nummer to av problemstillingen, som lyder: *Hvilke likheter og ulikheter finner vi med tanke på hensikter, perspektiver og utfordringer?*

4.1 Ulike innganger til utdanningens hensikt

Her ser vi tre rike og ulike perspektiver med tanke på utdanningens hensikter, men vi ser også slående likheter og sammenfall. Pedagogene kan bruke ulike begreper, men hensikten kan være den samme. Omvendt kan man også se likheter i begrepsbruk, men satt i forbindelse med ulike kontekster, som da gir forskjellig utfall, og ulik mening. Felles for alle de tre pedagogene er ønske om et aktivt og deltagende læringsperspektiv. Klafki uttrykker det slik; «at deltage *aktivt* i elimineringen af samfundsmæssig ulighed» (Klafki, 2001, s. 54), Biesta nevner begreper som «self-action» og «self-active», mens Befring snakker om *læring ved deltagelse*. Selv om vi ser ulike måter å uttrykke seg på, er allikevel, hensikten om aktiv deltagelse den samme. I hovedteksten om Klafki, i kapittel 3, ser vi også at han bruker begrepet *selvaktivering*, noe som helt klart ligger nære Biesta sitt begrep «self-active». Men det ligger noe mer i dette budskapet, utover det å være aktiv og deltagende. I Klafki sitt begrep *Selvaktivering*, handler det også mye om å ta ansvar, først og fremst for seg selv, men også overfor andre mennesker. Vi kan se dette uttrykt i nettopp uttalelser som «at deltage aktivt i elimineringen af *samfundsmæssig ulighed*». Vi ser to klare budskap og dimensjoner komme til syne. Det ene er dette med *ansvar og selvstendighet*, det andre er at han snakker om noe kollektiv, noe som vedrører alle, *hele samfunnet* (Klafki, 2001).

Biesta på sin side snakker også om ansvar og selv aktivering, men i en annen kontekst. Han knytter begrepene «self-action» og «self-active» opp imot sitt begrep for funksjonsområdet og dimensjonen *subjektivering*, hvor spørsmålet om individets frihet og fri vilje står helt sentralt. Her handler ansvaret hovedsakelig om ansvaret for oss selv, eget liv, og *hvordan* vi velger å leve det. Hva vi velger å gjøre med kunnskapen og ferdighetene vi tilegner oss, er opp til oss forklarer han (Biesta, 2020b). De ulike inngangene til utdanningens hensikt blir her at Klafki

legger an til et mer allmenndannende utgangspunkt for sitt teoretiske bidrag. Med da sine ni grunnbestemmelser for et nytt *allmendannelseskonsept*. Klafki uttaler seg også tydelig om at målet med dette, altså hensikten er å oppnå *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet*. Biesta på sin side er opptatt av en balanse mellom funksjonsområdene *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Allikevel argumenterer han ofte med et utgangspunkt som fremmer nettopp *subjektivering*, altså individets frihet, retten til å velge og en sterk autonom posisjon i samfunnet.

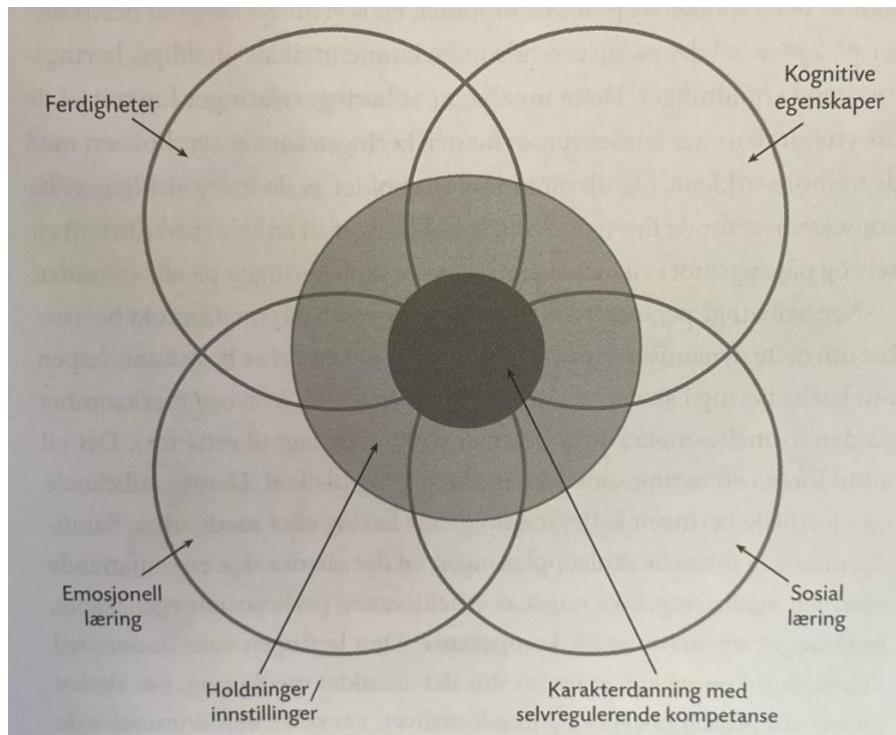
Befring har en bakgrunn innenfor spesialpedagogikken som skiller seg ut fra de to andre. Dette gjør at når Befring uttaler seg om skole og læring former hans utgangspunkt for et teoretisk bidrag seg noe annerledes sammenlignet med Biesta og Klafki. I Befring sitt tilfellet snakker han for eksempel om mennesker som ofte er marginalisert fra samfunnets side enten på grunn av funksjonshemninger, læringsvansker, eller andre typer handikapp, enten fysisk og eller mentalt. Befring snakker ut i fra et menneskesyn som representerer et verdig liv for alle, uansett utfordringer. Han snakker ut i fra et berikelsesperspektiv som fremmer mangfoldet blant oss, og setter fokus på hvert enkelt menneskets positive sider, fremfor det som er negativt og vanskelig. Befring sitt utgangspunkt og hensikt er derfor *å skape inkluderende praksiser*. Av den grunn kan også Befrings prioriteringer i forhold til hva som er viktigst, og «hva som burde komme først» forme seg ulikt fra de to andre. Eksempelvis Befrings fokus på *forebyggende faktorer*, viktigheten av å kartlegge *risikofaktorer* i samfunnet, samt en bevisst holdning rundt dette. Befring snakker også ofte om fellesskapet som utgangspunkt, noe han deler med Klafki, med tanke på betydning av samfunn som et hele, og viktigheten av dette.

4.2 Perspektiver på individet

I artikkelen; ‘Nye perspektiv på læring og læringsprosess’, presenterer Befring et *helhetlig perspektiv* på individet i forhold til læring og utvikling. «Læring er ein totalsprosess av samverkande funksjoner, som inneber handlingar, kognitive, sosiale og emosjonelle eigenskapar og ikkje minst holdningar til seg sjølv, til andre menneske, til læringsarbeid, til idear og livsytringar» (Befring, 2009b, s. 1-2). Dette perspektivet er omtalt som «Det nye læringsperspektivet», i Befrings bok *den forløsende pedagogikken* (Befring, 2014a). I artikkelen gjenspeiler allikevel uttalte ‘nye perspektiv’ to momenter. Befring adresserer læring i et aspekt av tid, et «nå og da» perspektiv, hvor konteksten og måten vi lærer på har

forandret seg betraktelig, samt selve formålet med læringen. Tidligere opplærings situasjoner, hvor selve aktiviteten og produksjonen var målet, har skiftet til at *læringen* i seg selv er et direkte formål. Noe som igjen stiller *individet* i en annen posisjon med andre krav til læring, seg selv, samfunnet rundt og hvordan dette skal foregå (Befring, 2009b).

Det andre Befring trekker frem i boken, som en del av et læringsperspektiv i nyere tid er *aktørperspektivet*. Kjernen i dette perspektivet, da omtalt som «Det nye læringsperspektivet», er karakterdanning med selvregulerende kompetanse ifølge Befring, jf. figur 2 *Læringsfunksjoner* nedenfor. Dette opplæringsmålet «innebærer selvdisiplin og evne til å bruke seg selv og sine muligheter til å fremme livsdyktighet» (Befring, 2014a, s. 76). Befring påpeker også «metakognitiv kompetanse» i denne læringsprosessen, som er evne til innsikt og refleksjon over egen læring. Videre adresserer Befring holdninger og innstillinger, her nevner han blant annet Bandura's teori om *self-efficacy*, altså mestringsforventning eller også mestringstro. Det vil si en positiv forventning, innstilling og tro på seg selv, om at man kan få det til og vil lykkes med det man foretar seg (Bandura, 1997, i Befring, 2014a). Holdninger og innstillinger settes så i sammenheng med de ulike læringsfunksjonene: kognitive egenskaper, emosjonell læring, sosial læring og ferdigheter (jf. figur 2, *Læringsfunksjoner*, nedenfor). Befring fremhever at; «Dynamikken i læringsprosessen framgår ved at mestring stimulerer til positiv læring på andre områder» (Befring, 2014a, s. 76).



Figur 2: Læringsfunksjoner (Befring, 2014a, s. 75).

Andre viktige aspekt ved *aktørperspektiv* omhandler nettopp som begrepet tilsier, altså det å være en aktør i eget liv, og sine egne omstendigheter. Det handler om en autonom innstilling. Det å ta egne valg, og konstruere sitt eget liv. Det handler om selvstendighet, noe som kommer innenifra og er indrestyrt. En frihet, og en frigjørende måte å handle i verden på. Kontra det å innta en likegyldig innstilling til verden omkring, og egen handlekraft, og bli passivisert av ytrestyrte krefter. Befring skriver; «De som derimot ikke har en slik tiltro, kan stå i fare for å få en kasteballrolle med håpløshet, bekymringer og en følelse av maktesløshet» (Befring, 2014a, s. 77). Videre kan det være viktig å huske på at Befrings utgangspunkt for utdanning favner *alle* individer, også de individene som kjenner på en marginalisering fra samfunnets side av ulike grunner. I denne sammenhengen trekker han på perspektiver som *Berikelsesperspektivet*, som tar utgangspunkt i mangfold og en forståelse av at alle individer er en berikelse for fellesskapet. Han trekker på *Behovsperspektivet* som setter Maslows behovsteori i sentrum for sammenhengen og grunnlaget i forhold til læring og utvikling. Han omtaler *Empowerment perspektivet*, som bygger på en grunnoppfatning av menneskets egen evne til selvinnsikt. Befring påpeker at empowerment perspektivet i praksis betyr at «alle ut fra sin situasjon blir i stand til å definere sine egne problemer og finner sine egne løsninger i

fellesskap med andre» (Befring, 2014a, s. 77). Befring legger til at det ikke finnes noen god norsk oversettelse i dette tilfellet, men at begrepet *myndiggjøring* er det som best dekker for innholdet i empowerment perspektivet. Han omtaler også *Salutogeneseperspektivet*. Her adresseres de forhold og faktorer som ligger til grunn for det som er helsefrembringende, kontra *patogenese* som sikter til det som kan medføre sykdom. Til slutt nevnes det *Epigeniske perspektivet*, som tar for seg sammenhengene mellom arv og miljø (Befring, 2014a).

La oss se på Klafki sin tilnærming til individet. I boken «Teaching as a reflective practice – the German didaktik tradition», som nevnt i kapittel 3, adresseres *bildung* som didaktik's central idea (Klafki, 2000). Klafki omtaler dannelsesbegrepet, altså 'The concept of Bildung', på ulike måter, når det kommer til et individperspektiv, snakker han om et *dannelsesperspektiv*. Her fremmer Klafki blant annet begrepene, frihet, emansipasjon, som da betyr frigjøring, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering. Han setter frihet, emansipasjon og autonomi i forhold til hverandre og snakker om evne til fri selvstendig tekning (Klafki, 2001) Han snakker om dannelse som evne til fornuftig *selvbestemmelse*. Selvbestemmelse er ett av de tre begrepene han anser for å være selve utdanningens formål. Videre presiserer Klafki at selvbestemmelsesbegrepet er alt annet enn subjektivistisk (Klafki, 2001). Det dreier seg ikke om et selvsentrert og egoistisk perspektiv, med en ekstrem form for subjektivisme, hvor fokuset kun tar utgangspunkt i jeg'et. Men det dreier seg om et velbalansert begrep som settes i forbindelse med en sosial sammenheng, et objekt/ting, en aktivitet, regel eller norm. Derfor snakker Klafki om dannelse som subjektutvikling innenfor et element av objektiv-allmenn innholdsmessighet (Klafki, 2001).

Her er det interessant å sammenligne Befring og Klafki da vi finner grunnleggende holdninger og tilnærminger som er svært sammenfallende, samtidig befinner perspektivene seg i noe differensierende sammenhenger som allikevel gjør de ulike. Klafkis perspektiv satt i sammenheng med dannelse og 'the concept of Bildung', og Befring med sin sammenheng til inkludering og mangfold. Befring beskriver først og fremst et perspektiv som er opptatt av en helhetlig tilnærming til individet i forbindelse med både læring og utvikling. Læring fremmes også som en prosess. Aktørperspektivet plasserer individet i sentrum, samtidig som det orienterer oss om at individet opptrer i en kontekst. En samfunnsmessig kontekst, hvor sosial læring også er en del av perspektivet, altså – individet *i forhold til* sine omstendigheter. På samme måte er det viktig for Klafki at individet forstår og er seg bevisst, at det er en del av og opererer i en sosial kontekst. Begrepet 'sosial læring' forekommer også hos Klafki, han

skriver; «social læring skal være indsigtfuld, forståelsesfremmende, argumentativt begrun- delig indlæring» (Klafki, 2001, s. 149). Befring påpeker «metakognitiv kompetanse» som er evne til innsikt og refleksjon over egen læring. Klafki med røtter fra Frankfurter skolen praktiserer en erkjennelsespraksis som gjøre refleksjon hos individet svært fremtredende.

Så hvor finner vi Biesta i denne sammenhengen? I boken «Teaching as a reflective practice», finner vi følgende sitat fra Klafki, «Bildung is understood as a qualification for reasonable self-determination, which presupposes and includes emancipation from determination by others. It is a qualification for autonomy, for freedom for individual thought, and for individual moral decisions» (Klafki, 2000, s. 87). Dette budskapet er på mange måter slående likt essensen i Gert Biesta sitt begrep *subjektivering*. Subjektivering omhandler i aller høyeste grad en frigjøring av individet – et *frigjøringsperspektiv* kan man si. For Biesta står også retten til å kunne si nei og motsi seg den sosiale orden særlig sentralt i dette perspektivet (Biesta, 2020b). Det gjenspeiler som nevnt tidligere en sterk autonom posisjon, og det trekker også på en veldig selvstendighet i forhold til dette med å kunne både tenke selv og handle på eget initiativ. Det sammenfaller med et perspektiv på individet som aktivt bruker sin reflekterende og kognitive kompetanse. Videre i teksten «Danning og oppdragelse – om viktigheten av et skille» belyser Biesta et ‘*arv og miljø-perspektiv*’ på individet, i det han spør hva pedagogikken kan gjøre for å utdanne og danne mennesket (Biesta, 2020b). Her omtaler han viktige faktorer ved hvordan mennesket utvikler seg, og påpeker at både læring og utvikling er et resultat av både indre biologiske prosesser og påvirkning utenifra. Igjen en bevisst holdning i forhold til dette med at individet er plassert i en sosial setting, og at det foregår en dynamikk i mellom, da som Biesta ville uttrykt det, i mellom *subjektivering* og *sosialisering*. ‘Arv og miljø-perspektivet’ sammenfaller med det Epigeniske perspektivet som Befring omtaler, og i det han belyser «risikomodellen» adresserer han definitivt sammenheng- er mellom individet og miljøet, og hvordan det påvirkes av det samfunnet det er en del av. Dette vil vi se presentert i kommende avsnitt om samfunnsutfordringer.

4.3 Samfunnsutfordringer

Det er flere paradoksale trekk som følger med dagens storsamfunn påpeker Befring. Og i det han snakker om et *utvidet risikomønster* i det postmoderne utdanningsamfunnet, nevner han flere faktorer som han samler i en slags «gruppering», som han kategoriserer som *samfunns-*

risiko. Befring adresserer denne problematikken særlig i lys av et *oppvekstperspektiv*, hvor han ofte snakker om «snubletråder» for de unge. Han utelukker selvfølgelig ikke at flere av disse problemene kan vedrøre voksen som ung, og er generelt sett en samfunnsproblematikk uavhengig av alder, men han påpeker at for eksempel kommersielle krefter og interesser i stigende grad retter seg inn mot den oppvoksende generasjonen (Befring, 2014a). De paradoksale trekkene, som også er forklart i teorikapitlet, ligger i at dagens postindustrielle samfunn, altså utdanningssamfunnet byr på uante muligheter og et stort mangfold for den enkelte til å bygge seg det livet de selv ønsker. Samtidig som man utsettes for, og her er barn og unge særlig sårbare, et tilsvarende «mangfold» av risikofaktorer.

Disse risikofaktorene er *underkommunisert* påpeker Befring (Befring, 2012a). Med det kommersielle markedet følger et veldig forbrukspress. Det er også et voldsomt informasjonstrykk via digitale plattformer, medier og TV. Disse mediene er en kilde til oppfatninger og normer, rundt hva som er et vellykket liv og hva det vil være «verd å satse på». Befring trekker frem en kultur hvor det blir: «formidlet et budskap om at det gode liv handler om å bli rik i en fart og nyte uhemmet alt som er tilgjengelig» (Befring, 2014a, s. 101). Altså høy grad av impulsivitet og fokus på kortsiktig belønning. Det fins et økt skolepress og karrierejag, hvor skolevitnemålet nærmest har blitt et legitimasjonskort til livet. Befring adresserer og økende forskjeller mellom fattig og rik, samt negative faktorer som kan utbroderes og eller påføres av familie og det nære oppvekstmiljø forøvrig. Man har og risikofaktorer tilknyttet det å falle utenfor samfunnets fellesskap, eksempelvis forskjellsbehandling, trakassering og marginalisering. Som kan resultere i psykiske utfordringer, selvmordstanker eller misbruk av stoff og alkohol (Befring, 2004; 2012b). I et *risikoperspektiv* forklarer Befring; «er rus, gjengaktivitet, vold og annen kriminalitet sterke uttrykk for behovet for en oppvekstpolitisk ansvarsmobilisering» (Befring, 2014a, s. 101). Videre fører dagens postmodernistiske samfunn til at man i økende grad blir fristilt fra tradisjonsbindinger, sosiale, normative og familiære bånd. Som igjen gjør at den manglende følelsen av behovet for tilhørighet og tilknytning stiller en mer sårbar ovenfor samtlige risikofaktorer (Befring, 2004; 2012b; 2014a). Som spesialpedagog har Befring særlig erfaring med arbeide, tilpasning/tilrettelegging og forebygging i f. h. t. utsatte grupper i samfunnet vårt. Han er opptatt av rettferd, likeverd og inkludering i et tilgjengelig samfunn for disse gruppene. Og i kampen for både

lærings-, utviklings- og funksjonshemmede og deres rettigheter er han særlig opptatt av at mangfoldet skal bli sett på som en ressurs for alle. Han mener også at arbeide med å dempe utstøtende fordommer i samfunnet, samt å avskaffe diskriminerende tradisjonsmakt er særdeles viktig (Befring, 2014b).

Klafki på sin side snakker om *tidstypiske nøkkelproblemer* i forbindelse med samfunnsproblematikk (Klafki, 2001). Dette fremheves i hans femte grunnbestemmelse i det nye allmenndannelseskonseptet. De fem tidstypiske nøkkelproblemene som Klafki knytter an til her er følgende: Fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, den samfunnsskapte ulikhet. Herunder finner man ulikhet mellom sosiale klasser og samfunnslag, menn og kvinner, handikappede og ikke-handikappede. Mennesker som har arbeide, og de som ikke har. Samt utlendinger i et fremmed land og landets egne beboere, men også minoritetsgrupper innenfor nasjonale landegrenser. Som vi ser i litteraturoversikten er Klafkis publikasjon «Dannelsesteori og didaktik - Nye studier» utgitt første gang i 1985. Og det er merkverdig at de *tidstypiske nøkkelproblemene*, fortsatt i dag, over 35 år etter er like tidstypiske. Videre nøkkelproblem er de nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier. Samt det enkelte menneskes subjektivitet og fenomenet jeg-du-forhold (heterofil, homofil) (Klafki, 2001). I denne forbindelsen er viktige og sentrale begrep for Klafki *multikulturell oppdragelse, solidaritet, medansvarlighet og allmenndannelse*.

Her ser vi flere sammenfallende likheter mellom de to, Befring og Klafki. I denne sammenhengen trer et *oppragelsesperspektiv* også i kraft hos Klafki, i tillegg til dannelse. Dersom man ser til historien rundt *bildung*, ser man ofte at det opprinnelig er tale om *opdragelse*, altså *bildung* og *erziehung* (opdragelse). Et annet kjent begrep for mange i denne sammenhengen vil også være *kultivering*. Eventuelt vil man assosiere begrepene *formell* og *uformell*. Noe av denne tematikken adresserer Biesta i sitt bokkapittel: Danning og oppdragelse – om viktigheten av et skille. Her refererer han til blant andre pedagogen (allmenn pedagog) Dietrich Benner, som tar for seg definisjonsforskjeller fremlagt av Heinz-Joachim Heydorn. Heydorn forstår; «*Erziehung* som reproduksjon av den eksisterende sosiale orden og *Bildung* som orientert mot frigjøring» (Heydorn i Biesta, 2020b, s. 152). Klafki siterer selv Heydorn i sammenheng med både individets dannelsesprosess, mot frigjøring, og «samfunnets allmenne dannelsesprosess», altså en frigjøringsprosess for *alle* i samfunnet, en emansipasjon fra *den*

samfunnsskapte ulikhet. Hvor *solidaritet* og medbestemmelse er et nøkkelementer i følge Klafki. Som vi så i teorikapitlet uttrykker Klafki etter Heydorn's lære at målet for *all dannelse* er, å oppheve makt og undertrykkelse. «Dannelsesspørsmål er magtspørsmål: spørsmålet om dannelse er spørsmålet om magtens likvidering» (Klafki, 2001, s. 62).

4.4 Problematikk tilknyttet institusjoner

Klafki adresserer eksplisitt to problemer, utfordringer, evt. kritikker, med tanke på skole som institusjon slik han ser det i boken «Dannelsesteori og didaktik - nye studier». De to problematikene han adresserer er *instrumentalisme* og *det tradisjonelle prestasjonsbegrepet*. Prestasjonsbegrepet omtales mot slutten av denne delen (4.4). Allerede i første del av boken omtaler Klafki utfordringen instrumentalisme. Han kritiserer det og fremhever viktigheten av å ha et bevisst forhold til denne typen problematikk. Han nevner det første gang i forbindelse med dannelse og forklarer; «Kognitiv dannelse, dannelse af erkendelsesevnen har i klassikernes betydning aldrig skullet fremme instrumentel rationalitet *uden* at være forankret i den fornuftige refleksion over dens humane betydning, over ansvarligheden i dens anvendelsesmuligheder» (Klafki, 2001, s. 46). Instrumentalisme er videre tema i Klafki's åttende grunnbestemmelse for et nytt allmenndannelseskonsept. Her advarer ham mot at innlært kunnskap, evner og ferdigheter like så godt kan brukes av mennesker med feil intensjoner til å utnytte og kontrollere andre mennesker, fremme konflikter og føre maktkamper. Det kan også hindre opplysning, medbestemmelse og like muligheter for alle mennesker. Han gjør videre rede for hvordan man skal unngå dette. Han mener de avgjørende faktorene er at læringen må settes i sammenheng med emansipatoriske, altså frigjørende målsettinger. Man må også lære seg hvordan man skal bruke disse kunnskapene. De skal brukes på en *ansvarlig* og *begrunnet* måte, etter humane og demokratiske prinsipper. Nøkkelord er også *bevissthet*, *refleksjon* og *erkjennelse* (Klafki, 2001). Et siste moment Klafki adresserer rundt problematikken om instrumentalisme er mikroelektronikk og datateknologi. Her belyser han to sider av saken. Det ene er hvordan denne teknologien kan hjelpe til med å løse samtidens-, samt fremtidige problemer. Den andre siden er igjen hvordan dette kan misbrukes i «feil hender». Her handler det om fremhever Klafki, å formidle de riktige forutsetningene til barn og unge, gjennom allmenndannelse, slik at de kan ta gode valg og være en del av løsningen og ikke problemet.

Biesta reiser også en bevisst agenda rundt dette med instrumentalisme. Og noe av det han er mest opptatt av i forbindelse med begrepet subjektivering, er at det skal fungere som en frigjøring for individet. Det må stå i balanse til da kvalifisering, og sosialisering. I bokkapitlet: *Becoming educationally wise*, kommer han blant annet med tre punkter tilknyttet *the purpose in education*. I punkt tre fremhever han hvordan skolens arbeide og utdanning, «should always have an explicit concern for the person and the question of the freedom of the person», så man ikke risikerer ensretting og hjernevask (Biesta, 2013, s. 41). Videre i boken *Improving Learning through the Lifecourse*, under «Formal education and training», ser vi eksempler som underbygger hvordan man kan bruke utdanning og kunnskap som et verktøy i kampen mot undertrykkelse, urettferdighet og sosial ulikhet. Biesta forteller historien om immigranten Joe Price, som var vitne til hvordan politiet trakasserte deres ‘local black West Indian community’. Joe bestemte seg for å gjøre noe med saken, og gjennom «self-action», og ved å være «self-active» tok han blant annet ‘Black History classes’ for å forbedre sin forståelse for felleskapets opprinnelse. I tillegg tok han andre kurs som kunne utdanne han om ‘the British legal system’. Denne *subjektiverende prosessen* og kunnskapen hjalp Joe til å unngå trøbbel, samt å forstå hvordan han skulle organisere seg for å hjelpe andre (Biesta, 2011). Biesta påpeker også viktigheten av den muligheten mennesket har til å nekte tilpasning eller regulering (Biesta, 2020).

Så hvor stiller Befring seg i denne diskursen? Akkurat som vi ser Biesta reise en bevissthet rundt diskursen om instrumentalisme i avsnittet *Nødvendig risiko og spørsmålet om hva utdanning er til for* (3.1.6), ser vi Befring og Klafki adressere samme problematikk, men vinklingen er noe ulik. Befring adresserer også langt på vei urettferdighet, systematisk og eller «systemundertrykkelse», samt sosial ulikhet og stigma. Både Klafki, Biesta og Befring bruker både like og ulike begreper i forbindelse med denne problematikken. Likt for de alle er at man ser en klar kritikk av tematikken. Befring skriver åpent og direkte om undertrykkelse og forskjellsbehandlingen som foregår og har foregått i samfunnet og institusjoner ovenfor funksjonshemmede, utviklingshemmede, såkalte «ikke-dannelsedyktige», «evneveike», «åndssvake» og lignende. Han skriver om *standardisering* som gjennomgående trekk ved sosiale systemer og organisasjoner (Befring, 2014b). Han bruker ord som *institusjonalisering* av barn og unges liv (Befring, 2012b). Begreper som kan omfatte opp til flere problematiske områder både direkte og indirekte. Han adresserer en utsorteringsideologi, med utsorteringsmetoder og problemdiagnosering opp igjennom historien fra for eksempel skole og fagperso-

nell. Han adresserer abnorm- og spesialskolene, og den utdanningspolitikken som er blitt praktisert i disse tilfellene. Befring nevner også mål og middel pedagogikken (Befring, 2004). Utredelsen Befring gjør rundt dette tema er bredt, og det går i dybden, det er meget eksplisitt uttrykt, og setter ting i sammenheng med hverandre. Det gjør at en avgrensning i f. h. t. oppgavens disposisjon må gjøres. Og ovennevnte er bare noe av hva oppgavens omfang tillater å adressere. Befring omtaler ofte instrumentalisme ut i fra et utgangspunkt som omfavner de marginaliserte gruppene i samfunnet vårt. Klafki omtaler instrumentalisme ut i fra et dannelses og maktperspektiv, og Biesta adresserer dette gjennom en forståelse av eksempelvis risiko.

Biesta omtaler *risikobegrepet* i tre sammenhenger, i både positiv og negativ forstand. Som vi ser ovenfor i forbindelse med et aspekt tilknyttet institusjon og instrumentalisme. Altså, at *risiko er nødvendig* fordi utdanningsinstitusjonene ikke skal fungere som tekniske maskineri, men at det skal blant annet handler om en plass for *møte mellom mennesker*. Som bringer oss over i risikoens andre dimensjon. Det foreligger alltid en risiko i møte mellom mennesker, fordi kommunikasjon innebærer en viss risiko. Det er ikke garantert at man forstår hverandre. Nettopp derfor er kommunikasjon, og *tilstrekkelig kommunikasjon* så viktig. Biesta beskriver pedagogiske prosesser som praktiske, åpne og ubestemte (Biesta, 2014). Den tredje dimensjonen av risiko Biesta knytter an til er *utdanningens vidunderlige risiko*. Her bruker han eksempelet om å motta undervisning som en gave. En pedagog vet aldri om den undervisning man gir blir mottatt eller ikke. Det er subjektet som mottar dette sitt valg argumenterer Biesta.

Som vi ser ovenfor er Biesta opptatt av at det bør finnes en balanse mellom de tre dimensjonene, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Kvalifisering* er helt klart en viktig del av det å utdannes. Og det er nødvendig å tilegne seg både kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. I bokkapitlet: *Becoming educationally wise*, snakker han om hvordan det lett kan oppstå konflikt mellom de ulike domenene. Han belyser hvordan konstant press og fokusering på tester og eksamener som ses på som nødvendig for å kvalifisere, og eventuelt forbedre prestasjoner. Kan ha en negativ innvirkning på elevens subjekt, og da *subjektivering*, som igjen kan affekttere *sosialisering*, dersom man sitter igjen med inntrykket av at konkurranse teller mer enn for eksempel samarbeid (Biesta, 2013). Her oppfordrer Biesta skolene til å være bevisste i hva slags valg og standpunkt de tar i f. h. t. denne typen tematikk, evt. problematikk. Og at de gir tydelig uttrykk for sine prioriteringer.

Klafki går grundig til verks i det han redegjør for begrepet *prestasjoner*, med alt det innebærer. I «Dannelsesteori og didaktik», annen del, er hele syvende studie vedrørende dette. Prestasjoner er også tema for Klafki's niende grunnbestemmelse i det nye allmenndannelseskonseptet. Han uttrykker seg radikalt og hevder at; *Det tradisjonelle prestasjonsbegrep må revideres*. Det syvende studie har tittelen «Præstationsprincippet i opdragelsen», og tar for seg blant annet prestasjonsproblematikkens forankring i historien innenfor skole. Her belyser han også inngående paralleller mellom skolen som institusjon, og det samfunnssystemet som skolen inngår i. Hvor prestasjonprinsippet er sterkt tilknyttet sosial sikkerhet, fremtidig sosial rang, «fremtidige konsummuligheter» (Klafki, 2001, s. 242), samt dugelighet. Han redegjør også for politiske og statlige interesser, samt sosiokulturelle vilkår. Klafki snakker videre om en orientering mot det 'moderne prestasjonssamfunnet', og hva han legger i dette begrepet. Her adresseres eksempelvis et konsumerperspektiv, med begrunnelser i alt fra buisness til produksjon og dets sammenhenger. Et konsumerperspektiv og kritikk av den politikk som føres, sammenfaller med Biesta sin kritikk.

Videre kommer han og med eksplisitt kritikk av to punkter. Klafki stiller seg svært skeptisk til, og ser det som problematisk, at skolen som pedagogisk institusjon ytrer holdninger som bygger oppunder «konseptet» prestasjonssamfunnet. Og kritiserer uttalelser som; «Fordi opdragelse og skole skal udruste unge mennesker til et liv i et præstationssamfund, skal skolen være en præstationsskole» (Klafki, 2001, s. 251). Ut fra denne synsvinkelen påpeker Klafki, rettferdiggjøres prestasjonstrykket i skolen ut i fra de strukturerende kjennetegn som underbygger prestasjonssamfunnet. Det andre momentet Klafki kritiserer i denne sammenhengen, er oppfattelsen av like muligheter for alle. I teorien ja, kan man hevde dette, men i realiteten manifesteres en annen virkelighet. Klafki uttrykker det slik; «Mens man med talen om like muligheter foregiver at beskrive virkeligheden, er det blot ideologi, eller det frembringer den ideologi – altså falsk bevidsthed – som interesserne i at opretholde bestående ulighed og bestemte privilegier gemmer sig bag» (Klafki, 2001, s. 256). Han påpeker blant annet at ulike utdannelsesmuligheter ligger begrunnet i dypere fundamentale samfunnsmessige ulikheter, og dersom man skal gi *alle* en plattform til å kunne prestere likt, må man lykkes i å fjerne disse samfunnsmessige ulighetene. «Uddannelses-politiske spørgsmål kan ikke løses uafhængigt af den sociale og økonomiske politik, hvis de skal have virkning på længere sigt», fremhever Klafki (Klafki, 2001, s. 256).

4.5 Forholdet mellom individ – samfunn – skole

Hva sier Biesta, Klafki og Befring om denne relasjonen? Forholdet mellom individet, samfunnet og skole. Og kanskje aller mest sentralt i forhold til *utdanningens formål*, hvordan ser de skolens rolle i forhold til individet og samfunnet. Befring taler «den svakestes» rett, Klafki ser for seg et solidært allmenndannelseskonsept, en *skoleteori* uttrykker han, med et ønske og en intensjon om å utligne den samfunnsskapt ulikhet blant oss. Biesta som fremmer subjektivering, nærmest som et «selvrealiserings-prosjekt» kan det se ut til ved «første øyekast», trekker han i motsatt retning av sine medforskere, eller kommer det an på *hvordan* vi ser det? Er det slik at vi må se på *hva det står i forhold til*? Hvis det nå er som Befring fremmer eksplisitt, at en samfunnsrisiko for individet er *underkommunisert*, ville det ikke da være rimelig og nettopp styrke individets posisjon for å opprettholde balansen?

«I dag er den store utfordringen og utvikle en skolepraksis der læring og utvikling for alle er en realistisk mulighet» (Befring, 2014a, s. 84), påpeker Befring i boken «Den forløsende pedagogikken». Han fremmer også at «En styrket samhandling mellom skolen og nærsamfunnet vil innebære utvidede muligheter for så vel målrettet opplæring som for medlæring av både psykososiale egenskaper, verdier og holdninger» (Befring, 2014a, s. 39). Befring understreker også at lærerplanverket gir klare føringer på at det skal foreligge et samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet (L97:61). Befring legger til grunn *samarbeid* som en viktig *motpol* til de ulike risikofaktorene (Befring, 2014a). Dersom vi går til Biesta sitt kapittel om danning og oppdragelse i boken «Pedagogikk, periferi og verdi: eksistensiell dialog om skole og samfunn» (2020), adresserer Biesta Dewey. Biesta forklarer at dersom en leser Dewey nøye, «vil en se at Dewey's fremste grunn for å være opptatt av et demokratisk samfunn som et samfunn med ulike interesser og fritt samspill er at et slikt samfunn gir optimale betingelser for alles individuelle vekst» (Dewey, 1985, s.89, sitert i Biesta, 2020b, s. 148). Som vi ser tidligere i teksten bygger Biesta's syn på pedagogikken på et grunnlag hvor kommunikasjon er en viktig del av læringsprosessen og *den sosiale praksis*, og uttrykker klart at, «Identisk perspektiv bør ikke være utdanningens mål, snarere bør alle kunne delta på sin måte» (Biesta, 2014, s. 18). Klafki på sin side påpeker det overordnede målet er dannelse til

demokratisering gjennom *selvbestemmelser*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki, 2001).

Og i hans «Dannelses-teori og didaktik: nye studier» (2001) finner vi følgende tekst:

at opdragelse nu også må udformes som 'politisk dannelse' i den betydning, at man skulle hjælpe de mennesker, der vokser op i dannelsesprocessen, til en indsigt i årsagerne til den samfundsmæssige ulighed, og at man skulle vække en indstilling i dem samt formidle evner til dem, som gjør det muligt for dem at deltage *aktivt* i elimineringen af samfundsmæssig ulighed (s. 53-54).

Vi kan finne på tvers av alle ulikheter en sterk tale for samhandling hos alle forskere når det kommer til forholdet mellom individ, samfunn og skole. Et ønske og en intensjon om et bærekraftig fellesskap som inkluderer hverandre og samarbeider for at både samhälle, et begrep for samfunn som gir direkte assosiasjoner til det å *holde sammen*, og individet skal komme ut av det på best mulig måte. Det å kunne opprettholde en balanse for samtlige ser ut til å være noe å samle seg om.

5. Konklusjon

5.1 Oppsummering konklusjon

Hos alle de 3 teoretikerne ser vi sammenfallene likheter. Vi ser større likheter fremfor ulikheter, særlig i perspektiv på individet og syn på institusjonsproblematikk. Det vi kan se er at teoretikerne ofte kan omtale samme sak, men bruke ulike begreper. Samtlige argumenterer for likeverd, inkludering og mangfold, samt meget restriktive holdninger ovenfor diskriminering, og maktspørsmål, i alle dets former. Biesta fremmer som formål sine tre begreper om kvalifisering, sosialisering og subjektivering, samt retten til å velge og finne mening. Klafki fremmer sine begreper, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Han omtaler dannelse som et viktig bakgrunnsteppe for all utdanning og har et sterkt humanitært perspektiv på danningens formål. Befring løfter frem de marginaliserte i samfunnet vårt, og trekker på samfunnmekanismer for å forebygge og beskytte. Berikelse i et hvert individ og et verdig liv for *alle*, uansett utfordringer står sentralt. Det presenteres tre ulike kontekster, og det foreligger en håndtering av forskjell i tid. Det er allikevel interessante er å se at tidsaspektet ikke ser ut til å påvirke aktualiteten av tema i stor grad.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Her ser vi en debatt, et tema, over et lengre tidsperspektiv som fortsatt ikke har mistet sin gyldighet i dagens samfunn. Dette vitner om temaets aktualitet i vår samfunnskontekst, nå som da.

Her kunne det vært interessant å gå videre i dybden av nettopp dette, og eksplorere:

- Hvordan er vår samfunnsstruktur?
Institusjoner, kultur, politikk, lovverk og økonomi (som ulike tilnærminger til perspektiv)
- Hvordan er vårt samfunn bygd opp?

Her kunne jeg føre spørsmålet om verdigrunnlag videre.

Det ville være av interesse å se nærmere på samfunnsutviklingen over en bestemt periode.

Refleksjon: Hvordan har det seg at denne debatten er like aktuell nå, som for 35 år siden? Hva sier det om samfunnsutviklingen på nettopp dette området, og evt. hvilke andre områder i samfunnet gjenspeiler det?

Utgangspunkt (kontekst): I artikkelen; *Hva er opplæringens verdigrunnlag?* av Odd Gaare (2017), tar han for seg aspekter som omhandler nettopp sammenhenger mellom skole og samfunn. Men også samfunn og dannelse. Han trekker klare paralleller mellom samfunnets utvikling og individets dannelse. Ved å utdanne og danne individer får vi en samfunnsmessig utvikling (Gaare, 2017).

Litteraturliste

Befring, E. (1997a). Læring og skole: *Vilkår for eit verdig liv*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (1997b). The Enrichment Perspective. *A Special Educational Approach to an Inclusive School*. I Remedial and special education, Vol. 18 (3), pp. 182-187.

Befring, E. (2004). Skolen for barnas beste. *Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (2009b). *Nye perspektiv på læring og læringsprosess*. Edvard-befring.com/artiklar.html. http://edvard-befring.com/Nye_perspektiv_pa_laring_og_laringprosess.pdf

Befring, E. (2012). CV - fra Edvard Befrings digitale hjemmeside: Edvard-befring.com <http://edvard-befring.com/CV.html>

Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. (2012b). Skolen for barnas beste. *Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (2014a). Den forløsende pedagogikken: *Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal Akademisk.

Befring, E. (2014b). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I H. Hjelmbrække, L. Lundh & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 21-32). Universitetsforlaget

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. (2018). De pedagogiske kvalitetene. *Løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget

Befring, E. (2022). CV - fra Edvard Befrings nye digitale hjemmeside: Edvard-befring.com
<https://www.edvard-befring.com/cv-kortversjon/>

Biesta, G. (2005). "Against Learning". Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25 (1), pp. 54–66. Oslo.

Biesta, G. (2006a). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2006b). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?: On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal EERJ*, 2006, Vol.5 (3/4), p.169-180

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: *on the need to reconnect with the question of purpose in education*. *Educational assessment, evaluation and accountability*, Vol. 21 (1), p. 33-46. Springer, DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. Learning Lives project; Teaching and Learning Research Programme. New York: Routledge

Biesta, G. (2013). *Becoming Educationally Wise: Towards a Virtue-Based Conception of Teaching and Teacher Education*. I Østern, A-L., Smith, K., Ryghaug, T., Krüger, T. & Postholm, M. B. (Eds.), *Teacher education research between national identity and global trends*. Trondheim: Akademika Publishing

Biesta, G. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget

Biesta, G. (2015). What is Education For? *On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*. *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, DOI: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: *Qualification, Socialization, and Subjectification revisited*. Educational Theory, No. 1, Vol. 70, pp. 89-104.
Published by Wiley Periodicals LLC on behalf of Board of Trustees: University of Illinois.

Biesta, G. (2020b). Danning og oppdragelse – om viktigheten av et skille. I Biesta, G. & Sævi T. (red.). Pedagogikk, periferi og verdi: eksistensiell dialog om skole og samfunn. s. 143-155. Oslo: Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2021). World-Centred Education : A View for the Present. E-bok publisert juni 2021, DOI:[10.4324/9781003098331](https://doi.org/10.4324/9781003098331). Taylor & Francis Group

Bostad, I. & Løvlie, L. (2013). Education after 22nd July 2012. I Østern, A-L., Smith, K., Ryghaug, T., Krüger, T. & Postholm, M. B. (Eds.), Teacher education research between national identity and global trends. Trondheim: Akademika Publishing

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. (EVA2020, Rapport nr. 1).
Evaluering av fagfornyelsen: *Intensjoner, prosesser og praksiser*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>

Gaare, O. (2017). *Hva er Opplæringens verdigrunnlag?* Kirke og Kultur 02/2017 Vol. (121) Side 155-167, DOI: <https://doi.org/10.18261>

Gilje, N. (2019). Hermeneutikk som metode: *Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.

Hjardemaal, F. R. (2011). *Vitenskapsteori*. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. R. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolking og vurdering (s. 179-216). Oslo: Unipub

Kalleberg, R. (1998). «Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog». I (Red.) Kalleberg, R. & Holter, H. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. s. 26-72. Oslo: Universitetsforlaget

Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Bergstr: Verlag Julius Beltz

Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: *udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag

Klafki, W. (2000). *The significance of the classical theories of bildung for a contemporary concept of allgemeinbildung*. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts K. (Eds). Teaching as a reflective practice: *the german didaktik tradition* (s. 85-107). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Forlaget klim

Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. R. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolking og vurdering. Oslo: Unipub

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Kvamme, O. A. (2012). Eleven i skolens formålsparagraf. Prismet forskning, hefte 2-3, s. 91-104. IKO-forlaget

Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Langfeldt, L. (1999) Evaluering av forskningskvalitet: *Et kritisk blikk på fagfelleevaluering*. NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, skriftserie nr. 9/99 : Oslo.

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – En innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Madsbu, J. P. (2011). *Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet?* I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Stray, J. H. (2018). *Skolens samfunnsmandat*.

Publisert: 15.08.2018 Hentet fra Bedre skole 3/2018, <https://www.utdanningsforskning.no>

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læring og trivsel*. Hentet fra <https://www.udir.no/>

Vasbø, K. B. (2016). Kunnskapssamfunnets pedagogiske ungdomsprosjekt. I (Red.) Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). Pedagogiske fenomener: *En innføring*. s. 293-303. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Vedlegg 1 - Litteraturoversikt

Hovedpublikasjon:

Biesta, G. (2014) Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget

Originaltittelen: *The Beautiful Risk of Education*.

Oversatt fra engelsk av Ane Sjøbu ved Fagbokforlaget i 2014.

Supplerende litteratur:

Biesta, G. (2005). "Against Learning". Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25 (1), pp. 54–66. Oslo.

Biesta, G. (2006a). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2006b). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point?: On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal EERJ*, 2006, Vol.5 (3/4), p.169-180

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: *on the need to reconnect with the question of purpose in education*. *Educational assessment, evaluation and accountability*, Vol. 21 (1), p. 33-46. Springer, DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9

Biesta, G. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. Learning Lives project; Teaching and Learning Research Programme. New York: Routledge

Biesta, G. (2013). *Becoming Educationally Wise: Towards a Virtue-Based Conception of Teaching and Teacher Education*. I Østern, A-L., Smith, K., Ryghaug, T., Krüger, T. & Postholm, M. B. (Eds.), *Teacher education research between national identity and global trends*. Trondheim: Akademika Publishing

Biesta, G. (2015). What is Education For? *On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*. European Journal of Education, Vol. 50, No. 1, DOI: 10.1111/ejed.12109

Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: *Qualification, Socialization, and Subjectification revisited*. Educational Theory, No. 1, Vol. 70, pp. 89-104. Published by Wiley Periodicals LLC on behalf of Board of Trustees: University of Illinois.

Biesta, G. (2020b). Danning og oppdragelse – om viktigheten av et skille. I Biesta, G. & Sævi T. (red.). Pedagogikk, periferi og verdi: eksistensiell dialog om skole og samfunn. s. 143-155. Oslo: Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2021). World-Centred Education : A View for the Present. E-bok publisert juni 2021, DOI:[10.4324/9781003098331](https://doi.org/10.4324/9781003098331). Taylor & Francis Group

Hovedpublikasjon:

Klafki, W. (2001). Dannelsese teori og didaktik: nye studier. Århus: Forlaget klim

Originaltittelen: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, utgitt ved Belz verlag i 1985. Oversatt til dansk av Bjørn Christensen ved Klim forlag i 2001.

Supplerende litteratur:

Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Bergstr: Verlag Julius Beltz

NB: Her er den tyske utgaven benyttet. Oversettelse er gjort i samarbeid med Professor i tysk Marie-Theres Federhofer. Ansatt ved Humbolt Universitet i Berlin, og Universitetet i Oslo. Samtale og korrespondanse er gjort via zoom og mail i perioden 07.04.22 til 25.04.22.

Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: *udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag

Klafki, W. (2000). *The significance of the classical theories of bildung for a contemporary concept of allgmeinbildung*. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts K. (Eds). *Teaching as a reflective practice: the german didaktik tradition* (s. 85-107). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Hovedpublikasjon:

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal Akademisk

Supplerende litteratur:

Befring, E. (1997a). *Læring og skole: Vilkår for eit verdig liv*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (1997b). *The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School*. I *Remedial and special education*, Vol. 18 (3), pp. 182-187.

Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (2009b). *Nye perspektiv på læring og læringsprosess*. [Edvard-befring.com/artiklar.html](http://edvard-befring.com/artiklar.html). http://edvard-befring.com/Nye_perspektiv_pa_laring_og_laringprosess.pdf

Befring, E. (2012). *CV - fra Edvard Befrings digitale hjemmeside: Edvard-befring.com* <http://edvard-befring.com/CV.html>

Befring, E. (2012a). *Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Det Norske Samlaget

Befring, E. (2014a). Den forløsende pedagogikken: *Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Gyldendal Akademisk.

Befring, E. (2014b). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I H. Hjelmbrække, L. Lundh & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis* (s. 21-32). Universitetsforlaget

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. (2018). De pedagogiske kvalitetene. *Løfterike muligheter for barn og unge*. Universitetsforlaget

Befring, E. (2022). CV - fra Edvard Befrings nye digitale hjemmeside: Edvard-befring.com
<https://www.edvard-befring.com/cv-kortversjon/>