

# RAPPORT

## Å lære å bli lærer

Om læring og undervisning i fag, tema og ferdigheter i ny lærarutdanning

**Gjert Langfeldt og Vegard Fusche Moe (red.)**



<b>TITTEL</b> Å lære å bli lærar	<b>RAPPORTNR.</b> 6/11	<b>DATO</b> 17.10.11
<b>PROSJEKTITTEL</b> Om læring og undervisning i fag, tema og ferdigheiter i ny lærarutdanning	<b>TILGJENGE</b> Open	<b>TAL SIDER</b> 128
<b>FORFATTAR</b> Gjert Langfeldt, Arne Apelseth, Jan Olav Fretland, Bjørn Sørheim, Frode Olav Haara, Per Jarle Sætre, Jon Helen Pedersen, Hilde Aga Ulvestad, Vegard Fusche Moe, Øyvind Førland Standal, Tobias Werler	<b>PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG</b>  Gjert Langfeldt og Vegard Fusche Moe	
<b>OPPDRAGSGJEVAR</b>  Høgskulen i Sogn og Fjordane	<b>EMNEORD</b> Læring, undervisning, fagdidaktikk, pedagogikk, Kunnskapsløftet, literacy, grunnleggjande ferdigheiter, lærarutdanning, praksis, PEL-faget, handlingskompetanse	
<b>SAMANDRAG / SUMMARY</b>  Lærarutdanningane er i støypeskeia. Frå hausten 2011 blir studentar tekne opp til Grunnskulelærarutdanning og ikkje til Allmennlærarutdanning. Denne rapporten dokumenterer korleis ein arbeider ved HiSF for å fylle ei målsetjing som kan uttrykkest slik: Undervisninga som blir gitt i lærarutdanningane er den måten ein oppfyller dei nasjonale målsettingane for lærarutdanningane på. Det å ta reforma på alvor, å studere kva den betyr for dei ulike faga, står fram i rapporten som HiSF sitt alternativ til å tilpasse seg nye retningslinjer på enklast muleg vis: Kvalitet i undervisninga er det målet som alle bidragsytarane er opptekne av og skriv om. Rapporten gjer greie for korleis dette skjer på tvers av fag, og viser også korleis reforma set rammevilkår som skapar nye faglege dilemma.		
<b>PRIS</b>  Kr 000,-	<b>ISSN</b> 0806-1688	<b>ANSVARLEG SIGNATUR</b>  Rasmus Stokke (sign.)
	<b>ISBN</b> 978-82-466-0127-4	

# Forord

Læringsforskning er eit prioritert område for forskings- og utviklingsarbeid ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I 2009 etablerte høgskulen tre forskingsgrupper innan læringsforskning. Denne rapporten gir uttrykk for diskusjonar og seminar som har vore hovudsporet til forskingsgruppa “Læring og undervisning i fag, tema og ferdigheiter” i 2010-11.

Med basis i Kunnskapsløftet, ny lærarrolle og ny lærarutdanning har forskingsgruppa “Læring og undervisning” lagt vekt på diskusjonar om faglegheit i lærarutdanninga. Desse har kort og godt handla om kvalitet på opplæringa. Kva er innhaldet i ny lærarutdanning? Korleis kan me omdanna nasjonale føringar til lokale undervisningsopplegg som skal læra lærarstudentar å bli lærarar på ein måte som svarer til utfordringar og krav studentane møter seinare som profesjonsutøvarar? Kva bør vektleggast i opplæringa? Korleis kan prioriteringar grunnjevast?

Forskningsgruppa “Læring og undervisning” har sidan starten i 2009 vore sett saman av tilsette som representerer alle faga i lærarutdanninga ved HiSF inkludert pedagogikk. Dei siste to åra har ei gruppe på ni interne medlemmar frå norsk (Jan Olav Fretland og Arne Apelseth), engelsk (Bjørn Sørheim), matematikk (Frode Olav Haara), samfunnsfag (Per Jarle Sætre), religion, livssyn og etikk (Jon Helen Pedersen), kunst og handverk (Hilde Aga Ulvestad), kroppsøving (Vegard Fusche Moe) og pedagogikk (Gjert Langfeldt) drøfta spørsmåla ovanfor med utgangspunkt i statusen til faga når me diskuterer opplæring, og korleis denne statusen kan utforskast med allmennpedagogiske vurderingar. Mot slutten har også to eksterne bidragsytarar blitt med på rapporten. Øyvind Førland Standal frå Norges idrettshøgskole er medforfattar på kapitlet om kroppsøving og Tobias Werler frå Høgskulen i Volda bidreg med eit kapittel om faget pedagogikk og elevkunnskap. Arbeidet har blitt leia av professor Gjert Langfeldt og førsteamanuensis Vegard Fusche Moe.

Målgruppa til rapporten er alle som er opptekne av opplæring i høgare utdanning. Spesielt er rapporten meint for tilsette og studentar i lærarutdanninga ved HiSF og ved andre lærarutdanningar. Me håpar rapporten gir eit godt bilete av mangfaldet i spørsmål om opplæring og at den kastar eit tydeleg lys på forholdet mellom undervisning og læring på den eine sida og fagdidaktikk og pedagogikk på den andre sida.

Sogndal,  
November 2011  
Gjert Langfeldt og Vegard Fusche Moe

# Innholdsliste

Forord.....	ii
Å lære å bli lærer	
Mangfold og identitet.....	1
<i>Gjert Langfeldt</i>	
... som Drager i Luften med Haler af Voxseil og Sigiller.....	13
<i>Arne Apelseth</i>	
Det heilage og utskjelte sidemålet	
Om nynorsken i skulekvardagen før og etter Kunnskapsløftet.....	25
<i>Jan Olav Fretland</i>	
Didaktikk i engelskopplæringa .....	37
<i>Bjørn Sørheim</i>	
Hva er faglighet i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag?.....	49
<i>Frode Olav Haara</i>	
Hvorfor skal vi ha samfunnsfag i skolen?.....	63
<i>Per Jarle Sætre</i>	
Det etiskes evidens.....	73
<i>Jon Helen Pedersen</i>	
Kunnskap sett i eit handlingsperspektiv.....	87
<i>Hilde Aga Ulvestad</i>	
Kroppsleg læring og praktiske kunnskapar i ny lærarutdanning.....	99
<i>Vegard Fusche Moe og Øyvind Førland Standal</i>	
Profesjonens kjerne?	
PEL-faget og ny norsk lærerutdanning.....	111
<i>Tobias Werler</i>	



# Å lære å bli lærer – mangfold og identitet

Gjert Langfeldt

Bare få opplever at det er enkelt å lære å bli lærer. Denne innledningen er et bidrag til å forstå hvorfor det må være slik. Hovedargumentet i denne rapporten er at lærerutdanningen er nøkkelen til kvalitet i den opplæringen en får når en lærer å bli lærer – og at denne kvaliteten bare er tilstede når den finnes i den undervisningen de som skal bli lærere får. De enkelte kapitlene viser det konkret, med henblikk på de ulike fagene. I denne innledningen er det samme poenget tilstede, men nå som en mer generell og overordnet argumentasjon. At lærerutdanningen er sammensatt og skal lede studentene frem til flere mål som en ikke uten videre kan anta henger sammen, gjenspeiler seg, i lærerutdanningens formål, dens innhold og dens organisering.

Denne rapporten er skrevet med to formål. For det første er den ment å hjelpe den som har gitt seg inn i lærerutdanninga til å forstå hvorfor måten man blir lært opp til å bli lærer er formet som den er, og hvordan man kan forholde seg til det opplæringa tar opp – og det den ikke sier noe om. Samtidig er denne rapporten et innlegg i en diskusjon om hvordan lærerutdanninga kan formes og hva det bør legges vekt på når en som fagperson i lærerutdanninga skal tilpasse statlige styringssignaler til daglig praksis.

## Kvalitet i lærerutdanning er knyttet til kvalitet i fagmiljøene

Tittelen på dette avsnittet kan høres paradoksalt ut siden det er staten som styrer lærerutdanningen. Jevnlige er lærerutdanningen tema for ekspertutredninger, for stortingsmeldinger og for Stortingsvedtak. Den siste Stortingsmeldingen har nummer 11 i 2008/2009 og heter "Læreren. Rollen og Utdanningen". Utsagn som "Læreren skal sikre at utdanningen er i samsvar med målene i læreplanverket, samtidig som den er tilpasset elevenes behov" (Stm 11 2008/09 s. 13) eller "Lærerutdanningen må være innovativ, utviklingsorientert og tilpasningsdyktig" (ibid s. 10) forteller om høye mål. Samtidig illustrerer det statens strategi for å sikre seg kontroll over hva som skjer i de mange institusjonene som driver lærerutdanning: Kommende læreres kunnskapsbase, kompetanse og holdninger skal ikke diktes i hop på hvert et nes. Derfor følger også staten opp. Staten har gitt grunnskolelærerutdanninga en ny struktur, staten bestemmer innholdet gjennomrammeplaner, og staten passer på at opplæringa faktisk beveger seg i den retningen som staten har bestemt, i samsvar med Stortingsmelding nr 11 skjer det gjennom såkalt følgeforskning<sup>1</sup> og opprettelsen av sentre for god undervisning

Denne rapporten legger til grunn at innholdet er viktig for lærerutdanninga på to måter. For det første gjennom at studentene får en "verktøykasse", der de lærer angrepsmåter, metodikker og får faglig innsikt slik at de kan fungere som lærere. Det er på dette nivå statens krav spesifiserer hva som skal gjøres. Men innholdet i lærerutdanninga gir også den enkelte en identitet, den ballasten som gjør at en kan se at en som lærer har en egen jobb i klasserommet, forskjellig fra den andre yrkesgrupper gjør der. Stortingsmelding 11 hevder, med bakgrunn i forskning (se meldingens side 21 og side 47-48ff) at det særlig er tre aspekter lærerutdanningen skal bidra med: En faglig tyngde, en

---

<sup>1</sup> Innstillingene fra det såk. "Følgeforskningsutvalget" er interessant som dokumentasjon av hvor detaljert staten prøver å standardisere tilbudet i lærerutdanningene. Den første innstillingen kom våren 2011, og flere vil komme. Se f.eks "Frå allmenlærer til grunnskolelærer Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar" Rapport nr 1/2011 fra Følgjegruppe for lærerutdanningsreforma": <http://ffl/uis.no>

didaktisk kompetanse og evne til å mestre sosiale relasjoner (ibid s. 21 jfr side 47-48). I den brede betydning av faglighet som preger denne rapporten, så vil de tre ulike aspektene være den aktive "verktøykassa". Samtidig skal de smelte i hop til en identitet. Det er den enkelte student som må finne sin helhet og plass i yrket med hjelp av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som en lærer i lærerutdanninga. Det å utvikle denne helheten er det som denne rapporten kaller å lære å bli lærer.

Den som skal bli lærer må ta dette på alvor, det statlige rammeverket må en mestre. Samtidig kan hverdagen ofte virke sprikende og med lite sammenheng mellom overordnede mål og egne forsøk på å skape helhet og å finne sin egen plass i yrket. Denne dobbeltheten kan en illustrere med et eksempel fra statsvitenskap. I samfunnet vårt har vi demokrati: Gjennom frie valg velger vi hvem av våre likemenn som skal styre oss. Samtidig er en slik forståelse av demokrati svært snever, det skal nok mer til. I vår forfatning er det også satt fast noen grunnleggende friheter som former måten vi omgås på og som myndighetene utøver makt på; vi har talefrihet, forsamlingsfrihet og trykkefrihet. Dette er rettigheter som fyller rammeverket for demokrati med innhold. Men demokratibestrebelsen må også føres lenger, den må føres ned mot hverdagen for den enkelte. Likestilling, medbestemmelse og bedriftsdemokrati er eksempler fra de siste tiårene på prosesser som er festet som regler, for å skulle gjøre demokratiet mer levende og nært for den enkelte. Samtidig vil mange si at heller ikke det er nok, de kan f.eks hevde at demokratiet knytter seg til en respekt for den andre og den andres meninger og tid til å gi rom for beslutninger som kan gi rom for alle. Slik kan en si at samtidig som vi lever i et av de mest demokratiske samfunn i verden, så er demokrati også en ambisjon som vi ikke er ferdige med å realisere. Kanskje vi aldri blir ferdige.

En måte denne illustrasjonen er relevant for deg som skal lære å bli lærer er ved å peke på at de statlige retningslinjene ikke er, og aldri kan bli bedre, enn måten de blir forstått på av dem som skal føre dem ut i livet. De som får sin utdanning i samsvar med disse retningslinjene tolker dem også, og er tolkningen dårlig blir innholdet deretter. Sammenhengen mellom makten til å gi regler og vettet til å bruke et gitt regelsett er slik at det er vettet som styrer. Vettet bestemmer hva av reglene en skal ta på alvor og hvor en må ha frihet til å tolke. Med vett mener jeg her evnen til å forme studieforløp – slik som lærerutdanninga - slik at de gir en god forberedelse for det yrket de skal lede fram til. Ikke minst betyr det å gi rom for, prege og formidle faglig innsikt, og å gjøre det på en slik måte at det er med å skape en helhet, en faglig identitet.

Hvordan kan de som skal gjennomføre lærerutdanningen gi studentene en god faglig ballast og en evne til mestre læreryrkets tette relasjoner til elevene og en profesjonell forståelse av hva lærere og skoler gjør?

Et innledende premiss i å skulle besvare et slikt spørsmål kan være å sondre mellom lærerutdanning og de bakenforliggende akademiske disiplinene. Når lærerutdannere kommuniserer seg i mellom benytter de den akademiske faglighet som de er trent i, og som de som fagpersoner opplever seg som hjemme i. Hva de sier og gjør som lærerutdannere, vil da være deres tolkning av de statlige rammeplaner, tolket i lys av deres underliggende faglighet. Å anta et slikt skille kan forklare hvorfor man, når de oppstår uenighet mellom fag i lærerutdanningen, går tilbake til sin rolle som akademiker, og at diskusjoner om ulike fags rolle i lærerutdanningen dermed ofte blir en debatt om ulike fags kvalitet er og status. Hvis en skal anvende dette premisset, oppstår to ulike diskusjoner. Den viktigste er hva nye lærere skal være dyktige i, og hvordan en skal skape den mestringen en ønsker seg. Den andre er hvordan ulike fag kan delta i en slik diskusjon. Det første spørsmålet er det viktige, og det vil være et gjennomgangstema gjennom hele rapporten. Det siste spørsmålet skal behandles her, drøftingen av det vil jeg innlede med å minne om hvordan som akademiker trenes i å håndtere meningsforskjeller.

## Mange spørsmål rapporten ikke berører

Lærerutdanningen har en tradisjon tilbake til 1860-tallet, og gjennom årtiene har det satt seg en tradisjon der forholdet mellom fag og fagdidaktikk har skapt en problemkrets, kalt fagdidaktikk, der lærerens profesjonalitet i tillegg har vært preget av evnen til å bruke almenlæringsdidaktikkens anvisninger som ramme rundt fagdidaktikken, og der forholdet mellom teori og praksis har vært et vanskelig punkt som man i ulike perioder har gitt ulik prioritet. De siste tiårene har dette gitt lærerutdanningene et innhold der overføringsverdien til praksis som lærer for mange har vært vanskelig. Et uttrykk som "praksis-sjokk" har vært benyttet av mange. GLU-reformen prøver å reformulere noen av disse etablerte motsetningene, og det kommer til syne i flere av kapitlene som følger. Hvordan og når beskrives nærmere i denne innledningens andre del.

Når staten bestemmer hvordan lærerutdanningen skal formes, åpner det for å spørre hva som former statens vilje, og hvilke alternativer som er mulige. Slike spørsmål berører denne rapporten i liten grad. Rapportens hensikt, å være en nyttig veiviser for den som skal bli lærer for å forstå hvorfor den måten dagens studenter lærer å bli lærere på, er den ide som har preget rapportens innhold. Den vier mindre fokus på å gjøre rede for forutsetningene for hvorfor GLU-opplæringa har fått den form den har fått.

## Grunnlag for lærerutdanning: Helhetlig forståelse

Det finnes en rekke ulike måter å sondre mellom vitenskapsfagene på, sondringer som har vært fremstilt dels

- som et skille mellom teorieksporterende og teoriimporterende fag. Fysikk og medisin kan stå som eksempler på teorieksporterende fag, sykepleie og spesialpedagogikk som eksempler på det motsatte. Vilkår for å bli "eksportør" er f.eks. avklarte metodologier og en helhetlig kunnskapsbase. Tilhørigheten til institusjonell praksis står så sterkt at man ikke har avklart verken metodevalg eller spesifikt kunnskapsbase i de fag som tenderer mot å importere teorier. Betegnelsene viser til måter å tenke og arbeide på som en håper kan overføres til andre sammenhenger.

- Nært opp til dette, kan man ut fra ulik bruk, lage et skille mellom faglighet, tverrfaglighet og flerfaglighet: Betegnelsene illustrerer perspektiv som man kan veksle mellom og som åpner for ulike arbeidsmåter og innhold.

- En tredje sondring, i det minste for samfunnsfagene, kan være å se de ulike vitenskapsfagene som forskjellige fordi de har ulike foki: Økonomi har fokus på struktur, fag som pedagogikk og organisasjonsteori har fokus på prosess, mens jus hører sammen med historie som tolkende fag, hvor enkeltbegivenheten eller personen står sentralt.

Samla sett kan en si at det nettopp er en del av de akademiske disipliners egenart at de har en evne til å skape likheter og forskjeller mellom seg. Det den springer ut av, er behovene hos de ulike fagpersonene til å orientere seg i verden som fagpersoner. Som ledd i den vitenskapelige dannelsesprosess blir en ført inn i hvordan en kan håndtere verden, og dermed er det også lagt et rammeverk for hvordan en kan håndtere uenighet - og enighet - i en faglig sammenheng. Men dermed er også scenen satt for hva som skjer når statlige læreplaner gir direktiv for lærerutdanningens innhold og forandring. Både de som skal lære opp nye lærere og de som selv skal lære å bli lærere må integrere evnen til å veksle mellom ulike perspektiv, til å se helheten som ulike fag og forståelsesmåter skaper.



Fra hermeneutikken vet en at det er den mest helhetlige tolkning som er den bedre tolkning. Staten har en legitim rett til å forme lærerutdanningen etter samfunnets behov. Like legitim er den rett den enkelte som skal lære å bli lærer har til å ta i bruk det som best passer med egne forutsetninger og eget talent i arbeidet med å gjøre ytre krav til egne ferdigheter. Tilsvarende gjelder også for dem som skal undervise disse studentene: En må søke en måte å forstå, å binde sammen, de ulike kravene på, og den mest helhetlige tolkingen er den en bør arbeide ut fra.

En levende faglighet innebærer slik både en evne til å hente begrunnelser fra eget fag og en vilje til å veksle perspektiv, begge er sentrale for å gi et best mulig innhold i tolkingen av de statlige rammeplanene. Samtidig er det god grunn til å spørre om det finnes noe bedre grunnlag å skape nye lærere ved. Som student trenger en et best mulig kunnskapsgrunnlag og evne til å begrunne eget perspektiv. Hvordan kan en bedre få det til enn gjennom å konfronteres med lærere som selv er opptatt av det samme? Som lærerutdanner er det sentralt å sette seg selv i skrift, det er gjennom dokumentasjonen av eget faglig perspektiv at en utfordrer andre og bidrar til at den faglige og fagdidaktiske diskusjon får kvalitet. Å iscenesette de samme krav i egen undervisning kan sikkert i noen tilfelle komme i klemme mot andre hensyn, men dersom en ikke selv lever med og for en solid faglig ballast vil en heller aldri kunne formidle den.

Å lære å bli lærer – en kunnskaps- en relasjons- og en profesjonsdimensjon.

Det er ikke enkelt å skulle forklare den som er i ferd med å få sin første innføring i læreryrket hvordan en kan bruke vitenskapelig forståelse og tenkemåte i yrket. Hva en helhetlig forståelse består i, hva en konkret kan gjøre for å få alle de ulike krav en møter til å henge sammen og bli en helhet. Det blir ikke mindre vanskelig fordi det trolig kan gjøres på flere måter, og ingen har noen fasit. Det jeg kan gjøre er å bruke min egen faglighet som eksempel. I mitt arbeide er jeg opptatt av å undersøke hvordan verden ser ut når en ser den gjennom det perspektiv at en studerer hvordan kunnskap om verden kan formidles. Særlig er jeg opptatt av å studere den formidlinga som skjer i skoler, det som heter undervisning. Så det har jeg tenkt å gjøre nå: Å illustrere betydningen av å utvikle sin egen identitet som fagperson gjennom å vise hvordan didaktikk som vitenskapelig tradisjon kan danne grunnlag for å lære å bli lærer. Jeg legger med andre ord til grunn at didaktikk er en vitenskap for lærere, at den gir grunnlag for lære å bli lærer, og fylle alle de krav staten setter.

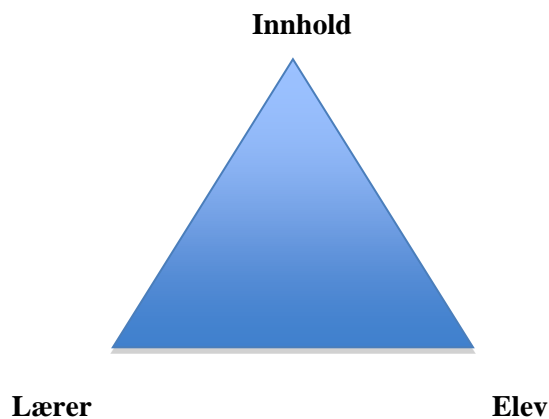
Kjernen i didaktikken er hvordan verden kan formidles. Fysikkens kjerne er å forklare årsaksforhold i den fysiske verden som omgir oss, de humanistiske fagenes kjerne er å skape mening i sosiale verden vi mennesker danner, og didaktikkens kjerne er formidling. Hvordan forklare hva en heis er for den som ikke vet det, hva som er likhet og forskjell mellom ulike planter eller hvordan det er riktig å leve (Langfeldt 2010). Didaktikk kan ses som det språk som gjør at man kan begrunne, gjennomføre og vurdere den formidling som undervisningen representerer.

Didaktikk er samtidig en disiplin som kan anvendes på ulikt nivå, et skille som blir synlig ved at en ofte snakker om et skille mellom almen- og fagdidaktikk. Dette skillet synliggjør en viktig forskjell: Kunnskapen om hvordan verden kan formidles handler ikke bare om hvordan ulike saksforhold best formidles. Den kunnskapen ligger i fagdidaktikken. Almendidaktikken stiller andre spørsmål, ikke minst om hvordan man ivaretar integriteten til dem som læres opp. Det er viktig å ha kjennskap til for å kunne gjøre egne valg, ikke minst for den som skal ha sitt yrkesliv innen en obligatorisk skole, en skole den enkelte elev lett opplever som tvang (enten den skjer i offentlig eller privat regi). Tematisk berører her didaktikken her det som ofte kalles dannelsesstenkning. Et tidlig eksempel på en slik almenidaktisk diskusjon er kirkefaderen Augustin som i år 648 oppfordrer prester til å ta utgangspunkt i behovene til de som møter. "Det viktigste som du må opnå skriver han til som skal lære opp unge i kristendom. "er Glæden ved at lære Guds sandhed, og det kan du bare gjøre ved at tage utgangspunkt i de spørsmål som interesserer eleven og de tvivler som nager ham" (De cathechizandi rudibus, etter upubl manus av S. Hopmann). Danningsdiskusjonen, det at en som lærer ikke bare skal formidle innsikt i et fag, men en skal også ta hensyn til hvilke kunnskaper som er

relevante for dem som skal læres opp, har siden vært en levende dimensjon i europeisk tenkning om utdanning. I vår tid er den ikke minst aktualisert ved W. Klafki. Hans kategoriale didaktikk beskriver didaktikkens oppgave som en dialektisk prosess der læringen ”åpner en verden for eleven , slik verden åpnes for eleven (Klafki 1959, 2000a). Det er viktig å peke på at didaktikk ikke kan skape dannelse. Didaktikk gjelder formidlingen av et innhold og valg av et innhold. Innholdets betydning for eleven er det formidlingsaspekt som åpner for dannelse. Ingen kan styre hva betydning et innhold får for den enkelte. Tanken er fri. Det man som didaktiker kan gjøre er å gi rom til at studenten selv får bearbeide kunnskap, f.eks i forhold til å lære å bli lærer.

## Den didaktiske trekanten og den fagdidaktiske dreiningen

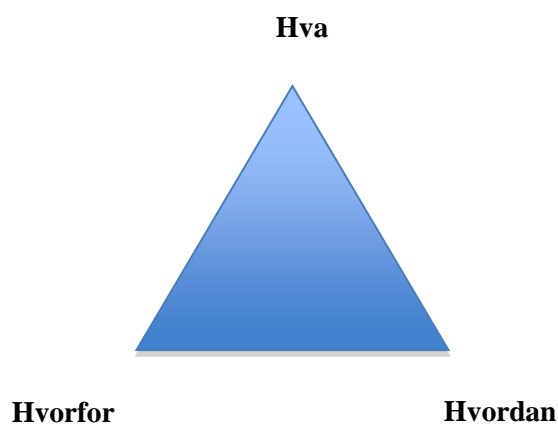
Forholdet mellom Innhold, lærer og elev ses i didaktikken som et interaktivt og dynamisk forhold, som skjematisk kan illustreres slik:



Figur 1

Relasjonen mellom innhold, elev og lærer skaper tre sentrale dimensjoner i undervisningen. En av dem er den som handler om den sosiale relasjonen mellom lærer og elev. Didaktikken ser det sosiale spillet mellom lærer og elev som grunnleggende for det å undervise. Derfor kommer jeg også tilbake til dette temaet senere i dette kapitlet, nå nøyer jeg meg med å kalle det undervisningens takt. Mellom lærer og innhold skapes dimensjonen kompetanse som består i lærerens evne til å velge innhold, til å konkretisere det og til å forstå hvordan elevenes læringsarbeid best kan ledes. Mellom elev og innhold oppstår dimensjonen om hvordan opplæringen skal organiseres. Læring er måten innholdet kommer inn i elevenes bevissthet på. For å skape læring må man vite hva er mest effektivt å gjøre.

Figur 1 er en allmendidaktisk figur. Den fagdidaktiske problemstilling er en annen, og det er viktig å få frem at dreiningen fra den ene til den andre beror så å si på hvor nært innholdet man finner det tjenlig å arbeide. Det er langs aksene elev og innhold - den organisatoriske aksene - man får overgangen fra almen- til fagdidaktikk: Er man kommet så langt i klarleggingen av hva undervisningen skal handle om at man kan konsentrere seg om hvordan innholdet skal komme inn i elevenes hoder, kommer man til fagdidaktikken. Dens spørsmål transponerer innholdet til en konkretisering av hva elevene skal lære. Men da følger det også at hvordan bli det andre sentrale spørsmål og hvorfor det tredje. Dette er forsøkt illustrert i figur 2 nedenfor.



Figur 2

Fagdidaktikerens horisont er faget, det er innen fagets horisont ulike innhold stiger frem for formidling. Faget danner formidlingens hva, fagets formidling danner bakgrunnen for hvorfor, og formidlingens metodikk bestemmer dets hvordan.

Det begge figurene har felles er kravet til konsistens mellom de ulike aksene: Hva må følge av hvorfor og gi grunnlaget for hvordan. Denne sammenhengen er analog til almenlæringens relasjon mellom innhold, arbeidsmåter og lærerens takt.

## Innhold og betydning som grunnleggende dilemma i kunnskapen om å undervise

Både allmenn- og fagdidaktikken har det felles at innholdets betydning først skapes i elevenes hode. Tanken er fri. Uansett hvor mye læreren anstrender seg, kan hun/han ikke bestemme hva elevene skal ta til seg. I ordtaks form er dette betegnet som "Du kan tvinge hesten til vannet, men ikke til å drikke". Formidling er alltid usikker – det er elevene som lærer. Satt på spissen kan en si at didaktikkens legitimering knytter seg til nettopp denne usikkerheten: Didaktikken representerer et systematisk forsøk på å redusere usikkerheten mest mulig. Men det betyr ikke at den forsvinner. Tvert om, skillet mellom innhold og betydning er grunnleggende for å forstå undervisningens utfordringer.

Skillet mellom innhold og betydning viser hvilken frihet læreren har, samtidig som det viser til alvoret i det å skulle undervise. Den gode lærer jakter på læringsobjekter som kan og bør bety mest mulig for elevene, og i denne jakten er det elevenes situasjon som danner basis. Læreren jakter på læringsobjekter eller innhold som har størst mulig betydning. Det magiske i undervisning ligger kanskje nettopp her: Hvordan lærerens valg av måter å gjøre læringsinnholdet levende makter å skape et fellesskap blant elevene, et fellesskap der det er lov, ja til og med spennende å ta til seg det nye. Læring skjer i den sosiale prosessen der mening skapes i de andres reaksjon på det innholdet læreren gjør levende.

Mye av undervisningsforskningen i dag styres av en lineær modell hvor man tenker seg undervisning som en rekke inputs, inputs som så gir opphav til ulike prosesser og hvor de ulike prosesser igjen fører til visse resultater. Problemet med denne modellen er dens overganger. Ethvert middagsbord

viser at det samme input kan gi opphav til høyst ulike prosesser: de samme menneskene, stort sett lik mat, og likevel blir måltidene helt ulike. Like lite kan en slutte fra prosess til resultat: Hvilken betydning det samme forløp gis av ulike deltakere, vil alltid og må alltid variere. Prosesser er samhandling mellom mennesker, og resultater avhenger av deres forståelse, motivasjon og forventning. Det er mao selve modellen som er feil. Å anvende en lineær, kausal modell for å forstå sosial samhandling er i seg selv en vågal ide. Et innhold gir i seg selv ikke grunnlag for å bestemme hvilken betydning innholdet skal ha, verken i form av hvilke prosesser en kan redigere, eller hvilke resultat en kan oppnå

På tysk kan man skille mellom undervisningens "Inhalt" og dens "Gehalt". Ethvert gitt innhold kan representere mange ulike betydninger (Gehalt) og enhver gitt betydning (Gehalt) kan åpnes opp av mange ulike innhold (Inhalt). Hvis en nå tenker seg at en tror en kan styre hva elevene skal lære (gehalt) gjennom å gi undervisningen et bestemt innhold, så "fryser" man forholdet mellom innhold og betydning, dvs man fratrar både elev og lærer muligheten til selv å gi innholdet betydning.

Kanskje er det her på tide å gjenta hvorfor jeg velger å bygge innledningen til en rapport om innholdets betydning for å lære å bli lærer. Jeg gjør det for å få frem at det å lære å bli lærer er å få "under huden" en måte å tolke og å forstå det som skjer i skolen, en helhetsforståelse som kan danne ryggrad i alle de ulike reaksjoner som hverdagen som lærer krever. En slik helhetsforståelse kan ikke skapes uten at den også hviler på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Hvordan dette kan tenkes å henge sammen kan jeg kanskje illustrere på følgende måte:

Å skaffe seg de kunnskapene som trenges for å lære å bli lærer, kan sies å handle om å lære å lese skolehverdagen. Å kunne lese har to betydninger: Den konkrete som handler om å skape mening av tekst, og den metaforiske hvor leseferdighet knyttes til en videre sammenheng. Eksempler på slik videre betydning av uttrykket er når man snakker om "computer literacy" eller å være "streetwise" i den forstand at man forstår og i kan innrette seg i et liv med computere eller på gata. Fag som ofte kalles redskapsfag, slik som norsk og matematikk, har fått denne betegnelsen fordi de evner å ordne verden rundt oss. Å mestre fagenes redskapsfunksjon er dermed sentralt for elever, men det er også sentralt for hvordan undervisningen deres skal innrettes. Hvilken bruk vil ha eksemplarisk karakter, hvordan kan en enklest og mest målretta formidle hvordan en kan måle og veie, utrykke seg riktig og forme en tankerekke logisk.

Sentralt i det å lese står evnen til å avkode, dvs organisere de meningsbærende elementene riktig. I begynneropplæring skjer det ikke minst gjennom å lydere, dvs man knytter ordets bokstaver til dets mening gjennom å lese bokstavene. I en videre betydning vil avkodingsferdigheter være det som gjør at man blir oppfattet som en legitim deltaker i ulike sosiale situasjoner: Ved å sitte og spise riktig vier man at man er blitt stor, ved å ta bussen at man er blitt selvstendig etc. Avkodingsbegrepet er sentralt for å forstå hva som inngår i literacy og hvordan literacy bygges opp. En kan også tenke seg ulike sjangre i kombinasjon med literacy: Det kreves egne koder for å forstå hva som er forskjell på brev og søknad, på annonse og CV.

Å lære å bli lærer kan en slik si handler om å lære på to ulike nivå.: På det første nivået skal studentene lære seg å mestre fagene, dvs utvikle sin egen literacy. Lærerstudenter kan lære seg mange ferdigheter for yrket gjennom erfaringslæring. Når en kan hevde at en kan lære å bli lærer gjennom å følge en god lærer, er slik erfaringslæring sentral: Monkey see – monkey do. Dette enkle prinsippets rekkevidde kan også økes ved at man læres opp til hvordan en skal modifisere egne erfaringer. Ved eksemplarisk undervisning i lærerutdanningen gis studentene et repertoar av instruksjoner som de selv kan bruke.

Det er imidlertid også viktig å peke på at slik ”enkellæring” ikke er tilstrekkelig, og at der den viser seg som mest utilstrekkelig er der literacy-metaforen også har problemer med sin rekkevidde. Hvor er literacy-metaforen<sup>2</sup>s grenser?

Sagt helt presist møter denne metaforens gyldighet sin grense når den får et hermeneutisk innhold. Sagt mer upresist, men kanskje mer forståelig, så vil det å lære seg å lese en situasjon føre til at man før eller siden også må spørre seg selv om hvilken betydning situasjonen har, hva den handler om. Kanskje kan et eksempel hjelpe. Gitt at en har lært seg å avkode hva som menes med hverdagslig. Det en gjør til hverdags er, isolert sett, en rekke aktiviteter kjennetegnet av at de fortas alle eller de fleste dager. Men går man til en synonymordbok, vil begrepet ha flere betydninger. En første oppgiss som alminnelig, men det hverdagslige har og fått en nedsettende valør i retning av kjedelig, ordinært, og en mer positiv i retning av enkelt, forståelig. Poenget er at det hverdagslige ikke bare er konkrete aktiviteter, men at disse aktivitetene har en betydning, eller som i dette eksemplet tre. Slik vil de fleste handlinger ikke bare ha et innhold, de vil også ha en betydning.

Når gjenstander får en (sosial eller kulturell) betydning kalles de artefakter. Det at verden rundt oss har betydning, danner med andre ord en annen sammenheng enn den man finner med å kunne avkode de samme handlingene. Dette er forsøkt sagt av den tyske filosofen J. Habermas, som introduserte begrepet livsverden. Livsverden betegner vårt hverdagslige livs betydning. Det som er hverdagslig for den ene, kan være utrolig sjeldent og spennende for den andre. Hvilken betydning en handling har, skapes gjennom hvordan den tolkes. Alt kan gis betydning, og alt har ulik betydning, avhengig av de sammenhenger handlinger inngår i. Når Habermas undersøker hvordan livsverden har mening, gjør han en undersøkelse av reglene for at vi kan dele de hverdagslige gjøremåls betydning.

I forhold til en literacy-inspirert avkodingsteori kan en si at livsverdenbegrepet viser til en annen klasse av læring. Det vises ved at for mennesker som skal lære, men som ikke kan generalisere – og noen som er psykisk utviklingshemmede kan illustrere hvem det dreier seg om- vil livsverden bestå i mestring av de ulike gjøremålene som inngår i det daglige liv. For den typen situasjoner finnes egne mestringsopplegg, kalt ADL-trening der ADL står for Activities of Daily Life. Treningen av slike mennesker består i å etablere vaner, og de trenger vaner, nettopp fordi evnen med å forbinde faktiske hendelser med symboler eller artefakter ikke er som hos andre.

For den som ikke har den typen problemer, er hverdagens aktiviteter bare utgangspunktet for den rikdom av betydning som vi gir det hverdagsliv vi deler. Uten at de fleste av oss dermed er klar over at vi har gått inn i en hermeneutisk sammenheng, der vi tolker hendelser, der vi gir ny mening til gamle begreper eller lar gamle aktiviteter berike nye begrep. Og som i all hermeneutikk, så vil deltakelse i livsverden være grunnlag for tolkningen, og også der hvor tolkningen munner ut: Som måten vi har skapt mening i våre liv og i de relasjoner vi inngår i.

De to nivåene for læring henger uløselig sammen. Skolefagene skal ikke bare levere redskaper, de skal også være arena for opplevelser. Som lærer vandrer du hele tiden mellom å snakke om spillereglene for den sosiale sammenhengen læringen skjer i (sitt stille Per, husk å rekke opp Mari), formidlingen av opplæringenes innhold (lese en novelle eller regne prosenter) og de reaksjoner som innholdet skaper i klassen (Ja, det er lov å grine når en leser en god bok, Klart du ble snytt, du betalt for mye).

Å ha kunnskap om en slik distinksjon, og å ha kompetanse til hvordan den kan brukes i klasserommet, er et læringsmål som en kan argumentere for at kommende lærere har bruk for.

---

<sup>2</sup> Jeg støtter meg i det følgende på et upubl manus. Av A. Apelseth: Om ”bruk” og ”talking” Lesing, tolking og tekstrammer.

I årene som kommer og oljen tar slutt vil det blir stadig tydeligere at den kapital vi skal bygge fremtiden på er det som er kalt Human kapital, summen av den viten og den kompetanse som vi som samfunn besitter. I en slik verden er vitenskapen den viktigste drivkraft i utviklingen av nye tjenester og produkter. I lærerutdanningen betyr dette ikke minst at en gir kommende lærere redskaper til å kunne fortsette å lære, ut over de eksamener som gir tilgang til læreryrket. Det å vite at det å lese er grunnleggende viktig, må da være sentral ballast. Men skal man lære andre å lese må man også kunne ta ansvar for at det å lese går lenger enn til en riktig/ galt dimensjon langs ulike avkodingsstrategier. Å kunne lese betyr også å skape mening. Det viktigste en lærer gjør er å gi elevenes verden mening.

## Relasjonell kompetanse er del av å lære å bli lærer

I Stortingsmelding 11 (2008-2009) understrekes det som et sentralt aspekt at lærerutdanningen må formidle relasjonell kompetanse. Et liv i nært samvær med barn og unge krever at den som skal lære å bli lærer også lærer hvordan en kan forme gode relasjoner i klassen og avverge og avbøte relasjoner som handikapper enkeltelever eller grupper. Hva slik kompetanse består i er ikke minst viktig å studere under praksisbesøk, det er gjennom empiriske undersøkelser en finner ut hva som skal mestres og hva mestringen består i.

Ulike kunnskapstradisjoner, ikke minst sosialpsykologi, kan gi redskap til hvordan en kan utvikle egenskaper og lære seg metoder som hjelper en på vei til mestring. I denne innledningen er det ikke rom for å gå inn på hva det består i. Her skal bare to poeng løftes fram.

Det første poeng vil være å peke på at læring går lettere når læringssituasjonen er preget av åpenhet og trygghet. Ja, en kan kanskje formulere det enda sterkere og si at læring skjer gjennom at et nytt innhold knyttes til en situasjon som oppleves som positiv. Den didaktiske trekanten spesifiserer nettopp forholdet mellom elev og lærer som en sentral del av undervisningens dynamikk, organiseringen av undervisningen er sentralt for å støtte opp om at innholdet får en betydning der den enkelte elev blir ivaretatt og gitt verdighet. Det didaktiske perspektivets egenart er knyttet til innsikten av at både lærer og elever forholder seg til det som skjer i klassen. Skillet mellom innhold og betydning er nettopp knyttet til dette gjensidige valgte forhold. Undervisning er å formidle et innhold slik at elevene velger å forholde seg på den måten at de gir innholdet en betydning for deres eget liv. I en kort innledning kan jeg bare si programmatisk at det skjer når lærerens undervisning formidler både at innholdet er viktig, men at behovene hos og situasjonen til dem som skal lære er viktigere. I enkelte didaktiske innføringsbøker vil man finne ordet takt som betegnelse på denne relasjonen, og det er et fruktbart begrep på den måte at lærerens profesjonalitet ikke bare knytter seg til vedkommendes faglige mestring, men enda mer til evnen til å skape læringssituasjoner der de sosiale relasjonene i klassen blir aktivert, der en skaper åpenhet og trygghet, og dermed letter muligheten for læring.

Det andre poenget er mer av teoretisk art, knyttet til den selvinnsikten som den som skal lære å bli lærer trenger å utvikle. Hvis det er slik som hermeneutikken hevder at den beste tolkning er den mest helhetlige tolkning, så er det et poeng som den som skal lære å bli lærer kan ha hjelp av for å sortere all den kunnskap som tilbys i løpet av lærerutdanningen. Den didaktiske teorien tilbyr rom for relasjonell kompetanse som del av kunnskapen om å undervise. Den som skal bli lærer opplever ofte å måtte "shoppe" innen ulike kunnskaps- og fagtradisjoner. En lærer litt læringsspsykologi, litt sosiologi, og så videre, og så er man overlatt til seg selv når en skal konstruere den helheten dette danner, den helheten som er egen profesjonalitet. Didaktisk teori har åpning for å utvikle kunnskap om undervisningens relasjonelle dimensjon innen sitt helhetlige språk om undervisningens dynamikk.

Dette poenget fremhever jeg her ikke minst fordi det illustrerer det som er denne rapportens hovedinnhold, at det er viktig å ta på alvor innholdet i lærerutdanninga. Lærerutdannerne skaper rammeplanen om til praksis, og da er det viktig at du som skal lære å bli lærer får hjelp til å se sammenheng og oversikt mellom de mange emnene og faga som rammeplanen krever skal gjennomgå. Det er viktig at de som er studenter selv er aktive og diskuterer seg i mellom hvordan de kan skape helhet og sammenheng i lærestoffet sitt, like mye som de diskuterer det med lærerne i timen. Målet for lærerutdanninga er jo å gi dere den identiteten i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at nye lærer har en basis for å oppføre seg profesjonelt i undervisningen.

## Skolen som organisasjon og innovasjon i skolen

For mer enn 2000 år siden snakket Aristoteles om mennesket som “zoon politikon” et sosialt vesen. Slik formulerte han en innsikt som også i dag er sentral, ikke minst for den som skal lære å bli lærer. Ikke bare i den klassiske betydningen, at mennesket er et politisk vesen, og at vi blir oss selv gjennom å lære av andre. I lærerutdanningen skal dette konkretiseres i den form at man lærer hvordan man selv påvirkes sosialt og å lære seg å bruke denne innsikten bevisst. Som lærer må du kunne skape sammenhenger der andre opplever trygghet og lærelyst. Tidligere har man i mindre grad fokusert på evnen til å forstå skoleorganisasjonen som et profesjonelt redskap for å skape læring, og dermed betydning av å skape kollektive være- og læringsmåter. Det er det nå slutt på. Stortingsmelding 11 sier eksplisitt “

Det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene må ha et profesjonsperspektiv og knyttes nær til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap” (Stm 11/2008-2009 side 24)

Hva kan lærerutdanninga gjøre for å bidra til at skoler blir “lærende organisasjoner”, organisasjoner som gir rom for kollektiv læring, kollektiv endring og evne til å skape seg om ettersom oppgavene krever det? Dette er nok et tema som jeg ikke kan gå dypt inn i i en innledningssammenheng. Nok en gang får det være nok å vise bakgrunnen for hvorfor jeg tar det opp og sammenhengen til resten av rapporten.

Bakgrunnen for at jeg tar opp dette emnet er at det er et tema som staten krever dekket i lærerutdanninga. Den som skal bli lærer blir dermed stilt overfor den utfordringa at en må ha nødvendig kunnskap om dette temaet og enda mer, kunnskapen må integreres i hva det vil si å være lærer. For å få frem sammenhengen mellom helhetsforståelse og temakunnskap, har jeg valgt å illustrere med å vise hvordan en slik sammenheng kan se ut fra didaktisk teori.

Så det første momentet blir derfor å beskrive hvordan dette aspektet av lærerutdanninga har plass i almen didaktisk teori. I den almen didaktiske trekanten som er gjengitt tidligere i kapitlet som figur 1, fremgår det at en sentral akse i undervisningen er aksene mellom læreren og innholdet. Denne aksene kalles ofte for kompetanseaksen, og knytter seg til lærerens forståelse av hva som skjer i undervisningen. Hvis nå innholdet løftes opp over fagene, slik at en med innhold forstår skolen som helhet, så åpner det seg rom for å si at almen didaktisk teori gir rom for kunnskap om skolen som lærende organisasjon. To aspekt av hva det innebærer skal kort risses opp. Den som er lærer og den som er sjef på hver skole, vil i didaktisk teori bli sett som å stå i et relasjonelt forhold: Jo mer ansvar den enkelte lærer kan ta, jo mer kan hver lærer også tas på alvor. Skal en arbeide mot felles beste må en kunne ta hverandre på alvor. Profesjonelle organisasjoner, som skoler, er særpreget av at de enkelte har standarder for hva som er god yrkesutøvelse innebygd (Hernes 2008), de trenger ikke ytre styring, som f.eks kvalitetsstyringssystemer som har sin bakgrunn i produksjonsbedrifter. Det er

nettopp ved å ta ansvar at en får en egen røst inn i diskusjoner om hva slags kontroll – belønnings- og styringssystemer som passer i skoler. Når en skal lære å bli lærer må en lære om slik systemkunnskap, men en må samtidig passe på at denne kunnskapen kan innpasses i den identitet og det selvbildet en selv har av hvordan en selv vil være som lærer. Didaktisk teori kan hjelpe en til en slik helhetsforståelse.

Det andre momentet knytter seg til denne rapportens tema, at det er nødvendig å være bevisst på hva som skal være innholdet i lærerutdanninga, både for den som selv skal lære å bli lærer som for den som er lærerutdanner. Den engelske sosiologen B. Bernstein gjorde på 1970-tallet den innsikt at engelske barn hadde helt ulike språkvaner, avhengig av om de hadde arbeider- eller middelklassebakgrunn. De første hadde et aktivt vokabular på rundt 800 ord, de siste brukte rundt 3000 ord aktivt. Hvis en transponerer det poenget til hvor mye innsikt en trenger for å fungere som lærer, kan en kanskje si at for å overleve i eget klasserom trenger man et mye mindre repertoar av kunnskaper og ferdigheter enn om man skal kunne ta ansvar for at skolen som helhet, og dermed de sammenhenger som eget klasserom inngår i og er avhengig av, utvikler seg godt. Samtidig gir det å ta ansvar for skolens som helhet, dens utvikling og endring, rom for også å få nytt perspektiv på eget repertoar i klasserommet. Faglighet er slik sett en mangetydig term. I lærerutdanningen må faglighet ikke bli brukt for snevert, som når den bare knyttes til undervisningsfagenes innhold. Tvert om vil det være sentralt å holde diskusjonen levende om hva som er adekvat kunnskap for å lære å bli lærer. I den diskusjonen har lærerutdannerne en sentral rolle. I den stadige grenseoppgangen mellom sine vitenskapsfags tyngde og de dagsaktuelle reformers krav må forståelsen av profesjonalitet i læreryrket og av hvilket konkret innhold det må inneholde, stå i fokus.

## Denne rapportens bakgrunn og hensikt

I det foregående hovedmomentet har jeg forsøkt å illustrere at det å lære å bli lærer er å lære å mestre en yrkesrolle, en yrkesrolle der fagkunnskap, relasjonskunnskap og systemkunnskap danner ulike aspekter. Jeg har videre forsøkt å vise at samtidig som en lærer de ulike innholdsmessige komponentene knyttet til yrket, så trenger man også å utvikle en helhetsforståelse eller en identitet som lærer, og jeg har forsøkt å vise at didaktisk teori kan oppfattes som et tilbud som gir rom for begge disse aspektene, både konkret kunnskap knyttet til yrkesutøvelsen og en helhetlig forståelse av hva en gjør som lærer. Jeg har nå avsluttet den illustrasjonen og vender tilbake til det som er denne innledningens formål: Å risse opp denne rapportens perspektiv på lærerutdanningen.

Skolens undervisningsfag har historisk sett vært uhyre stabile, og de viser seg også å være stabile om man sammenligner mellom nasjoner. Morsmål, fremmedspråk, matematikk – alt er fag som har kjennetegnet grunn- og videregående skoler siden industrialiseringen og fremveksten av moderne utdanning, i Norge fra 1860 til 1900. Denne stabilitet må imidlertid ikke forveksles med den dynamikk som preger undervisningsfagenes innhold. Innholdet i kristendomsfaget kan være et godt eksempel: I 1739 var hele skolens formål å lære befolkningen å lese slik at de kunne ta til seg Bibelen på morsmålet for dermed å bli bedre kristne. Det var ikke før i første halvdel av 1900 tallet at kristendomsfaget oppstod og begynte å frigjøre seg fra Luthers lille katekisme – og Pontoppidans forklaring. I dag er bibelhistorien som preget etterkrigstidens generasjoner vekk, i dag formidler skolen et fag som er fritt for konfesjonelt innhold. Formidlingen av verdier er fremdeles sentral, men de begrunnes i dag ikke lenger i troens kraft og religionenes påbud. Det innhold som i dag gir skolen dens samlende oppgave, er å formidle grunnleggende redskaper til neste generasjon. Å kunne lese, å kunne regne og å kunne mestre engelsk er det felles innhold som forener de som skal bli lærere og de som skal utdanne dem til det. (Langfeldt 2008 a s78ff).



Hvis en kan si at fagene er ritualer for skolens disiplinering, ritualer som stadig fylles med nytt innhold, så er utdanningens styring den katalysator som fører til at noe innhold stiger frem, mens noe annet svinner. Det siste tiåret er resultatstyringen den styringsmåte som har preget utdanningen: Veggene rundt klasserommet er bygget ned, lærere og skoler må stå til rette for elevenes resultater. De resultater som det måles etter blir beskrevet som nytteorienterte, knyttet til kvalifisering og utvikling av humankapital.

Det å bli lærer er blitt mer komplisert. Mestring av nye krav, mangfoldet av krav og problemet med konsistens mellom krav som en skal møte, stiller nye krav til faglighet. Å lære å bli lærer vil si å lære å bruke seg selv i mestring av mange og ulike krav, å utvikle en identitet rundt klasserommets prosesser slik at opplever trygghet og myndighet i det ofte intense møtet med barn og unge.

Evnen til å avveie ulike krav, evnen til å tåle å bære forventninger som ikke henger særlig godt sammen, slike kvaliteter krever en annen forståelse av faglighet. Faglighet i lærerutdanningen må i større grad begrunne seg selv, kunne argumentere for hva den bidrar med i det å lære å bli lærer. Faglighet innebærer også å kunne se sitt eget fags grenser.

Denne rapporten er et forsøk på å vise begrunnelser for egen faglighet. Historisk kan en si at konfrontert med nye rammeplaner, har man ofte innrettet seg i forhold til dem, gjennom å tilpasse seg. Den vanlige måten man ved Høgskoler og Universiteter har innrettet seg i forhold til statlige planer på, har vært at man innpasser seg. Man lager (enklest mulig) nye lokale undervisningsopplegg som kan sies å ivareta statens krav.

Denne rapporten representerer et alternativ til en slik passiv tilpasning. Den springer ut av et miljø som ville sette hverandre stevne, som stolte på at de gjennom å tydeliggjøre egen faglighet ville få mer igjen. Målet, å skape læring, er understreket gjennom ulike bidrag. Det innebærer at rapporten vender seg til dem som skal bli lærere. For dem vil den kunne bidra til å skape forståelse og helhet i en ofte fragmentert utdanning. Den henvender seg også til dem som driver lærerutdanning. For dem representerer den en oppfordring til å tydeliggjøre sin egen faglighet og hva man i det enkelte fag og ved den enkelte lærerutdanning som helhet står for og ønsker å stå for.

Denne rapporten representerer hvordan et samlet fagmiljø har valgt å forholde seg til reformen. Med det kaster denne rapporten en hanske inn i norsk lærerutdanningsdebatt. Studenter bør kreve at den institusjon de betror sin utdanning til, kan gjøre greie for de valg og de prioriteringer som ligger til grunn for det undervisningstilbud den leverer dem. Debatten om hvordan man skal utdanne dyktige lærere er en debatt som de fagfolk som har sitt levebrød i denne utdannelsen ikke kan unnslå seg å delta i, og hvor de deltar gjennom å legitimere sine valg. Oppnår vi med denne rapporten å få studenter til å kreve det, er et viktig kvalitetsforbedrende element kommet på plass i norsk lærerutdanning.

# ... som Drager i Luften med Haler af Voxseil og Sigiller

Arne Apelseth

## Den doble metaforen

Med *LK-06 Kunnskapsløftet* fekk vi ein tung læringsmetafor i fanget. Metaforen uttrykkjer at noko skal løftast og at det er avlevert eit løfte om noko. Den doble karakteren har rimelegvis også vore medverkande til at det enno, meir enn fem år seinare, ikkje er etablert semje om korleis han skal avkodast, forståast eller etterlevast, og i det ligg det ei utfordring til norsk utdanningstenking generelt og til utøvarar av norskfaget spesielt.

Det sentrale omgrepet i LK-06 er "grunnleggjande ferdigheiter". Omgrepet korkje spesielt nytt eller noko særnorsk, men er forankra i ein internasjonal debatt om utdanningskvalitetar. Det og bør truleg kallast ei justert eller tilpassa omarbeiding av OECDs "definition of selected competencies" (DeSeCo). Vesentleg for OECDs forståing var fokuset på *nøkkelferdigheiter*, dvs. individuell og kollektiv meistring av språk, tekst og mediert kompetanse. Vesentleg i denne tenkinga var at "selected competences" omfatta ein god del meir enn elementære eller tekniske utføringsferdigheiter (skills).

I den praktiske og organisatoriske oppfølginga av LK-06 synest det klart at det eksisterer eit visst motsetningsforhold mellom korleis ulike fagmiljø og byråkrati forstår grunnleggjande ferdigheiter. Likeins kan ein påvise usemje om kva utdanningstenking omgrepet disponerer for eller kva slags handlingar som skal eller bør utleiast av det. Problemstillinga er særleg aktualisert gjennom innføring av PEL-faget i den nye lærarutdanninga. Når ein så prøver å kome problemet nærare inn på livet, møter ein gjerne ei anna utfordring: Involverte fag og aktørar snakkar meir forbi kvarandre enn med kvarandre, der det vert vanskeleg å vite kva slags (u)semje som rår i utdanningsfeltet.

Dei grunnleggjande ferdigheitene framstår som fem overlappande hovudområde. Desse skal vere felles for alle fag i grunnskulen og vere integrert i kompetansemåla for alle fag. Dei skal vidare vere integrert i fagkompetansen, men også vere med på å utvikle denne i faga. Dei fem ferdigheitene som skal gå att i alle fag er:

Å kunne uttrykkje seg munnleg

Å kunne uttrykkje seg skriftleg

Å kunne lese

Å kunne rekne

Å kunne bruke digitale verkty

Dei grunnleggjande ferdigheitene er ikkje konkrete og har ei tverrfagleg orientering. Difor er mål for læring av grunnleggjande ferdigheiter definert ved fagspesifikke kompetansemål. Dei er vidare tilpassa kvart årssteg.

Den kontekstuelle ramma rundt dei grunnleggjande ferdigheitene, jamfør OECDs fokus på *nøkkelferdigheiter*, kombinerer danningstenking med nyttetenking. Også dei fagspesifikke kompetansemåla, vektlegging i undervisning og utviklingsplanar, lærebokproduksjon etc. ser ut til å plassere seg relativt greitt i forholdet til idealet om danning og nytte. Derimot kan det reisast alvorleg tvil om det er tilfelle for den organisatoriske implementeringa av LK-06.

Ein av dei grunnleggjande ferdigheitene er å kunne lese, og vi skal følgje opp dette aspektet ved LK-06 vidare. Det leseomgrepet som både vert lagt til grunn i OECD-utgreiingane og i LK-06 er eit samansett leseomgrep. Det reflekterer at eit moderne og mangfoldig tekstunivers fordrar ein breiare lesekompetanse enn den tradisjonelle, og tillegget om grunnleggjande ferdigheiter i bruk av digitale verkty indikerer korleis lesearenaen har vore endra i løpet av berre ein generasjon. Det skal altså ikkje berre lesast meir, men også betre og annsleis. Det siste treng ei utdjuping. Det teoretiske underlaget for leseopplæring, lesing og tekstbruk er vesentleg endra i løpet av dei siste tiåra. Ifølgje Mary Macken Horarik kan lesing oppfattast som meistring av tekstlege domene. Kvant domene, anten det er dagleglivets tekst, tekstane til skulen og yrkeslivet og, som det tredje domenet, tekst som bitt saman motsetningsfylte eller mangfaldige forhold i menneskelivet, er ein unik miks av situasjonstypar, språkregister og teksttypar, og domenemeistring. Ein slik inngang ser lesing som overskridingskompetanse og fordrar dermed eit svært samansett register av språk- og tekstmeistring.

## 'Dannelsen' og 'Norskheden'

Det skal ikkje leggjast skjul på at nyare tekst- og lese-teori ser på tekst- og lesekompetanse på ein nokså annsleis måte enn det ein er van med frå det tradisjonelle norskfaget. Alle idear om multiliteracies, situasjonsspesifikke språkregister og stor breidde i teksttypar skil seg på fleire avgjerande måtar frå norskfaget som nasjonal forvaltar av rettskrivingsnormer og tekstkanon.

Norskfaget, morsmålsfaget eller nordisk språk og litteratur som vert nytta om den akademiske varianten, vart i løpet av dei siste tiåra på 1800-talet tildelt rolla som primært dannelsesfag i vår kontekst. Det er skapt som ein sær eigen historisk eller kulturpolitisk konstruksjon, knytt til ein bestemt fase i statens som i nasjonens indre liv. Både idekonstruksjonen og den tette og planmessige koplinga til alle steg i skuleverket, og som var fullført i løpet av nokre tiår inn på 1900-talet, etablerte det som einskapleg og unikt. Det var især nasjonens historie som skulle borge for det unike. Følgjeleg var språk- og litteraturhistoria grunngeven i førestellingar om eit særnorsk utviklingsløp (teleologi). Det indre og nasjonale lengdesnittet var det overordna. Jamføring med generelle trekk i europeisk skriftkultur var i beste fall sekundært, og slik varte det ved til langt inn i moderne tid.

Perioden 1889-1940 gjorde bruk av norskfaget som reiskap til å nå nasjonal-integrative mål, men samlingspunktet var noko meir enn den kollektive identiteten som ei felles historie gav. "Vakkernorsken", som perioden vert kalla i eit læreverk i fagdidaktikk, hadde ikkje berre ei nasjonalpolitisk og historisk vektlegging. Fagets normsystem vart i stor grad utforma under påverknad av 1800-talets borgarlege dannelsesfilosofi. Toppstyrte tekstnormer, slik dei vart nedfelte i rettskrivingsprinsipp og etablering av ein eigen nasjonal skjønnlitterær tekstkanon, har vore like sjølvsgade emne i norskfaget som det nasjonale tankegodset.

Gjennom slike mekanismar har norskfaget tileigna seg både fortid og identitet som eit nasjonalt dannelsesfag. Viktigare er at det berre i avgrensa grad og heller motviljug har teke mål av seg til å bli noko anna. Korkje disiplinutvikling i vitenskapsfaget eller didaktisk-metodisk differensiering av skulefaget har utsletta identiteten som nasjonalt dannelsesfag. Snarare har spesialisering og integrasjon av nye fagkomponentar gjort det mindre einskapleg enn det framstod for eit par generasjonar sidan. Samansetjinga i språk og litteratur alltid vore eit indre spenningsmoment. Det har gjort at norskfaget vanskeleg kunne oppfattast som *eitt* fag basert på *eitt* paradigme. Synkront, i forvaltning av notidsdimensjonen, har faget mest alltid vore fleirparadigmatisk.

Faget er, i tillegg til å vere samansett av ei mengd deldisiplinar, òg forvaltar av historiske og immanente legitimeringskombinasjonar. Heller enn dei disiplinspesifikke legitimeringane er det i det vagt artikulerte og generelle fellesområdet, i summen av faglege normkombinasjonar, at det i røynda

vert avgjort kva emne som får høyre naturleg til under fagets paraply. Det er slike filter som aksepterer og forkastar, og fastset "det faglege" eventuelt "det norskfaglege". Trass i at faget spriker i mange retningar eksisterer det i det kollektive medvitet som eitt fag, og det vert òg omtala og forvalta som det. Årsakene kan truleg sporast attende til skipinga av faget. Det utvikla profilen sin i ei tid som nettopp la stor vekt på lengdesnittet i nasjonens litteratur og språk, særleg innpassing av historiske liner frå mellomalder til 1800- og 1900-talet. Slike liner var sentrale ved fagets identitetsdanning, men er enno verksame som fagleg-vitskapeleg forståingshorisont. Når det her er lagt vinn på å tale om morsmålsfaget som noko anna enn eller som noko meir enn som ei pragmatisk samlenemning for deldisiplinar, er det ut ifrå det diakrone utsynet som det forvaltar. Det er først og fremst på det området at norskfaget framstår som ein einskap – eit norskfag. Tusenårsutsynet, slik det vert uttrykt i språk- og litteraturhistorier som knyter moderne språk og litteratur til mellomalderens språk og litteratur, er på mange måtar fagets raude tråd enno:

Som kunnskapskonstruksjon er faget (..) en sterk bærer av historisitet. Fagtradisjonen skal ikke forstås som determinerende i snever kausal forstand, men representerer en form for «treghet» (..) Fagets historisitet representerer i seg selv her en form for inert, som gir det stor motstandsevne overfor endringer. (Madssen 2001:6)

Det er i summen av disiplinære normkombinasjonar at fagets kunnskapsbase vert formulert. Likeeins går det ut forståingsformer, periodiseringar og oppdagingskontekstar som følgjer av koplingane. Likevel kan snautt "det faglege", "det norske" eller "det norskfaglege" oppfattast eintydig og skarpt definert storleik. Som historisk kompromissarena og møtestad for fagleg profesjonalitet og politisk utdanningstenking, har morsmålsfaget hatt ei innretting som opna for rivalisering og dannelseskvallitetar. Spenningar som knyter seg til grensedragingar, anten etablering av displingrenser, inkorporering av politiske og estetiske område eller problem ved fastsetjinga av grenseverdiar, er eitt av fagets meir permanente trekk. Ikkje minst er det ein problemarena som i stor grad har teke farge av den faglege fortida. Kjell Arild Madssen ser fagomgrepet som ein rommetafor:

Et fag avgrenser et rom, skaper en bås. Dette viser seg også i engelsk, der rombegrep som «fields», «areas», «domains» og «realms» brukes om dette «feltet». Med utgangspunkt i etymologien kan vi dermed si at fag blir fag gjennom en innhegnings- eller innrammingsprosess, som over tid avgrenser et kunnskapsfelt, definerer et territorium (..) territoriet har sjelden skarpe eller naturlige grenser. Mye av dagens «faglighetsforskning» – jf. den engelske neologismen «disciplinarity» – framhever nettopp at territoriets grensedragning like mye er et uttrykk for tilfeldig klassifisering som uttrykk for logisk eller epistemologisk «naturlige enheter. (Madssen 2001:3):

Den tilfeldige klassifiseringa slår mellom anna inn i fagets problem med å samordne snøgge endringar i teoretiske perspektiv på språk og litteratur med ein tilstivna historisk dimensjon. Det er truleg også fagets viktigaste unnlatingssynd. I lys av innsikter og forståingsformer som nye disiplinær har trekt inn i norskfaget, er det òg vanskeleg å oversjå at fagets historiske felt er omgjeve av ein nokså gammalvoren sorteringsmekanisme. Medan det synest kurant å legge mest alle typar moderne teksttar under norskfagets lupe, framstår teksthistoriske perspektiv i faget som rigide og konvensjonelt insisterande. Faget verkar både liberalt og konserverande på same tid. Det er ope for moderniserande innslag, jamvel for ope, vert det hevda av fagfolk som i tiltakande grad har kjent seg framande for integreringa av nye komponentar. Derimot er faget sin historiske dimensjon lukka mot nye innslag. Forståingsformer frå litteratursosiologi og sosiolingvistik, populær- og triviallitteratur, grunnleggande lese- og skriveopplæring, oa. har for lengst inntekte viktige felt i fagets synkrone forvaltning. Derimot er endringane heller få og mest ikkje til å merke i det historiske. Der forvaltar faget helst ein kanon – ein nasjonal klassikk.

## Norskfaget etter tusenårsskiftet

Tradisjonar øver diskursiv makt, og det gjeld også for norskfaget. Både i *Distinksjonen* (1995) og *Symbolisk makt* (1996) har Pierre Bourdieu ein diskusjon av det han kallar monopolisering av symbolske former. Vesentleg for utøving av symbolsk tvang er det han med ei omskriving kallar "konstruksjonen av sinnene". Bourdieus diskusjon er halden på det generelle planet, men han kan utan vesentlege atterhald overførast til forhold i Noreg og til "fagenes fag", slik Gerhard Gran omtalte morsmålsfaget. (Andreassen og Berge 2001:46) Kontroll har, i tillegg til eit historisk opphav, eit vedlikehaldingselement. Begge medverkar til å konstruere det "verkelege" som verkeleg. Særleg viktig er koplinga til eit overordna organ som staten:

Gjennom de rammene staten setter for alle virksomheter, påtvinger, innstifter og innprenter den former og kategorier for almuinellig oppfattelse og tenkning, og dette blir sosiale rammer for oppfattelsen, forstanden eller hukommelsen, mentale strukturer, eller statlige former for klassifiseringer. (Bourdieu 1996:69)

Det er tale om ulike sider ved symbolsk kontroll som må haldast frå kvarandre, sjølv om dei naturlegvis er relaterte. Oftast er det tale om kunnskapssosialisering innanfor legitime former for tvang, vanlegvis som disiplinering ved interaksjon. Til dette høyrer skulegang og andre former for regulert opplæring innanfor rammene til normative danningshierarki og etablerte kunnskapsregime.

Ein norskfagleg einskap kunne nok, med visse atterhald, hevdast å vere intakt så seint som for eit tiår sidan. Det er vesentleg vanskelegare å tildele den karakteristikken i dag. På alle trinn i det norske utdanningssystemet er det etablert disiplinindelinger, undervisningspraksisar og teknologibruk som er baserte på at både norskfaget sjølv, og måtar å relatere seg til det på, har vorte grunnleggjande endra. Liknande og tilsvarande erfaringar har gjort seg gjeldande i andre land med utdanningssystem og danningstradisjonar som det norske.

Ein medie- og kommunikasjonskultur, synleggjort gjennom bruk av digital læringsteknologi, har – i alle fall på overflata – teke over plassen til ein tradisjonell fagdelt skulekultur, basert på normer frå skriftkultur og primært forvalta gjennom eit nasjonalt danningfag. Vesentleg mindre iaugefallande enn digital læringsteknologi er den språkleg-tekstlege differensieringa som følgjer av teknologiendringa. Tradisjonelle sjangrar og teksttypar finst naturlegvis enno, men dei aktualiserer seg i tiltakande grad i samansette kombinasjonar, der medium som bilete, video, film og lyd o.a. har forsterka si rolle. Det høyrer til norskfagets forvaltningsansvar å utvikle skriftkulturens kvalitetar. Det kan likevel ikkje lenger skje isolert, dvs. i høve til ein skriftkultur *per se*. Teknologitvangen er for lengst komen for å bli – også i norskfaget. Vilkår for kommunikativ samhandling er skipla ved at teknologien er tilgjengeleg både i det private og offentlege rommet. Samla kan ein seie at tradisjonell skriftkultur (og dermed norskfaget) har hamna i ei rolle der han bit for bit er tvinga til omformulert samspel. Det gjeld ikkje berre i forholdet til ein ny kommunikasjonsteknologi. Tilsvarande gjeld òg for kunnskapsarbeidet som relaterer seg til eit endra mediebilete.

Denne situasjonen er ikkje ny, men han er relativt ny i utdanningssamanheng. Ein kan greitt peike på at den utvida medie- og kommunikasjonskulturen har eksistert i fleire tiår, men han har berre i svært avgrensa grad sleppt til i skulen eller hatt denne som plattform og arena for utvikling. I det vesentlege har han kome til skulen utanfrå som følgje av ytre endringstrykk og trass i sterk motstand. I løpet av svært kort tid har han makta å prege kvardagsaktivitetar både i og utanfor skulen og han har skapt dagsorden ved å stille nye krav til individuell meistring.

Den endra kommunikasjonsteknologien stiller òg andre utfordringar til fagleg sjølvrefleksjon enn dei som høyrde til ein reindyrka skriftkultur. På fleire område finst det utfordringar som lenge har vore forsømde. For det andre er desse utfordringane ikkje lenger avgrensa til Noreg og til nasjonale

språkdomene. På vasketelen til Colin Lankshear og Michele Knobel's bok *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning* (2003) står følgjande karakteristikkk:

Literacy education continues to be dominated by a mindset that has passed its use-by date. Education has failed to take account of how much the world has changed during the information technology revolution. This is the hallmark of an 'outsider' mindset. In fact, qualitatively new literacies and new kinds of knowledge associated with digitally saturated social practices abound. 'Insiders' understand this, 'outsiders' do not. Yet 'outsider' perspectives still dominate educational directions. Meanwhile, student 'insiders' endure learning experiences that mystify, bemuse, alienate and miseducate them.

Koplingar mellom utdanning og literacy, og her kan ein merke omgrepets fleirtalsform i sitatet ovanfor (literacies), er nokså nye i norsk samanheng. Dei kom i praksis inn i norsk utdanningstenking via ein del forarbeid til LK-06 *Kunnskapsløftet*. Internasjonalt har det derimot lang fartstid. I anglo-amerikansk utdanning har det vore markert nærverande i skuletenking og opplæring sidan 1950-åra. Det er meir vidtfemnande enn skriftkultur og, som det går fram av sitatet over, let det seg applisere til medie- og kommunikasjonskulturen i fleirtalsforma.

## Grunnleggjande ferdigheiter: nøkkelferdigheiter eller elementære ferdigheiter?

Framfor er det stilt opp ei motsetning mellom nøkkelferdigheiter (key competences) og elementære ferdigheiter (basic skills). Skiljet er viktig – især fordi det ser ut til at forståinga av LK-06 og grunnleggjande ferdigheiter som det eine eller det andre disponerer for svært ulik handling, organisering og oppfølging. Ei presisering frå OECDs (DeSeCo) sluttrapport *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* er såleis viktig å få med her, i og med at LK-06 byggjer på dette arbeidet. Der slår ein eintydig fast at

[a] *competence is not synonymous to a skill. Given the lack of rigor and consistency in the use of terms such as competence, skills, literacy and as a response to OECD constituencies' request for solid theoretical foundations for defining and selecting key competencies, DeSeCo offers a definition of competence that is relevant for policy, practice, and research. A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.* (mine kursivar, A.A.)

Oppøving av elementære ferdigheiter er såleis å forstå som eit delmål, som ei plattform som det skal arbeidast vidare frå med den andre lese- og skriveferdigheita. Nøkkelferdigheiter er derimot det langsiktige danningmålet, det som bitt saman fem grunnleggjande ferdigheiter i eit samansett språkregister og ein variert tekstkompetanse.

Ein av lærdommane frå nyare literacy-forsking er at lesing og tekstbruk er situasjonsbunden. I tillegg vil lesing konfrontere den lesande (subjektet) med valsituasjonar. Gjennom lesinga gjer han eller ho visse utval som vert med vidare. Prosessen er kumulativ, dvs. vi tek med innsikter og omdannar dei til kunnskapsgrunnlag for nye utveljingar. Oftast er lesaen lite medviten om kva val og framgangar han eller ho faktisk gjer på dette stadiet. Ein første tilnæringsmåte ligg i medievrderinga. Grovt sett tek lesaren i bruk to strategiar for avkodning for å avlure objektet informasjon: *intern* og *ekstern* lesemane. Begge er grunnleggjande og enkle prinsipp for tolking. I hovudtrekk vil intern avkodning vere kjenneteikna av at lesaren held seg innanfor tekstens (objektets) rammer. Ein slik lesemane søker ofte mot koplingar i teksten og han vert tolka etter tydelege (eksplisitte) kodar i overflata. Lesing på denne måten er vanlegvis ikkje-problematiserande. Motsett er eksternalisert lesing forsøk på å

«stryke teksten mot håra». Den lesande vil bruke overflata for å kome 'bak' og 'rundt' det skrivne. Overflateinformasjon vert brukt til å tolke forhold som ligg 'utanfor' det språkleg formulerte. Ei slik lesing er gjerne ei mistenksam form for avkodning (men ikkje alltid kritisk eller god). Tilsvarende får ein intern lesemane sine særtrekk ved at han held seg innanfor diskursens rammer, og i det vesentlege aksepterer det tydeleg formulerte som det som skal avkodast. Eksternaliserande lesemane vil ved avkodning legge størst vekt på forhold utanfor formulert diskurs, der det kommuniserte også kan oppfattast som uttrykk for det ikkje-formulerte eller det utilsikta (ideologi etc.).

Omgrepspara dekkjer grovt sett to posisjonar i leseprosessar – tekstens «rett» og kontekstens «rett». Begge er nødvendige og viktige, men problemet med slike enkle dikotomiar er at dei manglar eit vesentleg element, eit inreflektert og tolkande subjekt – nemleg mennesket. Utan denne tredje eller hermeneutiske dimensjonen manglar det ei forståing av kvifor vi stadig vekk endar opp med ulike «verkelegheiter» sjølv om vi har lese same tekst eller tolka same objekt. Lesaren gjer «noko» med teksten/objektet når det vert henta fram frå arkivet, definert som forskingsrelevant eventuelt brukt som teoretisk orienteringspunkt. Resepsjonsteoretikarar som Umberto Eco og Wolfgang Iser vil seie at teksten først får liv i det han vert lesen, tolka eller teken i bruk. Både Iser og Eco avviser at ein tekst har direkte røyndomsreferanse åleine. Det er først når lesaren kjem på banen at det skjer noko. I seg sjølv er teksten strekar på eit ark, seier Iser. Eco seier om lag det same: «Et uttrykk forbliver et rent *flatus vocis* [pust eller ein tom lyd], indtil det bliver sat i forbindelse med sit vedtagne indhold gennem en reference til en vedtagen kode». (Eco 1996:178) Overført til norskfagleg terminologi tilseier det at først når lesesituasjonen hentar teksten fram og gjer han viktig (dvs. kulturelt og sosialt situert) at teksten vert eit medium som vi kan gjere noko med for å få vite noko om «det verkelege». Om teksten er stuva bort i lærebøker, bibliotek, arkiv, permar, magasin eller anonyme bokhyller vil han kommunisere ingenting og bety ingenting.

## Å aktualisere ein tekst: Lesing og rekonstruering av informasjon

Nyare tekstteori hevdar at tyding eller realisert tolkingspotensiale er det tolkbare emne som tekstar, teikn, bilete etc. (semiotiske objekt) først kan få når dei vert konfronterte med lesaren. Semiotikk interesserer seg for det som *let seg oppfatte* som teikn. Objektet er altså *ikkje* teikna eller teiknsystema *i seg sjølv*, men dei deler av teiknverda som menneskelege tolkarar kan vere i stand til å oppfatte som meningsberande/meiningskonstituerande teikn. Definisjonen inneber òg at moderne semiotikk og hermeneutikk (tolkingsvitenskapar) femner langt enn den tradisjonelle skjønnlitterære verktolkinga. Samstundes er det understreka at tolkingsprosessar er involvert i meningsdanning.

Grunnleggjande kunnskapar i språkssystem og/eller språkbruk er såleis nødvendige reiskapar for å kunne *avkode*, men ikkje dermed tilstrekkelege reiskapar for å *forstå* teksten. Den såkalla leseformelen hevdar at lesing er delt i to: *avkodingsdugleik* og *forståingsdugleik*. Begge må vere representert for at lesing skal kunne vere effektiv. For å kunne tilføre ein tekst (semiotisk objekt) ein meningsdimensjon eller å få han til å fungere treng lesaren å kople to delferdigheiter. I første omgang skal teksten avkodast. For å få til det må lesaren disponere ferdigheiter i grammatikk og ordkunnskap. Utan desse vil han eller ho ikkje kunne avkode informasjonen. Lesaren må kjenne grunnleggjande kjennskap til språkteknikkar og sjanger.

Han eller ho må også ha kunnskap om det som omgjev teksten, altså konteksten. Det kan seiast på ein litt annan måte også. Lesaren må for å ha forståing også «have some grasp of its 'codes'» (Eagleton). Med det sikter han til at lesaren også må skjønne komplementaritet mellom tekstens språklege kodar og kontekstens sosiale kodar. Utan eit utvikla grep om tekstkodens situering i tid og rom vert teksten snarare villeiande enn rettleiande. I det perspektivet vert språkkompetanse første steg mot å realisere tekstens potensiale, og berre det.

Kor stor skilnad det kan vere på språkleg avkoding og adekvat forståing er eit poeng som Eagleton eksemplifiserer godt. I ei innføringsbok i litteraturteori har han òg teke inn eit døme frå undergrunnsbanen i London. Det gjeld eit skilt som er plassert ved sidan av ei rulletrapp. På skiltet står det «Dogs must be carried on the escalator» - Hundar må berast i rulletrappa. Om skiltinformasjonen seier Eagleton:

For å forstå ordsekvensen på skiltet må ein gjere ein god del meir enn å lese orda i rett rekkefølge. Ein treng til dømes å vite at orda høyrer til i ein referansekode (a code of reference), at oppslaget ikkje står der som eit dekorativt innslag for å underhalde dei reisande, men må oppfattast som at det viser til faktiske passasjerar med faktiske hundar i faktiske rulletrapper. Det inneber at ein må mobilisere samfunnsinnsikt for å skjønne at oppslaget er plassert der av ansvarlege myndigheiter, at myndigheitene også har makt til å straffe dei som ikkje respekterer påbodet og at eg, som del av publikum, også vert omfatta av instruksjonen. Ikkje noko av dette går fram av orda isolert sett. Ein må såleis kjenne til visse kodar og visse kontekstar for å forstå det som står på skiltet skikkeleg, men ein må òg kople saman sosiale kodar med tilsvarande lesekodar. Dei er då konvensjonar som seier at det med 'rulletrapp' vert sikta til denne rulletrappa og ikkje ei i Paraguay, at 'må berast' betyr 'må berast no' og så vidare (...) I sum betyr det at eg forstår informasjonen på oppslaget ved å fortolke det ut ifrå spesielle og situerte kodar. (Eagleton 1983:78)

Skilttekstar høyrer til dei enkle å avkode. Men, som Eagleton gjer merksam på, at ein tekst er kontekstuel situert eller indre situert ved kompetent avkoding inneber ikkje nødvendigvis at forståinga er presis. Eagleton, som Eco, synest å ville oppfatte mottakaren av ein tekst som eit individ i ein valsituasjon. I alle samanhengar (også på undergrunnsbanen i London) kan lesaren velje å *lese etter sitt eige hovud*, med dei konsekvensar det har, eller vedkomande kan *prøve å tolke teksten* etter dei tekstlingvistiske og sosiale kodar som er nedfelt i han.

Om ein lesar vel å satse på det første eller det andre alternativet (vi gjer sjølv sagt ofte begge delar, alt etter kva som er situasjonen) er i det minste utgangsposisjonen nokså lik. Eagleton, Eco og Iser oppfattar lesaren som å vere involvert i ein kamp med teksten (mediet), i den forstand at anarkistiske og polysemantiske bodskapar heile tida må avkodast for deretter å bli inkorporert i eit rammeverk som er forståeleg (kognitivt overkomeleg) for den personen det gjeld. Det er altså ikkje bodskapen – teksten i seg sjølv – vi forstår, men slik teksten gjennom den trinnvise leseakta gradvis vil framstå som meningsfull og meningsberande for oss.

Duellen (eventuelt samspelet) mellom teksten og lesaren understrekar at lesarrolla langt frå er statisk. Den dynamisk karakteren opnar for eit mangfald av lesemåtar. Men om alle lesemåtar er gyldige, eventuelt kan gjerast gyldige i møtet med ein konkret tekst, er ei utfordring som er vanskeleg å svare på i generelle vendingar. Det kritiske blikket er vendt mot alle idear om at det berre skulle finnast ein rett lesemåte:

(..) den 'ideelle' eller 'kompetente' lesaren er ei stillestående oppfatning: ho tenderer mot å undertrykkje det faktum at alle kompetansevurderingar er kulturelt og ideologisk relative, og at all lesing involverer at også ikkje-litterære kunnskapar må mobiliserast, og det gjer kompetansmåling ut ifrå lesing åleine til ein håpløst ubrukeleg modell. (ibid.)

Her kjem det spesifikke i sosialt situert koding, avkoding og kommunikasjon inn på ny, og det spesifikke i sosial kontekst synest å vere element som må drøftast i mediert kommunikasjon – ja, sjølv i den enklaste forma for lesing. Teknikkane og konvensjonane i leseakta bør ikkje og kan ikkje forenklast for mykje. Dei er komplekse nok i seg sjølv og må supplerast av ein tenkt komplementaritet mellom progresjon og forståing for å dekke den faktiske lesinga.



Det ikkje-statiske og kompetansedifferensierte på lesar- og tolkarsida har vore vige merksemd frå massemedieforskning, især innanfor engelsk-amerikanske Cultural Studies. Eagleton høyrer til i dette miljøet. Ein annan nestor i faget, Stuart Hall, med artikkelen «Encoding/decoding in Television Discourse» må tilskrivast ein særleg status i den samanhengen. Hall poengterer i artikkelen at ulike samfunnsgrupper synest å tolke (moderne) medietekstar nokså ulikt. Tre dekodingsstrategiar synest hypotetisk mogelege, seier Hall. For det første er det ei konform lesing. Det er ei tileigningsform som Hall kallar *dominant lesing*. I slik tekstlesing vil lesaren dele tekstkoden fullt ut, og han eller ho vil akseptere å gje att tekstens intenderte (føretrekte) meiningar. På motsett side finst det ei *motstandslesing*. I slike samanhengar vil lesaren forstå kva som er føretrakt avkodning, men likevel vil han eller ho forkaste den lese måten. Teksten vert deretter medvite avkoda etter andre prinsipp. I ei mellomstilling i Halls skjema finst det han vil kalle *forhandla avkodning*. Lesaren er i slike tilfelle dels på line med tekstkoden og den hegemoniske tolkingsramma. Hall legg vidare til at ein må førestelle seg at det finst former for «kjeltringlesing», ein slags subversiv tekstbruk der lesaren kan finne på å bruke budskapet til heilt andre føremål enn dei intenderte. Døme på nyare subversiv lesing er omdiktingar av julesongar og salmar, ein sport dei fleste barn/skuleelevar har vore med på. Det betyr ikkje at dei ikkje gleder seg til jul eller har noko ønske om å avvikle julefeiringa. Det ersnarare ein karnevalistisk bruk av tekstar som betyr lite eller ingenting utanfor den konkrete ramma eller brukssituasjonen. Hall presiserer at under visse labile omstende vil lesaren kunne skape tolkingsreglar sjølv og lage eigne tilpassingar. Om og eventuelt når slik forhandla avkodning skjer i stor skala kan det indikerer at samfunnet er ustabil (eller før-revolusjonært).

## Eit val mellom Proteus eller Prokrustes

Den amerikanske sosiologen Robert Merton utvikla i 1950-åra omgrepet *kulturell anomie* (cultural anomie) for å beskrive eit uløyst spenningsforhold mellom mål og verdiar på ei side og normer og verkemiddel på den andre. Til skilnad frå Durkheims anomie-omgrep knytte Merton det til ei motsetning mellom generelt aksepterte kriterium for suksess og normative stengsler som blokkerte for realisering av desse goda. Etter Mertons meining var det ikkje normløyse eller institusjonell desintegrasjon som hindra innfriing av dei ønskta måla, men strukturelle barrierar.

Det synest å eksistere visse parallellar mellom Mertons omgrepsutlegging og den tenkinga som omgev implementering av læreplanar i den norske skulen. Tilsynelatande var – og er – alle partar samde dei vektleggingar og moderniseringar som *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd* skisserte. I det minste er det vanskeleg å påvise politisk usemje om ideen om grunnleggjande ferdigheiter. Fråveret av eksplisitt politisk usemje skal likevel ikkje trekkjast for langt. Det har vore fleire former for motstand mot at desse ferdigheitene skulle målast, korleis dei skulle målast og især korleis resultatata skulle kunngjerast.

Sjølv om eit «kunnskapsløft» med omsyn til dei grunnleggjande ferdigheiter, konkretisert i *St.meld. nr. 30 (2003-2004)* som vilje til å styrke artikulatiske ferdigheiter i lesing, skriving, munnleg språkbruk, rekning og bruk av digitale medium, fekk tilslutnad frå alle hald, er det ikkje tydeleg kva for konsensus det er tale om. Det er vanskeleg å danne seg eit eintydig bilete av korleis involverte fagmiljø forpliktar seg på innhaldet i reforma. Tilsynelatande er ideen om å styrke grunnleggjande ferdigheiter i alle fag allment akseptert. Likeins verkar dei definisjonane som vart lagde til grunn å stå støtt. Derimot er det i *St.meld. nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen* lagt fram ein ny plan for norsk lærarutdanning som tvingar fram spørsmål om kvaliteten på semja som rår. Det er især innføring av eit nytt fag, *Pedagogikk og elevkunnskap*, som aktualiserer ei slik problemstilling. Faget skal erstatte det gamle pedagogikkfaget og det er i tillegg tiltenkt ei særleg rolle i forhold til

grunnleggjande ferdigheiter: «Det nye faget pedagogikk og elevkunnskap har dessuten et overordnet ansvar for at de grunnleggjande ferdigheter ivaretas i alle fag.» (St.meld. nr. 11 (2008–2009) s. 17) Dels i forkant av og dels etter St.meld. nr. 11 (2008–2009) er det levert forskningsrapportar som tek opp ulike sider ved implementeringa av LK-06. Berre i løpet av perioden 2006-2011 sytte Utdanningsdirektoratet for at det vart gjennomført 30 evalueringar for, som det heiter på departementets eigen nettstad, å ”belyse og dokumentere i hvilken grad utfordringene for grunnopplæringen og intensjonene med reformen følges opp og gir resultater i praksis.”

Både evalueringsmandat og samansetjing av evalueringsgrupper gjev rom for ei viss undring. Det som overraskar er ikkje omfanget, sjølv om det er imponerende nok, men det at dei 30 evalueringane ikkje går grundigare inn på faglege utfordringar som dei fem grunnleggjande ferdighetene reiser. Vinklingar og vektleggingar går i det alt vesentlege på ytre forhold som rammevilkår og organisering. Gjennomgåande er rapportfokuset retta mot implementerings- og samordningsproblematikk knytt til arena, sektor og nivå i skule-Noreg. Med unntak av tre rapportar frå Nordlandsforskning som evaluerte samanhangen mellom undervisning og læring (SMUL) og to frå Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) som analyserte utdanningsreforma sine føresetnader, er det berre i avgrensa grad at rapportane går inn på dei særskilte utfordringane som reforma reiser med omsyn til større eller betre meistring av språk, tekst, sjanger etc. Det er lite ved rapportane – vurdert samla – som tyder på at målet med reforma strekte seg lenger enn til sterkare fokusering av basisfag og oppfølging i form av sikrere prøving av ferdigheiter.

Evalueringar av det teoretiske og vitskaplege fundamentet for utdanningsreforma er så godt som fråverande. Det same kan seiast for kommunikative, teknologiske og samfunnsmessige endringskontekstar som motiverte reforma. Til dømes vantar det ei inngåande evaluering av kva «grunnleggjande» tyder i denne samanhangen. Særleg betre stilt er det heller ikkje kva gjeld dei didaktisk-metodiske utfordringane som satsing på fem grunnleggjande ferdigheiter reiser. Såleis saknar ein evaluering av kva eksisterande lærarkvalifikasjonar kan vere gode for i møtet med reformas intensjonar. Kva fagleg lærarkompetanse trengst for å kunne realisere målet om styrkte elevferdigheiter i lesing, skrivning, munnleg språkbruk, rekning og i bruk av digitale medium? Er den eksisterande allmennlærarkompetansen tilstykkeleg eller treng han styrking på bestemte område? Er kjernefag som norsk, engelsk og matematikk tilstykkeleg rusta i norsk lærarutdanning for å møte utfordringane?

Metaforen *kunnskapsløftet* tilhøyrer det utdanningsretoriske feltet, dvs. at han femner både det politisk-administrative planarbeidet og den faglege argumentasjonen. Dermed er det også sagt at han vert brukt og gjenbrukt i ulike typar omgrepkamp der det er involvert definisjonsmakt og arenakontroll. Som involverte og impliserte utøvarar av metaforens tydingspotensial vert ein konfronterte med ei utfordring: Skal metaforen lesast konvensjonelt eller semiotisk? Valet tilhøyrer det metaspråklege området og er på eit vis relatert til to arketypar frå gresk mytologi – Proteus og Prokrustes. Den første representerte ei smidig form for kontinuitet og endring, gjerne med vekt på situasjonsvurdering og tradisjonsmedvit, medan den andre hadde omdømme som den yttarleggjande rigiditetens mann. Vi kan, for å låne eit omgrepsspar frå sosiologen Zygmunt Baumann, gje oss i nærkamp med tekstlege og språklege utfordringar som den flytande moderniteten har ført med seg, eller vi kan tvihalde på system, hierarki og forståingsformer frå den tradisjonelle og faste moderniteten. I det siste tilfellet kan det nok diskuteras om ein faktisk prøver å innfri eit løfte eller i det heile prøver å løfte noko.

## Litteratur og referansar

Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag?, i Kjetil Børhaug, Anne-Brit Fenner og Laila Aase (red.) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforl.

Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell.

Baumann, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforl.

Berge, K.L. (2010). «Forslaget til ny grunnskolelærerutdanning - hvor ble det av de grunnleggende ferdighetene?», i *Norsklæreren*. LNU. Bergen : Fagbokforl. s. 20-23.

Berge, K.L. (u.å.). « Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier», UiOs heimesider: <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf> (Lest 28.8.2011)

Bjørkeng, P.H. (1993). *Norskundervisning. Norsk med didaktisk refleksjon. Grunnbok*. [Trondheim]: Trondheim lærerhøgskole; [Oslo]: NKS fjernundervisning.

Bourdieu. P. (1996). *Symbolisk makt. Artikler i utvalg*. Oslo: Pax.

Eagleton, T. (1983). *Literary theory. An introduction*. Oxford: B. Blackwell

Eco, U. (1990). *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.

Eco, U. (1992). *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eco, U. (1995). *Fortolkning og overfortolkning*. [Artiklar også av Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose. I redaksjon ved Stefan Collini.] [Herning]: Systime

Eco, U. (1996). «Læserens rolle», i Olsen, M. og Kelstrup, G. red.: *Værk og leser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen/Basis. s. 178-200.

Hall, S. (1999). «Encoding/decoding», i Simon During ed.: *The Cultural Studies Reader*. London and New York: Routledge. pp. 507-517.

Lankshear, C. and Knobel, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.

Macken-Horarik, M. (2009) Multiliteracies, metalanguage and the protean mind: navigating school English in a sea of change. *English in Australia*, 44, (1), pp. 33-42. Tilgjengeleg som nettartikkel: [Multiliteracies, metalanguage and the protean mind: navigating school English in a sea of change \(pdf\)](#) (Lest 28.8.2011)

Macken-Horarik, M. (2008), Getting “meta”: Reflexivity and literariness in a secondary English literature course”, with Wendy Morgan for *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 6, No. 4, pp.22-35. Tilgjengeleg som nettartikkel: [Getting “meta”: Reflexivity and literariness in a secondary English literature course \(pdf\)](#) (Lest 28.8.2011)

Madssen, K.A. (1999). *Morsmålfagets normtekster. Et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Avhandling (dr. polit.). [Trondheim]: Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Madssen, K.A. (2001). Fag: «innhegning, gjerde, avdelt rom». Om «norskrommet» på ungdomstrinnet i historisk og komparativt perspektiv, i Lise Iversen Kulbrandstad og Gunvor Sjølie (red.): *På Hamar med norsk*. Rapport fra konferansen «Norsk på ungdomstrinnet», 18.-19. 1. 2001. Fulltekst gjennom [bibsyst.no/hihm/rapport/2001/12/rapp12\\_2001.pdf](http://bibsyst.no/hihm/rapport/2001/12/rapp12_2001.pdf) (Lest 28.8.2011)

NOU 2003: 16. *I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077> Lest 28.8.2011.

OECD DeSeCo (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> Lest 28.8.2011.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring. En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Lest 28.8.2011.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanninga*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html> Lest 28.8.2011.



# Det heilage og utskjelte sidemålet – Om nynorsken i skulekvardagen før og etter Kunnskapsløftet

Jan Olav Fretland

I denne artikkelen er hovudmålet å sjå på korleis sidemål, spesielt nynorsk, har vorte behandla gjennom læreplanar og utgreiingar dei siste femti åra, og korleis dagens læreplanverk skil seg frå eller liknar på tidlegare mål for nynorsk som skriftleg sidemål. Etter ei historisk samanstilling, der utgangspunktet er norskfaget generelt, er siktemålet mitt å tolka og utfordra omtalen av nynorsk som sidemål i Kunnskapsløftet, og gje mine vurderingar om didaktisk tilnærming til nynorsk som sidemål i grunnskulen. Artikkelen reflekterer ulike skular i nynorskdiraktikken, frå grammatikkdrill til slagordet Skriv som du snakkar! At me kanskje er ved eit tidsskilje no, viser dette sitatet frå ei ny bok om nynorskdiraktikk:

Det har vore vanleg å fokusere på likskapar i ordforråd og grammatikk mellom bokmål og nynorsk og det å bruke eigen dialekt som innfallsport til å lære nynorsk. Men om ein tillet seg å tenkje at bokmål og nynorsk er ulike, kan ein like gjerne hente metodar frå framandspråksinnlæring i sidemålsundervisninga, i alle fall på nynorskområdet, der ein verkeleg treng å prøve ut nye metodar som supplement til dei tradisjonelle. (Askeland og Falck-Ytter 2009, s. 12)

Sitatet representerer ei kraftig utfordring, både til didaktiske modellar som har rådd dei siste tiåra og til rådande språkpolitisk ideologi, det vere seg i offentlege utgreiingar eller i tekstar frå den organiserte målrørsla.

Sjølv om hovudmålet med artikkelen står fast, vil eg vidare heile tida veksla mellom utviklinga av norskfaget samla og synet på skriftleg sidemål. Slik vil eg prøva å bruka den generelle norskdiskursen som eit bakteppe for refleksjonane om nynorsk som skriftleg sidemål.

## Norskfaget som fagleg kakofoni og didaktisk slagmark

Det går ein fortløpande diskusjon om kva norskfaget skal vera og ikkje vera, og mange har slite med å sjå norskfaget som eitt fag i staden for ei rad deldisiplinar. Delvis har dette samanheng med at vitskapsfaget norsk etter kvart har vorte svært breispektra: Forsking i norskfaget kan gjerast innanfor fleire av vitskapsgreinene. I *humaniora* finn me språkvitskap, filologi, litteraturvitskap, filosofi, kulturvitskap, historie osv. I *samfunnsvitskapane* finn me til dømes psykologi, sosiologi, allmennpedagogikk, spesialpedagogikk, fagdidaktikk. Også innanfor teknologi og matematikk og naturvitskap kan ein finna emne for forskning i norskfaget (ikt og språk, motorikk i lingvistikken osv.)

Dette slår sjølv sagt inn når det skal veljast ut kva emne skulefaget norsk skal ha med. Eitt døme: I den fagkritiske perioden på 70-talet vart sosiolingvistikken ein viktig disiplin i universitetsfaget norsk. Samtidig vart litteraturomgrepet sterkt utfordra: telefonkatalogen var og litteratur, og vekeblad og teikneseriar vart objekt for undersøking. I skulen vart det fokus på argumentasjonsanalyse og språkbruksanalyse, og elevane arbeidde med kritisk

lesing av reklametekstar og valbrosjyrar. Soga om Isfolket og rørande vekebladnoveller vart analyserte med stor iver, og sakprosatekster vart stovereine i skulestova.

I tillegg kom det mange andre tema inn i norskfaget. Professor Tove Bull formulerte uro for dette gjennom overskrifta i eit innlegg i *Norsklæraren* 1/91: "Det ideologiske norskfaget og det faktiske norskfaget. Går norskfaget i oppløysing innanfrå?" Både tittelen og artikkelen elles illustrerer den suta mange norsklærarar har hatt for mangelen på heilskap i læreplanar for norsk. I ein nordisk samanheng kjenner me til at i staden for namnet på nasjonalspråket som ei fragmentert besverjing, har ein ønskt å ta bort fellesnamnet og definera deldisiplinar. Kjell Arild Madssen (Madssen 1984, s. 21) nemner at Det Centrale Uddannelsesråd i Danmark først på 80-talet foreslo å la dansk opphøyra som sjølvstendig fag, og delvis gå in i andre fag og emne, og delvis bli erstatta med eit nytt fag: formidling/kommunikasjon. (På ein måte gjer dagens læreplan noko liknande, men med motsett forteikn: lesing og skrivning, altså norsk, skal inn i alle fag, det blir ikkje knytt eksplisitt og eksklusivt til skulefaget norsk.)

Me bør i denne samanhengen og minna om folkets røyst i tallause diskusjonsinnlegg i media både analogt og digitalt, der norskundervisninga i skulen blir gjort til syndebukken for mykje gale: Ein lærer alt og ingenting eller litt om alt i norskfaget, men i lesing og skrivning er det nivåsenking. Å skriva norsk skikkeleg er ikkje så viktig i skulen, blir det hevda. I slike samanhengar kjem det gjerne også inn synspunkt, frå bokmålsbrukarar, om at det er meiningslaust å læra to skriftspråk, at arbeid med nynorsken er bortkasta tid og øydelegg for 'ordentleg' norsk. For meg som arbeider med å gje didaktiske råd til kommande lærarar, er det viktig å ta med folkets røyst i vurderinga. Og eg meiner til dømes me må godta at det ikkje er nok med argumentasjon om nynorsk som del av den nasjonale kulturarven eller som eit fag ein må ta for å greia eksamen.

Hovudutfordringa i norskfaget i dag kan oppfattast som eit paradoks: Korleis får me til eit meir heilskapleg norskfag i eit stadig meir fragmentert, fleirkulturelt og fleirspråkleg samfunn? Kva element bør inkluderast i norskfaget, kva ideologisk og didaktisk refleksjon skal knytast til dei ulike elementa og korleis kjem grunngevinga for skriftleg sidemål inn i dette biletet? I Reform 97 er norskfaget skildra breitt og oppdelt, slik: Norsk som identitetsfag, opplevingsfag, dannelsingsfag, kulturfag, dugleiksfag, samhandlings- og kommunikasjonsfag. Rapporten *Framtidas norskfag* frå 2006, leidd av noverande statsråd Tora Aasland, legg nettopp vekt på norskfagets rolle som eit heilskapleg fag i eit fleirkulturelt samfunn, og deler med det som utgangspunkt norskfaget inn i norsk som språk og kulturfag, som grunnleggjande dugleiksfag, dialogfag og dannelsingsfag. Eitt sentralt spørsmål ut frå hovudmålet med artikkelen blir då å sjå på korleis desse delane av norskfaget blir styrkte eller svekte dersom ein tek bort skriftleg sidemål, og korleis ein kan bruka sidemålet til å oppnå målsetjingane med desse hovuddelane. *Framtidas norskfag* serverer denne utfordringa: "Dersom elevane opplever nynorsk som eit reint skolefag eller berre kulturarv, er det lite håp for denne målforma. Nynorsk er interessant å bruke så lenge det er eit levande og ureint språk, der ein kan gjere sine egne oppdagingar og bruke språket kreativt." (*Framtidas norskfag*, s. 64)

Ulike ideologiar og samfunnsåndar generelt speglar gjerne krava samfunnet stiller til skrivekompetanse. Ut frå det kan me presumtivt skilja ut fleire fasar og ulike holdningar til kva norsk skal vera, som alle kan diskutera. Inge Moslet (Moslet 2009, s. 24) foreslår desse etikettane med sine historiebriller:

- 1 Ideen om kulturarven og allment godtekne verdiar: *vakker norsk*
- 2 Ideen om praktisk nytte og å rusta elevane for livet: *praktisk norsk*

3 ideen om korrektiv og motførestillingar, sjølvstendig vurdering: *kritisk norsk*

4 ideen om personleg utvikling og vokster: *kreativ norsk*

Han hevdar vidare at 50-åra konsoliderte vakkernorsken, 60-åra såg framvekst av praktisknorsken, 70-åra såg "innsmett av kritisk norsk", 80-åra dyrka den kreative norsken. Han ser etter kvart også på 90-åra, og kjem opp med nemninga *her-og-nå-norsken*. Kva merkjelapp som skal setjast på det siste tiåret, er han usikker på, men peikar på stikkord som nye medium, utvida tekstomgrep, fleirkulturelle klassar, grunnleggjande ferdigheiter og kompetansemål og ny debatt om lærarrolla.

Jon Smidt (Smidt, 2005) legg opp til følgjande periodeinndeling i litteraturredidaktikken: femti- og sekstiåra står for vidare nasjonsbygging og borgarleg danning. Så kjem reaksjonen i sytti- og åttiåra, som han set merkjelappen erfaringspedagogikk og kritisk danning på. Frå nittiåra og frametter peikar han på korleis konsekvensane av det fleirkulturelle samfunnet Noreg slår ut: danning som kulturskaping.

Med denne gjennomgangen av utfordringane for norskfaget vil eg sjå på utviklinga i læreplanar og andre styringsdokument for nynorsk som sidemål. Eg viser til sidetal i dei endelege offentlege dokumenta.

## Læreplanen 1974

Denne læreplanen hadde eit langt svangerskap, med oppstart på 60-talet og ein førebels versjon frå 1971. Ein kan spora dette gjennom innslag både av tradisjonell formaltrening og innslag av nyare tankar om til dømes kreativ skrivning. Det er fire hovudmål i planen, eitt av dei er (s. 96): "å utvide kjennskapet til norsk språk, nynorsk og bokmål, og lære elevane å bli glade i morsmålet." Elevane skal arbeida med 6 hovudemne for norsk: Høyre og sjå, Munnleg bruk av språket, Lesing, Skriftleg bruk av språket, Språklære og Sidemålet.

"Elevane skal lære å bruke morsmålet sitt greitt og naturleg. Dei må få kjennskap til sidemålet, og dei bør venje seg til å forstå ulike dialektar." (s. 96). På 7.-9. klassesteget skal elevane ha kjennskap til sidemålet (s. 97), og det blir operasjonalisert i ein tydeleg progresjon: På 7. steget er det tilrådd "Sidemålslesing" (s. 101). På 8. steget ser me ein rein formaldidaktikk, med svak tilknytning til tekstar/litteratur: "Substantiv, verb, adjektiv og pronomen. Ein arbeider med hovudreglane og prøver å øve dei inn i nær tilknytning til tekstar. Ein bør arbeide med å finne likskap og ulikskap mellom bokmål og nynorsk når det gjeld ordval og ortografi. Men i dette arbeidet bør ein ikkje leggje for stor vekt på ulikskapen." (s. 102) Den same tendensen finn me på 9. steget: "Ein går vidare i arbeidet med formverket. Ein tek opp unntaksreglar i den monn det trengst. For ein del elevane kan det vere naturleg å bruke sideformer." (s. 102)

Under Arbeidsmåtar finn me derimot spor av nyare idear, med vekt på skrivning som prosess: "Etter kvart må krava til rettskriving og korrekt språkbruk få større vekt for alle former for skriftleg framstilling, men dei formelle krava må ikkje øydeleggje skrivegleda til elevane." (s. 107) Men denne tenkinga er ikkje nemnd under punkta om sidemålet. I delkapittelet om sidemålet blir det derimot lagt vekt på ein argumentasjon knytt til toleranse og respekt for andre sine talemål. Kreativ skrivning, lystprega lesing kan vera overordna stikkord for innhaldet. Det er elles interessant å merka seg at planen tilrår hovudformer, og at den ikkje seier noko om dialektdidaktikk (s. 109).



Oppsummert: Me finn her både den tradisjonelle formaldidaktikken, toleranseargumentet og argument for den kreative skrivedidaktikken. Nynorskdidaktikken er i gryande endring. Men det er lagt lite vekt på koplinga mellom talemål og nynorsk i dette planverket.

## Dialektbølgja og NOU 1984:16, Styrking av norskundervisninga i alle skoleslag

I denne NOU-en finn me det ideologiske fundamentet for ein periode med målpolitisk og didaktisk argumentasjon for ei opplæring i skriftleg nynorsk med vekt på dialekten. Utgangspunktet var den såkalla LTG-metoden, "Lesing på talens grunn", som Ulrika Leimar utvikla i Sverige rundt 1970. Ein hadde i eit tiår levd med opprørske studentar, visebølgja, dialektframvekst i offentleg samanheng og så vidare. Det vart naturleg å argumentera for dialekten som det grunnleggjande som ein skulle byggja skriftmålet på. Talemålet var primært, skriftspråket sekundært. Norsk-kommisjonen som laga NOU-teksten, med Ingvar Hauge som formann, hadde som eit hovudmål at "[s]idemålsopplæringa skal tuftes på talemålet slik elevene møter det i sine omgivelser og i massemedia." Dei skriv vidare:

Vi vil tilrå

- at elevene allerede fra første klasse av får lytte til tekster og selv synge sanger på sidemål og dialekt,
- at elevene selv får lese tilpassede sidemålstekster fra 3.-4. klasse av,
- at elevene tidlig får lære å se likheter og ulikheter i de to språkformene
- at den skriftlige opplæring på sidemålet tar utgangspunkt i språket i bruk: i elevenes dialekt eller utvalgte tekster, og ikke i formverk. (s. 19)

Framover mot denne tilrådinga hadde det vore gjort store arbeid både for å dokumentera ulike dialektar (til dømes Ølmheim 1983), visa samanhengen mellom norske dialektar og nynorsk (til dømes Kleiva og Røyset 1981) og utvikla metodikk for første lese- og skriveopplæring på dialekt (til dømes Lorentsen 1984). Professor Tove Bull leidde eit stort prosjekt i regi av Grunnskulerådet med begynnaropplæring i lesing og skrivning på dialekt (Bull 1985). Sluttrapporten gjorde greie for eit praktisk-metodisk forsøk med ei dialektbasert første skriftmålsopplæring som blei gjennomført i 10 førsteklassar i ulike delar av landet mellom 1980 og 1982.

Nou-arbeidet frå 1984 må sjåast som ei stadfesting av den styrkte stoda til talemål og dialektvariasjon i norsk skule.

## M87 – læreplan for grunnskulen

M87 er den læreplanen som tydelegast har fronta kreativ skrivedidaktikk og som argumenterte sterkt for prosessorientert skriveopplæring. Emnet Skapande skrivning vart introdusert. Den kreative skrivinga, skrivelysta, vart sett i framsetet, medan somme vil hevda at formallæra, rettskriving og bøying kom farleg nær skammekroken. I planen blir det uttrykt slik: "Formell dugleik må utviklast gradvis, men rettskrivingskrava må ikkje kome for tidleg og dempe skriveglede." (s. 139-140)

Vekta på talemål er òg styrkt i denne planen, men ein registrerer at den eintydige samanhengen mellom nynorsk og dialekt i lese- og skriveopplæringa er tona noko ned i høve til NOU-en frå 1984. Eitt av åtte hovudmål i planen er å "gje elevane gode kunnskapar i

hovudmålet, kjennskap til sidemålet og dialektar og utvikle tolerante haldningar til språk og språkbruk.” (s. 110)

Om sidemål og samanhengen skrift og tale står det: ”Elevane tek til å skrive på sidemålet i 7. eller 8. klasse. Der det høver, bør ein dra nytte av arbeidet med dialekt for å gjere det lettare å lære skriftleg sidemål. Dermed kan dei og få øving i å bruke dei dialektorda og dialektuttrykka som rettskrivinga opnar for” (s. 145). Emnet Sidemålet er elles eitt av åtte hovudemne, og skapande skrivning, ikkje formallæring er prioritert:

Elevane kan bruke tekstar som utgangspunkt for den skriftlege sidemålsopplæringa. Tekstane må vera interessante og vise eit levande skriftspråk. Elevane skriv korte svar på spørsmål til tekst, tekstar, teikneseriar ol. Læraren rettar lite i byrjinga.

## Læreplanverket av 1997

Den store vekta på talemålet til elevane hadde eit toppunkt på 80-talet. I 1997 er det ei meir praktisk og nytteprega norskopplæring som blir teikna opp. Om sidemålet finn me under arbeidsmåtar i faget (s. 113):

Elevane møter sidemålet tidleg og får høve til å prøve det ut gjennom lesing og skrivning over lengre tid utan at det skal vurderast. Dei får røynsle med sidemålet som eit bruksspråk, ikkje berre som eit oppgavespråk og prøvespråk. ... Skrivning blir knytt til lesing av litteratur og andre tekstar.

Det blir framleis lagt stor vekt på å begynna tidleg med sidemålet og på å integrera det i andre delar av faget. Me legg òg merke til at prinsippet om at bokmål og nynorsk er likestilte, blir understreka gjennom at namnet på dei to målformene er eksplisitt nemnde i strategiske punkt. Nokre døme

- Om 5.-7. klasse: ”Elevane skal utvikle varierte lesestrategiar og kunne lese tekstar på bokmål og nynorsk” (s. 120)
- Om 8.-10. klasse: ”Dei skal kunne lese og skrive på nynorsk og bokmål for aktivt å kunne vere med i ein nasjonal skriftkultur og erfare at lesing og skrivning utfyller kvarandre i fagleg arbeid og i all skriveopplæring” (s. 126)
- 8. klasse: ”- byrje å bruke sidemål som arbeidsspråk, arbeide med teiknsetjing og arbeide grundig med å tileigne seg korrekt ortografi i hovudmålet” (s. 126)
- 9. klasse: ”- bruke sidemål som arbeidsspråk for skriftleg arbeid i periodar” (s. 127)
- 10. klasse: ”- arbeide med god språkføring og formell dugleik i bokmål og nynorsk knytt til arbeidet med eigne tekstar” (s. 128)

Samanlikna med M87 er det påfallande kor mykje tydelegare det formelle, både god språkføring, korrekt teiknsetjing og ortografi, blir vektlagt i L97. Slik sett er det klåre liner attende til 1974. Me merkar oss også understrekinga av norsk skrift som både nynorsk og bokmål.

## Kunnskapsløftet og det mangesidige norske samfunnet

Kjell-Lars Berge (Berge 2005) hevdar at Kunnskapsløftet inneber eit paradigmeskifte. Artiumsstilen blir borte for godt, ein siste rest av fleire tusen år gammal retorikkunst: ”... ein lakmustekst på om ungdommen var blitt den statsborgaren som skolen skulle danne han eller ho til” (ibid s. 66).

For første gong i norsk skolehistorie blei det slått fast at ein ikkje kan forstå, lære og utøve eit fag uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapande eller semiotiske ressursar i faget. (ibid s. 67)

Han legg vekt på at den grunnleggjande ferdigheita *skrivning* vart definert som nødvendig i alle fag, og at skulestilen endeleg blir bytt ut med eit mylder av sjangrar og skrivemåtar i ulike kommunikative samanhengar. Berge tenkjer delvis på vidaregåande skule. Sjangerutvidinga og nye tankar om skrivning som prosess har vore til stades i dei to-tre siste generasjonar av læreplanar i grunnskulen, jamfør omtalen av M87 ovanfor. Det nye er, ved sida av vekta på det multimediale, fokuset på lesing og skrivning i alle fag.

For det skriftlege sidemålet har denne tenkinga mellom anna gjeve vind i segla til den såkalla språkdujmetoden, ein metode som understrekar det viktige i å lesa og særleg skriva nynorsk i andre fag og i nye medium. Eit viktig poeng er å overrisla elevane med det språket dei skal læra, slik at dei møter det på mange fleire punkt enn i sjølve formallæringa. Ein sentral lærermeister har vore professor Christer Laurén, som har arbeidd med såkalla "immersion projects" både med katalansk i Spania og med fransk i Canada, i tillegg til at han har hatt stor innverknad på skriveopplæring i svensk og finsk i Finland. Ved Nynorsksenteret i Volda har dei støtta ei rad språkdujprosjekt i skulen, både for nynorsk som hovudmål (sjå til dømes Bergem og Båtevik 2010) og som sidemål, der det såkalla Holmlia-prosjektet i Oslo er velkjent (Tørjesen, 2007).

Korleis skal ein så forstå og definera utfordringane for norskfaget i 2011? Leseforskaren Bjørn Kvalsvik Nicolaysen peiker på tre til dels kulturpessimistiske endringar av didaktikkens vilkår i tiåret me no er inne i (Nicolaysen 2005, s. 9-10):

1 Omorganiseringa av den ideologiske verda som omgjev all undervisning og skuleverksemd. ... I det nyliberalistiske tankeuniverset er det ikkje noko samfunn, berre ein marknad der sosial aktivitet eksisterer som summen av dei einskilde marknadskreftene sine individuelle val ...

2 Omlegginga av alt samfunnsliv til ei fundamental avhengigheit av tekst, såleis også digital lesing og skrivning. Dei fleste av arbeidstakarane i Noreg er avhengige av lesing og skrivning for yrkesutøvinga si. ...

3 Omtolking av tilhøvet mellom fiksjonalitet og røyndomsoppleving oppstår som følge av dei to føregåande punkta. . . kommersielle realitetar er i ferd med å bli viktigare enn skilja mellom sant, falskt, tru, overtru, diktning, sannsyn, røyndom ...

Utgangspunktet for Kunnskapsløftet er nok vesentleg mindre kulturpessimistisk enn det Nicolaysen gjev uttrykk for. Men går me til sjølve planverket, ser me med ein gong vekta på mangfald som ressurs og utfordring: "Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å lese og skrive både bokmål og nynorsk." (s. 41). Dei fire hovudområda skil seg vesentleg frå tidlegare planar, med vekt på det munnlege og på samansette tekstar: Muntlige tekster - Skriftlige tekster - Sammensatte tekster - Språk og kultur.

Hovudavsnittet for skriftlege tekstar understrekar sterkt kommunikasjon som grunnlaget for undervisninga, dessutan samanhengen mellom lesing og skrivning, skrivestrategiar og samanhengen mellom form og funksjon i tekstar:

Hovedområdet skriftlige tekster dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk. Lesing og skrivning er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven

utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive. Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon. (s. 42)

Det fleirsidige og mangfoldige, somme vil seia fragmenterte, inntrykket frå norskplanen blir understreka til dømes av at det er 17 kompetansemål etter sjuande årssteget. Eitt av dei er: "eksperimentere med ulike språkvarianter i egen skrivning på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk" (s. 46). Elles er dialektdidaktikken frå 80-åra bytt ut med vidare og meir generelle formuleringar. Under Språk og kultur skal elevane kunna "forklare noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, både nynorsk og bokmål"

To av dei 14 kompetansemåla etter 10. årssteget lyder slik:

- \* lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri
- \* uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk (s. 47)

Oppsummert vil eg hevda at det breispektra moderne samfunnet, både når det gjeld kulturar og tekstlege sjangrar, er basisen for norskfaget i Kunnskapsløftet. Vekta på ferdigheiter i lesing og skrivning er vesentleg forsterka, og desse ferdigheitene høyrer heime i alle fag. Det finst lite av Inge Moslets omgrep kritisknorsken, og vekta på talemål og dialektvariasjon er tona ned. Det slår sjølvstøtt ut også for didaktisk tenking om skriftleg sidemål. Det er framleis tydeleg vekt på likestillinga av bokmål og nynorsk, og på det skriftlege sidemålet.

## De nye lærarutdanningsreforma: bleik kopi av Kunnskapsløftet?

Forskrifta med rammeplan for den nye grunnskulelærarutdanninga tok til å gjelda frå 1.3.2010 og utgjer saman med dei nasjonale retningslinene for utdanninga styringsdokumenta. Norskfaget er ikkje spesielt tydeleg i dei nye måla for læringsutbytte: På tema Kunnskap blir det understreka at studentane "har kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster", medan det under Ferdigheter blir forventat at studenten "mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng".

Frå innleiinga om norsk i retningslinene registrerer me at i serien av 'norsk er'-definisjonar uttrykkjer denne teksten det slik (s. 28): "Norsk er eit kunnskaps- og danningfag, eit estetisk fag, eit språkfag og eit praktisk profesjonsfag." Dette er ei nokså tradisjonell oppramsing, der nytteargumentet står sterkt. Kultur, ideologi og litteratur er til dømes ikkje med, heller ikkje omgrepet dialogfag, som me finn i *Framtidas norskfag*. Det blir lagt vekt på norskopplæring som demokratisk rett i mangfaldssamfunnet og på norsk som "inngangsnøkkelen til alt frå sosialt liv, via yrkesliv, til offentleg deltaking i lokale, regionale, nasjonale og internasjonale samanhengar" (s. 29).

I tillegg blir norsk som fundament i det fleispråklige Noreg understreka. Omgrepsbruken bokmål og nynorsk, ikkje sidemål, blir vidareført, og det blir presisert at studentane skal prøvast både i bokmål og nynorsk, med visse unntak. Eitt påfallande trekk er at det i denne innleiinga ikkje blir sagt noko om verdien av dialektvariasjon og lokal kultur, som har vore fast innslag i mange læreplanar.

I ingressen til Norsk 1 for 1.-7. trinn står det:

I norsk 1 står begynnaropplæring i lesing og skriving sentralt, men også vidareutvikling av lese- og skriveferdighetene til elevar til og med sjuande klasse. Studentane skal få forskningsbasert innsikt om dette og om norsk språk- og tekstkunnskap. Dei skal lære å arbeide med dei grunnleggjande ferdighetene, lesing, skriving, munnleg bruk av språket, rekning og bruk av digitale verktøy i norskfaget, og på tvers av faga. (Forskrift s. 29)

Ei liknande formulering finst i retningslinene for 5.-10. trinn. Me ser her ei lojal, nesten mekanisk oppfølging av satsinga på lesing og skriving og grunnleggjande ferdigheiter. Det må elles takast med at skriftleg sidemål ikkje er nemnt i 1-7-utdanninga. Under ferdigheiter står dette: " kan vurdere og bruke ulike undervisningsmetodar i lese- og skriveopplæringa og skriftforming frå 1. til 7. trinn, både for elevar med norsk som førstespråk og andrespråk, og for elevar som skriv på bokmål og elevar som skriv på nynorsk." (Nasjonale retningslinjer 1-7, s. 30) Det må utleggjast som at departementet ikkje legg opp til innføring i sidemålet i 1. til 7. trinn i grunnskulen, slik me har sett døme på i tidlegare plantenking (sjå til dømes s. 30). Det er heller ikkje gjeve noko signal om å bruka dialekt i lese- og skriveopplæringa. Det kan sjå ut til at dialektbløminga frå 80-åra er visna når det gjeld lese- og skriveopplæring i 2011.

I 5-10-retningslinene finn me òg understrekinga av mangfaldssamfunnet. Ei viktig ferdigheit for studenten er at ho "kan vurdere og bruke relevante undervisningsmetodar i lese- og skriveopplæring og skriftforming frå 5. til 10. trinn, både for elevar med norsk som førstespråk og andrespråk, og for elevar som skriv på bokmål og elevar som skriv på nynorsk" (Retningslinjer 5-10, s. 30)

Studenten skal elles vera "sikker munnleg språkbrukar og stø i skriftleg bokmål og nynorsk" og ha "god innsikt i talemålsvariasjonen i moderne norsk på historisk og dialektologisk grunnlag [ha] inngåande kunnskap om norsk språkhistorie etter 1800 og om gjeldande normering av bokmål og nynorsk. (ibid s. 31)"

Først i omtalen av denne utdanninga finn me ei formulering som minner eksplisitt om samanhengen tale og skrift: "... kan bruke kunnskap om talemål og skriftspråksnormering i skriveopplæringa."

Ikkje før i Norsk 2 på utdanninga for 5.-10. trinn finn me sidemålsdidaktikk nemnt under ferdigheiter: "- kan leggje til rette og gjennomføre undervisning i den målforma som er sidemål for elevane." (ibid s. 32). Dette er eitt av 9 ferdigheitsmål, attåt 11 kunnskapsmål. Me må konkludera med at undervisning i skriftleg sidemål er svært lite synleg på dette plannivået i den nye lærarutdanninga.

## Kommunikasjons- og sjangerrådgjevar med spisskompetanse på lesing og skriving

Ut frå eit nytteomsyn kan det hevdast at mangfaldssamfunnet krev både kultur for læring, samansette tekstar, multimodalitet, men og meir formalkrav (jf. nasjonale prøver, kartleggingsprøver og Pisa-testar). Men det er viktig å peika på at det motsetningsfylte i dagens læreplanar gjev utfordringar med å skapa samheng, og gjev utfordringar til oss som arbeider med nynorskdidaktikk. Lat meg først samanfatta nokre motsetningspar i den historiske diskursen om norskfaget. Me finn til dømes motsetningar mellom dei som vil ha

- *norsk som eit praktisk fag til nytte, og dei som vil ha eit dannelsesfag* (litterær kanon osv.)  
Me kjenner motsetninga frå skulepolitikk på 1800-talet, og me har hatt den i perioden eg har omtalt her, sterkast det siste tiåret i Danmark. Min påstand er at dei klassiske dannelsesideala er mykje nedtona i dagens læreplanar, nytte har høg status, klassiske tekstar taper for eit mangfald av tekstar, både sakprosa og skjønnlitteratur. Særleg gjeld dette i lærarutdanninga.

- *norsk som kultur- og ideologikritisk fag, og dei som vil ha norskfaget som ei ideologisk støtte til samfunnsbygginga, og rådande verdiar*. Eg vil hevda at det er rett å seia at det er eit kulturoptimistisk og byggjande samfunnssyn som ligg til grunn for læreplanane. Nicolaysens behov (sjå s. 32) for å gje innsikt i ei dyster samfunnsutvikling på kulturfronten vil finna lite grobotn i Kunnskapsløftet. Me skal ikkje kasta oss ut i analysar i syttitalsstil over Big Brother, Robinsonekspedisjonen, vold og sex i dataspel. I staden arbeider me med å utnytta positivt nye amerikanske massemedium som YouTube og Facebook og legg til rette for å bruka dei i undervisninga.

- *norsk som formelt språkfag, og dei som vil ha mest av norsk som litteraturfag*.

Denne motsetninga er kanskje den minst aktuelle i dag, men det er klårt at formelle ferdigheiter i lesing og skriving er oppvurderte i Kunnskapsløftet.

Frå 80-åra og frametter har me og sett *ei motsetning mellom dei som framleis har ønskt å halda på norsk som dannelsesfag mot tilhengjarane av norsk som praktisk kommunikasjonsfag*. I Sverige kritiserte litteraturfolka på 80-talet den isolerte ferdighetstreninga som vart oppfatta som eit tilpassande, teknisk og pragmatisk kommunikasjonsbegrep. Hovudområdet Samansette tekstar indikerer heilt klårt forventning om høg lærar- og elevkompetanse på kommunikasjon.

Me må prioritera innanfor desse aksane. Kjell Arild Madssen skreiv alt i 1984: "Faget skal utgjøre *ett* fag; det går ikke an å beskrive morsmåslærernes funksjon som én del kommunikasjonsgeniør og én del kulturhistoriker." (Madssen s. 30)

Eg prøver meg på ein karakteristik av idealnorsklæraren i grunnskulen i 2011: *ein kommunikasjons- og sjangerrådgjever med spisskompetanse på lesing og skriving*.

Dersom analysane mine av dei nye læreplanane har noko for seg, får det òg konsekvensar for dei didaktiske spørsmåla *kvifor* og *korleis* me skal driva opplæring i skriftleg nynorsk sidemål. Eg har alt nemnt korleis språkdujsjenkinga kan sjåast i samanheng med vekta på lesing og skriving i alle fag. Eg vil vidare ta utgangspunkt i synspunkt frå ei nyss utkommen bok redigert av Synnøve Skjong og Bente Holberg Jansson (Janson og Skjong s. 166 ff.) for å prøva å lista opp ulike grunngevingar som har vore brukte for *kvifor* me skal ha skriftleg sidemål:

- Den demokratiske grunngevinga: to jamstilte skriftspråk må behandlast likt
- språkhistorisk legitimering, historia har skjenkt oss ein todelt skriftkultur
- lingvistisk legitimering: Nynorsken byggjer på dialektane, som elevane brukar i tale
- kulturpolitisk legitimering: Det finst ein rik flora av nynorske tekstar, i skjønnlitteratur, i song og musikk, media osv.
- nyttelegitimering (tilsetjing i offentleg teneste osv.) Lov om målbruk i offentleg teneste krev at ein meistarar begge målformer i mange offentlege stillingar
- kompetanselegitimering: Internasjonal forskning viser at tospråks- eller fleispråkssituasjon kan gje auka læring. Ein kan til dømes registrera at elevar i nynorskfylket Sogn og Fjordane gjer det vesentleg betre på nasjonale prøver enn elevar i dei fleste andre fylke i alle dei tre faga som blir prøvde

- minoritetsspråkleg legitimering: fleire språk med ulik valør gjev status for minoritetsspråk også.

Sett i lys av vurderingane ovanfor er det kanskje nytteargumentet og kompetanseargumentet som er best tilpassa Kunnskapsløftet og utfordringane i dagens skule, kanskje kopla med argument knytte til mangfald. No må ein ikkje slutta ut frå dette at dei tradisjonelle argumenta for skriftleg nynorsk sidemål dermed må forkastast. Kjell-Arild Madssen skreiv alt i den før siterte artikkelen frå 1984 at i eit demokratisk perspektiv vil ferdigheitstreninga ha mange gode argument, også som postindustriell medisin (Madssen s. 27-28). Men Madssen seier at ferdigheitstreninga kan gjerast på to måtar, og at berre ein av dei er i pakt med nyare didaktisk tenking:

1a: ferdigheitsorientert morsmålsundervisning som formell og formopptecken språktrening: imitering av førelegg og mønster. Dette er Madssen, og underteikna, skeptiske til.

1b: ferdigheitsorientert undervisning, men med eit funksjonelt formål, og med utgangspunkt i relevante tekstar, ikkje i språket isolert. Dette er i pakt med Ivar Aasen sine prinsipp. Han måtte gjera alt sjølv: samla orda, laga systemet, skriva dikt og syngjespel, Aasens vitskaplege og metodiske arbeid hadde i høgste grad eit funksjonelt formål.

## Mangfald og metodevariasjon

Kunnskapsløftet kan lesast som eit tilbakesteg for som ønskjer å halda oppe den didaktiske tenkinga om nynorsk frå 80-talet. Samanhengen mellom nynorsk og dialektane er lite, somme vil seia alt for lite, understreka, og det språkhistoriske og kulturpolitiske har lita vekt. Det er elles lagt lite til rette, særleg i den nye lærarutdanninga, for å ta til med sidemålsopplæring alt på barnesteget, som mange nynorsklærarar tek til orde for. På den andre sida er metodefridommen i det nye skuleregimet stor. Kunnskapsløftet, og til dels den nye lærarutdanninga, skaper utgangspunkt for ein fornya didaktikk i skriftleg sidemål, med meir vekt på mangfald og målgrupper enn på å vera ideologisk korrekt. Det er stor forskjell på behova for nynorskopplæring for skulejenta frå Stryn og ho som har vakse opp på Smestad i Oslo. Og det er mykje meir å læra for niandeklassingen med bakgrunn frå Pakistan enn han som veks opp på Senja, der dialekten ligg svært nær nynorsk.

Når kommunikasjons- og sjangerrådgeveren med spisskompetanse på lesing og skrivning skal velja tekstar og undervisningsmetodar til dette mangfaldet, må han eller ho ha eit breitt register. I somme delar av landet vil utgangspunkt i det lokale talemålet vera lurt. For eleven med norsk som andrespråk kan moderne framandspråksdidaktikk vera det lure grepet. Kanskje bør ein òg tenkja slik på Sør-Austlandet, der me ser at talemålet blir meir og meir utjamna og likt skriftleg bokmål.

For somme målgrupper må vekta på den litterære nynorsken, ikkje minst moderne ungdomslitteratur, telja tungt. For alle blir det viktig å bruka nynorsk i samansette tekstar, i nye digitale sjangrar. Berre slik kan ein oppfylle *Framtidas norsk* sitt krav om at nynorsken må undervisast som "eit levande og ureint språk, der ein kan gjere sine egne oppdagingar og bruke språket kreativt (sjå s. 28). Då må skrivedidaktikken ta med alle domena i samfunnet, *dagleglivets domene*, *det spesialiserte domenet* (faga på skulen) og *det kritiske domenet*, som øver elevane si evne til å reflektera over den mangfaldige verda som omgjev oss. (Omgrepa er brukte av den australske språkforskaren Macken-Horarik (ref. etter Maagerø og Seip Tønnesen, s. 19).

Å undervisa ut frå mangfald og med auge for varierte målgrupper krev høg kompetanse hjå læraren. Eitt utgangspunkt for å styrkja nynorsk som skriftleg sidemål er nok systematisk etter- og vidareutdanning. Her hjelper verken åndlaust formalpugg eller kos med eigen dialekt som einaste reiskap i verktøykassa.

## Referansar

Omtalte styringsdokument og læreplanar:

- *Mønsterplan for grunnskolen (M71). Mellombels utgåve*
- *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*
- NOU 1984:16: *Styrking av norskundervisninga i alle skoleslag*
- *Mønsterplan for grunnskolen 1986 (M87)*
- *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 (L97)*
- *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave 2006.* Oslo: Utdanningsdirektoratet
- *Forskrift for ny grunnskulelærerutdanning, lasta 3.11.2011, upaginert:*  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/forskrifter/2010/Forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanningene-for-17-trinn-og-510-trinn-.html?id=594357)
- *Nasjonale retningslinjer for norsk 1-7, lasta 3.8.2011:*  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanning\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanning_1_7_trinn.pdf)
- *Nasjonale retningslinjer for norsk 5-10: lasta 3.8.2011:*  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanning\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanning_5_10_trinn.pdf)

Aase, Laila (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen, B.K. og Aase, L. (red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget

Berge, Kjell Lars (2005). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I Nordal, Anne Steinsvik (red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa*. Volda: Skrifter frå Nynorsksenteret  
Bergem, Randi og Båtevik, Finn Ove (2010): *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk. Evaluering av eit prosjekt ved ungdomsskolen i Volda*. Volda: Nynorsksenteret

Bull, Tove (1991): Det ideologiske norskfaget og det faktiske norskfaget: Går norskfaget i oppløysing innanfrå. I *Norsklæreren 1/1991*

Bull, Tove (1985): *Lesing og barns talemål. Sluttrapport frå forsøket med opplæring i lesing og skrivning på dialekt 1980-82*. Oslo: Novus

Falck-Ytter, Cecilie og Askeland, Norunn (2009). *Nynorsk på nytt, Ei idébok for studentar og lærarar*. Bergen: Fagbokforlaget 2009

Hoel, Torlaug Løkensgard (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleiva, Turid og Røyset, Bodil (1981). *Paa børnenes eget talemaal*. Oslo: Samlaget

Jansson, Bente K. og Skjong, Synnøve (red.) (2010): *Norsk er nynorsk og bokmål : Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Samlaget



Lorentsen, Geir (red.) (1984): *Frå dialekt til nynorsk: lærarmetodikk i nynorsk som sidemål*. Oslo: Samlaget

Madssen, Kjell-Arild (1984). Hva vil vi med norskfaget: Moment til en debatt om framtidens norskfag. I *Norskfaget i skole og lærerutdanning*. Lillehammer: Landslaget for norskundervisning.

Moslet, Inge (2009). Norsk lærer. I Smidt, Jon (red.) *Norsk didaktikk : ei grunnbok 3*. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, Eva og Seip Tønnesen Elise (red.): Å lese i alle fag. I: Maagerø og Seip Tønnesen (red.): *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nicolaysen, Bjørn K. (2005): Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I Nicolaysen og Aase (red.): *Kulturmøte i tekstar*. Oslo: Samlaget

Rogne, Magne (2005). Norskfaget i allmennlærerutdanninga. I: Lea (red.): *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år*

Smidt, Jon (2005): Litteratur i skolen – ord og visjoner i tid og virkelighet. I Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik og Laila Aase: *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Samlaget

Tørjesen, Torill Wiger (2007): Sidemålsløftet – Holmlia skole. I Nordal, A. S. (red.) (2007): *Betre nynorskundervisning*. Volda: Skrifter frå Nynorsksenteret

Ølmheim, Per Arvid (1983): *„sa sogningen til fjordingen“*. Sogndal: Sogn mållag og Firda mållag.

# Didaktikk i engelskopplæringa

Bjørn Sørheim

Kva skal til for å bli ein god engelsklærer for dei forskjellige trinna? Er det nok at ein lærar har kunnskap i faget og kan snakka og skriva engelsk tilfredstillande? Kva kjenneteiknar ein profesjonell engelsklærer i forhold til ein person som har god kunnskap i engelsk? Kva må lærarutdanninga ha som innhald for at ein skal bli utdanna til ein profesjonell engelsklærer? I dette kapitlet vert det drøfta kva som bør kjenneteikna engelskopplæringa i lærarutdanninga i motsetnad til generell opplæring i engelsk; dette vert basert på den erfaringa eg har som lærarutdannar i snart 40 år.

Lærarutdanninga har dei siste åra vore i stor endring. Rammeplanane har blitt endra, og ålmennlærarutdanninga har endra seg frå 3- årig til 4- årig med nye modellar der nokre fag har blitt obligatoriske mens andre er blitt valfag. Den største endringa er likevel innført nyleg. Etter 2010 er lærarutdanninga todelt med ei line for lærarar frå 1. klasse til 7. klasse og ei line for lærarar frå 5. klasse til 10. klasse. Det er laga nye rammeplanar for grunnskulelærarutdanninga, og engelsk er framleis ikkje obligatorisk på nokon av linene. Men det er eit nytt krav. Dersom ein skal undervisa i engelsk på ungdomstrinnet, må ein ha 60 studiepoeng i faget. I rammeplanane er det nedfelt kva studentane skal kunna etter at dei har gjort ferdig utdanninga i form av læringsmål for kva slags kunnskapar og ferdigheiter dei skal ha tileigna seg. I engelsk er det eit krav at utdanninga skal vera skreddarsydd for læraryrket med stor vekt på at studentane heile tida skal bli kompetente lærarar i engelsk dersom dei vel dette faget.

Engelsk har aldri vore obligatorisk i lærarutdanninga, og dermed har det vore opp til studentane om dei vil velja dette faget. Samstundes er det eit faktum at dei fleste lærarane på småtrinnet også vert engelsklærarar i og med at det oftast er klasselæraren som har engelsk. Dette betyr at vi i Norge har svært mange lærarar i engelsk utan engelsk i utdanninga si. På barnetrinnet har 70% av dei som underviser i engelsk inga utdanning i faget frå høgskule, og på mellomtrinnet har 52 % inga utdanning i engelsk utover vidaregåande skule (Lagerstrøm: 2005/2006). Det vil seia at dei heller ikkje har fått undervisning i moderne fagdidaktikk i engelsk eller det som skal gå som ein raud tråd gjennom utdanning i engelsk på ein lærarhøgskule, nemleg korleis ein kan læra borna engelsk, og kva ein skal gjera i engelsktimane, og korleis born lærer språk i den relevante alderen. Dei lærarane som ikkje har kjennskap til moderne fagdidaktikk i engelsk, er handikappa i utgangspunktet sjølv om det heiter seg at alle nordmenn "kan engelsk". Dei har berre ålmenn kjennskap til faget frå vidaregåande skule og sjølvstøtt kjennskap til pedagogikk og undervisningserfaring frå praksisopplæringa.

## Disiplinfaget engelsk

På universiteta møter vi disiplinfaget. Der vert det undervist i teori omkring språkbruk og analyse av litteratur og kunnskap om kultur og historie i engelsktalande land. Universitetsstudiet i engelsk er ikkje nødvendigvis eit språkstudium, men like mykje eit studium i litteratur og kultur. For å bli lærar må ein i tillegg ta PPU eller tidlegare pedagogisk seminar for å få opplæring i undervisningsfaget engelsk og for å få praksis og undervisningskompetanse. Med andre ord er strategien at ein først lærer seg språket og får kunnskap om litteratur og kultur og språk, og deretter, viss ein vil bruke dette til å undervisa, får pedagogisk og praktisk opplæring i læraryrket.

I den grunnleggjande engelskopplæringa i grunnskulen og i vidaregåande skule finn vi også disiplinfaget. Her har fokuset vore på å læra å lesa og skriva engelsk godt og bli gode språkbrukarar munnleg og skriftleg. Dei forskjellige mønsterplanane og L97 har alle hatt som mål å utvikla elevane

sine evner til bruka engelsk skriftleg og munnleg og stimulera dei til å samhandla med menneske og læra om kultur og litteratur i engelsktalande land. Etter *LK06* er engelsk delt inn i språklæring, kommunikasjon og kultur, samfunn og litteratur, og det er vidare inndelt i grunnleggjande ferdigheiter og kompetansemål i faget etter slik det europeiske rammeverket skildrar det. Men er det slik at kunnskap i faget er tilstrekkeleg for å bli ein god undervisar i engelsk?

## Utviklinga av engelskfaget i lærarutdanninga

For å forstå utviklinga i engelskfaget på lærarhøgskulane må ein sjå på utviklinga som har gått føre seg i grunnskulen og på høgskulane sidan 70-talet. På 1960-talet vart det mest ikkje undervist i engelsk på lærarskulane. Det var innført 2-årig lærarskule for dei med Eksamen Artium, og den "gamle" 4 årige lærarutdanninga for studentar utan Eksamen Artium var i ferd med å bli avvikla. Dei hadde rett nok opplæring i engelsk i dei 2 første åra, men det var grunnleggjande basiskunnskapar sidan dei ikkje hadde ålmennengelsk frå gymnaset. På den 2-årige lina var det ikkje tilbod i engelsk. Samstundes vart engelsk eit obligatorisk fag i grunnskulen i 1969. For å utdanna lærarar med engelsk i fagkretsen vart det oppretta 2-årige engelsklærarliner ved ein del lærarskular.

Etter kvart utvikla alle lærarhøgskulane tilbod i engelsk i form av kvartårseiningar (15 stp), halvtårseiningar (30 stp) eller årseiningar. Dette vart sjølvstøtt gjort for å gje ålmennlærarar kompetanse i eit nytt obligatorisk fag. På 60- og 70- og 80-talet var det mange lærarar som tok tilleggsutdanning i engelsk for å kunna fungera som engelsklærarar i den nye ungdomsskulen. Dei gamle realskulelærarane i engelsk hadde ofte fagutdanning, og i den nye ungdomsskulen vart det ei blanding av ålmennlærarar og faglærarar, noko som er tilfelle i dag også. Sidan ungdomsskulane skulle inkludera alle, vart det behov for fleire lærarar og såleis også fleire engelsklærarar enn tidlegare, og det vart sett i gang relativt utstrakt vidareutdanning i engelsk for denne målgruppa. Dette gjaldt også andre viktige skulefag som norsk og matematikk.

Ein del større lærarhøgskular var tidleg ute med å utvikla årseiningar i engelsk for lærarar. Litteraturen og pensum var til forveksling ganske identisk med tilsvarande utdanning på universiteta, men med ein skilnad. Ein skulle ha fagmetodikk inne i studiet, men det fanst ikkje lektorar med slik kompetanse, og det vart gjerne ein praksislærar som vart såkalla fagmetodikk-lærar, og denne delen av tilbodet vart ofte meir ein salderingspost. Det kom lektorar frå Storbritannia som hadde utdanning i "Teaching English as a Foreign Language" eller TEFL, og dei hadde interesse for og meir kompetanse i fagmetodikk enn ein utdanna filolog frå eit norsk universitet med hovudfag og interesse stort sett innafør litteratur eller i språk og eit halvt år med pedagogisk seminar.

Etter kvart vart det meir og meir interesse for didaktikk blant dei tilsette i engelsk i lærarutdanninga, og på 80-talet var det fleire samlingar for alle tilsette i høgskulane der ein hovudsakleg diskuterte fagmetodikkdelen i engelsk. Det var fleire føregangsmenn og kvinner som kan nemnast her blant anna Lisbeth Yttreberg, høgskolen i Tromsø, Brian Oliver, høgskolen i Stavanger, Ervin Husum, høgskolen i Bergen, Ninian Millar og Katherine Hermansen og John Seville, høgskolen på Sagene, Ian Watering, høgskolen i Hamar, Anders Breidlid og Ragnhild Lund og Berit Johns, høgskolen på Nesna, Margaret Bautz, høgskolen i Bodø, Gunvald Skeiseid, høgskulen på Stord og Randi Lothe Flemmen, høgskulen i Volda og underteikna frå høgskulen i Sogndal.

Obligatoriske kurs i fagdidaktikk vart integrerte i utdanningane i kombinasjon med praksis. På 80-talet kom nye lærebøker i engelsk, ny Mønsterplan, og det vart forska på kommunikativ språklæring med kurs både i Norge og i England. Det vart mykje fokus på det vi kan kalla for kommunikativ språkopplæring der studentar og elevar skulle bruka målspråket (engelsk) i opplæringa i større grad enn tidlegare. Det vart utvikla ny type materiell for engelskopplæringa, spesielt i Storbritannia. Dette

vart lagt inn i norske lærebøker etter *M87*, og det kom inn på høgskulane ved at dei tilsette reiste på kurs både i Storbritannia og i Norge.

Dette førde til at det vart enda meir fokus på didaktikk i engelsk samstundes som pedagogikk vart redusert i ålmennlærerutdanninga. Kravet var at alle faga skulle ha obligatorisk fagdidaktikk inne i kursa. Det var til og med nokre år med obligatorisk engelsk for alle dei som ikkje valde engelsk midt på 1970 talet. Desse kursa vart kalla fagdidaktiske innføringskurs i engelsk og hadde ca. 2-3 timar undervisning i veka gjennom heile året. Alle lærarstudentane måtte altså ha litt engelsk i fagkretsen sin den gongen. Mange faglærarar i engelsk syntest at fagdidaktiske innføringskurs var altfor lite, mens forfattaren av denne artikkelen meiner at litt er mykje meir enn ingenting, noko som ofte er tilfelle i dag for alle dei som tar ålmennlærerutdanning utan engelsk.

Fokuset på fagdidaktikk i engelsk viste seg gong på gong ved at det vart halde samlingar for tilsette ved lærarhøgskulane om kommunikativ språkopplæring og aktuelle teoriar omkring moderne språkopplæring. Det Norske Studiesenteret i Storbritannia der nesten alle lærarhøgskular sendte sine studentar, hadde fokus på fagdidaktikk dersom brukarane ønskte det. Det var også mange lærarar som fekk etterutdanning i engelsk i York. For øvrig er det ein veldig marknad globalt for bøker om språkopplæring i engelsk, og det vert gitt ut mange gode aktivitetsbøker i Storbritannia med relevant teori om språkopplæring. Dette har alle språklærarar i Norge hatt stor nytte av. Statens lærarkurs løyvde midlar slik at mange lærarar fekk høve til å reisa på kurs for å oppdatera seg. På grunn av dette utvikla det seg ein annan tradisjon på ein lærarhøgskule i engelsk enn på eit universitet.

## Kva kjenneteiknar engelsk i lærarutdanninga?

I lærarutdanninga er vinklinga mot at studenten skal bli lærar understreka frå første undervisningstime både i faga og i pedagogikken. Teori og praksis skal gå hand i hand, og det har vore lang tradisjon for at ein har fokus på at studenten skal læra å undervisa i faget samtidig som dei utviklar eigendugleik i faget. Engelsk er på mange måtar eit praktisk fag, men det er også eit kunnskapsfag, eit ferdigheitsfag og eit kommunikasjonsfag. Undervisninga må vinklast inn mot praktisk opplæring i språket og kunnskap om litteratur frå landet der språket vert snakka og kunnskap om samfunnstilhøva i vedkomande land. I tillegg må ein få opplæring i korleis ein kan undervisa i engelsk på dei forskjellige trinna. Den ideelle tilnæringsmåten er at didaktikk og fag går hand i hand, at didaktiske spørsmål om undervisning vert drøfta under og samstundes med opplæringa i språket, i litteraturen og i kulturkunnskapen. For å gje eit døme på dette kan ein tenkja seg at ein går gjennom litteratur som kan nyttast i engelsk for begynnarrtrinnet og demonstrerer korleis til dømes eventyr kan brukast til å læra nytt vokabular, auka lytteforståing og elles læra om eventyrsjangeren. Med slik engelskundervisning sørgjer ein for at elevane vert utsett for målspråket så mykje som muleg i timane. Det er litt som ein handverkar som lærer faget sitt praktisk samtidig som han/ho utviklar kunnskap om korleis ein skal undervisa faget på dei forskjellige alderstrinn.

I lærarutdanninga har det høg prioritet på å gje opplæring i korleis ein kan undervisa i engelsk og kva ein kan setja elevane i gang med av læringsaktivitetar. Samstundes skal ein lærar kunna den teoretiske delen av faget, til dømes korleis engelske lydar vert danna i munnen, korleis ein skal uttala engelske lydar med spesiell vekt på skilnader mellom norske og engelsk lydar. Inkludert i denne læringa må ein sjå på øvingsoppgåver som ein lærar kan bruka med elevane sine. Dette bør gå hand i hand for ein lærarstudent. Dette er ein del av forventningane ved å bli utdanna på ein lærarhøgskule. Ein lærarutdannar må såleis ha erfaring frå det skuleslaget ein utdannar studentar til for å vera i stand til å gje ei truverdig undervisning i denne delen av faget. Med det som ballast vert det meir truverdig å snakka om didaktikk eller fagmetodikk enn å snakka om undervisning i teoretiske termar. Ein høgskulelektor med slik kompetanse vil vera i stand til å kopla teori direkte mot erfaringar og

situasjonar i klasserommet. Men dette er ei utfordring når lektoren i lærarutdanninga ofte ikkje har erfaring frå det skuleslaget ein utdannar for, men heller ein doktorgrad innafor eit smalt emne. Då vert det ofte enklare å snakka om teori i didaktikk eller fagmetodikk generelt og om undervisning som teori meir enn å kopla det direkte opp mot det som kan og bør føregå i klasserommet.

## Rammeplanar for lærarutdanninga

I lærarutdanninga er det rammeplanar som skal styra innhaldet i faga. Rammeplanane har stadig blitt reviderte, og det vart laga nye rammeplanar då ålmennlærarutdanninga vart endra frå 3-årig til 4-årig i 1992. I 1999 vart det laga ny plan og forskrift, og det var revidering av denne i 2002 der kompetanseomgrepet vart innført. I engelsk har det i alle rammeplanane vore obligatorisk med fagdidaktikk med til dømes 9 punkt innan fagdidaktikken frå planen frå 1992 og større trykk frå departementet om fagdidaktikk for kvar plan som vart vedteken. Eg har vore med å laga alle rammeplanane etter 1999, og det har vorte meir og meir fokus på å integrera fagdidaktikken i faget. I den nye rammeplanen av 2010 opererer ein med læringsutbyte under kunnskap om og ferdigheiter i og generell kompetanse. Læringsutbyte innan fagdidaktikk har fleire målformuleringar enn det reint faglege og integrering av fagdidaktikk og fag skulle førast vidare.

Viss ein ser på læringsutbyte for GLU 1-7 i engelsk, ser ein at under *kunnskap om* er det 9 strekpunkt som har å gjera med fagdidaktikk, men det er berre 2 punkt som omhandlar språk, litteratur og kulturkunnskap.

Under *ferdigheiter i* er det same biletet. Der er det 11 punkt, og 9 av dei handlar om fagdidaktiske emne mens 3 er meir direkte på språk og kultur. I kor stor grad dette vert følgt opp på den einskilde institusjon, vil sikkert variera med kompetanse til den einskilde høgskulelektoren, men det er heilt klart at utviklinga innan lærarutdanningsfaget engelsk har gått frå fag til implementering av didaktikk i fag i dei siste planane.

Her kjem nokre formuleringar som viser dette:

Studenten

- har kunnskap om begynneropplæring i engelsk og utfordringer vedrørende overgangen fra begynnerstadiet til barnetrinnets siste del
- har kunnskap om grunnleggende ferdigheters betydning for læring og utvikling og om prosesser som kan fremme disse i engelskfaget
- har kunnskap om barns språklæring i et andrespråkperspektiv, språklæringsteorier samt strategier, metoder, vurderingsverktøy og vurderingsformer som fremmer språkutvikling
- har kjennskap til gjeldende læreplan for engelskfaget i skolen og forholdet til det europeiske rammeverket for språk
- har kjennskap til ulike læremidler og lærebøker som kan brukes i opplæringen
- har kunnskap om ulike internasjonale og nasjonale prøver og kartleggingsverktøy
- har kunnskap om tilpasset språkopplæring for den aktuelle aldersgruppen
- har kunnskap om levesett og kulturuttrykk i engelsktalende land med vekt på tekster for barn og unge som fremmer interkulturell læring, samt innsikt i språkstimulerende bruk av tekster i undervisningen
- har kjennskap til sjangere og deres sentrale kjennetegn, samt normer for akademisk tekstproduksjon, ansvarlig kildebruk og personvern
- har forståelse for læringspotensialet som ulike læringsarenaer, eksempelvis digitale media, bidrar til på barnetrinnet (Nasjonale retningslinjer 2011)

## Element av disiplinfaget

Når dette er sagt, er det også mange likskapar mellom disiplinfaget engelsk og undervisningsfaget engelsk. Stikkord her er litteratur for studentane si eigenutvikling og som basis for utvikling av språklæring, vokabular, utvikling av skriftleg språk, glede over å lesa god litteratur osv. Vidare har me kunnskapen om kultur og leveforhold som også må inkluderast i eit kurs for framtidige lærarar i engelsk. Men på ein lærarhøgskule må og kan dette også vinklast mot det å undervisa elevar på forskjellige alderstrinn i engelsk ved også å ta inn litteratur som kan brukast i undervisninga og diskutera og visa korleis kulturkunnskap kan inkluderast i undervisninga.

Språkdelen i engelskfaget som omfattar grammatikk og fonetikk, er viktig for studentane. Her treng sjølvstund studentane teoretisk kunnskap om språkbruk, korleis språket heng saman, skilnader mellom norsk og engelsk både grammatisk og uttalemessig. Men til skilnad frå disiplinfaget må ein også her inkludera diskusjon om korleis ein skal undervisa på forskjellige trinn i grammatikk og uttale. Dette er ei stor utfordring og ingen har kokebokoppskrifter på dette, men det må bli sett på dagsorden for å unngå den såkalla "grammatikk/omsetjingsmetode" i engelsk. Det same gjeld ordinnlæring der "gloseprøvar" i engelsk er velkjende omgrep. For å læra seg eit språk må ein sjølvstund læra seg nye ord, og det er viktig at ein også fokuserer på ordinnlæring gjennom å få mykje input i engelsk i form av heimearbeid og aktivt arbeid med språket på skulen. Ein lærer best nye ord ved å høyra og lesa dei, og så bruka dei i tale og skrift, og dette må ein ha eit forhold til i ei lærarutdanning. Ein må visa og demonstrera aktivitetar der eleven kan læra seg ord og uttrykk gjennom å bruka språket aktivt og ikkje berre pugga einskildord som fort kan verta gløymde etter gloseprøven (Drew & Sørheim: 2009).

Men den store skilnaden er sjølvstund fagdidaktikken i engelsk kombinert med praksis. Her må ein ta opp undervisningsprinsipp, metodar, læreplanar, kommunikativ språklæring, korleis born lærer språk, teoriar omkring tileigning av språk, ferdigheit som lytteforståing, snakking, og lesing og skriving i engelsk, bruk av læreboka, bruk av autentisk stoff i undervisninga, bruk av moderne teknologi i undervisninga, evaluering og testing, temabasert undervisning eller grammatikkbasert undervisning. Lærarane i fagdidaktikk i engelsk har ei krevjande oppgåve og må få støtte av lærarane i dei andre disiplinane. I engelsk er det etter kvart blitt utvikla felles syn på kva som er viktig i undervisninga. Men det var på dei høgskulane der dei hadde ein lærar som var spesielt interessert i fagdidaktikk og som hadde dette som hovuddel i si undervisning, at det vart utvikla gode tilbod i korleis ein kan undervisa engelsk på forskjellige trinn.

## Litteratur og kultur

Litteratur har alltid vore eit tema i utdanninga i engelsk. Det kan vera klassisk litteratur eller meir moderne litteratur. Det skal vera ei kjelde til å bli glad i å lesa engelsk, men det har også ein oppdragande funksjon der studentane skal læra seg å analysa litteratur på ein akademisk måte og kunna skriva om det. Både lesing og skriving er ein ferdigheit som vi arbeider med i faget. Men i eit profesjonsstudium er det viktig også å demonstrera korleis ein kan nytta denne kompetansen i undervisninga. Det er også inkludert i læringsmåla i den nye rammeplanen, der eit av måla er at ein skal kunna analysere, velja ut og leggja til rette for arbeid med engelskspråklege tekstar for born og ungdom, samt bruka eit presist og tilpassa omgrepsapparat i arbeidet med tekst. Barne- og ungdomslitteratur, eventyr, rim og regler er no pensum i tillegg til vaksenlitteratur, og det same er diskusjon omkring korleis ein kan bruka forskjellige tekstar i undervisninga. Men studentane skal også utvikla kompetansen sin i engelsk, og til det treng dei såleis både tekstar for undervisning og tekstar for eigenutvikling. Her må det vera ein balanse i pensumlitteraturen.

Samfunnskunnskap har også tradisjonelt vore eit element i engelskundervisninga, både på universitet og i høgskulane. Ein må ha kunnskap om dei landa der dei snakkar engelsk, og det har alltid vore eit viktig element i undervisningsfaget engelsk at ein skal undervisa om historie, samfunnsforhold og kulturen i dei landa der dei brukar engelsk. Språk og kulturkunnskap heng tett saman, og det eine er ikkje mulig å ha på dagsorden utan det andre. I ei lærarutdanning i engelsk må ein inkludera diskusjonar om korleis ein kan inkludera kulturkunnskap i undervisninga på dei forskjellige trinna og gjerne visa aktivitetar og døme på tema frå kulturkunnskapen. Ein kan tenkja seg tekstar og aktivitetar i samband med undervisning til dømes i amerikansk historie eller afro-amerikanarane si fridomsrørsle eller om skulesystemet i Storbritannia. Presentasjonsteknikkar for å fengja elevane si interesse om eit tema er vesentleg å implementera med pre-reading, while-reading og post-reading. Kva slag tekstar kan ein bruka og korleis skal ein få elevane til å bruka språket og samstundes skapa kunnskap og haldningar til det å læra seg eit språk og ein annan kultur? Dette er element som bør vera med i undervisninga i ei lærarutdanning i engelsk, og det vert understreka i kunnskapsløftet.

## Tekstboka i undervisninga

Norske lærarar i engelsk har ofte vore det vi kallar ”prisoners of the textbook”, og tekstboka vil alltid vera ei viktig kjelde til å finna undervisningsmateriell til den enskilde timen. Den ideelle læraren i engelsk skulle sjølvsgåande og alltid ha tekstar og gode språklæringsaktivitetar for handa og inkludera dei i arbeidsplanane for elevane. Men i ein hektisk kvardag er det oftast ikkje tid til så mykje førebuing og leiting etter tekstar eller gode oppgåver. Difor er det bra å ha gode tekstbøker som fagpersonar ut frå sin kjennskap til faget har brukt tid på å utforma med arbeidsoppgåver og andre læringsaktivitetar som høver for alderstrinnet. Det tar svært lang tid å produsera gode tekstar og illustrasjonar med oppgåver der språktilfanget i tekstane vert nytta til å bruka språket både munnleg og skriftleg. I ein travel kvardag er det naturleg at ein lærar brukar ei god lærebok som utgangspunkt i undervisninga si og i tillegg brukar sin eigen kreativitet og kjennskap til språk og kultur til å laga oppgåver som høver for den enskilde elev og klasse. Fornuftig bruk av ei tekstbok vil alltid vera eit viktig element i undervisning i engelsk med tilleggsmateriell som kan og bør finnast på ein skule. Her tenkjer eg spesielt på lettlesingsbøker i engelsk, som det finst så mykje av på marknaden. Prosjekt i engelsk, som er godt organisert, er også muleg å få til, men det er viktig å presisera at ein skal produsera språk heile tida og fokusera på tema. Svake elevar har lett for å mista fokus dersom prosjektet vert for laust organisert. Det er verdt å merka seg at tema/prosjektarbeid ikkje er nemnt i *LK06* mens det var ei obligatorisk arbeidsform etter *L97*. Det er vel ein grunn til at det vart slik. I evalueringa etter *L97* vart det presisert at det framleis er viktig med god leing i undervisninga og at læraren måtte bli meir synleg

Stort sett har ein skule berre høve til på kjøpa eitt sett av lærebøker, og det finst dessverre lite av lettlesingsbøker i det gjennomsnittslege klasserommet. For ein framtidig lærar er det nødvendig å ha oversikt over det materiellet som til ei kvar tid finst i engelsk. Lærebøkene er først og fremst viktige, men også lettlesingsbøker og elles bøker med tips og idear til ekstraaktivitetar er nyttige. Kva slags kriterium finst for å vurdera lærebøker i engelsk? Kva skal ein sjå etter når ein skal vurdera lærebøkene? Kanskje kan ein prøva ut lærebøkene i praksis eller bruka lærebokvurdering som ei fagdidaktisk oppgåve. Lærarrettleiingsboka til læreverka inneheld mykje didaktikk og tenking omkring korleis ein kan nytta det materiellet som finst i lærebøkene.

## Prosess og progresjon

Progresjon er eit anna viktig emne å ta opp i lærarutdanninga. Rett progresjon og rett vanskegrad for forskjellige årstrinn er alfa og omega i språktilfanget. Steven Krashen (Krashen: 1984) har med sin

monitorteori hevda at det er skilnad på tileigning av språk og læring av eit språk. Han hevdar at tileigning av eit språk er ein underbevisst prosess mens læring er ein prosess dominert av kunnskap om reglar og former. Det er viktig at ein får språk gjennom "comprehensible input" ved at språktilfanget er litt over det nivået elevane er på, slik at dei har noko å strekkja seg etter. Det er viktig at elevane får bada i engelsk i timane og at dei både får høyra og produsera så mykje språk som muleg. Viss det er tilstrekkeleg input, vil tileigning skje automatisk. Det er slik ein lærer morsmålet, og ein kan til ein viss grad bruka dette som modell i framandspråklæringa. Mange ungdommar i Norge får i dag sterk påverknad gjennom media og Internett, og engelsk kan nesten bli for andrespråk å rekna. Men det er vel rett å hevda at språk vert lært både gjennom kognitiv læring og gjennom tileigning.

Krashen hevdar også i teorien sin om den affektive filterhypotesen at eleven må vera i ein kjenslemessig balanse og ikkje ha angst for å mislykkast i læreprosessen. Dei må vera motiverte og ha god sjølvkjensle. Då skjer læring automatisk. Difor har det vore fokus på leikprega og lystfremjande aktivitetar i engelskopplæringa for å få ned det affektive filteret som kan hindra tileigning av eit språk. Læring må innehalda meiningsfulle prosessar der eleven er den aktive part. I utdanninga av ein engelsklærer er det difor essensielt å inkludera slike lystprega aktivitetar der studenten også får prøva ut leikprega aktivitetar som fremjar språkutvikling. Ei god tekstbok og god engelskopplæring skal ha variasjon i tilnærminga til språktilfanget og bør ha tekstar og oppgåver som passar både for dei flinke jentene og for gutane på bakarste pult. Ofte har ein lærebokforfattar brukt mykje tid og krefter på å finna rett nivå på tekstane og oppgåvene slik at det er lett for ein lærar å bruka dette som input. Men ein må vera klar over at ein klasse har stor spreiding i kunnskapar. Det som passar for dei fleste elevane passar ikkje for alle. Og difor må ein lærar ha kjennskap til mange slags læremiddel i engelsk.

## Leikar og spel

I engelsk er leikprega aktivitetar ofte gode innfallsvinklar til læring. Elevane kan bruka språket fritt for å nå eit mål eller for å vinna. Elevane kan bli så engasjert i aktiviteten at dei gløymer at dei brukar eit framandt språk. Men det er ein føresetnad som må vera til stades. Elevane må bruka engelsk heile tida. Då kan ein slik aktivitet bli eit stimulerande og motiverande språkbud der elevane har det affektive filteret nede og brukar språket aktivt. Det fins mange typar leikar og spel som kan brukast i språkundervisinga, til dømes brettspel, quizz, forskjellige typar rollespel, kortspel, bingo, Simon says, leikar på engelsk både ute og inne, syngjespel, rytmiske uttrykk for å nemna nokre. Alle typar familieleikar der språk er viktig kan tilpassast til bruk for å fremja språklæring. (Myhre & Munden 2002).

## Songar, rim og regler

Songar, rim og songleikar er også viktig læringsmaterieil for spesielt yngre elevar, og mange lærings situasjonar kan ta utgangspunkt i ein song eller eit rim og spinna på læringsaktivitetar ut frå dette. Her kan ein inkludera rørsler og dermed får eleven språktilfanget inn på forskjellige måtar. Engelsk skal vera eit opplevingsfag, og det er viktig at elevane får læra seg språket med heile seg. Barnas verd er ei fysisk verd, og ein må leggja til rett for situasjonar som inkluderer rørsler og handlingar som stiller krav til heile det sansemotoriske systemet. (Lund & Sørheim 2006)



## Metodar i engelsk

Korleis lærer born og ungdom seg eit språk? Kva slags metodar kan ein støtta seg til når ein skal undervisa i engelsk? Kva metodar er anbefalt i planane? I lærarutdanning i engelsk er det nødvendig å fokusera på korleis ein har undervist i engelsk i dei siste 20-åra for å kunna sjå metodevalet i litt historisk perspektiv. Det er mange måtar å læra seg språk på, og elevar har blitt utsett for ganske så forskjellige metodar i dei siste 40-åra. Motivasjon er ein viktig faktor og dersom ein er motivert, kan ein læra seg engelsk nesten uansett metode. Men det har i det siste vore forska på kva metodar som er best når det gjeld å læra seg språk på dei forskjellige alderstrinna, og moderne kommunikativ språklæring ser ut til å koma best ut. Kva er så kommunikativ språklæring? Det er naturleg å gje studentane eksempel på aktivitetar der ymse former for kommunikasjon vert øvd og samstundes reflektera over desse saman med studentane (Drew og Sørheim: 2009).

*LK06* seier ikkje noko om metodeval, og det skal vera opp til læraren sjølv å finna den metoden som høver best. Då må ein gjera lærarstudenten i stand til å finna fram til den beste metoden for dei forskjellige aktivitetane. Tidlegare læreplanar har stort sett anbefalt metodar, og det er viktig å kunna noko om grunnlaget for dei vala som ligg bak anbefalingane frå dei forskjellige læreplanane. For å vera i stand til å velja den beste metoden må læraren ha kunnskap om dette og kunna grunngje det både for elvane og foreldra.

## Tilpassa opplæring

Didaktisk kunnskap inneheld også kunnskap om korleis ein kan tilpassa opplæringa til den einskilde eleven. I grunnskulen er det slik at det kan bli stor skilnad på nivået i ein klasse i engelsk. Det er eit av dei faga der elevar kan vera flinkare enn læraren i og med at dei til dømes snakkar språket som sitt morsmål eller at dei er tospråklege etter lengre opphald i målspråkslandet. I lærarutdanninga må ein læra kva strategiar ein skal bruka for å treffa dei forskjellige elevane med oppgåver og utfordringar. Ein må diskutera klasseundervisning kontra individuell opplæring med eigne arbeidsplanar for elevar med låg meistring og andre planar for dei med høg meistring. Korleis vert det med fellesundervisning i slike opplegg? Kor viktig er det med fellesundervisning i engelsk? Ein må visa og demonstrera aktivitetar der det er eit element av tilpassa opplæring i sjølve aktiviteten i og med at elevar kan klara å utføra og få øving ved å gjennomføra dei med forskjellige nivå i språket. Det finst også lærebøker som har to forskjellige nivå på dei same tekstane og lette og vanskelegare arbeidsoppgåver til teksten (Stairs 5 -7, Cappelen and A New Scoop 5-7, Det Norske Samlaget). Er dette eit av svara på tilpassa opplæring? Problemstillinga må takast opp, og ein må vurdera og drøfta kva ein kan gjera med elevane i den samanheng. Dersom klasseundervisning skal vika plassen for individuell undervisning og oppgåveløysing for å få til tilpassa undervisning, må ein diskutera kva ein vinn og kva ein taper. (Haug og Backmann: 2006). Engelsk skal vera eit opplevingsfag, og felles aktivitetar bør vera eit sterkt element i undervisninga i engelsk. Også her må det vera balanse.

## ”The four skills”

I engelsk snakkar ein om ”the four skills” som er lytteforståing, snakking, lesing og skriving. I tillegg kjem no etter *LK06* digitale ferdigheiter og det å kunna rekna på engelsk. Alle desse ferdigheitene skal det øvast på i engelsktimane. Nokre av desse dugleikane er passive; ein tar inn språket som til dømes i lytteforståing og lesing mens andre er meir aktive der ein produserer språk sjølv. Det må vera ein passeleg balanse mellom desse aktivitetane i undervisninga. Ein engelsklærer må kunna organisera læring som inkluderer både øving i lesing, lytting og oppgåver der eleven skal praktisera språket meir aktivt. Ofte fører lesing til skriving eller til munnleg produksjon. Ein aktivitet der målet

er å læra nye ord, må stimulera både høyring, lesing, skriving og snakking. Dermed har ein både høyr det nye språktilfanget, ein har brukt det i setningar, ein kan ha lese og forstått kva det tyder og ein kan ha brukt det i skrift. Ein må nytta alle sansar for å få til variert læring og for å møte forskjellige elevar med forskjellige læringsstilar. I engelsk har ein lenge før LK06 innførde grunnleggjande ferdigheiter arbeidd med "the four skills", og i studieplanane har dette vore utgangspunktet for læringsaktivitetane sidan engelsk vart uinnført på dei pedagogiske høgskulane.

## Medviten språklæring

Kunnskap om eiga språklæring var eit nytt hovudområde etter L97. Tidlegare var det læraren som skulle ha kunnskap om språklæring, og eleven skulle lære seg språket. Etter L97 skulle elevane blant anna skriva logg over eiga læring, og undervisninga skulle fremja elevane si innsikt i det å lære engelsk og vinna erfaring med å beskriva eige arbeid og eiga utvikling. Etter LK06 er det eit mål at elevane skal beskriva og vurdera eige arbeid med å læra språk og til dømes gi eksempel på ulike måtar å læra engelske ord og uttrykk på. Ein skal også bli meir bevisst på likskap og ulikskap mellom engelsk og norsk.

Ansvar for eiga læring var eit motto frå L97, og det er vidareført og gitt meir fokus i LK06. Elevane skal utvikla personlege strategiar for språklæring, som skal hjelpe dei til å bli "lifelong language learners". Dei skal bli i stand til å evaluera eigen framgang og dugleik i engelsk og beskriva eige arbeid med å læra engelsk, og dei skal bruka grunnleggjande omgrep frå grammatikk og tekstbygging. I arbeidsplanane må læraren analysere kva som er læringsmål i kvar læringsbolk og lista dei opp, slik at elevane sitt fokus kan bli på kva dei har lært. Desse skjemaane kan vera gode utgangspunkt for elevsamtalar på eit metanivå. Det er viktig at eleven saman med læraren kan reflektera og samtala om eiga læring. Den europeiske språkpermen som er utarbeidd i to versjonar etter det europeiske rammeverket, kan vera ein god reiskap til å vurdera eiga læring i engelsk (Europeisk språkperm 6-12 og 13-18).

## Sogndalsmodellen – integrert fagdidaktikk

I Sogndal har vi utvikla det vi har kalla Sogndalsmodellen, der fagdidaktikken er blitt integrert i alle disiplinær i engelskfaget. I evalueringane seier studentane at dei har vore svært nøgde med at fagleg dugleik har gått hand i hand med praktisk bruk i form av læringsfremjande aktivitetar som studentane har fått prøvd ut og diskutert nytten av. Dette er aktivitetar der dei snakkar engelsk og dermed får øving i munnleg bruk av språket, noko som er svært viktig for ein engelsklærer å beherska. Det kan vera aktivitetar av typen "information gap", der ein student har delinformasjon mens den andre har annan informasjon, og så må dei dela den for å løysa eit problem eller ei oppgåve. Det kan også vera skriftleg bruk av språket etter "brainstorming" og innsamling av vokabular etc, eller rollespel der studentane fekk rollekort med kven dei er, og kva dei meiner i det problemet ein diskuterer. Ideen er at ein må ha input før ein kan venta seg output i eit språk, og at ein kan gira det opp på eit nivå som triggjar studentane sin eigendugleik. Samtidig er aktiviteten av eit slikt slag at dei skjønar korleis den kan tilpassast forskjellige alderstrinn. Songar, rim og regler og eventyr til dømes vert ein integrert del av pensum og ein går gjennom korleis og kvifor ein kan bruka dette med elevane. "It is learning by doing principle".

I Sogndalsmodellen får studentane demonstrert aktivitetar på engelsk som høver for dei forskjellige alderstrinna, og ein prosess vert sett i gang med å reflektera over korleis og kvifor ved å setja dei inn i ei teoretisk ramme. Praktisk tilnærming til bruk av språket og kommunikativ språklæring er meir eller mindre identiske omgrep. For mange elevar er det viktig å gjera faget meir praktisk slik at dei

teorisvake også får glede av å lære seg engelsk. I dag er det spesielt fokus på at opplæring i framandspråk skal vera praktisk slik at alle kan bli inkludert i læringsaktivitetane

Sjølvsagt skal undervisninga på lærarhøgskulen også innehalda nødvendig faglege element, og i engelsk gjeld det kunnskap om språket både i lingvistikk og fonetikk, men samtidig skal ein prøva å gje eksempel på korleis ein kan anvenda dette med elevar på forskjellige klassetrinn. Korleis underviser ein til dømes skilnaden på presens samtidsform og vanleg presens, noko som er eit problem for norske elevar fordi me ikkje har denne skilnaden på norsk. Eller det kan gjelda ing-forma, som kan ha svært så mange ulike funksjonar. Dette finst heller ikkje i norsk. Ein framtidig lærar må vera i stand til å forklara strukturar i engelsk ut frå grammatiske omgrep slik at elevane i sin tur skjønner korleis ein kan bruka forma rett på engelsk.

I litteraturundervisninga bør det vera pensum som kan brukast i undervisninga og pensum som fremjar studentane sin eigenutvikling både når det gjeld diskusjon om litteratur og å skriftlege oppgåver frå det dei har lese.

Eit anna aspekt kan til dømes gjelda eksempel på vanskelege lydar for norske elevar, for eksempel /v/ og /w/, samtidig som dei lærer korleis lydane vert danna og lydskrift i seg sjølv. Når så studentane kjem ut i praksis, kan dei bruka same type aktivitetar og tilpassa dei til det temaet dei skal undervisa i. Eller dei kan laga munnlege eller skriftlege aktivitetar som har som mål å utvikla desse ferdigheitane.

## Konklusjon

Studentane skal få ei utdanning som fremjar utviklinga deira som lærarar, også etter dei første åra som lærar. Grunnlag for diskusjonar om metodar og haldningar til språkundervisning må inngå i undervisninga slik at studentane kan ta stilling til nye ting som kjem på ein profesjonell måte. I lærarutdanninga i engelsk må ein femna relativt vidt og inkludera ikkje berre fag men også korleis ein kan undervisa faget med kreative språklege innslag samtidig som ein held fokus på seriøse tekstar og læringsfremjande oppgåver.

## Referansar

- Council of Europe. 2001 *A Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Drew, I. / Sørheim B. *English Teaching Strategies. Methods for English teachers of 10 to 16 year-olds*, 2. Utgåva. Det Norske Samlaget 2009
- Harmer, J. 2003 *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman
- Haug, P. and Backmann, K. 2006. *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport 62. Høgskulen I Volda. Møreforskning Volda 2006
- Hedge, T. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: OUP.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence, in J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in second language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Kunnskapsløftet. 2006*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Lagerstrøm B. O. *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*
- Lightbown, P.M. and N. Spada. 2006. *How languages are Learned* 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.

- Lund, R/ Sørheim, B. *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. HSF. Undervisningskompendium 17/2006
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen*. 1996. Det kongelige kirke- utdannings- og forskingsdepartement. Oslo NLS
- Munden, J. / Myhre, A. *Twinkle Twinkle*. 2.opplag, 2005
- Simensen, A. M. 2007. *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures*. 2<sup>nd</sup> edition. Bergen: Fagbokforlaget



# Hva er faglighet i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag?

Frode Olav Haara

Undervisning av matematikk i grunnskolelærerutdanningen handler i bunn og grunn om en ting – *lærerstudentene skal forberede seg til å undervise elever i matematikk*. Studenten må gå fra å være elev i matematikk, til å legge til rette for andres læring av matematikk. Det innebærer å ta posisjon som matematikkundervisningens naturlige autoritetsperson, i kraft av matematikkfaglig og fagdidaktisk kunnskap og oversikt. Dette må derfor styre hva vi som underviser i matematikk i grunnskolelærerutdanningen, bør gjøre i dette profesjonsutdanningsfaget.

De nasjonale retningslinjene for matematikk i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2010a, s. 33; KD, 2010b, s.34) stiller tre krav til den uteksaminerte matematikklærer:

1. Man skal ha *forståelse for den matematikken elevene skal lære og hvordan den utvikles videre på de neste trinnene i utdanningssystemet*.
2. Man skal *selv kunne gjennomføre og forstå matematiske prosesser og argumenter*, [og] *”kunne analysere slike som foreslås av andre med tanke på å vurdere deres holdbarhet og eventuelle potensial*.
3. Man skal kunne *sette seg inn i elevenes perspektiv og læringsprosesser, og gjennom variasjon og tilpasning kunne tilrettelegge matematikkundervisning for elever med ulike behov og med ulik kulturell og sosial bakgrunn på en slik måte at matematikk framstår som et meningsfullt fag for alle elever*.

Det viser seg at det eksisterer en del restriktive oppfatninger om matematikkopplæring (Ernest, 1998; Pehkonen, 2003). Ernest (1998) trekker fram at å lære matematikk blant annet oppfattes til å være avhengig av talent og at matematikk er noe utilnærmelig, vanskelig og abstrakt. Pehkonen (2003) viser til studier hvor det er identifisert oppfatninger av matematikk som et fag hvor det i skolen utelukkende handler om å få et riktig svar, og at matematikklærerens rolle er å overføre eller formidle matematisk kunnskap, for så å forsikre seg om at elevene har lært denne kunnskapen. Slike oppfatninger fins også blant lærerstudenter, og kan dermed bli tatt med til matematikkfaget i grunnskolelærerutdanningen.

En annen utfordring i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag er at studentene, helst før de begynner på matematikkdelen av utdanningen, skal beherske matematikk kunnskapsmessig på et nivå som går utover det som skal undervises i matematikk i grunnskolen. Det viser seg at slik er det ikke alltid, og at studentenes matematikkfaglige kunnskaper er en utfordring i forhold til å arbeide med fagdidaktiske tilnærminger, selv om studentene faktisk oppfyller det formelle matematikkarakterkravet for opptak til utdanningen (Opseth, 2009).

Basert på egen erfaring som underviser i matematikk i lærerutdanning, og med relasjon til de tre kravene fra de nasjonale retningslinjene for matematikk i grunnskolen som er gjengitt over, mener jeg at undervisning av grunnskolelærerstudenter (det vil si også studenter som fram til 2010 har blitt omtalt som allmennlærerstudenter) handler om tre faktorer:

1. Det er et hovedpoeng for matematikk i grunnskolelærerutdanningen å forberede lærerstudentene til å undervise matematikk i grunnskolen. Studentene må arbeide med matematiske emner på en måte som gjør dem selv dyktigere i matematikk, og som gir dem

- økt forståelse for hva det matematiske innholdet innebærer og representerer. Det er derfor et krav til faglighet i matematikk for å kunne utvikle en matematikkdiraktisk faglighet.
2. Vi har en ny lærerutdanning (KD, 2010a; KD, 2010b), men for matematikkfaget stort sett uforandret topologi. Innholdsmessige deler forblir uforandret selv om lærerutdanningen gjennomgår planmessige endringer. Matematikkfagets egenart og faglige innhold endres ikke. Videre skal det fremdeles utdannes lærere til å undervise matematikk, og studentene skal skifte perspektiv fra å være den som lærer, til å være den som underviser (lærer bort). Kravene til undervisningen av skolefaget matematikk er derimot i sakte kontinuerlig forandring. Nye undervisningsformer innføres i matematikkundervisningen, og utfordrer undervisningsmåter lærerstudentene selv har erfaring med.
  3. Det må legges til rette for å (skape og) opprettholde en "gnist" for faget lærerstudentene skal undervise. Lærerens engasjement og interesse for faget som undervises og de som skal lære er en stadig tilstedeværende faktor når en god lærer og god undervisning blir omtalt eller forsøkt kategorisert (Se f.eks. Kristvik, 1946; Imsen, 1999; KD, 2009)

Den nødvendige utfordringen i matematikkens lærerutdanning er å inkludere og balansere innslag av disse tre faktorene samtidig. Å fokusere på en eller to av disse om gangen er verken ønskelig eller riktig. Fagstoff læres og utvikles det videre forståelse for, både gjennom å arbeide med det faglige innholdet og å delta i og vurdere hvordan det kan undervises. Gnist for faget skal gjennomsyre disse delene av undervisningen av det aktuelle faget. Over tid vil matematikkundervisning uten en av disse delene bli en relativt blodfattig affære, enten preget av mangel på faglig innhold, mangel på didaktikk eller mangel på positiv kommunikasjon. Fokuset i matematikkundervisningen i grunnskolelærerutdanningen handler altså om matematikkfagets faglighet og hvordan matematisk faglighet kan dyrkes og ivaretas i et undervisningslandskap hvor det i dag er flere kunnskapsteoretiske og læringsteoretiske ideologier representert.

## Det generelle og det spesielle

Matematikks egenart kjennetegnes ved sin streben mot det generelle (Kahane, 1998). I en deduktiv prosess tas det utgangspunkt i aksiom (påstander) som brukes som utgangspunkt for å utlede og bevise generelle resultat som kan brukes til å løse spesielle problem eller oppgaver. *Spesielle* betyr i dette tilfellet utregninger eller problemoppgaver som har en spesifikk løsning. Et eksempel på dette er at summen av de tre første oddetallene er  $1+3+5=9$ , eller  $3^2$ . I en induktiv prosess er det behovet for en slik utregning, eller den opplevde situasjon som er utgangspunktet for å utlede og bevise ett eller flere generelt(elle) resultat. Summen av de tre første oddetallene er altså kvadrattallet  $3^2$ . Gjelder da også det generelle resultatet at summen av de  $n$  første oddetallene er kvadrattallet  $n^2$ ? *Generalisering*, og dermed krav om bevis for at det generelle resultatet gjelder for alle spesielle tilfeller, er det grunnleggende særtrekk ved matematikkfaget. Men dette særtrekket oppleves stadig å bli utfordret, og med det mener jeg hvordan matematikkens streben mot det generelle hele tiden utfordres gjennom ønsket om det spesielle. Ofte møter jeg lærerstudenter som vil vite hva de skal gjøre når de skal arbeide med et matematikkemne, og hvordan de skal undervise det (Haara, 2004). De leter etter kokebokoppskrifter for å løse et matematisk problem, og for å forklare elever hvordan de skal løse problemet. Det er ikke tilstrekkelig.

Studentene må utvikle forståelse for at det spesielle aldri kan erstatte det generelle, og at det generelle alltid vil inkludere det spesielle. Derfor må det i matematikkundervisningen i grunnskolelærerutdanningen arbeides for at studentenes oppmerksomhet vedrørende egen kunnskapsmessig forståelse rettes mot det generelle. Å undervise i et fag dersom man ikke er faglig kompetent på et nivå som genererer trygghet, selvtillit og mulighet for å utfordre stoffet som undervises, det vil si ut over det spesielle, er ikke en god opplevelse, verken for elevene eller læreren

selv. (Slike følelser av utilstrekkelighet og mangel på forståelse i en undervisningssituasjon har jeg selv smakt på, i en liten studie gjennomført innenfor naturfag (Haara & Jenssen, 2007).)

Samtidig skal studentens fokus på det spesielle opprettholdes og styrkes, i form av tilknytningen til yrkespraksis. Lærerens undervisning ute i klasserommet retter seg mot elever med individuelle behov og egne tilnærminger til lærestoffet, og disse skal læreren imøtekomme. Derfor må den som underviser i lærerutdanningen, ha oppmerksomhet mot studentenes egne perspektiv, samtidig som lærerstudenten som uteksaminert lærer må ha oppmerksomheten rettet mot den enkelte elevs egne perspektiv. Grunnskolelærerutdanningens matematikkundervisning må altså fokusere på studentenes kunnskapsmessige forståelse, både for ivaretagelse av fagets egenart (streben mot det generelle), og for studentenes kommende yrkespraksis (åpenhet for det spesielle). Fagdidaktisk ferdighet blir den nødvendige koblingen mellom disse perspektivene, eller sagt med de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen sine ord: *en matematikkfaglig kunnskap som er særegen for lærerprofesjonen* (KD, 2010a, s.33; KD, 2010b, s.34). Denne sammenhengen mellom fag, undervisning og læring utgjør matematikkens faglighet i grunnskolelærerutdanningen. Gjennom faget skal studenten bli forberedt på å utvikle seg (videre) som matematikklærer gjennom yrkespraksisen. I forberedelsene står altså matematikkens faglighet i grunnskolelærerutdanningen sentralt, gjennom sitt fokus på fagets egenart, undervisning av matematikk og læring av matematikk. Spørsmålet er så: Hvordan integrere fokuset på disse tre faktorene?

## Å undervise matematikk i grunnskolelærerutdanningen

Da jeg begynte å undervise matematikk i lærerutdanningen i 2001 (daværende allmennlærerutdanning), var det med undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole. Perspektivendringen ble tydeliggjort ved at fra å fokusere på matematikkens faglighet og bruken av matematikk, skulle det nå også inkluderes en matematikkdiraktisk komponent – gjennom at lærerstudentene både skulle oppleve matematikkdiraktisk bevissthet og at de skulle begynne utformingen av sin egen matematikkdiraktiske bevissthet. Matematikeren Anna Sfard (1998) viser i artikkelen *On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One til tilegnelse* (acquisition) og *deltagelse* (participation) som læringsteoretiske alternativer. Dette er to tilnærminger til læring som jeg vil hevde kan fungere som ytterkantene i en synliggjøring av et kontinuum av undervisningsprioriteringer innenfor matematikkundervisning. I artikkelen fokuserer Sfard først på identifiseringen av ulike metaforer vedrørende læring, og en diskusjon og vurdering av følgene av disse. Hun tar ikke stilling i en mulig debatt til fordel for en av disse retningene. I stedet vurderer hun kritisk tolkninger og anvendelse av tilegnelse og deltagelse. Artikkelen avsluttes med et fokus på nødvendigheten av å inkludere begge retninger i forskning og undervisning, og hun advarer samtidig om mulige konsekvenser av å velge en av retningene. Med tanke på undervisning av matematikk i grunnskolelærerutdanning er dette relevant fordi Sfard tar initiativ vedrørende et læringsmiljø som prioriterer fortelling, instruksjon, aktivitet og utforskning, og samtidig trekker fram dimensjoner som deling og innflytelse som deler av suksessfull læring.

### **Tilegnelse og deltagelse**

Sfard identifiserer altså to metaforer knyttet til ulike syn på spørsmålet om hva som genererer læring; tilegnelsesmetaforen (AM) og deltagelsesmetaforen (PM). AM representerer den fundamentale oppfatningen av kunnskap som akkumulering og revidering av begrep, som er *combined to form ever richer cognitive structures* (Sfard, 1998, s.5), der læring er basert på tilegnelse enten ved utvikling eller konstruksjon. Dette betyr at kunnskap til en viss grad kan bli overført til nye kontekster, eller delt med andre. PM representerer en fundamental oppfatning av deltagende handling som et vilkår for læring, der det foregår en konstant læringsprosess knyttet til konteksten



som rammer inn den/de pågående læringsaktivitet(ene). Subjektets læring kan da sees på som sosialiseringsprosessen inn i *a certain community* (ibid., s.6), fra å være en form for lærling til å bli en vesentlig del av det aktuelle samfunnet. Basert på dette ser Sfard en hovedforskjell mellom AM og PM. Hun assosierer AM med en form for statisk kunnskap, mens PM ser ut til å bli assosiert med en form for dynamisk kunnskap, eller med Sfards egne ord: *having and doing* (ibid., s.6).

Sfard er tydelig på at begge metaforene bør være representert knyttet til teori om læring. Hun hevder videre at utviklingen av PM delvis er basert på konstruktivismens hoveddilemma: *How do we account for the fact that learners are able to build for themselves concepts that seem fully congruent with those of others?* (ibid., s.7). PM byr på et alternativ til å tilegne seg når det gjelder læring, basert på den hermeneutiske antagelsen om en dialektisk prosess mellom deler og helhet som basis for læring. PM byr derfor på en mulighet for å besvare spørsmålet som konstruktivister strever med, hevder hun. På den annen side er hun ikke villig til å se bort fra alle sider ved AM. Først og fremst forsvares AM av spørsmålet om overføring. I følge Sfard er det ingenting å overføre innenfor et strengt PM-paradigme, siden fragmenter av kunnskap ikke blir sett på som diskrete størrelser/biter, og en kontekst ikke er mulig å definere innenfor en begrenset situasjon eller område. Det kan ikke ignoreres at noen faktorer repeterer seg selv fra kontekst til kontekst. Det essensielle i læring er jo at vi kan tilpasse oss nye situasjoner, og utviklingen av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse er basert på muligheten og evnen til å endre bare det som trenger å bli endret. For det andre vil det være vanskelig å unngå språkbruk som gjelder tilegnelse: *there will be difficult to avoid the acquisitionist language altogether* (ibid., s.10). Dette er basert på antagelsen om at det er vanskelig å bygge en teori om læring uten å inkludere elementer av abstrahering og generalisering, som i seg selv står i motsetning til deltagelsesparadigmet. Dette medfører en klart restriktiv holdning til undervisningspraksis som er totalt basert på fravær av instruksjon eller bruk av teoretiske kontekster. Fra et matematisk ståsted er det ingen tvil om at noen matematiske sammenhenger og strukturer er vanskelige å etablere gjennom deltagende aktivitet eller reelle situasjoner. På den annen side vil fokuset på praktiske aktiviteter og reelle kontekster støtte læring og undervisning med nye dimensjoner, i sær når det gjelder spørsmål om relevans av emner og styrken av matematiske egenskaper og strukturer. Sfard argumenterer for en kombinasjon av PM og AM, med fokus på begge styrker, og muligheten for å undertrykke deres svakheter. Gjennom en slik tilnærming har hun tro på utviklingen av en kritisk teori vedrørende læringsprosesser, som vil generere en frigjøring og konsolidering av hvordan undervisning kan organiseres for læring. Sfard ivrer altså for aksept for tanken om å kombinere teorier om læring. (På den annen side lærer erfaring oss at et likhetstegn mellom summasjonen av ledd og summen av dem, ikke alltid viser seg å være et objekt – det kan faktisk også rett og slett være en prosess, slik Sfard selv er med og slår fast i et arbeid om objektivisering av likhetstegnet (reification) i algebra (Sfard & Linchevski, 1994).)

Den tilnærming til undervisning i matematikk i grunnskolelærerutdanning som jeg har praktisert fram til nå, faller sammen med Sfards oppfatning. I min undervisning skal det være rom for diskusjon, det skal være tid og rom for alle mulige alternative tilnærminger til fagstoffet vi holder på med, og det skal være et klima for å fokusere på forståelse, involvering og engasjement. Det innebærer at det i liten grad (ja, omtrent ikke i det hele tatt!) er rom for at studentene (som om de var elever undervist utelukkende innenfor et AM-paradigme) sitter og arbeider individuelt med matematikkoppgaver. Arbeidet skal helst foregå i plenum, og det skal være satt av tid nok til både fagdidaktisk styring, deltagelse og tilegnelse. Dette innebærer at studenter (ikke alle samtidig) får innflytelse på hvordan et matematisk problem/oppgave kan betraktes, analyseres og løses – og generaliseres. Det vil ofte innebære nødvendigheten av flere typer tilnærming, for eksempel i forhold til hvordan arealet av en sirkel kan utledes, utledning av potensregler, og skillet mellom uordnede og ordnede utvalg med og uten tilbakelegging. For å bygge et slikt arbeidsklima, et klima hvor gnisten og entusiasmen for matematikkfaget er nærværende til enhver tid, gir jeg ved innledningen av samarbeidet med studentgruppa informasjon om hvordan vi skal arbeide sammen med analysering av det matematiske stoffet. Det innebærer først av alt at studentene bør skrive med blyant. Det viser seg nemlig av og til

at bruk av forslag fra studenter vedrørende hvordan en oppgave eller et problem kan løses ved bruk, ikke fører fram til et akseptabelt svar. Dette fører alltid til en del misnøye ved første gangs oppdagelse av hva foreleser kan finne på (særlig blant dem som likevel har skrevet notater med kulepenn, og er vant til at i matematikkundervisningen blir feil korrigert ved første anledning...). På den annen side gir et slikt materiale, som en feilaktig utregning av et matematikkproblem innenfor det felte studentgruppa og jeg arbeider faktisk er, gode muligheter for å analysere problemet på ny. Tolkning av svaret vi får, som avslører at noe er feil(!), gir behov for å nøste tilbake i arbeidet. Det både avslører feilen, og genererer en ny innfallsvinkel til problemet. Dette er på en side et eksempel på hvordan deltagelse kan generere ny innsikt, men det er på den annen side selvsagt ikke etisk uproblematisk å la være å informere om et løsningsforslags begrensede gyldighet. Eller for å sitere fra en kronikk som stod på trykk i Vårt Land i 2009:

*I matematikkundervisningen åpner det seg stadig mulighet for å bruke forslag fra elever i felles gjennomgang av oppgaver. Å bruke et innspill fra en elev som er feil, uten å informere elevene om at dette er feil, har vi erfart at kan ha positiv effekt. Dette gjelder både i forhold til å se konsekvensen av en regnefeil eller feilslutning, og å reflektere over hvordan man selv kan oppdage feil ved å vurdere svaret man har kommet fram til. Vi har også erfart at effekten av slikt arbeid er størst når elevene ikke er gjort direkte oppmerksom på at vi som lærere er troende til å bruke elevenes innspill på denne måten. Dette fordrer et miljø for åpenhet og tro på prosesser i matematikkfaget, og ikke ensidig fokusering på produktet. (Haara & Jenssen, 2009)*

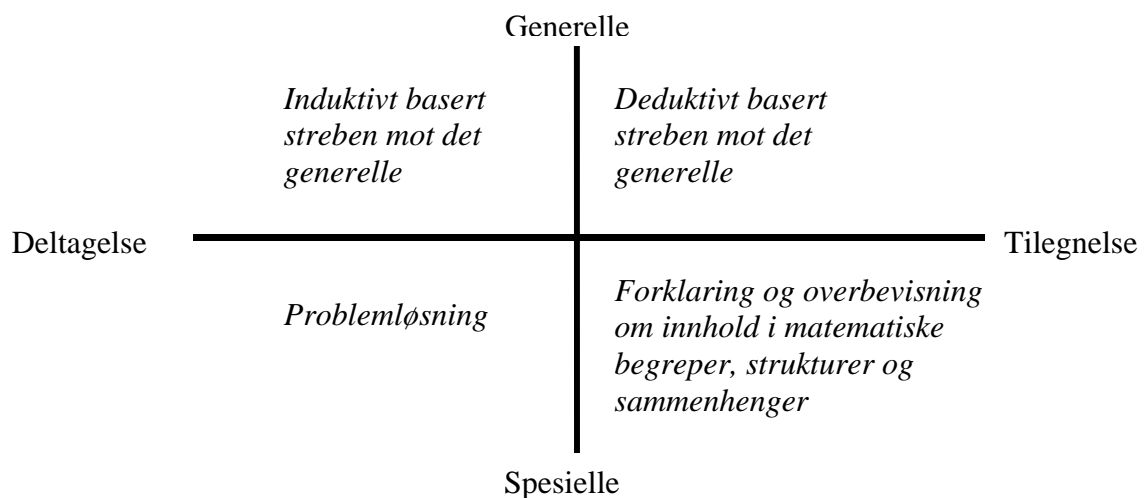
Det er ikke dermed sagt at individuelt arbeid med matematikkoppgaver ikke har plass i lærerutdanningens matematikk. Selvsagt må også lærerstudenter arbeide med diverse oppgaver som via varierte tilnærminger og små justeringer, utfordrer studentenes faglige kunnskap og forståelse for et matematisk emne – som f.eks. funksjoners egenskaper, og ikke minst hvordan ulike matematiske emner henger sammen og kan utfylle hverandre (f.eks. bruk av tallteori og/eller funksjoner i geometri). Men dette skal være et nødvendig supplement til undervisningen, og et utgangspunkt for felles framstøt mot nytt stoff og løsning av problem.

I noen tilfeller handler det heller ikke om deltagelse, men heller om tilegnelse, slik Sfard (1998) forfekter. Dersom vi vil ha en geometri kan vi vanskelig komme noen annen vei ved å argumentere mot Euklids aksiomer for plangeometri enn å avvise parallellpostulatet (det 5.aksiomet), og få fram andre geometrier (hyperbolsk og sfærisk geometri). Det er heller ikke så godt alltid å kreve praktisk forståelse eller finne reelle, praktiske eksempler for matematiske sammenhenger (Sfard, 1998), som for eksempel  $(-1) \cdot (-1) = 1$  og at  $a^0 = 1$ . Derimot er dette resultat som lett lar seg utlede teoretisk, det vil si innenfor et matematisk rammeverk, og så kan dette rammeverket anvendes praktisk. Det vil si, man kan i alle fall forsøke. Gode praktiske eksempler på at  $2^0 = 1$  er ikke lett å oppdrive, i alle fall ikke for å berede grunnen for forståelse hos deltagende studenter som ikke makter å akseptere at det som utledes og generaliseres innenfor et matematisk rammeverk har både systemverdi og nytteverdi. Praktiske eksempler kan bli noe søkte og egentlig gi mest mening for dem som allerede har tilegnet seg sammenheng gjennom den teoretisk baserte utledningen.

### **Hvordan bør matematikkundervisningen i grunnskolelærerutdanningen være?**

I matematikkundervisningen skal det av faglighetshensyn være innslag både av det generelle og det spesielle. I tillegg bør det fra et læringsreflekterende ståsted tilstrebes å inkludere både et tilegnelsesperspektiv og et deltagelsesperspektiv hos studentene, som da også møter ulike former for formidling av matematikkfagets innhold (Haara, 2003; Haara, 2004). Dette vil inkludere analyse og løsning av problemoppgaver i fellesskap mellom studenter og lærer, presentasjon av nytt stoff fra lærer (teoretisk og med eksempler), og veiledning fra lærer underveis i problemløsningsprosesser. Arbeidet med å generalisere fra det spesielle vil dermed omfatte både tilrettelegging for forståelse

gjennom individuell og felles endret tilnærming til problem, og lærers dosering av innhold i matematiske begreper, strukturer og sammenhenger som ikke er diskutabile. I grunnskolelærerutdanningen skal studenten styrke sin kunnskap om, og forståelse for, både det generelle og det spesielle perspektiv knyttet til matematikk og matematikkundervisning, samtidig som han/hun skal møte ulike former for formidling av matematikk. Oppbygging av faglig robusthet, og økt grunnlag for fagdidaktisk refleksjon, gir økte muligheter for utprøving i egen matematikkundervisning i praksisen som er knyttet til studiet, og bedre vilkår for den framtidige utformingen av egen yrkespraksis. Den samtidige ivaretagelsen av denne fagligheten og de to læringsperspektivene i grunnskolelærerutdanningens matematikkundervisning kan skisseres på følgende måte (uten dermed å se framstillingen som et aksesystem i matematisk terminologi!):



Figur 1: Fagligheten i matematikk knyttet til former for læring representert i grunnskolelærerutdanningens matematikkundervisning

Noen forutsetninger må man akseptere for at begreper, strukturer og sammenhenger skal gi mening. Det gjelder for eksempel innholdet i operasjonene addisjon og subtraksjon, og aksiomene i Euklidsk geometri. Disse er fastsatte og udiskutable, og må tilegnes. Den deduktivt baserte streben mot det generelle omfatter lærerens utledning og presentasjon av resultat, for eksempel ved bevis av matematiske resultat. Induktivt basert streben mot det generelle begynner med eksemplene, og studentene inviteres til å bidra i søken etter mønster og sammenhenger som kan føre til en generell sammenheng. Et spesifikt problem som skal løses, med de kunnskaper og strategier som er tilgjengelige, innbyr på den annen side til studentaktivitet og felles analyse av det aktuelle problemet. En slik firedelt ivaretagelse av matematikkfaget i grunnskolelærerutdanningens undervisning krever at deltagelse fra studentene skal være en sterkt prioritert del av undervisningen. Åpenhet for spørsmål, alternative tilnærminger og felles analyse av lærestoff må kobles med studentenes prosess med å endre perspektiv fra å være elev i matematikk, til grunnskolelærerstudent, og til lærer i matematikk. Til dette kreves det at studentene kommer godt til syne i det å forklare og forstå matematikk, og dermed får anledning til å organisere og forklare matematisk lærestoff. Dette er en fase i matematikkundervisningen som jeg vil at skal komme enda bedre til syne i min undervisning enn den har gjort hittil, og som i stor grad hittil har vært forbeholdt praksisperioden(e) ute i grunnskolen. Med studenter som med entusiasme arbeider med å forklare matematisk innhold, muntlig og skriftlig for andre studenter, får man en styrket vektlegging av den fagdidaktiske komponenten i studiet, og med det et tydeligere inntrykk av hva det vil si å være matematikklærer.

## Videre utvikling av samtidig fokus på faglighet og lærerrolle

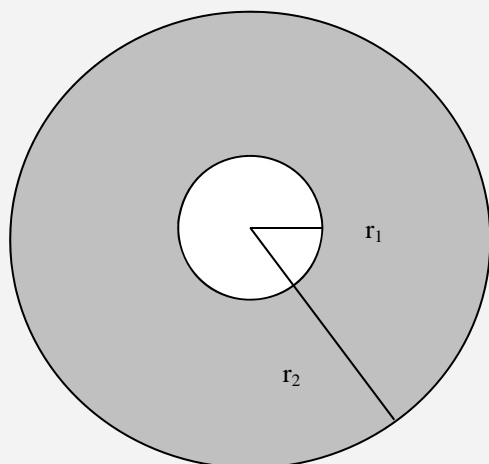
En videre utvikling av samtidig fokus på matematikkens faglighet og matematikklærerrollen, kan nok gis på flere måter. Her er tre områder hvor jeg ser dette som mulig å få til:

### 1. Matematikk som eget fagområde

Et viktig utviklingsområde er bruk av matematikk, både som eget fagområde og innenfor nye sammenhenger i grunnskolelærerutdanningen. Bruk av matematikk i lærerutdanning og i læreryrket kan styrkes både ved å fokusere på faget i seg selv og i forhold til den grunnleggende ferdigheten *å regne* i alle andre skolefag innenfor lærerutdanning. Med andre ord kan matematikken i større grad legitimere sin posisjon som fag. Dette er i sær viktig innenfor matematikk som eget fagområde, og hvordan sammenhenger mellom ulike områder innenfor matematikk kan synliggjøres. I et grunnskolelærerfag som matematikk er det fort slik at emner blir undervist av forskjellige fagtilsatte ved institusjonen som tilbyr grunnskolelærerutdanning. Det er ikke nødvendigvis samme fagtilsatte som underviser i tallære, analyse og geometri. Dette er en praktisk innretning som ikke behøver å bety at studentene skal skjermes fra å møte matematiske utfordringer som viser at det er pragmatiske sammenhenger mellom matematiske emner. De følgende to (omfattende) matematikkeksemplene kan bruke til å illustrere slike sammenhenger, og dermed være to eksempler på hvordan det kan legges til rette for studentens deltagelse både når det gjelder det spesielle og det generelle, og hvordan studentene kan få hjelp til å regissere organisering og forklaring av lærestoff for andre studenter. I de to eksemplene brukes funksjonsanalyse i arbeidet med å løse geometriske problemer, og det inkluderes både praktisk og teoretisk fokus og analyse. I en funksjonssammenheng er det både praktisk og teoretisk (spesielt og generelt) interessant å observere, forstå og forklare hvordan en avhengig, variabel størrelse (her: henholdsvis lengde (Eks.1) og volum (Eks.2)) vil variere avhengig av en uavhengig, variabel størrelse (her: henholdsvis radius (Eks.1) og tid/høyde (Eks.2)). Noen utvalgte matematiske egenskaper og sammenhenger bør settes fokus på gjennom arbeidet med disse oppgavene, og det er disse studentene gjennom oppbyggingen av eksemplene får hjelp til å organisere. Eksemplene er bygd opp ved å vise deler av utledninger, bruk av resultat og hvordan det arbeides med de aktuelle problemene. I tillegg utfordres studentene noen ganger direkte i forhold til hva som er gjort/skal gjøres, og til tolkning av resultater. Forsøk gjerne selv å gjøre det som oppgavene i eksemplene oppfordrer til!

**Eksempel 1** (etter inspirasjon fra Erfjord (1997: 226-227):

En gang Frode var på butikken ble han stående og lure på hvilket dopapir som var mest lønnsomt å kjøpe. Han kjøpte en toalettpapirtype, og undersøkte en rull nærmere.



Han fant ut at:

Radius  $r_1$  av bare papphylsen er  $r_1 = 1,9$  cm.

Radius  $r_2$  av hele dorullen er  $r_2 = 5,4$  cm.

Tykkelsen av et tørk er  $0,01$  cm.

Videre fant han ut at antall omdreininger på dorullen er gitt ved:

$$\frac{5,4\text{cm} - 1,9\text{cm}}{0,01\text{cm}} = 350$$

Papiret er lagt lag på lag på papphylsen, og lengden av den innerste (første) omdreiningen på dorullen er derfor  $2\pi \cdot 1,9\text{cm}$  (omkretsen av en sirkel), og lengden av den nest innerste (andre) omdreiningen er da  $2\pi \cdot (1,9 + 0,01)\text{cm}$  (radius i sirkelen som det andre laget med papir legges på, er  $1,9\text{cm} + 0,01\text{cm}$ ).

- a) La  $L$  være lengden av papiret på dorullen. Bruk de oppgitte omkretsene, og forklar kort (med ord) at den samlede lengden av papiret på dorullen kan skrives:

$$L = 2\pi \cdot 1,9 + 2\pi[1,9 + 0,01] + 2\pi[1,9 + (2 \cdot 0,01)] + \dots + 2\pi[1,9 + (349 \cdot 0,01)]$$

- b) Bruk så at  $S_{349} = 0,01 + 2 \cdot 0,01 + \dots + 349 \cdot 0,01 = 0,01(1 + 2 + \dots + 349)$ , og finn lengden av papiret på dorullen. Oppgi svaret i hele meter.
- c) Lengden av ett tørk måler Frode til å være  $13,6$  cm. Hvor mange tørk er det da på dorullen?

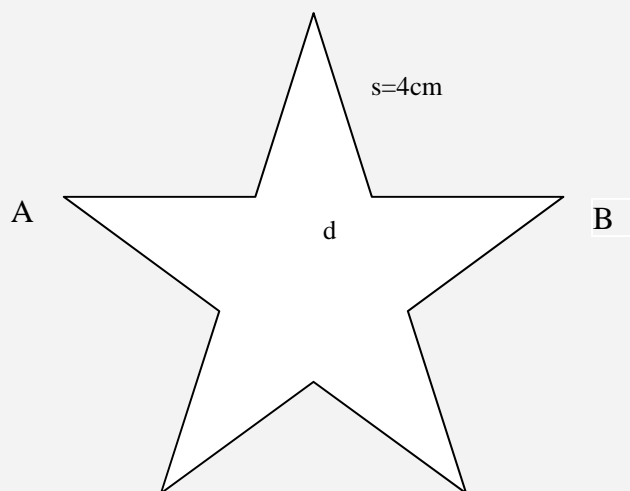
Lengden av dorullen kan sees som en funksjon av dorullens radius, dvs. som avhengig av variabelen  $r_2$ :

$$L(r_2) = 2\pi[50r_2^2 - 0,5r_2 - 179,55]$$

- d) Uttrykket for  $L(r_2)$  antyder at dette er en parabel med et bunnpunkt.
- 1) Hva er det som antyder dette i selve funksjonsuttrykket?
  - 2) Hvorfor kan  $L$  praktisk sett ikke uttrykkes ved en lineær funksjon?
  - 3) Finn  $L(1,9)$  og  $L(5,4)$  ved å sette inn i uttrykket for  $L(r_2)$ .
- e) Hvor stor radius  $r_2$  har dorullen, dersom rullen måles til å være  $50$  meter lang?
- f) Tegn grafen til  $L(r_2)$  for  $r_2 \in [0, 10]$ , og forklar at en passende definisjonsmengde  $D_L$  og verdimengde  $V_L$  er gitt ved  $D_L = [1,9, \rightarrow)$  og  $V_L = [0, \rightarrow)$ .
- g) Finn den deriverte  $L'(r_2)$ , og løs  $L'(r_2) = 0$  med eksakte verdier. Forklar resultatet ditt i forhold til grafen til  $L$ , og gi et argument for den manglende praktiske interessen for grafens ekstrempunkt.

**Eksempel 2:**

I et forsøk på å øke sin erfaring med regning knyttet til praktisk kontekst kjøper matematikkstudenten Josef Ølgeli et stearinlys som er formet som en pyramide, og har et pentagram som grunnflate (se figur under).



Josef vil gjerne se på to måter å knytte volumet av lyset sammen med én variabel:

1. Volumet av lyset som funksjon av forbrenningstiden for stearin.
2. Volumet av lyset som funksjon av lysets høyde.

**Til problem 1:**

Josef måler en side  $s$  på en av taggene i lysets grunnflate, og finner at den er  $s = 4 \text{ cm}$  lang. Han vet at forholdet mellom siden  $s$  og diagonalen  $AB = d$  i pentagrammet oppfyller "det gyldne snitt" (En diagonal  $d$  har vi når vi trekker en rett linje mellom spissene til to tagger som ikke er naboer).

Han bruker "det gyldne snitt"  $\frac{d}{d-s} = \frac{d-s}{s}$  til å finne  $d \approx 10,47 \text{ cm}$ .

Josef trenger lysets grunnflateareal for å kunne regne ut volumet av lyset, da volumet av en pyramide er gitt ved  $V_L = \frac{G \cdot h}{3}$ , der  $G$  er lysets grunnflateareal og  $h$  er lysets høyde.

Pentagrammet som utgjør grunnflatearealet består av 5 likebeina trekkanter og et "indre pentagon". Josef finner at lysets grunnflate er  $34,03 \text{ cm}^2$  (Hvordan beregnet han dette arealet?), og måler lyset til å være  $h = 11,50 \text{ cm}$  høyt.

Volumet av lyset er da: 
$$V_L = \frac{34,03 \text{ cm}^2 \cdot 11,50 \text{ cm}}{3} = 130,45 \text{ cm}^3$$

Josef søker litt på Internett, og finner at det forbrennes  $1,4079 \text{ cm}^3$  stearin på 20 minutter (Han tar derfor ikke hensyn til eventuell drypping, luftlommer inne i lyset, vinddrag, etc.)

Han setter så opp et forhold mellom tid og volum (Hvordan?), og kommer fram til at det i teorien tar  $t_L = 30,89 \text{ timer}$  (30 timer og 53 minutter) før lyset er brent helt ned.

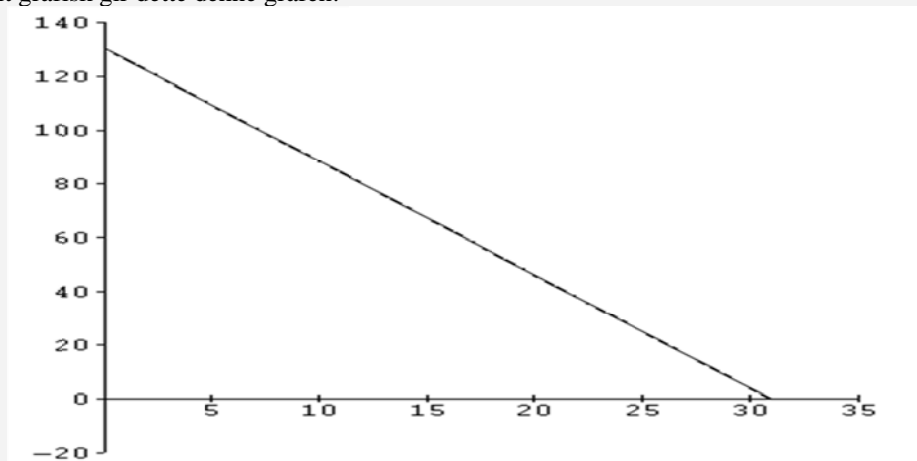
Nå kan han framstille sammenhengen mellom lysets volum  $V$  og tiden  $t$  det bruker på å brenne ned, som en funksjon  $f$ , og uttrykke denne ved (Hvordan forklares funksjonsuttrykket?):

$$V(t) = V_L - \frac{V_L \cdot t}{t_L}$$

Han setter inn for  $V_L$  og  $t_L$ , og får:

$$V(t) = 130,45 - \frac{130,45 \cdot t}{30,89}$$

Framstilt grafisk gir dette denne grafen:

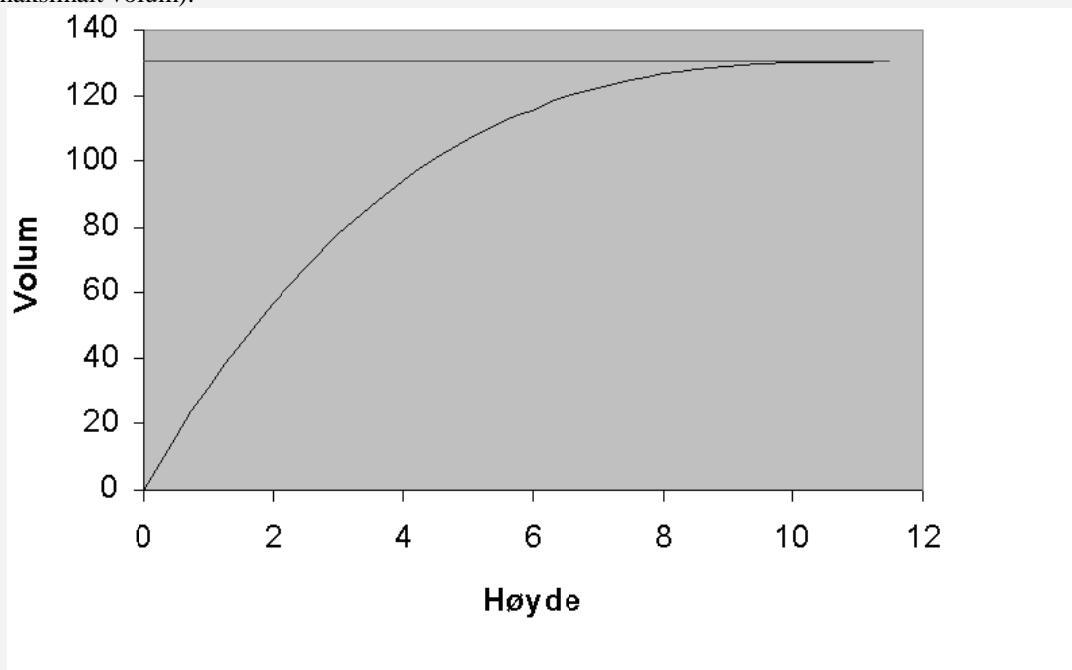


**Noen kommentarer:**

- Hva slags graf er dette?
- Er dette en framstilling av den praktiske situasjonen som virker riktig? Hvorfor/Hvorfor ikke?

**Til problem 2:**

Josef studerer også situasjonen hvor volumet av lyset sees som en funksjon av lysets høyde. Etter en del arbeid (og litt strev), kommer han fram til et uttrykk  $v(h)$ , og skisserer volumgrafen som vokser med økende høyde, slik du ser under (den horisontale linja med verdi 130, 45 cm<sup>3</sup> representerer maksimalt volum):



**Noen kommentarer:**

- Hva slags graf ser dette ut til å være?
- Er dette en framstilling av den praktiske situasjonen som virker riktig? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva er det som praktisk sett skiller de to grafene Josef har kommet fram til? Virker det riktig at det blir slik? Hvorfor/Hvorfor ikke?

## 2. Matematikk og samarbeid med norskfaget

Formidling av matematikk, om det er for tilegnelse eller deltagelse i den enkelte students streben mot det generelle, vil raskt bli knyttet til bevisførsel. Uten bevisførsel kan man i matematikkfaget ikke si at et resultat er generalisert. Hanna og Jahnke (1993) viser til studenters (og elevers) skepsis mot nødvendigheten av å generalisere fra det spesielle, og viser til nødvendigheten av et pragmatisk grunnlag for bevisførsel. Også i forbindelse med generaliseringen er det i undervisningsøyemed altså nødvendig å holde kontakt med det spesielle. Dette er nødvendig for å gi beviset mening, og dermed tydeliggjøre dets verdi.

Å føre et matematisk bevis krever språklig nøyaktighet og matematisk forståelse, og å lese et matematisk bevis krever matematisk forståelse. Disse to faktorene er begge knyttet til semantikken og grammatikken som brukes i det språket som "Matematish" kan framstilles som. "Matematish" har språklige særtrekk, og da særlig i forhold til symbolers semiotiske betydning. En matematisk tekst skiller seg fra en norsk skriftspråklig tekst gjennom de enkelte tegns selvstendige innholds betydning. Tegnene, og da i sær bokstavene, i norsk skriftspråk får mening når de settes sammen med andre bokstaver, til meningsbærende ord. I matematikk kan en enkelt bokstav derimot representere innhold alene, for eksempel en uavhengig variabel. Betydningen av noen tegn skiller seg rett og slett kraftig fra hverandre i de to språkene. Eksempelvis indikerer parentestegnene ( og ) i "Matematish" noe med førsteprioritet, mens det i norsk skriftspråk indikerer noe mindre viktig i teksten.

Videre har norsk og matematikk ord og uttrykk som har sammenfallende betydning i praktisk bruk (for eksempel diskontinuerlig (tekst) og diskontinuerlig (kurve) og inkommensurable størrelser), selv om dette forholdet kanskje mest er preget av ordbruk som ikke har sammenfallende betydning (for eksempel potens, matrise, kropp eller trapes). I tillegg får jo misforståelser av enkelte termer leve tilnærmet fritt, som for eksempel "å finne et minste felles multiplum". Bruk av metaforer for å få fram viktige poenger er nyttig. Bruk av matematiske metaforer kan derimot være farlig lett å misforstå, når de blir som kakestrø på en ellers ullen uttalelse. En klassiker i så måte er letingen etter et *minste felles multiplum* (mfm) for et samarbeid av ett eller annet slag. Når man lærer om mfm og *største felles faktor* (sff) i grunnskolen og grunnskolelærermatematikken, ser man også på forskjellen mellom disse. Her får vi nøye oss med et eksempel som viser forskjellen:

Vi tar to tilfeldige tall; 100 og 550.  $100 = 2 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 5$  og  $550 = 2 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 11$   
Sff av 100 og 550 er den største faktoren som er felles for 100 og 550. Vi ser at det er 50, fordi  $2 \cdot 5 \cdot 5 = 50$ . På den annen side er mfm av 100 og 550 det minste produktet som inneholder alle faktorer representert i både 100 og 550. I vårt tilfelle  $2 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 11 = 1100$ .

Det er stor forskjell på 50 og 1100. I mange tilfeller der det letes etter et mfm, skinner det gjennom at man skal se hva man i alle fall er enig om, dvs. en sff. For hvordan skal man tolke leting etter et mfm? Et mfm vil jo si at alle involverte i det forestående samarbeidet får med alle sine ønsker. En drømmesituasjon selvsagt, men ofte neppe særlig realistisk.

Norsk og matematikk har grunnleggende, sammenfallende interesser av forståelse av tegn, ord og uttrykk. Språklig korrekthet, og oversiktlig og entydig føring (selv om skriftliggjøring av et talemål berikes av muligheten for innholdsmessige fortolkninger innenfor rammen for språklig korrekt framstilling) er et felles anliggende for både matematikkfaget og norskfaget. Samarbeid om språklig bevissthet og betydning av korrekt språkbruk vil fra en matematikkfaglig synsvinkel føre til styrking av fokuset på matematikkens faglighet og matematikkundervisning.



### 3. Matematikk og samarbeid med pedagogikk

Den grunnleggende ferdigheten *å regne* skal nå knyttes til alle fag i grunnskolen (KD, 2006). Når *å regne* skal vise igjen i et annet skolefag enn matematikk (f.eks. Religion, livssyn og etikk (RLE)) – hva ser da henholdsvis faglærere i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag og faglærere i RLE som nødvendig og relevant regning? Hva innebærer det egentlig at elevene skal regne i alle fag? Og hvilke muligheter og begrensninger ser matematikdidaktikeren i forhold til innspill og ønsker fra faglæreren i RLE? De grunnleggende ferdigheter er et tema i grunnskolelærerutdanningen som også det nye pedagogikkfaget (Pedagogikk og elevkunnskap (PEL)) skal fokusere på (KD, 2010a; KD, 2010b). Hvordan det skal fokuseres på de grunnleggende ferdigheter, og hvilke fagmiljøer som skal gjøre det, kan det nok skisseres ulike modeller for. Det viktigste er likevel at pedagogikkfaget skal ha et overordnet fokus på hva satsingen på grunnleggende ferdigheter innebærer og er basert på, og at fagmiljøene som er direkte involvert i de ulike grunnleggende ferdighetene ansvarliggjøres i forhold til den/de grunnleggende ferdighetene som kan knyttes til deres fagfelt. Dvs. at matematikk og pedagogikk i grunnskolelærerutdanning bør samarbeide om og utfylle hverandre i fokuset på den grunnleggende ferdigheten *å regne* i alle fag (og matematikkfaget bør samarbeide med faglærere knyttet til de andre skolefagene i utdanningen). Pedagogikk representerer da et overordnet kunnskapsteoretisk og læringsteoretisk perspektiv, mens matematikkfaget representerer et fagdidaktisk perspektiv, igjen da med referanse til det generelle og det spesielle.

Et annet tema som det, innenfor de samme perspektiver, er mulig å samarbeide med pedagogikkfaget om, er elevers tellestrategier og utvikling av tellestrategier. Ostad (2010) har gjort et omfattende arbeid vedrørende elevers utvikling av tellestrategier i matematikk, og det er et sentralt felt i matematikkfaget i grunnskolelærerutdanningen. Spørsmål om hvordan og hvorfor elever utvikler alternative strategier og arbeidsmåter, og ikke minst hvordan man som lærer skal forholde seg til slike alternativer, er også spørsmål som pedagogikkfaget kan og bør involveres i. En slik alternativ strategi/arbeidsmåte er temaet *finger telling*. Et eksempel fra virkeligheten er som følger:

Jeg har selv observert en venstrehendt kvinne på ca. 40 år som bruker høyre hånd til finger telling ved summasjon av tall, mens hun summerer tallene fra en runde yatzy (hun skriver altså tallene på yatzyblokken med venstre hånd). Denne måten å summere tall på har hun nærmest perfektionert, og jeg ble mektig imponert over hennes hurtighet og presisjon i utførelsen av fingertellingsprosedyren. Hun følte seg på direkte spørsmål ikke i stand til å forklare hva slags prosedyre hun bruker. Kvinnen er ikke spesielt opptatt av matematikk, og har ikke utdanning i matematikk ut over grunnkurs i matematikk i videregående skole.

Dette eksempelet fra virkeligheten tar opp en konkret situasjon som matematikklærere kan bli stående ovenfor. Mange barn teller på fingrene i begynnelsen av sin befatning med utregninger og algoritmer for utregninger (gjennom tellestrategier). Med et klima for undervisning som åpner sterkt for at eleven skal få bruke egne algoritmer og tilnæringsmåter til lærestoffet, vil dermed en fingertellingsmetode kunne få blomstre. Vurdering av positive og negative sider ved en slik situasjon, og av eventuell konsolidering i stedet for utskifting av et slikt algoritmevalg, hører hjemme både i matematikkfaget og i pedagogikkfaget; i matematikk på matematikkfaglig og fagdidaktisk basis og i pedagogikkfaget i forhold til å diskutere konsekvenser av læringsteoretiske valg.

### Avslutning

Med lærerstudentenes forberedelser til å undervise elever i matematikk for øye, har jeg i dette kapittelet sett på hvordan prioritering av matematikkens faglighet og læring i faget ved både deltagelse og tilegnelse fungerer, og foreslått hvordan dette kan utvides i

grunnskolelærerutdanningen framover. Sfards (1998) skille mellom deltagelse og tilegnelse og konklusjon om behovet for begge knyttet til læring, har stått sentralt i dette. At kapittelet har fått en viss normativ karakter, faller til dels sammen med inkluderingen av mine egne erfaringer, prioriteringer og framtidige ønsker, og til dels sammen med Niss' (2001) etterlysning av normative studier knyttet til utvikling av matematikkundervisning. Neste skritt handler om å prøve ut endringer, sammen med studenter i grunnskolelærerutdanningen.

Til sist vil jeg minne om den bit av fagligheten i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag som ikke har vært satt i fokus i dette kapittelet på samme måte som fagkompetanse og undervisning av matematikk. Tanken om at matematikk er et fag som skal undervises med entusiasme og gnist kan få kontur av å være en generelt moraliserende faktor knyttet til ivaretagelse av matematisk faglighet. På den annen side er det ikke kontroversielt at en lærer er entusiastisk i forhold til faget det undervises i. Den faglig entusiastiske naturfaglæreren kan nok fort bli trollbundet og henført av en sitronsommerfugl som blafrer forbi, og norsklæreren blir sikkert følelsesmessig engasjert når en student i vanvare skriver "lære plan" i stedet for "læreplan". I grunnskolelærerutdanningen er det som omhandlet i dette kapittelet stadig påminning om at matematikkfaget er styrt av sin streben mot det generelle. Samtidig blir dette stadig utfordret ved studenters og elevers ønsker om meningsbekreftelse, praktisk anvendelse og vilje til å akseptere eksempelets makt som erstatning for generelle resultat. I arbeidet med disse utfordringene har skaping og pleie av lærerstudentens gnist for å undervise faget alltid en selvsagt tilstedeværelse. Hver gang det uteksamineres en faglig og didaktisk kompetent lærer, håper jeg at denne læreren også har med seg ut i skolen en gnist for å undervise og utvikle videre sin undervisning i matematikk, både organisatorisk, målmessig og metodemessig. Først da har vi virkelig lyktes i grunnskolelærerutdanningens matematikkfag.

## Referanser

- Erfjord, I. (1997). *Matematisk modellering og bruk av matematikk i videregående skole*. Hovedoppgave i matematikdidaktikk. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Ernest, P. (1998). Why Teach Mathematics? – The Justification Problem in Mathematics Education. I J. Højgaard Jensen, M. Niss & T. Wedege (Red.) *Justification and Enrolment Problems in Education Involving Mathematics or Physics*, (s. 33 – 55). Roskilde: Roskilde University Press.
- Haara, F. O. (2003). Fra nytte til opplevelse. *Dagbladet*, 15.07.2003.
- Haara, F. O. (2004). Algebra og problemløsning. *Bergens Tidende*, 21.06.2004.
- Haara, F. O. & Jenssen, E. S. (2007). Hvem kan undervise i naturfag? *Naturfag*, 2(2), 48 – 51.
- Haara, F. O. & Jenssen, E. S. (2009). Lyves det for lite? *Vårt Land*, 10.08.2009.
- Hanna, G. & Jahnke, H. N. (1993). Proof and Application, *Educational Studies in Mathematics*, 24, 421 – 438.
- Imsen, G. (1999). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kahane, J. P. (1998). Mathematics and Higher Education between Utopia and Realism. I J. Højgaard Jensen, M. Niss & T. Wedege (Red.) *Justification and Enrolment Problems in Education Involving Mathematics or Physics*, (s. 75 – 88). Roskilde: Roskilde University Press.
- KD (Kunnskapsdepartementet) (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: KD.
- KD (2009). *St.meld. nr. 11 (2008-09) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: KD
- KD (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Hentet 21.01.2011, fra regjeringen.no:  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- KD (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Hentet 21.01.2011, fra regjeringen.no:

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)

- Kristvik, E. (1946). *Læreryrket. Innføring i pedagogikk*, 3.utgåve. Oslo: Olaf Nordlis forlag.
- Niss, M. (2003). Mål for matematikkundervisningen. I B. Grevholm (Red.), *Matematikk for skolen* (s. 288 – 332). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ostad, S. (2010). *Matematikkvansker. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Unipub.
- Opseth, L. (2009). 8 av 10 lærerstudenter for svake i matematikk. *Utdanning*, 05.01.2009. Hentet 21.01.2011, fra bladet Utdanning:  
[http://www.utdanning.ws/templates/udf20\\_18208.aspx](http://www.utdanning.ws/templates/udf20_18208.aspx)
- Pehkonen, E. (2003). Lærere og elevers oppfatninger som en skjult faktor i matematikkundervisningen. I B. Grevholm (Red.), *Matematikk for skolen* (s. 154 – 181). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sfard, A. & Linchevski, L. (1994). The gains and the pitfalls of reification: The case of algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 26, 191-228.

# Hvorfor skal vi ha samfunnsfag i skolen?

Per Jarle Sætre

Mitt utgangspunkt er samfunnsfag. Samfunnsfaget består av fagene historie og geografi som har vært undervist fra latinskolen i 1739, samt det yngre samfunnskunnskap (Korizinsky 2009). Samfunnskunnskap er et nytt fag som vokste fram i forbindelse med utviklingen av et komplisert moderne samfunn og utvikling av universitetenes samfunnsfag på 1960-1970 tallet.

Skolefaget samfunnsfag har vokst fram i skolen fra 1960- tallet. Modellen tatt fra amerikanske social science. Faget er altså en relativt ny konstruksjon, sammensatt av tre forskjellige, men beslekta fag. At faga er beslekta i og med at det betraktes som "orienteringsfag" knytta til samfunnsspørsmål er også en årsak til at de er plassert sammen, på samme måte som naturfag, som består av fagene biologi, fysikk og kjemi. Det er ikke gitt at geografi, historie og samfunnskunnskap er knyttet sammen i et skolefag. Sverige har også en social science modell, men her hører også religionsvitenskap med til samfunnsfagene, og i Finland er geografi knyttet sammen med biologi til faget biologi og geografi på ungdomstrinn og mellomtrinn. I Danmark og England har en heller ikke tradisjon for den sammenbindene social science modellen.

Et fag er ikke en gitt størrelse. Fagets berettigelse og innhold er knyttet til hva som oppfattes som viktig å lære i samfunnet. I dette kapitlet vil jeg derfor ta utgangspunkt i selve fagbegrepet. Fagets begrunnelser kan også skifte over tid, jeg vil derfor videre kort skissere samfunnsfagets historiske rolle. I siste del av kapitlet vil jeg drøfte samfunnsfagets begrunnelser som skolefag i Norge og andre land i dag, og vise at å formidle fagets nytte er viktig for fagets legitimering i samfunnet.

## Hva er et fag?

Begrepet fag brukes med flere betydninger: som felt, fagområde, profesjon, akademisk fag, skolefag, disiplin, kunnskapsfelt, studiefag, yrke etc.. På den ene side er fag et begrep som kan inngå i mange semantiske forbindelser, og på den annen side et flyktig begrep som er vanskelig å fastholde (Ongstad 2004). Her vil jeg vise tre ulike forståelser for grunnlaget til begrepet fag, fag som gjenspeiling av en del av virkeligheten, fag som kulturelt produkt, og fag som resultat av sosiologiske prosesser.

Forestillingen om fag som hver sine biter av virkeligheten går langt tilbake. Allerede Aristoteles delte viten inn i forskjellige disipliner, de teoretiske disiplinene, de praktiske disiplinene og de skapende disiplinene (Skirbrekk og Gilje 1996). Denne tankegangen er videreført av Kant, han deler studier av empiriske fenomener i to: logisk klassifikasjon og fysisk klassifikasjon. Logisk klassifikasjon legger grunnlaget for de systematiske vitenskaper, som for eksempel geologi. Fysisk klassifikasjon danner utgangspunkt for den vitenskapelige basis i historie og geografi. Historie er den kronologiske (tids) vitenskapen, mens geografi er den korologiske (romlige) vitenskapen (Holt-Jensen 1990). Med det menes at de avspeiler hver sin del av virkeligheten. Mot en slik tenking kan en innvende at det er vanskelig å avgjøre hvor det ene faget slutter og det andre begynner. Virkeligheten er en helhet. Hva som er virkelighet og hva som er en konstruksjon av virkeligheten er også et spørsmål. Mennesker i andre tider og andre kulturer kan ha grunnleggende andre oppfattelser av virkeligheten enn nåtidens vestlige kultur.

Også John Dewey (2000 1902) ser fagene som hver sin bit av virkeligheten, som abstraherer og analyserer et bestemt sett av forhold fra et bestemt synspunkt, men han ser også fagene som

erfaringer gjort av menneskeheten: *"De rummer det samlede resultat af generasjoners anstrengelser, stræben og succeser. De fremlægger dette, ikke blot som en akkumulasjon, ikke som en blandet bunke av adskilte erfaringsstumper, men på en organisert og systematisert måte- det vil sige som reflekterende formuleringer"*(s 124).

Det siste ligger nært Jürgen Habermas (1999) oppfattelse av fagene. Han ser ikke fagene som naturgitte. Han hevder at de empirisk analytiske fagene er et resultat av utvikling i forhold til menneskets kompetanser og læreprosesser. Resultatene fra læreprosessene nedfelles i kulturelle tradisjoner som gir grunnlag for ny læring. Dette dreier seg om empirisk kunnskap, kunnskap om økonomiske, sosiale og politiske prosesser, og kunnskap om hvordan disse prosessene kan påvirkes. De faglige tradisjonene gjør at fagene får en tyngde i forhold til etablering av kunnskap.

Dette kan også sees i sammenheng med vurdering av fagene som resultat av sosiologiske prosesser. En slik innfallsvinkel trenger ikke å være en motsetning av å se fagene som resultat av en kumulativ prosess med gradvis utvikling av viten. Basil Bernstein (1975) omtaler fagene som et mysterium som åpenbares jo mer en studerer faget. Studenten føres inn i fagets viktige anliggende. Samtidig skapes et forhold til de som forvalter faget. Innføringen blir også en viktig form for kontroll. Dette kalles en disiplin. Disiplinen er hierarkisk med fagets studenter på bunn av stigen. Fagsentrert utdanning er sentret rundt fag som står i nær relasjon til hverandre. I et samfunn hvor mengden av kunnskap stadig øker, er det ikke uvanlig med grensediskusjoner i forholdet mellom fag. Hvis kunnskapen i fag blir betraktet som "hellig", blir det oppfattet slik at faget har eiendomsrett til denne kunnskapen bak forskjellige symbolske gjerder. Studenten opparbeider seg etter hvert en faglig identitet som er vanskelig å endre. Eleanor Rawling (2001) bruker begrepet "geography tribe" i sin bok om utvikling av læreplanen i geografi i England. Med det mener hun de som har identitet knytta til faget.

## Skolefaget og lærerutdanningsfaget

Skolefaget er en forutsetning for lærerutdanningsfaget er skolefaget. For å forstå lærerskolefaget er det viktig også å se på forholdet mellom vitenskapsfaget og skolefaget. Tomas Englund og Gunilla Svingby (1986) og Arild Holt-Jensen (2007), skiller mellom "vitenskapsfaget", "studiefaget" og "skolefaget". "Vitenskapsfaget" er faget slik det utvikles gjennom forskning på universitetene. "Studiefaget" er faget slik det er undervist på universitetene som en introduksjon vitenskapsfaget, og er et utgangspunkt for "skolefaget". "Skolefaget" er faget slik det blir undervist i skolen.

Englund og Svingby (ibid) viser til forskjellige tolkninger av forholdet mellom skolefag og vitenskapsfag. En tolkning er å se skolefaget som en reproduksjon av vitenskapsfaget. En annen tolkning er at skolefaget sitt utgangspunkt er myndighetenes vurdering av hva som er viktig å lære. I en slik sammenheng er vitenskapsfagene anliggende å støtte heller enn å styre skolefaget. Trolig er det ikke enten eller men både og.

Studiefaget i allmennlærer - og grunnskolelærerutdanninga er forskjellig fra studiefaget fra universitetene. Lærerutdanningsfaget (slik det har blitt undervist i allmennlærerutdanninga, og undervises i grunnskolelærerutdanninga) er et kompromiss mellom flere hensyn. Samfunnsfaget kan relateres til flere vitenskapsfag som geografi, samfunnskunnskap(ene) og historie. Det innebærer at det blir lite tid på hvert fag, noe som også trolig påvirker dybdekunnskapen i faget. I motsetning til fagene på universitetene er rammeplanene for lærerutdanning bestemt av myndighetene, og skal stå i forhold til læreplanene i skolen. En annen forskjell mellom vitenskapsfaget og lærerutdanningsfaget er at læringsperspektivet er sentralt i lærerutdanningsfaget. Det er her fagdidaktikken kommer inn som en sentral del av lærerutdanningsfaget.

Fagdidaktikk er å treffe begrunnede valg om fagenes innhold, begrunnelse og formidling (Sjøberg 2001). Svein Lorentzen (1998 s.7) definerer fagdidaktikk slik: "Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles."

Min påstand er at samfunnsfagdidaktikken sitt fokus har vært knyttet til hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. Det er klart at denne dimensjonen er avgjørende for fagdidaktikkens utvikling, men også hvordan faget framstår i en større samfunnsmessig sammenheng er viktig, det som vedrører fagets legitimering. Før jeg videre drøfter samfunnsfagets legitimering vil jeg ta et tilbakeblikk på samfunnsfagets rolle i skolen.

## Samfunnsfagenes historie

Ser vi historisk på samfunnsfagenes begrunnelse har de hatt en orienterende funksjon og de har vært sentrale fag til å bygge en nasjonal forståelse. Som tidligere nevnt har historie og geografi en lang historie i norsk skole. Helt tilbake til 1739 har geografi og historie vært obligatorisk i latinskolen. I den obligatoriske grunnskolen var geografi og historie selvstendige fag fra 1889 (Koritzinsky 2002). Formålet var opplysning og dette innholdet ble satt i en nasjonal ramme. Holt-Jensen (2007) hevder at historie var det viktigste nasjonsbyggende faget i Norge, blant annet på grunn av Norges historie som et selvstendig land i middelalderen.

Den første norske læreboken i historie (Andreas Faye 1834), var innrettet mot kirke, kongemakt og statsstyre. Det nasjonale oppdragselementet er sentralt, noe som også understrekes av utvalget av stoff (Lorentzen 2005). P. Munch som var den mest sentrale historiker på den tid og forfatter av det historiske verket "Det norske folks historie" fra 1851, vier i sin lærebok "Norges Historie i kort Udtog til Brug for de første begyndere" fra 1839, 52 av 76 sider til å gjennomgå norsk historie før dansketiden, sagatiden får særlig vekt (ibid).

Også i våre naboland hadde historie og geografi samme nasjonsbyggende formål. Lena Molin (2006) hevder at geografi og historie har hatt et nasjonsbyggende formål i Sverige, spesielt etter at landet mistet Finland i 1809 og Norge i 1905. Geografi og historie skulle styrke den svenske identiteten. Også i Danmark hadde en samme tendens (Christiansen 2004).

Finland er som Norge en ung nasjonalstat, men har ikke noen tilsvarende nasjonal fortelling som fortellingen om middelalderens Norgesvelde. I Finland ble landskapet viktig for utviklingen av den finske nasjonale identitet (Rikkinen 1982). Det var få andre nasjonale symboler en kunne ta utgangspunkt i enn det finske landskapet. Et viktig bidrag til den finske forståelsen av nasjonal identitet var historikeren og geografen Topelius sin lesebok: *Boken om vårt land (1875)*. Topelius brukte det finske landskapet i sin fortelling om det særegne finske.

I dagens finske læreplan for geografi årskurs 7-9 heter det: "*Lära sig att känna till och uppskatta Finlands natur og kulturmiljö och lära sig att gestalta sin egen regionala identitet*" (Utbildningsstyrelsen 2004).

Det nasjonale var også viktig i utvikling av historie og geografi i England. Lærebøkene hadde ofte nasjonsbyggende og patriotiske formål. William Marsden (2001) hevder at geografi og historie økte sin prestisje mellom den fransk – prøysiske krigen og første verdenskrig. Engelske lærebøker i denne perioden beskriver England og det britiske imperium som noe spesielt: "*Not even than any have existed before, but greater than has ever been dreamt of in the world before.* (ibid. s 157 ). Først etter første verdenskrigen kom det lærebøker med noe mer kritisk utgangspunkt, selv om lærebøker med

et klart nasjonsbyggende, og i flere tilfeller nasjonalistisk innhold, var vanlig til opp på 1930- tallet. Etter krigen ble denne nasjonalismen dempet ned og internasjonal forståelse kom mer sentralt fram, men det nasjonale perspektivet forsvinner ikke.

Også i Norge skjer en endring etter krigen, noe som mellom annet vises i nytt lærestoff og nye perspektiver i lærebøkene (Lorentzen 2005). Emner som stormaktskonflikt, krig, miljøvern, likestilling og overnasjonale organisasjoner blir viktige. Samfunnsfagenes formål blir meget omfattende og sammensatte. Samtidig utviklet nye samfunnsfag seg ved universitetene.

På 1960 - tallet fikk vi et nytt samfunnsfag i skolen "samfunnskunnskap". Faget er et sammensatt fag med utgangspunkt i sosiologi, statsvitenskap, medievitenskap, rettslære og økonomi. Fagets sammensatte karakter gjør at det ikke har samme slektskap til universitetsdisiplinene som skolefagene geografi og historie. Ung i et moderne forbruks- og velferdssamfunn kan en kanskje sette som overskrift på samfunnskunnskap som skolefag. Faget kan sees på som en opplæring til det moderne samfunn fra individnivå til institusjonsnivå. Den politiske dimensjon som politiske prosesser og institusjoner er også i hovedsak knyttet til dette samfunnsfaget.

## Hvilke begrunnelser har dagens samfunnsfag

Ifølge Gunnar Skirbekk (2002) er det to hovedskiller i synet på kunnskap. Et instrumentelt kunnskapssyn, der kunnskap blir sett på som et middel for å nå et mål. I dag er dette kunnskapssynet dominerende i den økonomiske sfære, særlig retta inn mot spørsmålet om økonomisk verdiskaping. Det andre synet er kunnskap som opplysning med tanke på realistisk syn på verden, på oss selv, de andre og på den situasjonen vi står i. Skirbekk hever at om vi forsømmer den siste typen kunnskap vil vi bli mer avmektig enn vi trenger å være, fordi vi kommer til å ligge under for uopplyste holdninger og oppfatninger (ibid).

Svein Sjøberg (2001) hevder også at begrunnelsen for fag kan deles i to, men bruker begrepene dannelse og nytte:

- I forhold til dannelse er kunnskapen et mål i seg selv. Refleksjon, erkjennelse, innsikt, forståelse og søken etter sannhet blir meningen med et meningsfullt liv. Dette kan videre deles inn i et:
  - kulturargument, kunnskapen er viktig i forhold til vår kultur.
  - demokrati, kunnskapen er viktig for informert almenndannelse og deltagelse i samfunnet.
- Den andre begrunnelsen for et fag er den instrumentelle eller nytteorienterte:
  - denne kan være knyttet til den økonomiske utvikling, kunnskapen er viktig i forhold til teknologisk utvikling som er avgjørende i global konkurranse.
  - konkret kunnskap som en bruker i det daglige.

Dannelse er et mye brukt begrep i forskjellige sammenhenger. Tidligere var dannelse ofte knyttet til en innføring i antikkens kunnskap og klassiske språk som latin. De fleste husker sikkert Aleksander Kjellands lille Marius i romanen Gift fra slutten av 1800- tallet. Han ble plaget til døde av latinske verb som for han var totalt meningsløse. På den tiden var latinske verb noe en burde kunne i de borgerlige kretser. Nytten var svært begrenset, det var også årsaken til at denne kunnskapen etter hvert ble definert ut av det som var skolens innhold.

I dag er dannelsesbegrepet ofte knyttet til demokratisk dannelse. Rolf Tønnesen gav med sin avhandling "Dannelse i tysk perspektiv" (1992), der han redegjør for debatten om demokratisk dannelse i Tyskland etter krigen, begrepet et innhold knyttet til elevens selvstedige kritiske tenkning.

De forskjellige formene for kunnskap griper inn i hverandre slik at det i praksis kan være vanskelig å skille dannelse og nytte. Det som Sjøberg (ibid) betegner som dannelse kan også i flere sammenhenger beskrives som nytte, for eksempel kultur og språkkunnskap i forhold til handel. Det som Sjøberg beskriver som dannelse kan også i mange tilfeller beskrives som nytte, for eksempel å ha en korrekt språkbruk.

Det grunnleggende problemet med fag som har sin hovedbegrunnelse som kultur og demokratifag er at det i dagens samfunn ikke er selvsagt hva det skal orienteres om. Karakteristisk for vår tidsepoke er at det felles kulturgrunnet forvitrer, og den enkeltes valg blir viktigere. I dag har vi en globalisering av kultur gjennom handel, reise og media. Det er tilsynelatende få autoriteter og felles forbilder. Hovedårsaken til dette er den økonomiske og teknologiske utviklingen. Samfunnet er også mer individorientert, det er opp til den enkelte å søke den kunnskap som den enkelte vurderer som viktig. Skolen har i langt mindre grad enn før autoritet til å definere hva som er viktig. Skolens rolle blir derfor mer uklar. Det grunnleggende spørsmålet er om fagene er viktige nok til at de får plass i skolen. Er samfunnsorientering et personlig prosjekt heller enn en offentlig oppgave? og i hvilken grad skolen skal lage nasjonale standarder for hva en bør kunne?

Statsråd Gudmund Hernes forsøkte med reform 94 og L-97 å lage en felles forståelse om hva som er viktig å ha kunnskap om for å knytte sammen en felles kulturell referansebakgrunn. Målet var en felles kulturell forståelse. Denne fellesforståelsen er en motvekt mot oppsplittingen og fragmentering i det såkalte postmoderne eller senmoderne samfunnet. Problemet er hva en skal velge for å bygge en felles forståelse. I Kunnskapsløftet er en slik tankegang mindre vektlagt enn i L-97. De sentrale læreplanene i Kunnskapsløftet har mer eller mindre generelle mål som igjen skal fylles med innhold i de lokale læreplanene.

## Skolefagenes konkurranse og samfunnsfagenes legitimering

Skolefagene konkurrerer om plassen i skolen. Ved læreplanrevisjoner blir det stadig vurdert hvilke fag som bør styrkes og hvilke fag som ikke trenger å prioriteres. I så måte er samfunnsfagene utsatt. I videregående skole ble det i reform 94 tatt en time fra geografifaget, og i Kunnskapsløftet ble en time tatt fra historiefaget. I videregående skole i England, velger en nå enten historie eller geografi. Disse fagene stilling er også under press andre steder i verden.

Fagenes utsatte stilling skyldes større vekt på fag som ofte defineres som nyttigere enn andre fag, som å lese og skrive, kunne matematikk og engelsk. Å kunne lese, skrive og regne er sentrale basisferdigheter. Økt fokus på matematikk er ofte også begrunnet med behovet for teknologer for at nasjonen skal henge med i den internasjonale konkurransen. Engelsk er sentralt for et internasjonalt samkvem. Sterke organisasjoner som OECD er gjennom internasjonale tester som PISA viktige ideologiske pådrivere.

De andre skolefagene kommer i den posisjonen at de må forsvare sin stilling. Hva så med samfunnsfagene? Hvorfor er disse på skolens timeplan? Hvorfor kan ikke kunnskap om historie og geografi overlates helt til den enkeltes interesse? Mye av det som formidles utenom skolen er også framstilt på en lærerik måte.

Det samfunnsfaget som tilsynelatende har klart seg best er samfunnskunnskap.



Samfunnskunnskapens (navnet i videregående skole er samfunnsfag) pragmatiske karakter gjør det lettere å se nytteverdien av faget. Ved Kunnskapsløftet fikk samfunnsfag tilført en time, og fikk noe innhold tilført fra faget økonomi og informasjonsbehandling, et fag som bare eksisterte under reform 94. Mens historie og geografi er mer eller mindre historisk definerte fag, har ikke samfunnskunnskap disse sterke tradisjonene, for eksempel i Kunnskapsløftet ble personlig regnskap et emne i samfunnsfaget. Dette er et emne som kan tolkes relevant i forhold til borgeres samfunnsvitene og kan derfor plasseres i samfunnsfaget. Å plassere et slikt emne i historie og geografi hadde vært brudd med fagenes tradisjon for hvilke kunnskapsområder som er fagenes anliggende.

England har ikke hatt eget samfunnskunnskapsfag før i 2000, da geografi og historie har vært enerådende. Men mye viktig kunnskap om samfunnet ble ikke tatt opp i disse to fagene og myndighetene innførte derfor "Civic" faget, hvor mellom annet demokratikunnskap er viktig.

En grunnleggende forskjell mellom vitenskapsfagene og skolefagene er at mens vitenskapsfagene står i den sammenheng at de skal utvikle ny forskning, er skolefagene noe som alle skal lære. Selv om fagene uti fra sine lange tradisjoner kan ha en verdi i seg selv, er det ikke slikt at dette kan være en begrunnelse for et fags posisjon i skolen. Skolen er som andre samfunnsinstitusjoner underlagt demokratiske bestemmelser. Fagets legitimering er avhengig av at faget kan bidra med kunnskaper og ferdigheter som er så viktige at det er en allmenn aksept for fagets betydning. Berettigelsen av å ha en plass i skolen er knyttet til en oppfattelse av at dette er så nyttig og viktig kunnskap at det ikke bare kan overlates til den enkelte borger. Det kan derfor være et problem at skolefaget kan legge for mye vekt på det fagmetodiske og bli for diffus i forhold til kunnskapsinnholdet. Dette kan virke inn på fagenes læreplaner og undervisning generelt.

I dagens samfunnsfagsdidaktikk står to retninger sentralt en vitenskapelig retning og en elevsentret retning. I den vitenskapelige retningen overtar skolefaget teorier, begrepsbruk og arbeidsmetoder fra vitenskapsfagene, og elevene da blir da små historikere, geografer og samfunnsvitere. I den andre prøver faget å møte elevenes egen livsverden for at faget skal gi mening for den enkelte elev. Disse to retningene kan også flyte over i hverandre.

Et eksempel kan være vitenskapeliggjøring av innhold kan være en så sentral begivenhet i norsk historie som 2. verdenskrig. Det som står om 2. verdenskrig i Kunnskapsløftet er sparsommelig:

- lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt eget hundreår, formulere årsaksforklaringer og diskutere konsekvenser av konfliktene (Kunnskapsløftet etter 10.klasse).

For å forenkle virkeligheten bruker Kunnskapsløftet begrepene kontinuitet, brudd, endring, konflikt. Hendelser blir sortert etter slike begreper istedenfor at det er hendelsene i seg selv som står i sentrum. Elevene blir små historikere som skal sortere begreper for analyse. Det formale blir det sentrale i dette, mens den materielle kunnskapen blir underordnet. At andre verdenskrig ikke i seg selv heller er nevnt understreker dette.

Det kan være rasjonelt å arbeide med de siste århundres konflikter ved å kjenne til generelle utgangspunkt, årsaksforklaringer og konsekvenser, men selve fortellingen om en svært viktig periode for Norge og resten av verden kan bli borte. Mange vil trolig forvente at fortellingen om 2. verdenskrig blir formidlet til alle elever i historieundervisninga. 2. verdenskrig er en sentral del av vår historie, den kunnskapen er også viktig til å bidra til at det ikke skjer igjen. En fristilling i forhold til sentrale tema kan gå utover legitimiteten til faget.

En annen vinkling er en elevsentrert didaktikk, hvor utgangspunktet er å utvikle elevenes egen historieforståelse eller elevens personlige geografi. I dag er det i historiedidaktikken stor vektlegging av det som blir kalt historiebevissthet. Med det mener en å utforske hvordan alminnelige mennesker bruker historien konkret i sitt hverdagsliv, altså historie ut ifra et lekmanperspektiv (Jensen 2006). Begrepet refererer til en oppfattelse av at tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid er tilstede i et dynamisk samspill, i at menneskets eksistens i nåtiden knyttes sammen med fortid og forventet framtid. Det vil si bruk av historie i ens egen livsverden, hvorledes fortiden brukes av vanlig mennesker i dagliglivet gjennom film, bøker, reiser, bilder musikk, aviser og ukeblader og annen som presenterer fortid (Lund 2009). May-Brith Ohman Nielsen kaller historiebevissthet som en: "sammensetting av historie som vitenskap og historie som identitet, gåte, opplevelse og irrasjonalitet" (2006 s. 151).

Disse innfallsvinklene til faget kan i seg selv være interessante, men kan tåkelegge skolefagets formål. Hvis historieundervisningen i stor grad individualiseres til den enkeltes historieoppfatning kan en stille spørsmålet om hvorfor dette er skolens oppgave. Faget er i skolesammenheng bare et middel for å få fram nyttig kunnskap. Samfunnsfagene bør kunne presentere klart hvilken kunnskap faget (ene) kan bidra med og hvorfor denne viten er viktig.

Nylig har det i Sverige vært en liknende problemstilling knyttet til læreplanen for geografi i grunnskolen<sup>1</sup>. I forbindelse med læreplanreformen i 2010 ble det en debatt om i hvilken grad det i læreplanen skulle oppføres konkret at elevene skal kunne navnet på byer og andre geografiske kjennetegn. Læreplannemda for samfunnsfag, som hadde ansvaret for Skolverket sitt forslag, hadde åpne formuleringer som i større grad tok innover seg fagets bredde, men samtidig åpnet for en lokal vurdering om hva en skulle lære i geografi på barnetrinnet.

Skolverkets utkast til kursplan (2010):

- *Namn och läge på länder, regioner, städer, hav, sjöar, floder, bergskedjor och öknar som eleven möter i undervisningen.*

Endelig kursplan (2010):

- *Namn och läge på Sveriges landskap samt orter, berg, hav och vatten i Sverige samt huvuddragen för övriga Norden.*

En sammenlikning av disse to viser at Skolverket utkast til målsetting går mye videre og kan inkludere hele verden, mens undervisningsministeren har en klar avgrensing hva en skal lære.

Skolverkets opprinnelige forslag ble overprøvet av undervisningsminister Jan Bjørklund som ville ha en klarere styring av innholdet. De svenske fagdidaktikerene i læreplannemda reagerte sterkt på denne overstyringen, og hevet at dette var en gammeldags oppfatning av geografifaget<sup>2</sup>.

Saken fikk mediedekning i *Svenska Dagbladet*, *Sveriges Radio* og *Dagens Nyheter*.

Geografiplannemda sitt svar til Bjørklund var den tredje mest leste debattartikkelen i *Svenska Dagbladet* det året og førte til 1500! kommentarer.<sup>3</sup> Debatten gikk blant annet ut på om en skulle lære geografiske navn i Sverige. At en ikke skulle lære geografiske navn hadde aldri vært læreplannemdas mening, men på grunnlag av formuleringene i utkastet til plan ble det forstått slik av

---

<sup>1</sup>) del av samfunnsfaget i grunnskolen

<sup>2</sup>) Svenska Dagbladet (svd.se/11/11/10)

<sup>3</sup>) Svenska Dagbladet (svd.se 17/11 /10 og /31/12/10)

flere, blant annet undervisningsministeren. Dette kan vise hvor viktig det er at faget kan formulere presist hva innholdet skal være.

Å argumentere for et fags verdi er lettere om argumentasjonen er konkret og satt i en sammenheng. Et eksempel på dette er forslaget til læreplanreform i gymnaset i 2004 i Sverige. Der ble det foreslått å fjerne geografi (som bare er linjefag) og erstatte det med "Hållbar utveckling", et fag som var en blanding av geografi og biologi. Geografi måtte derfor argumentere for sin relevans, blant annet ble argumentert med at geografi bidrar med viktig kunnskap om naturkatastrofer. Noe som gjorde et visst inntrykk på media. Avisen *Dagens Nyheter* trakk fram tsunamikatastrofen som et argument for at geografi ikke skulle forsvinne fra gymnaset: *Lektioner hade gett fakta om tsunami. Om fler läst geografi hade fler vetat vad en tsunami var när flodvågen sköljde in för ett år sedan*<sup>4</sup>. Dette var aktuelt fordi mange svensker omkom i katastrofen, og situasjonen ble klosset taklet av den svenske regjeringen, blant annet på grunn av dårlig kunnskap om hva en tsunami var. Her får journalisten klart fram at geografi er viktig å kunne fordi en får kjennskap til fenomener som er nyttig å vite noe om. Oppslaget er et argument for en legitimering av faget ved at nytten formuleres konkret og settes i en aktuell sammenheng.

Et liknende eksempel fra Danmark viser det samme. Avisen "*Politiken*" gjennomførte en kunnskapstest på et utvalg gymnaselever i Danmark. Testen viste at hver tredje gymnaselev i Danmark blant annet ikke kunne navnet på de tre største byene i Danmark<sup>5</sup>. Dette var sjokkerende på myndighetene, fordi det er en generell oppfatning at det er viktig å kjenne grunntrekk i geografien i eget land. På grunnlag av denne undersøkelsen satte utdanningsministeren i gang tiltak, som medførte at en skal ha nasjonal prøve i geografi i åttende klasse, noe som utvilsomt var en styrking av faget.

Det jeg har vist med disse eksemplene er at om samfunnsfagene bidrar med kunnskap som oppfattes som nyttig skapes det en legitimitet om at faget er viktig. Det er derfor viktig for fagdidaktikken i samfunnsfag å sette kunnskapen fagene formidler inn i en samfunnmessig sammenheng som tydelig viser fagenes nytte.

## Sluttord

At fagene undervises i skolene skyldes at disse har en legitimitet ved at deres innhold er så viktig at det ikke bare kan overlates til den enkelte borger, men blir sett på som en samfunnmessig oppgave. En kan ikke ta fagenes plass i de nasjonale læreplanene for gitt. Skolefagene blir vektlagt så lenge det er en fellesforståelse og samfunnmessig aksept at innholdet er sentralt for samfunnet.

I dag går det en debatt i flere land, mellom annet i Norge, om humaniora og samfunnsfagenes betydning i samfunnet. Denne debatten går først og fremst på universitetsfagenes rolle, men er også relevant for samfunnsfagene i skolen.

I den moderne verden hvor informasjon, ofte godt formidlet, er lett tilgjengelig kan det heves at kunnskap om samfunnet er viten som kan overlates til den enkelte å tilegne seg og derfor er overflødig i skolen. Dette underbygges av ideologiske strømninger i samtiden som legger til grunn den enkeltes valgfrihet som et premiss for et godt samfunn.

Med det bakteppet bør samfunnsfagene være mer bevisst på å legitimere sin nytte. Min konklusjon er at en i fagdidaktisk forskning må legge sterkere vekt på å dokumentere og formidle samfunnsfagenes betydning for orientering og forståelse i et moderne samfunn.

---

<sup>4</sup> ) Dagens Nyheter (dn.se) 27/12/05

<sup>5</sup> ) Politiken (politiken.dk. 23/11/03)

Diffuse målsettinger og for stor vekt på fagenes indre retninger og diskusjoner kan svekke legitimeringen av samfunnsfagene. På den annen side er tradisjonen verdifull, men bør ikke være en tvangstrøye for utvikling av fagets innhold. Skolens innhold er stadig gjenstand for kritisk blikk, det bør derfor være klart hva elevene skal lære og hvorfor dette er viktig. En kommer ikke unna at nytteperspektivet bør være sentralt i argumentasjonen for samfunnsfag i skolen. Et fag er ikke et mål i seg selv, men blir vurdert ut ifra hvor viktig innhold og ferdigheters som fagene formidler bør være en del av kunnskapsgrunnet til den oppvoksende slekt.

## Referanser

- BERNSTEIN, B. 1975. *Class, Code and Control*. London: Routledge
- CHRISTIANSEN, S. 2004. Geography in Denmark. I: VANDERMOTTEN, C. N., H. & MONTANARI, A. (red.) *New trends and state of the geography in the European Countries*. Leuven: BELGEO. 59-67.
- DEWEY, J. 2000 [1902]: Barnet og læreplanen. I: Illeris, K. (red.) *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlags.120-133.
- ENGLUND, T., SVINGBY,G. 1986. Didaktik och läroplansteori. I: MORTON, F. (red.) *Fackdidaktik. Principiella överägande. Yrkesförberedande ämnen*. Lund: Studentlitteratur. 97- 153
- HOLT- JENSEN , A. 1990. *Geografiens innhold og metoder*, Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLT- JENSEN , A. 2007. *Hva er geografi ?*, Oslo, Universitetsforlaget.
- LORENTZEN, S., STREITLIEN, Å, TARRAU, A.L.H.& AASE, L.(1998) *Fagdidaktikk: innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget: Oslo.
- LORENTZEN, S. 2005. *Ja, vi elsker*. Oslo: Abstrakt forlag.
- LUND E. 2009. *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MARSDEN, W. E. 2001. *The School Textbook*. London, Portland: Woburn Press.
- MOLIN, L. 2006. *Rum, frirum och moral*. Geografiska regionstudier. Uppsala: Uppsala Universitetet.
- NIELSEN. O.M.B. 2006. Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker. I: ONGSTAD S.(red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget: 146-161.
- ONGSTAD, S. 2004. Fagdidaktikk som forskningsfelt. *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- RAWLING, E. 2001. *Changing the subject*. Sheffield: Geographical Association.
- RIKKINEN, H. 1982. *Developments in the status and content of geography teaching in the secondary schools of Finland*. Publications instituti geographici Universitatis Helsingiensis.
- SJØBERG, S. 2001. *Fagdebatikk: fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- SKOLVERKET 2004. *Nationella utvärdering av grundskolan*.
- SKIRBEKK.G. & GILJE, N. (1996): *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKIRBEKK,G. (2002) *Modernitetens makt og avmakt : vitskapsteoretiske perspektiv på kunnskap og makt*. Oslo: Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- TØNNESEN, R. 1992. *Demokratisk dannelse i tysk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET 1996. *Kunnskapsløftet*.
- UTBILDNINGSTYRELSEN (2004). *Grunnleggande utbildning. Biologi og Geografi*.
- SKOLVERKET 2010. *Läroplan for grundskolan* (forslaget).
- SKOLVERKET 2010. *Läroplan for grundskolan*.



# Det etiskes evidens

Jon Helen Pedersen

Hvor kommer våre forestillinger om godt og ondt, rett og galt fra? Dette er *et grunnspørsmål i (moral)filosofien*, og har vært det så lenge vi mennesker har bedrevet filosofi, dvs siden de gamle grekerne. Men spørsmålet er eldre enn filosofien. Så langt tilbake vi kan følge menneskets historie, har spørsmålet satt spor i vår (menneskenes) kultur, gjerne integrert i kulturenes religiøse aktiviteter.

Dette essayet er lagt opp som en tosporsveksling (dialektikk) mellom det moralfilosofiske grunnspørsmålet på den ene side og spørsmålet om *etikkundervisning* i grunnskolen og i lærerutdannelsen på den annen.

Jeg skal først kort aktualisere spørsmålet om moralens opphav ved en henvisning til sommerens tragiske terrorhendelse i Oslo og på Utøya 22.7., og det norske samfunnets gledelige reaksjon på det forferdelige; vi gikk ikke i baklås. Selve terrorhandlingen har ikke blitt stående som det siste og viktigste "ordet" i saken. Den har ikke munnet ut i krav om hevn.

Jeg skal ikke oppholde meg med regjeringsbygningene og Utøya, vanviddet terroristen stelte i stand osv. Jeg skal bare hente to poeng ut av det norske folks og folk utover i hele verdens reaksjon på terroren denne dagen: En ensidig bestyrtelse og avvisning av handlingen, til tross for at gjerningsmannen skal ha skrevet en kolossal tekst på nettet, der han prøver å gi en rasjonell begrunnelse og legitimering for den. Spontant ga over 95 % i Norge uttrykk for bestyrtelse og avsky for handlingen, i følge mediemeldinger de følgende dagene. Av dette leser jeg at skeptisister og relativister *ikke* har rett: *Lange, og tilsynelatende rasjonelle forklaringer, kan ikke legitimere hvilken som helst handling!*<sup>1</sup>

Det første poenget jeg vil hente ut av 22.7. dramaet, og som jeg har valgt som tittel på essayet, er *Det etiskes evidens*. Det er en tittel jeg har lånt fra en tung, faglig artikkel av en av de fremste systematiske teologiske forskerne i etterkrigstidens liberale teologiske tradisjon, Gerhard Ebeling.<sup>2</sup> Denne formuleringen inneholder en kinkig spenning, som fører oss over i det andre poenget mitt: Dersom det etiske er evident, hvorfor skal man (i denne sammenheng lærere) *lære* om det da? - Dette poenget er en variant av et *grunnspørsmål* i pedagogikken: Dersom menneskers *læring* ikke kan styres, det kan bare læreres *undervisning*, hvorfor drive med undervisning da?

## RLE-fagets bortfall som obligatorisk fag i lærerutdannelsen i Norge

I linjene ovenfor har jeg antydnet den ene motivasjonen for å skrive dette essayet, spørsmålet om etikk er evident, eller tvert om, noe vilkårlig. Nå skal jeg si litt mer om den andre motivasjonen: Fra studiestart 2010 tar ikke høyskoler som gir lærerutdanning lenger opp studenter til allmennlærerutdanning. Fra da av er lærerutdannelsen delt i to mulige løp,

---

<sup>1</sup> Sammenlign en av verdenslitteraturens betydeligste skjønnlitterære forfattere, Dostojevskijs roman *Raskolnikov/Forbrytelse og straff* (Gyldendal 1973 og utallige opplag, både før og etter dette.) Romanen handler om en ung mann, for hans eget blikk, tilsynelatende holdbare filosofisk begrunnede en mordhandling, og hans vei til soning for ugjerningen og dens "begrunnelse".

<sup>2</sup> *Die Evidenz des Ethischen und die Theologie* (s 1-41), i Ebelings store trebinds artikkelsamling *Wort und Glaube (II)*. Noe av det første Ebeling gjør i denne artikkelen, er å presentere K.E. Løgstrups *Den etiske fordring* (1956), i tysk utgave *Die ethische Forderung* (1959), Ebelings s 15f. .

*grunnskolelærerutdanning* (GLU) 1-7 og *grunnskolelærerutdanning* (GLU) 5-10. Med denne reformen falt også mitt fag i lærerutdannelsen, religion, livssyn og etikk (RLE), ut som obligatorisk lærerutdanningsfag.<sup>3</sup> Dette kan betraktes som hittil siste stadium i en beklagelig utvikling av (verdifags)undervisningen i norsk skole, og utviklingen av kvalifikasjonskravene for lærere som skal gi almen dannelse, mht deres fagportefølje i norsk lærerutdanning. Med de siste tiårs revisjoner har flere viktige verdifag enn mitt lidd en tilsvarende skjebne. Både de fagene som tidligere gikk under fellesbetegnelsen praktisk estetiske (musikk, kunst og håndverk (tidligere forming), drama, og idrett), men også det veldig tidsriktige NSM (natur, samfunn og miljø) har gått over fra å være obligatoriske fag for vordende lærere, til å bli valgfag.

Denne reduksjonen av bred, obligatorisk kompetanse hos fremtidens lærere har vokst frem samtidig med en studieomfangsutvidelse for de (få) fagene som er igjen som obligatoriske i GLU 1-7: Matematikk, morsmål (norsk) og PEL (pedagogikk med elevkunnskap eller "det nye pedagogikkfaget"), skal nå ha dobbelt studieomfang, i forhold til det som gjaldt frem til 2010. I tillegg har disse fagene fått sin status styrket som de primære bærere av det som nå kalles "*grunnleggende ferdigheter*", en begrepsnyskaping fra L 06<sup>4</sup>. På denne måten har de fagene som fortsatt er obligatoriske i GLU 1-7 dobbeltforsterket sin posisjon i lærerutdannelsen for småskolen og mellomtrinnet. For studenter som akter å bli lærere på 5.-10. trinn (mellomtrinnet og ungdomsskolen), er det *bare* PEL, ("det nye pedfaget") som nå er obligatorisk. (Det ligger som et premiss for PEL at det skal være to ulike løp for studentene, avhengig av om de studerer GLU 1-7 eller GLU 5-10. Hvor tydelig denne forskjellen både kan være og er i praksis, er en av uklarhetene ved den nye lærerutdannelsen.)

Jeg har allerede antydning om den nye lærerutdannelsen er skritt i riktig retning. Nå vil jeg peke på noen tvilsomme virkninger av våre nyeste lærerutdannings- og grunnskolereformer, primært mht verdiutdannelsen. Jeg starter med de såkalte grunnleggende ferdighetene i L 06. De ble innført for det almene skoleverket i 2006, mens konsekvensene av dem for lærerutdannelsen ble synlige litt etter litt, og manifeste først med lærerutdanningsreformen i 2010.

Jeg skal nå si to ting om de grunnleggende ferdighetene. Den ene er at de er *instrumentelle*. De er bergrunnet i at de skal gi elevene *ferdigheter*, muntlig, skriftlig, i lesning, matematikk og it-ferdigheter. Ferdigheter har selvsagt verdi, men vi må tilbake til formålsbestemmelser fra 1800-tallet for å finne at dette begrepet var sentralt (1848 og -60), sammen med "kundskaber".<sup>5</sup> Nå, i 2006, er dette berepet tilbake, ikke i formålsformuleringer, men i en rolle som har gitt det en ennå mer slagkraftig posisjon.

Men allerede i 1860-formålsteksten finner man også begrepet "almeendannelse". (I 1936 gjør snusfornuften igjen et fremrykk, ved at almeendannelse faller ut av formålet, og erstattes med utilitarismens nøkkelord (mer om det nedenfor), "nyttige mennesker".) Omsvinget i sosialdemokratisk retning kom med formuleringen i 1959 "Bli gode samfunns mennesker", etterfulgt av den vakre presiseringen "gagns mennesker". Slike formuleringer er også kjernen i formålsteksten fra 1998. Ved siden av begrepene "kristen" og "moralsk" er det følgelig det almeendannende og

<sup>3</sup> En liten begrepsoppklaring: Når man snakker om fag, har begrepet relevans på tre nivåer: I. Som vitenskapsfag, II. Som studiefag (f.eks i lærerutdanning) og III. Som skolefag. Mens de to siste er politisk definert, er vitenskapsfag overnasjonale, definert av den internasjonale vitenskapen selv. Siden jeg startet som lærerutdanner i 1979 har studie- og skolefag både kommet og gått, både i grunnskolen og i lærerutdannelsen, fag med navn som o-fag, heimkunnskap, forming, NSM, kunst og håndverk, musikk, praktisk estetiske fag, mat og helse, naturfag, samfunnsfag, kristendoms kunnskap, livssynsorientering, -kunnskap, KRL, og nå RLE. Mens skolefag og deres navn er temmelig relative, er vitenskapsfagene mer stabile, og utvikler seg gjennom helt andre dynamikker.

<sup>4</sup> Den nå gjeldende læreplan for norsk almeendannende skole.

<sup>5</sup> Jeg skylder pedagogikk-kollega Eirik Jessen takk for en oversikt over "Formålsparagrafen gjennom tidene".

gagnlige som har gått igjen i flest formålsrevisjoner. var ikke ferdigheter som, før L 06, hadde status som den dypeste begrunnelse for den norske skolens rolle i barns liv.

Med statsråd Hernes tekst, som ble vedtatt i Stortinget i 1993, med de syv perspektivene på mennesket, fikk vi den vakreste verdiprogramteksten vi noen gang har hatt i norsk skole.<sup>6</sup> Men i *Generell del* er det snakk om et helt annet perspektiv på verdier enn i de nokså nærsynte, nesten kyniske, instrumentelle tekstene om de grunnleggende ferdighetene i L 06.<sup>7</sup> De 5 årene de nå har virket har de langt på vei fortrenget de syv perspektivene på mennesket og formålsparagrafenes mer vidsynte begreper som *faktisk styrende tekster* for norsk skole. Dette begynner nå å komme i fokus i tekster som evaluerer L 06.<sup>8</sup>

Mennesket er mer enn sine ferdigheter, mer enn hva det kan få til eller utrette, instrumentelt. Både i de religiøse tradisjonene og i filosofien har man vektlagt at det som skiller mennesket fra annet levende er vår evne til å transcendere det instrumentelle gjennom vår evne til *refleksjon* over oss selv som art av det levende, eventuelt også til refleksjon over vårt forhold til selve transcendenten, enten den kalles gud, det hinsidige eller lignende. Mer enn å utvikle barnas ferdigheter har det almene skoleverket og lærerutdannelsen, frem til 2006 og 2010, dypest sett primært vært innrettet mot å utvikle elevenes evne til *forståelse*.

Det er ikke bare RLE som har båret dette forståelsesansvaret. Det er selvsagt et element av det i morsmålsfaget (norsk), spesielt i arbeidet med skjønnlitteratur. Via praktiske ferdigheters vei i musikk, kunst og håndverk har også disse fagene et potensial i seg til å transcendere det rent ferdighetsmessige, og å reise spørsmål om de estetiske verdier, det ene av de gamle grekeres "trekløverblad", de gode det sanne og det skjønne.

Men sammen med RLE ser jeg *samfunnsfag* som skolens viktigste verdifag. Bortsett fra sosialøkonomien er samfunnsfagene av de nyligst utviklede vitenskapsfagene, vokst frem fra 1700- til 1900-tallet. Mer enn realfagene regnes samfunnsfagene for å være kontroversielle, i kraft av sin nærmest uomgjengelig normativitet, bl.a nært knyttet opp mot det politiske. Det er grunn til mistanke om at dette kan være med på å begrunne preferansen for instrumentelle fag i skolen i L06, ut fra det instrumentelles tilsynelatende verdifrihet (men faktiske konservatisme eller helning mot slik forståelse av samfunnet som primært preger høyrepartier: Det er ikke instrumentet, men anvendelsen av instrumentet (f.eks våpen, sammenlign kampen om våpenloven i USA) som avgjør om instrumentet er bra eller forkastelig. Denne måten å tenke på korresponderer (bare tilsynelatende?) med både nyliberalistiske moter i økonomien og andre postmoderne moter.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Se f.eks L 97's *Generell del*.

<sup>7</sup> Reformen fra 06 (Clemet-reformen) er nedfelt på papir i *Læreplanen 06*. Siden førstegangs-distribusjonen av denne, er den nå bare tilgjengelig på nett, nå med kontinuerlige, og av den grunn ikke særlig lett overskuelige revisjoner.

<sup>8</sup> Jeg refererer konsekvent til dette planverket som L 06, ikke som "kunnskapsløftet", som jeg oppfatter som en ideologisk manipulerende, eufemisk betegnelse. Det hjelper ikke, enten man leser det som løftet om kunnskap eller som et løft for kunnskap. Den eneste måten jeg kan være med på å anskue preget i L 06 på som en bedring for kunnskap, er om man oppfatter kunnskap positivistisk og instrumentelt, som det som på engelsk kalles *facts* og *information*. I den kunnskapstradisjonen jeg føler meg hjemme i, gir *innsikt* og *forståelse* langt mer relevante assosiasjoner til kunnskapsbegrepet, men dette korresponderer dårlig med L 06 og begrepet "grunnleggende ferdigheter".

<sup>9</sup> For det teoretiske perspektivet her: Annie Le Brun *Virkelighetsoverdose* (2011), spesielt del to, *Teorioverdose* og Per Buviks *etterord*. For mange år siden var Hans Skjervheim borte i noen av de samme resonnementene, bl.a i essayet *Invitasjon til (kulturelt?) sjølv-mord?* og *Målstyring av mange slag* i *Filosofi og dømmekraft* Universitetsforlaget 1992(s 45-58 og 254-58).



Nå er det RLE som har vært mitt primære undervisningsfag i lærerutdannelsen. (Den eneste undervisningsplikten jeg har tilbake i høst er undervisning for våre masterstudenter, i vitenskapsteori.) Det er dette fagets rolle i lærerutdannelsen, primært én del av det, etikken, jeg vil slå et slag for i dette essayet. Men først noen ord om R & L (religion og livssyn) de to andre fagområdene i navnet på faget.

## R & L som relative?

Fra obligatorisk skolegang ble innført under den enevelde pietistkongen Christian VI i 1739 har undervisning i/kristendom hatt sin plass i den norske skolen. Også for dette faget har motene vært skiftende, og med moteskiftningene følger selvsagt en viss relativitet i fagets innhold. (Til forskjell fra situasjonen for matematikkfaget, hvor 1+1 er 2, i dag som på Jesu tid og til alle tider, slik at *faginnholdet* har vært rimelig stabilt, selv om undervisningsmoter kan ha skiftet.) I tillegg til de skiftende religiøse moter i over 200 år, fikk vi på 1900-tallet diskusjon om hva som skal møte barn fra familier som ikke er medlemmer av Den norske kirke (Statskirken) i skolens obligatoriske verdifagsundervisning. Ja, en del familier var ikke lenger medlem av noen kristen menighet.

Med læreplanrevisjonen i 1974 fikk vi et mulig valgalternativ for disse barna; det sekulariserte, påstått livssynsneutrale faget Livssynsorientering<sup>10</sup>. Ikke lenge etter ble det tiltagende fart i innvandringen til Norge, i første omgang spesielt av muslimer. Majoriteten av dem opplevde hverken kristendomsfaget eller livssynsorienteringen som særlig relevant for deres barn. Bl. a av disse grunnene har mitt fag vært gjennom flere fagplanrevisjoner enn noe annet fag i grunnskolen fra 1997 til nå (02, 05/06 og 08). Det er både pussig og påfallende at når *navnet* nå er endret slik at kristendom<sup>11</sup> ikke lenger skal være del av det (08), faller *faget*, som nå skulle være rimelig tilpasset til dagens religionspluralistiske virkelighet, bort som obligatorisk fag i lærerutdannelsen, samtidig som det er en økende forståelse for behovet for *dannelsesmomentet* i religion, etikk og filosofi, både i det almene skoleverk og i høyere utdanning (se også Dannelsesutvalget).

I et (religions)pluralistisk perspektiv kan det muligens være på sin plass å hevde at ord som viser til partialiteter ikke bør spille rolle som navn på skolens fag. Danskene har valgt annerledes enn oss. For mitt blikk er navneendringen vår uttrykk for en politisk interesse som det er vanskelig å la seg begeistre av, ikke minst for de av oss som både setter pris på (liberal) kristendom og det rødgrønne politiske prosjektet i Norge det siste tiåret. Hvorfor ordet kristendom erstattes med ordet livssyn<sup>12</sup>, er langt fra innlysende. Kristendommen er del av dette landets historie og identitet (gjennom vekslende moter) i over 1000 år. Livssyn er et langt smalere begrep, nokså særnorsk, knyttet til et langt smalere fenomen i menneskers liv enn religionsbegrepet og -fenomenet, selv om bra læreverk i livssyn har gjort bra forsøk på å gi begrepet en rimelig mening.

Viktigere enn diskusjonen om fagnavnet "Kristendom" og like viktig som diskusjonen om bortfallet av RLE som obligatorisk fag i lærerutdannelsen er diskusjonen om hvilke lærings- og

---

<sup>10</sup> Fra 1987 navneendret til *Livssynskunnskap*. Verdinøytraliteten i dette faget er selvsagt et skinn, ettersom *sekularitetspremisset* knapt kan sies å være verdinøytral. Dette er et interessant tema, bl.a for sammenligning av både *faginnhold og rolle* for den norske skolens livssynsfagplaner og -undervisning og den danske skolens noe nyere parallell, medborgerskabstemaet i fagplaner og undervisning. Spissformulert kan man si at med livssynselementets styrende rolle i nyere norsk skole- og verdifagsdebatt har RLE (riktignok tilslørt) et mer partisk, ideologisk preg enn dansk skole, med sitt *KLM* (kristendoms-kundskab, livsoplysning og medborgerskab).

<sup>11</sup> Annerledes i Danmark, hvor kristendom har overlevd som delnavn på faget (KLM), siden 2007. se *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* Religionspædagogisk Forlag 2008.

<sup>12</sup> Allerede i reformen i 97 oppsto fellesfagnavnet KRL. I 08 ble K'en for kristendom skjøvet ut, L'en for livssyn besto, og E'en for etikk kom inn som (en velfortjent) tredjepart i akronymet.

dannelsesperspektiv som underkjennes av den nye moten i læreplanen L 06, om de "grunnleggende ferdighetene", som jeg allerede har berørt ovenfor. Det er behovet for å bidra til denne diskusjonen som har vært mitt hovedmotiv for dette essayet. Av den grunn vil jeg nå si litt om likhet og forskjell mellom fenomenene religion og livssyn og litt om forskjeller og likheter mellom religioner.

Begrepet *livssyn* er relativt nytt, og står i sin bruk i Norge i stor grad som motsetning eller alternativ til religion. I litt eldre bruk spiller denne motsetningen mindre rolle, man kunne snakke om ulike livssyn mellom mennesker som forsto sitt livssyn innen en religiøs/kristen horisont. Spesielt etter opprettelsen av *Human-Etisk Forbund* som raskt ble definert som livssynsorganisasjon, har "livssyn" både blitt et kampbegrep og har gradvis blitt definert gjennom utvikling av faglitteratur<sup>13</sup> for studiet i lærerutdannelsen og som offisielt departementalt sprog, i læreplaner (1974 "livssynsorientering", 1987 "livssynskunnskap" osv.). I Brøntveit & co er "livssyn" definert og differensiert gjennom tre områder, *virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdissyn*.

Mens begrepet og fenomenet livssyn er nokså nytt, er fenomenet religion svært gammelt (vi finner spor av religiøs aktivitet (spor av begravelseritualer) helt tilbake til neandertalerne (dvs eldre enn 30000 år), og allerede i antikken, før Jesu tid, er *begrepet* om religion i ferd med å utvikles. Mens sekulariserte mennesker i nyere tid (kanskje spesielt i Norge) har villet subsumere religionsbegrepet under livssyn, er det grunn til, både historisk og fenomenologisk, å betrakte religionsbegrepet både som mye eldre og som et mer bredt favnende begrep. I tillegg til at de tre områdene i livssyn, omtalt ovenfor, inngår i religioners *lære*, omfatter religioners lære også andre dimensjoner, som fortellinger og myter. Og religioner omfatter mange andre aspekt, institusjonalisert fellesskap og bygninger, ikke bare etiske verdier og handlinger, men også kulturelle, og flere av disse dimensjonene ved religion har også en individuell og/eller en kollektiv opplevelsesdimensjon.<sup>14</sup> Det er gode grunner til faglig opprydding i den kamppregede forestillingsverdenen som har etablert seg innen området religion og livssyn i Norge, helt opp på departementalt, juridisk nivå. Denne oppryddingen må også skje i skolen, men den kan neppe skje ved hjelp av lærere med svak faglig kompetanse.

Noen ord om en slik opprydding mht religionstemaet. Både i kraft av historisk lengde/varighet, universell utbredelse og fenomenologisk mangfoldighet er det behov for mange distinksjoner og mangfoldige begrep om religion. Det er fare for grove forenklinger og alvorlig fordummelse, om barn og unge ikke lærer å snakke nyanser og differensiert om religion. Det har allerede lenge vært gode grunner til tale om at vår moderne, sekulariserte kultur er i ferd med å gjøre Europas folk, primært folk i Nord-Europa, særlig i Skandinavia til *religiøse analfabeter*. I en slik kultursituasjon, samtidig med tiltagende globalisering og migrasjon, er utviklingsretningen for RLE i lærerutdannelsen spesielt, men også i læreplanene i grunnskolen (jeg sikter igjen primært til hva som burde være *grunnleggende forståelses- og fortolkningsferdigheter*) lite oppmuntrende.

For å antyde retningen på et svar på det begreps- og forestillingsavn (analfabetismen) jeg sikter til: Vi skjeller i dag mellom fem *verdensreligioner*, fire av dem i kraft av størrelse, den femte i kraft av dens alder og rolle innenfor både vestlig/kristen og muslimsk kultur, historie og politikk: Kristendommen er den størst religionen mht registrerte individer. Islam er nest størst. Så følger hinduismen og buddhismen. Hinduismen holder tredjeplassen i offisielle statistikk. Men det skyldes kanskje delvis at Kina, klodens folkerikeste nasjon, hvor det før kommuniststatens opprettelse var sterke buddhistiske tradisjoner, ikke godkjenner religiøs statistikk. I en særstilling står jødedommen, som bare utgjør ca 0,2% av klodens befolkning, men samtidig har et forhold som "religiøs mor" til både kristendommen og islam.

<sup>13</sup> F.eks Per Magne Aadnanes *Livssyn* (1982, revidert flere ganger), Erik Brøntveit og Knut Duesund *Om filosofi, etikk og livssyn* (2010, tidligere utgaver undr tittelen *Filosofi, livssyn og etikk*).

<sup>14</sup> N. Smarts dimensjoner ved religion, omtalt mange steder, også i Levi Eidhamar *Religion og livssyn*. Høyskoleforlaget 2004.

En annen opplysende oppdeling er å skille mellom de østlige verdensreligionene, hinduismen og buddhismen og de vestlige, jødedom, kristendom og islam. Noen tydelige skillelinjer mellom disse to religions"familiene" kan trekkes ut fra deres forståelse av det guddommelige, *polyteistisk* i øst, og *monoteistisk* i vest, av tid, syklisk i øst, linjer i vest og av frelse. Frelse fra den evige runddans (samsara) i øst, fra synd og død i vest. Man kan også skjelve mellom en filosofisk grunntone i øst og en juridisk grunntone i vest (mest markert i jødedommen og islam).

Det kan barn og unge få med seg fra skolens lærebøker og fra oppslagsverk. Kanskje også distinksjonen mellom *universelle* religioner og *nasjonale*, altså de som i prinsippet likestiller alle mennesker mht sitt budskap, kristendommen og buddhismen, og de som er spesielt knyttet til ett folk eller en nasjon, hinduismen og jødedommen. Mellom disse to kategoriene befinner islam seg, ved at den gir en viss preferanse til ett språk (Koranens språk), arabisk. Det er lett å forstå historisk at slike preferanser for opphavet, for opphavsmannens språk og kultur, har utviklet seg. Det er desto mer imponerende og tankevekkende at de universelle religionene, buddhismen og kristendommen, har utviklet slike likestillende perspektiver som de er preget av. Disse perspektivene har fått konsekvenser langt ut over det snevert religiøse i de kulturene de har vært med på å prege.

Men allerede nå snakker jeg altfor generelt og unyansert om disse religionene. Derfor ennå et par nyanseringer: Det er mange måter vi mennesker kan lage forskjellsmarkeringer mellom mennesker på. Den mest omfattende, både historisk og dessverre også i vår samtid, er mellom kjønnene. Ingen har rettet mer velrettet spark mot dette enn John Lennons, i *Women is the nigger of the world*. Mht dette temaet glipper det stort sett i de religiøse tradisjonene, både de universelle og de nasjonale. Så universelle er de universelle dog ikke! Både i hele buddhismen og i store deler av kristendommen (de katolske kristendomsformene), men også i mange protestantisk kristne miljøer, både på det helt sentrale temaet *utsikt til frelse*, men også i synes på offisielle religiøse funksjonærer (med kristen språkbruk, spørsmålet om kvinnelige prester). I kristendommen står Jesu og Paulus' programatiske ord om likestilling mellom kjønnene mot pinlig fastlåste praksiser. I de mer eller mindre nasjonalistiske religionene (hinduismen, jødedommen og (delvis) islam) er kvinners stilling noe varierende, men knapt gunstigere enn i de universelle, som dog har et tildriv til likestilling, stort sett dreier det seg der bare om varianter av grad av underordning under menn.

Et annet perspektiv for differensiering mellom (verdens)religioner er skillet mellom dem som har en historisk etterprøvbart opphavsmann og dem som ikke har det. I dette perspektivet står de klart nasjonalistiske religionene, hvis historie fortaper seg i den førhistoriske tids (dvs tiden før det vi har sikre, samtidige kilder til) grålysning eller mørke, mot de mer eller mindre universelle, noe yngre religionene. Dette kan tale for at religiøs universalisme bl.a kan betraktes som et trekk ved høyere grad av samfunnsmessig utviklethet ved religionene og de kulturer de er utviklet i. Vi kjenner buddhismens opphavsmann, Siddharta Gotama (ca 400 f. Kr), gjennom en nokså frodig mytologisk tradisjon. Den historiske Siddharta har buddhistene ikke hatt like stor iver for å avdekke som kristendommen har hatt for å avdekke den historiske Jesus. Interessen for den historiske Jesus har primært vokst frem *innen* kristendommen, i den akademiske teologi, et typisk moderne og modernitetsfremmende trekk ved kristendommen, som har ført til at spenningen mellom modernitet og tradisjonalisme har splittet kristendommen på en måte vi ikke finner parallell til i de andre verdensreligionene.

For det er i kristendommen *fundamentalismen* har vokst frem, som en reaksjon på trekk ved moderniteten, utviklingsbiologien (Darwin), demokratiske og humanistiske likeverds- og likestillingsideal, historieforskningen (med den historiske kritikken), sosialismen osv. Moderniteten er et trekk ved den vestlige, kristne kulturen, som ikke er uten problemer og motsetninger, men som likevel er forskjellig fra de motsetningene mellom de vestlige, kristne og de muslimske (også her er det behov for mange distinksjoner og differensieringer) kulturer. Det betydeligste og pinligste motsetningsforholdet mellom den vestlige verden og resten av verden er både den historiske

kolonialismen og de mange postkoloniale effektene, ordningene og mekanismene i det vi kaller verdensordenen, som stadig er preget av asymmetri mellom Vesten og resten, mellom "oss" og "dem", som bl.a kommer til uttrykk både våpenteknologisk og mht annen teknologi, men også som kulturimperialisme osv.

En instrumentalistisk orientert skole og pedagogikk, mer orientert mot ferdigheter enn mot forståelse, uten rom for velkvalifisert undervisning i religions- og andre verdifag, vil gjøre elevene dårlig rustet til å skille mellom modernitetens positive og problematiske sider, og til å ta de gode valgene mellom dem.

## Noen religiøse og noen filosofiske begrunnelser for etikk

Med dette essayet vil jeg både devaluere dogmet om grunnleggende ferdigheters betydning i skolen og i livet, og oppvurdere fag, som samfunnsfag, kunsthagene og RLE, som primært bidrar til å gi barn og unge utrustning til dannelse, til å verdsette verdier. Men jeg skriver her primært om mitt eget fag, RLE. Det største problemet ved bortfall av obligatorisk studium av RLE i lærerutdannelsen er at vi kommer til å få mange lærere med sviktende kompetanse til å gi god faglig *begrunnelse* for etikken i morgendagens skole. Det er grunn til å håpe at det etiske, i hvert fall i de store spørsmål i livet, er så evident at de fleste av oss ikke vil bomme grovt på håndteringen av dem. Som sagt ovenfor, reaksjonen på terroren 22.6. i år gir grunn til å håpe at det er noe i dette. Før jeg går mer faglig detaljert til verks i gjennomgangen av dette temaet, skal jeg nevne et historisk og et litterært eksempel som taler for at det er grunn til slikt håp.

Det historiske eksempelet sies å gå tilbake til en av USA's mest betydelige presidenter og kristne humanister, Abraham Lincoln (1809-65). I kampen mot slaveriet i USA skal han ha sagt: "Du kan lure alle en stund, og du kan lure noen hele tiden, men du kan ikke lure alle hele tiden". Dette utsagnet underforstår at sannheten, ikke minst sannheten om rett og galt, før eller senere vil vinne frem, bryte igjennom, fordi det er noe evident ved den. Dette leste jeg om Lincoln allerede i tenårene, og det brente seg fast som en oppmuntrende sannhet.

Det litterære eksempelet kom jeg over ikke så mange år senere, da jeg forelsket meg i forfatteren og essayisten Albert Camus (1913-60). I ett av sine essays diskuterer han etikken og dens grunnlag, og sier, omtrentlig gjengitt, som en replikk til jesuittermoralen, som han også, til sin skuffelse, gjenfant i marxismen:<sup>15</sup> "Dersom hensikten helliger middelet, hva annet kan da hellige hensikten eller målet, enn valget av midler"? Altså at kravet til våre handlinger må være at de må være etiske, må de være *gode i seg selv*. Er de instrumentalistiske (som Behring Breiviks), er vi allerede ute å kjøre. Den moralfilosofiske helten min, K.E. Løgstrup (1905-82), skal jeg gjøre mer utførlig rede for i neste del av essayet. Her skal jeg bare vise til hvordan Løgstrup ryddet opp i min forståelse av de *moralteologiske* og *-filosofiske* alternativene, etter at jeg var blitt temmelig forvirret gjennom mine første forsøk på å orientere meg om dem da jeg tok for meg etikkemnet mot slutten av teologistudiet.<sup>16</sup> Det heteste spørsmålet man diskuterte i internasjonal *moralteologi* på 1900-tallet

---

<sup>15</sup> Som kjent kom det til brudd mellom Camus og hans eldre, og ennå mer berømte samtidige, J.P. Sartre, i synet på marxismen, fordi dens grunnleggende inhumanitet ble klar for Camus meget tidlig, men aldri for Sartre. Sammenlign med Skjervheim, som i en rekke essays har sagt at denne inhumaniteten vil bli klar for folk, "det kan ein vera heilt trygg på". F.eks i Deltakar og tilskodar s 143-51, 249-50 og flere andre steder.

<sup>16</sup> Da jeg studerte var teologistudiet delt i tre hoveddeler, I. forberedende fag, filosofi, latin, hebraisk og gresk; II. 1. avdeling, kirkehistorie, det gamle testamentet og religionshistorie og III. 2. avdeling, det nye testamentet og systematisk teologi (religionsfilosofi, etikk og dogmatikk (eller tros lære)). Hver av disse tre delene hadde en normert studietid på to år, slik at etikkdelen utgjorde noe mindre enn ett års studium.

var om det var grunnlag for å operere med en egen teologisk/kristen etikk, altså om etikken hørte med til en særegen kristen åpenbaring, eller om den var en del av almen erkjennelse, en erkjennelse alle mennesker sammen må streve med å finne ut av. Siden 1920-årene hadde påstandene om den særegent kristne åpenbaringen, også av etikken, stått svært sterkt også i protestantisk teologi, og hadde langt på vei nyorientert forbindelsene og skillene mellom konservative og kritiske tradisjoner i teologien.<sup>17</sup> For meg, som hadde viklet meg ut av konservativ, pietistisk og biblistisk kristendom, var lesning av Løgstrups berømte bok fra 1956, *Den etiske fordring*,<sup>18</sup> der Løgstrup vier et kapittel (V, s 122-32) til spørsmålet "Gives der en kristelig etikk?", og besvarer det negativt, nesten like spennende lesning den gang som pornografi.<sup>19</sup>

I et essay om Bertrand Russell (1872-1970), *Fornuft contra følelse*, to år etter *Den etiske fordring*, kom Løgstrup med den enkleste og mest grunnleggende oppryddingen mht grunntyper i *moralfilosofien*, ved å hevde at det gode er enten *ønsket* (teleologisk begrunnet etikk) eller *fordrett* (deontologisk begrunnet etikk). I en mer omfattende tekst fra 1971, *Etiske begreber og problemer*,<sup>20</sup> supplerte han disse to grunnmodellene ved å hevde at hans egen moralfilosofi, som han da kalte *ontologisk* begrunnet etikk, representerer et tredje alternativ. Jeg vil nå, kort, presentere de to første moralfilosofiske alternativene (+ en forstyrrelse av hele forestillingen om moralfilosofi (David Hume (1711-76))), men før det vil jeg si litt om religiøst begrunnet etikk.

Det finnes etiske tradisjoner i verdensreligionene. De som er mest kjent for oss, som norsk almenhet, er den jødiske, den kristne og muslimes, men også fra de østlige verdensreligionene kjenner vi viktige etiske trekk, ikke minst ahimsa- (ikke-beskadigelses- eller ikkevolds- mht *alt* levende) idealet. Jødernes og muslimes etiske tenkemåter er *kasuistisk* (de har spesifiserte bud for en rekke kasus eller cases, som det heter i vår tid, på vår tids lingua franca). Kasuistisk etikk har lister med regler for forbud og påbud for rekker med spesifiserte situasjoner og handlinger. I jødedommen gjelder 613 spesifiserte bud, uten klare skiller mellom det som kan rubriseres som *kultiske* bud, som går direkte på forholdet til guddommen (som å helligholde hviledagen), og *etiske*, som går på forholdet til medmennesker (og derved indirekte på forholdet til guddommen, som herre over alt det skapte).

Kasuistikken finnes også sterkt tilstede i kristen tradisjon, men der eksisterer den med en noe komisk bismak, ettersom et av kjernepunktene i opphavsmannes (Jesu) virksomhet, en av grunnene til at jødene fikk ham dømt til døden, var at han tok avstand fra den kasuistiske tenkemåten, som forutsetter at man kan *holde* (alle) budene, og av den grunn stå rettferdig for Gud. (Mer om det i neste kapittel.) Det er primært i konservativ og biblistisk protestantisk kristendomstradisjon (men delvis også i de katolske) man finner kristen kasuistikk, da gjerne forstått som samlingen av alle Bibelens påbud og forbud (altså som i jødedommen, men i slik kristendom utvidet også med de omtalte kasus i det nye testamentet).

Den ideologiske begrunnelsen for kasuistikken er at guddommen har åpenbart sin (detaljerte) vilje i den hellige boken, enten den er Tanak (jødenes Bibel), de kristnes Bibel (det gamle (= Tanak) og det nye testamentet) eller Koranen. Men når tanken først har slått inn på det kasuistiske sporet, sveller den også ofte ut, til også å omfatte religionens/kulturens senere tradisjoner, som man kan se

---

For mitt øye, som student, så det ut som om hver forfatter som skrev om etikkens begrunnelse hadde sin oppdeling og karakterisering av moralfilosofiens grunnmodeller, hvor mange de er og hva de skal kalles. Slik er det dels stadig, sml Arne Johan Vetlesens utmerkede lille bok i Universitetsforlagets Hva er-serie, *Hva er etikk?* (2007)

<sup>17</sup> Sveitseren Karl Barth (1886-1968) var den store nybrottsmannen på 1920-tallet, og helt inn på 70-tallet dominerte hans problemstillinger teologien.

<sup>18</sup> I fortsettelsen forkortet DEF.

<sup>19</sup> Agnar Mykle (1915-94) 's *Sangen om den røde rubin*, som ikke er en pornografibok, men en storartet roman, men ble lest av mange som pornografi, kom også ut i 1956.

<sup>20</sup> Først trykt i G. Wingren (red) *Etik och kristen tro* 1971, trykt som egen bok i 1996.

eksempler på i rollen Talmud spiller i jødedommen, sharia i islam og enkelte retninger innen disse tre religionene, slik som i den amerikanske kristendomsretningen amish, i afrikanske muslimske tradisjoner, med omskjærelse av jenter osv.

Akademisk teologisk tradisjon er primært utviklet i kristne tradisjoner, først i lutherdommen, temmelig sporadisk i islam (primært i Egypt) og med jødedommen i en mellomstilling. Der akademisk teologi står sterkt, spiller den historisk kritiske forståelsen av kristendommen betydelig rolle, spesielt i protestantiske tradisjoner, kombinert med reservasjoner mot kasuistikk, delvis også med motstand mot forestillingen om at svarene på etikken utfordringer hører med til den kristne åpenbaringen. I stedet har protestantimens akademisk teologiske tradisjoner (delvis også katolske, gjerne preget av arven via Thomas Aquinas (1225-74) fra Aristoteles (384-22 f. Kr)) vist større åpenhet for at arbeidet med etikken hører med til den felles menneskelige oppgaven, altså til filosofien, fordi etikken hører hjemme i det forhold gud har til alle mennesker, som verdens skaper, ikke det forhold som gjelder mellom gud og oss i kraft av Jesu rolle som frelser.

## Teleologisk moralfilosofi

Dette begrepet brukes som betegnelse på et helt knippe av moralfilosofiske resonnementer som har formet en hovedstrøm i moralfilosofien like fra de gamle grekerne, med Platon og Aristoteles (300-tallet f. Kr) i spissen. Det viser til det greske ordet for mål eller målsetning, telos. Tanken bak er at når vi mennesker skal handle veloverveid, sette vi mål for våre handlinger, og handlingenes legitimitet er desto sikrere jo høyere mål de er begrunnet i. Dette fikk Platon og Aristoteles til å lage rangeringer av menneskelige handlingsmål, fra de mer konkrete og prosaiske, som mat i magen, til de mer almene og sofistikerte, og øverst det høyeste gode, eudaimonia (lykke).

Men de store greske (moral)filosofene interesserte seg ikke bare for målene for de gode handlinger. De stilte også spørsmål om hva som kjennetegner mennesker som *gjør* det gode. På denne måten ble også dydsetiske og sinnelagsetiske resonnementer til. Enhver kan nok slumpe til å gjøre noe godt, men det kreves gode dyder, altså gode mennesker, for at deres handlinger i regelen skal være gode.

Ganske kort tid etter at kristendommen ble til (ca 100 år) ble kristendommen koblet sammen med den greske filosofien, i første omgang primært med platonismen. Den platonske filosofien, også moralfilosofien, nådde sitt høydepunkt hos Augustin (354-430). Etter Augustins tid druknet det vestlige romerriket i den germanske folkevandringsbølgen. Det tok ca 400 år før Europa på ny ble en mer sivilisert verden (under Karl den store (747-814), med institusjoner og lærdoms tradisjoner som kunne føre videre og videreutvikle det som persere, grekere og romere (og delvis jøder) hadde skapt i antikken.

Men denne videreføringen gikk (delvis) veien om samtidens nye religiøst-kulturelle stormakt, den muslimske, arabiske kulturen. Mens (Vest)Europas kulturarv fra Romerriket ble avløst av våre forfedre, germanernes langt enklere, mer stammepregede kultur, bygget araberne sin høykultur på oppdagelsen av Aristoteles filosofi, som nesten i sin helhet var gått tapt for europeerne. Bare en bok av ham kjente de stadig til. Men gjennom araberne fikk vi tilbake store deler av Aristoteles kolossale forfatterskap, som spente over nesten alt av antikkens lærdom og visdom. På aristotelisk/muslimsk tankegrunn ble nå, på 900-tallet, de første universitetene til, først i de muslimske områdene langs Middelhavets Nord-afrikanske kyst, og spredte seg, på ca 100 år også til det kristne Europa. Den aristotelisk pregete filosofien tok litt etter litt over for platonismen, og nådde sitt høydepunkt med Thomas Aquina på 1200-tallet. Det er fra da av den katolske dydsetikken ble utviklet, en moralfilosofi som til dels stadig dominerer i romersk katolsk moralteologisk tradisjon.

Det er ikke vanlig å ha noe nytt å si om hovedtrekkene i den moralfilosofiske utviklingen i Europa fra Thomas' aristotelisme til fremveksten av opplysningstidens moralfilosofi i England. På dette punktet har Løgstrup insistert på en korleksjon, antydnet allerede i *DEF*. Han vil ha Luther med, og regner ham som en alliert talsmann for det han kaller ontologisk moralfilosofi. Som antydnet vil hverken Løgstrup eller Luther hevde en særskilt kristen åpenbaring av etikken. Men det (det skapelsesteologiske perspektivet) Luther kunne implisere i sin teologiske tenkning om etikken, ut fra sin samtids virkelighetsforståelse, måtte Løgstrup argumentere mer eksplisitt for, i sin moralfilosofi: At den etiske fordring springer ut av at *verden er slik den er* (ontologien), som skapt. Mellom Luthers tid og Løgstrups, ligger nytidens sekularisering av kultur og samfunn, som i Løgstrups perspektiv er noe *kulturellig*, ikke en uomgjengelig ontologisk sannhet.

Men med *opplysningstenkningen* (1700-tallet) var Luthers, middelalderens og antikkens ontologi på fallende kurs, selv om rekkevidden av denne utviklingen ennå ikke sto klart for folk, selv ikke for dem som arbeidet i academia. Det skulle ennå ta noen hundrede år. Jeg vil nå vise til to av de første i academia som var med på å utforme det nye, allerede i senrenessansen, Rene Descartes (1596-1650) og Thomas Hobbes (1588-1679). Descartes har bidratt til bevissthet om metodisk arbeid i academia, Hobbes innleder den engelske, etter hvert den europeiske filosofiens oppfatning av samfunnslivet som uttrykk for en (tenkt) *sosial kontrakt*. Denne ideen førte John Locke (1632-1704) videre, i retning den utformingen den fikk hos Rousseau (1712-789). Locke fremsto også som en av de sentrale representanter for den engelske *empirismen*. Fra dette miljøet kom også Adam Smith (1723-90), som ble *kapitalismens* første store teoretiker.

For utviklingen av både empirismen og moralfilosofien i England må også David Hume (1711-76) nevnes. Forholdet mellom disse to prosjektene i hans tenkning kan uttrykkes gjennom en omtale av hans såkalte giljotin, at han hugget over sammenhengen mellom *kunnskaper* om hvordan noe er og *etiske påstander* om hvordan noe bør være. (Det går ingen vei fra "er" til "bør".) Hume ble den fremste autoriteten for den oppfatning at etikk ikke kan avledes av våre kunnskaper om verden/virkeligheten.

Humes tenkning om etikk avviser på et vis etikken som *tenkning* (rasjonalitet), og rubriserer den i stedet som uttrykk for våre følelser, som Hume nærer en viss skepsis til, og av den grunn anbefaler at vi holder oss til de handlinger vi er vant til/har erfaring med, altså til en viss konservatisme. Likevel kan han sies å representere en viss form for *utilitarisme* (nytteetikk), som fikk sin dominerende utforming av Jeremy Bentham (1748- 1832) og John Stuart Mill (1806-73).

## Utilitarismen

Utilitarismen har fremstått som den ene av nytidens to dominerende moralfilosofiske tradisjoner, ofte også omtalt som *konsekvensetikk*. Den er en variant av den teleologiske moralfilosofien, og har fremfor alt hatt stor innflytelse på politisk tenkning. Dens program kan settes på formelen *mest mulig nytte for flest mulig*, som bare er en lett justering av de gamle grekeres formel *mest mulig lykke for flest mulig*. Det går følgelig en solid tradisjonslinje i moralfilosofien gjennom nesten 2500 år, relativt uavhengig av om dens talsmenn har hatt en religiøs, religiøst indifferent eller en irreligiøs begrunnelse for den. Utilitarismen lar seg også godt forene med nytidens, modernitetens demokratiske, politiske idealer, ja, den settes jevnlig ut i livet, ikke minst i dagens demokratiers juss og politikk.

Til tross for mål – middeltenkningens sterke posisjon i vår kultur, rettes det likevel innvendinger eller kritikk mot den, også i form av kritikk av utilitarismen i moralfilosofien. Jeg skal gjengi to innvendinger eller kritiske perspektiv, og samtidig minne om Camus' refleksjon, nevnt ovenfor.

Relevansen av den ene innvendingen ble tydelig for mange under den perioden i etterkrigstidens vestlige politikk som har fått merkelapper som Thatcherismen, Thatcher og Reagen-perioden, nyliberalismen osv. Kritikkers kjerne er utilitarismens og all teleologisk tenknings manglende evne til å begrunne absolutt normativitet (evidens). Formelen "mest mulig for flest mulige" åpner nemlig for at noen (dessverre?) kan falle og/eller faller utenfor. Dette kan også tolkes kynisk, som i Thatcherismen, som nærmest legitimerte det kritikkerne kalte "2/3-samfunnet": Kan en viss majoritet holdes tilfreds, kan man nokså risikofritt, også i demokratisk styrte samfunnet, ofre minoriteten. (Tankegangen er radikalt motsatt av poenget i Jesu lignelse om den ene sauen og de 99 (Mt 18,12-14).)

Den andre kritikken ser man tydeligst der teleologisk etikk fremstilles som konsekvensetikk. Teleologisk etikk kan jo også oppfattes som sinnelagsetikk: "Når bare hensikten (målet) er god, er alt godt." Men konsekvensetikken må regne med at også *uliksiktede* virkninger av handlinger kan være tilfredsstillende. Men da står man tilbake med spørsmålet om hvor *raskt* konsekvenser av handlinger blir klare for oss. (F. eks av bortfallet av obligatorisk RLE i lærerutdannelsen.) Ikke minst miljøetikken har vekket manges bevissthet om denne typen kritikk. F.eks erfaringen med miljøgifters oppsamling i dyr høyest oppe i næringskjeden i polare strøk viser oss hvor lang, både tid og avstand man må regne inn, før man kan være sikker på å overskue handlingers konsekvenser.

## Deontologisk etikk

Også kritikk av dette slaget har bidratt til å fastholde at noen former for deontologisk etikk har en robusthet som den teleologisk begrunnede etikken ikke kan matche. Betegnelsen deontologisk kommer av gresk *to deon*, det som kreves eller fordres. Denne moralfilosofiske tenkemåten omtales også som plikt( = det som kreves)etikk. Men ofte snakkes det nokså uklart om pliktetikk, slik at skiller mellom ulike pliktetikker blir uklart. Begrepet kan brukes både om ulike kasuistiske etikker og om moralfilosofien til Immanuel Kant (1724-1804). Jeg vil nå konsentrere meg om en rask skisse av Kants deontologiske etikk, fremheve ett fortrinn ved den og antyde noen innvendinger mot den.

Kant regnes stadig som en av filosofihistoriens tre største (sammen med Platon og Aristoteles). Han satte seg fore å rydde opp i slike uklarheter i tenkningen som ikke minst Hume hadde påpekt. Det gjorde han ved å skrive flere store bøker med fellesordet "kritikk" (av gresk *krinein* = å skille eller holde ting fra hverandre) som første ord i titlene. (Den første og mest grunnleggende i Kants tanke-system er *Kritikk av den rene fornuft*.) Han kritiserte den moralfilosofiske tradisjonen for at den startet det moralfilosofiske resonnetet på feil stad, og av den grunn ble sittende fast i en tenkefeil. Ikke målet, men så å si det grammatisk særegne ved moralske utsagn, må være stedet å starte tenkningen. Det som kjennetegner moralske utsagn er at de er *imperative* (bydende), ikke indikative (beskrivende). Oppgaven må av den grunn være å finne et sikkert grunnlag for imperative (normative) utsagn.

Kants formel er altså at bare slike normer for våre handlinger som *kan gjøres til almen lov* er etisk holdbare normer. Kant velger ikke bare ut *ett* imperativ, én (eller et sett med) norm(er) blant flere mulige. Det han gjør er å lage et *kriterium* alle konkrete (kasuistiske) normer kan testes mot, det såkalte *universaliseringsprinsippet*. Dette er et viktig poeng som ofte blir oversett når man snakker generelt om pliktetikk.

Det rettes også andre kritikker mot den kantianske moralfilosofien. En av dem er at den er for sterkt sinnelagsstyrt: Det spiller nærmest ingen rolle hva som kommer ut av handlinger, bare de er gjort av plikt. Noen ganger synes jeg at kritikkerne parodierer Kant, for desto lettere å komme unna å ta hans moralfilosofi inn over seg. Liksom den teleologiske moralfilosofien har ytt viktige bidrag til humanitet



og demokrati, ikke minst i Stuart Mills liberale likestillingstenkning, har også Kant bidratt til mer robuste begrunnelser for disse verdiene og idealene, fremfor alt ved den avvising av 2/3delstenkning, mindretallsforakt osv som den impliserer.

Jeg vil nøye meg her med en kritikk, hentet fra Løgstrup, som jeg nå skal gå over til å oppholde meg ved.

## Ontologisk moralfilosofi (Løgstrup)

Løgstrup kritiserer både teleologisk og deontologisk moralfilosofi for å være for abstrakt tenkt. Med *DEF* går han en annen vei i sin moralfilosofi. Det er denne veien han karakteriserer som *ontologisk*, når han senere setter den frem som en tredje vei, i forhold til de nevnte.<sup>21</sup> Mange av hans tilhengere har enten ikke forstått eller ikke villet gi tilslutning til denne betegnelsen, men rubriserer ham under deontologisk etikk eller plasserer ham sammen med Emmanuel Levinas<sup>22</sup> (1905-95) som "nærhetsetiker",<sup>23</sup> en karakteristikk Løgstrup selv ikke benyttet.

*DEF* er i flere henseende en uortodoks moralfilosofi, men ikke mindre uortodoks som moralteologi, i det den er skrevet av en filosofisk argumenterende teolog.<sup>24</sup> Den innledes med å omtale ambisjonen å forsøke, rent humant, å gjøre rede for den holdning til andre mennesker som preget Jesu forkynnelse.<sup>25</sup> Han gjør han rede for det han kaller en *kjensgjerning* (s 17) (noe evident?), som han hevder at det han kaller den tause fordring, springer ut av. Det er i omtalen av denne kjensgjerningen Løgstrup realiserer ambisjonen om å tenke langt mer *elementært* enn man har gjort i de hegemoniske moralfilosofiske alternativene. Og det er ikke minst gjennom det elementære billedsproget både bokens enorme popularitet og Løgstrups store nedslagsfelt<sup>26</sup> er etablert. Det Løgstrup omtalte som "kendsgjerningen" (og som jeg har gjengitt som "grunnsituasjonen" i JHP 2002) er påstanden (eller beskrivelsen) at livet er slik at *vi har hverandres liv i våre hender*. Det kan være så lite av andres liv man har i sin hånd, bare man bare råder over en stemning, men det kan også være så avgjørende, at den enkeltes liv står og faller med hvordan den ene bruker den *makt* kjensgjerningen gir over den andre, sier Løgstrup, med ord som bl.a kan oppleves som en rystende profeti om det som skjedde på Utøya.

---

<sup>21</sup> *Etiske begræber og problemer*, først trykket som et svært kapittel i Wingren (red) *Etik och kristen tro* (1971), utgitt som selvstendig bok i 1996.

<sup>22</sup> På ett av Skjervheimseminarene på Stalheim på Voss spurte jeg Gunnar Skirbekk offentlig om hans vurdering av Løgstrups tenkning, mot Levinas'. Skirbekk svarte da at han holdt Løgstrups tenkning for å være betydeligere.

<sup>23</sup> F.eks Arne Johan Vetlesen, også i tidligere arbeider enn *Hva er etikk?*

<sup>24</sup> Løgstrup var kand teol., professor i etikk og religionsfilosofi ved det teologiske fakultet ved Universitetet i Århus. Bl.a i en liten artikkel *Svar til professor Prenter* hevder han programmatisk at i et kulturklima hvor filosofene har droppet de religionsfilosofiske problemstillingene, må teologene selv, på rent filosofiske premisser, gå løs på det filosofiske arbeidet, hvilket han så viet sitt liv til. Sml JHP i *Fønix København* 1979 s 295-318. Se også mine artikler om Løgstrup i *Omsorg* nr 1, 2002, s 4-13 og i *Environmen, embodiment and gender*. 2011, s 235-52.

<sup>25</sup> *DEF*, s 9.

<sup>26</sup> Ikke minst i Skandinavia har Løgstrup hatt stadig sterkere innflytelse innenfor profesjonsetisk tenkning, kanskje en grunn til at en av våre fremste profesjonsfagsforskere, den altfor tidlig døde Harald Grimen, har gått så hardt ut mot Løgstrup, med nokså beskjeden argumentasjon, i boken *Om tillit*, i universitetsforlagets Om-serie. Jeg skulle gjerne ha samtalt med Grimen, som også hadde en stilling som prof II på Høgskulen her i Sogndal, om dette.

Løgstrup var inspirert av Heideggers (1889-1976) eksistensialfenomenologiske videreutvikling av Husserls (1859-1938) fenomenologi.<sup>27</sup> I de fenomenologiske beskrivelsene mente han at det er mulig å nå frem til en sannere ontologi, enn den som bygger på ulike vitenskapers virkelighetsbeskrivelser, som slett ikke var/er så "objektive" og fordomsfrie som modernitetens hegemoniske tankegang har vennet oss til å tenke. Det dypeste lag i Løgstrups filosofi, meningen hans med å insistere på å kalle den *ontologisk* moralfilosofi, var nettopp påstanden om at den fenomenologiske beskrivelsen av hvordan vi og livene våre henger sammen, er den sanneste ontologien (virkelighetsbeskrivelsen) om menneskelivet.

Løgstrups poeng er at den fordring kjensgjerningen impliserer er radikal. Den makt vi har over andre krever at vi bruker den til å ta vare på det av den andres liv vi har i vår hånd. Makten i kjensgjerningen kan ikke gjøres nøytral, likegyldig. Enten innfrir vi den, tar vare på det av vårt medmenneske vi har makt over, eller vi tar fordel av den, utnytter makten til vår egen fordel. Men dette er bare resonnementets utgangspunkt, kjensgjerningens grunnvilkår. Fra s 56 drøfter så Løgstrup "fordringens radikalitet og de sociale normer". Med sosiale normer mener han alle de mekanismer og ordninger samfunnet har utviklet, lovgivning, sedvaner osv, som formidler på kryss og tvers, forholdene mellom oss mennesker. De representerer samtidig både en delvis hjelp til å realisere fordringen og en "nedskrivning" av den til det overkommelige.

Jeg gjør meg et eksempel av rettferdighets- og likeverdsnormene som vi har utviklet i det moderne velferdssamfunnet, preget av sosialdemokratiske idealer. Resonnementet gir bedre mening, henger bedre sammen, om man forstår dette ut fra "kjensgjerningen", enn om man forstår det ut fra sosial kontrakt teorien (eller ennå luftigere teorier). Altså, gjennom normer og idealer, som velferdsstat, rettferdighet og likeverd, har vi gode hjelpemidler til å innfri, så godt vi kan, den etiske fordring.

Med boken *Opgjør med Kierkegaard* (1968) tok Løgstrups moralfilosofiske tenkning et viktig nytt skritt. Det er i denne boken han presenterer det han kaller de *suverene og spontane livsytringer*. Stadig ved hjelp av fenomenologiske analyser av hvordan livet vårt faktisk arter seg, sier han her at våre gode handlinger ikke bare er produkt av lovgivningens og moralens, oppdragelsens trykk eller tvang. Måten vi henger sammen med hverandre på er slik at vi ofte bare rett og slett gjør det vi bør mot hverandre, spontant. Noen ganger er det (livet) all right, som Odd Børresen synger. Dette har vi en tendens til å overse i våre tanker om livet, ikke minst i religionsperspektivet, hvor vi har en tendens til bare å se synden som det karakteristiske perspektivet på menneskelivet, i de vestlige religionene, karma i de østlige. Løgstrups poeng er nå at livet er skapt slik at noen ganger er det helt all right.

Løgstrup vil ikke lage livsregnskap av dette, og avveie + mot -, men han mener at de handlinger mellom oss som kommer som resultat av lovens og moralens tvang, kommer som erstatningshandling for de handlinger vi skulle ha gjort spontant. Tanken om de spontane livsytringer impliserer følgelig at vi, gjennom etterpåklokskap, også har en mulighet til å erkjenne det gode. Altså nok et argument *mot* Hume og *for* at det kan komme erkjennelse av hva som er godt av en erkjennelse av det som er.

## Moralfilosofien som undervisningstema i skolen og i lærerutdannelsen

Grunnen til at jeg har valgt denne formuleringen som overskrift for siste del av dette essayet er at den understreker behovet for at lærere skal være kvalifisert i noe, også de som skal undervise i RLE. "Moralfilosofien som undervisningstema" skal her selvsagt taes i vid mening, like vid som alt som står om etikk i gjeldede læreplan i RLE (RLE 08) eller for den del om alle skolens fag. Det er ikke mye

---

<sup>27</sup> Se JHP 2011.

hverken filosofi eller moralfilosofi man kan drive direkte med i 1.-4. klasse, selv ikke om Sokrates' tenkning kan man arbeide særlig konkret, selv om hans navn er nevnt i læreplanen, som det eneste filosofnavnet som nevnes der. (Kompetansemål etter 4. årstrinn, Filosofi og etikk.)

I innledningen til dette essayet la jeg det opp som en prosess mellom to poler, på den ene side at reaksjonen på vannviddet på Utøya og i Oslo viser at vi mennesker, i hvert fall i livets ekstremisituasjoner, *vet veldig godt forskjellen på rett og galt*. De har ikke rett, de som mener at alle menneskelivets sannheter er tilfeldige og kulturrelative, produkt av mer eller mindre skjulte maktforhold og våre forsøk på å beherske dem, gjennom våre historisk betingede sosiale kontrakter eller survival of the fittest. Løgstrup har rett, når han sier at i mange situasjoner (men slett ikke i alle) i livet gjør vi det gode og rette spontant, fordi livet krever (fordrer) det av oss.

Men undergraver ikke det behovet for undervisning i etikk, ja for oppdragelse i skolen? For det er "i livet selv" vi virkelig lærer hva det dreier seg om? Er det ikke like bra at RLE-faget har falt bort som obligatorisk fag i lærerutdannelsen, så lærerutdannelsen virkelig kan konsentrere seg om det elevene virkelig trenger, de *grunnleggende ferdighetene* i matematikk, sprogkompetanse og, i våre dager, digital kompetanse. Som en ping-pongball kan man la denne dialektikken bølge frem og tilbake, for kan man ikke si det samme om all undervisning, at det det dreier seg om, er ikke hva man vil undervise, hva man vil lære barn og unge opp i, hvilke intensjoner om læring "systemet", the establishment" har, men hvilken læring individet vil ta til seg, selv vil *konstruere*, for å si det med en vel etablert floskel.

Problemstillingen er så gammel at den allerede var der hos de gamle grekerne. Allerede Aristoteles hevder at også for vår livsførsel, for etikken, kan det være bra å trene, kan man øve seg i dydene.

Løgstrup har selv aldri påstått at det etiskes evidens kan bevises. Det gjør strengt tatt ikke Ebeling heller. Det Løgstrup gjør, i en konfrontasjon med ontologien i vår moderne, sekulariserte kultur, er å argumentere for at den klassiske ontologien snarere tilfeldigvis har gått av moten, enn at den har blitt avslørt som en uriktig forståelse av hvordan verden og menneskelivet er. Derfor er det meningsfylt å undervise barn, og ikke minst å undervise i etikk og i at moralfilosofiens grunnlag er en ontologi som sier at vi har hverandres liv i våre hender, og at denne kjensgjerningen fordrer at vi tar vare på det av andres liv som vi har i vår hånd.

# Kunnskap sett i eit handlingsperspektiv

Hilde Aga Ulvestad

Denne artikkelen handlar om at praktiske fagfelt som musikk og kunst og handverk ikkje lenger er eit tilbod i lærarutdanninga ved nokre Høgskular. Eg tek ikkje stilling til dei ulike fagvala som er gjort, men peiker på ein type kunnskap som både er praktisk og teoretisk fundamentert, som vises i handling og læres gjennom handling. Inna kunst og handverk og musikk både synes og høyrer slik kunnskap og den vises når du kan. Den er også lett å avsløra når du ikkje kan. Dette er ein type kunnskap som kan vera vesentleg for å erverva handlingskompetanse for utøving av lærarprofesjonen. Det er det primære i denne samanhengen.

Av den grunn er fokus her retta mot vekselverknader mellom teoretisk og praktisk kunnskap og mellom ulike læringstradisjonar. Her inneber dette arbeidsmåtar som ligg implisitt i konkrete, praktiske problemløysande prosessar. Desse arbeidsmåtene byggjer på erfaring, både forstått som ein prosess, som kunnskap og som attributt. Dette blir gjort i eit forsøk på å imøtekoma krava frå praksisfeltet om å knyta saman ulike kunnskapselement i utdanninga og i forståing av at desse krava knyttes saman gjennom den praktiske handlinga. Til dette trengs handlingskompetanse. Eg kjem til å gje eksempel frå eige fagfelt som er kunst og handverk.

## Lærarutdanninga og praksisfeltet

Omgrepet praksisnært er gjennomgåande og sterkt fokusert i læreplanane for ny lærarutdanning. Praksisen stiller visse krav til kunnskap og det er desse krava som knytter saman ulike kunnskapselement i utdanninga og ikkje teoretiske synteser. Når studentane skal utøva yrkespraksisen sin skal varierte arbeidsmåtar takast i bruk og ulike omgrep må vera innforstått. Det er handlinga dei utfører som vil vise om dei stettar krava. Når ny lærarutdanning har valt seg ei læringsplattform så har dei samtidig valt hensikt. Det har dei ulike høgskulane gjort gjennom dei fagval som er prioriterte i deira 1-7 og 5-10 utdanningsløp. Uansett årsak til dei ulike fagvala så signaliserer ein, både indirekte og direkte gjennom dette, eit kunnskapssyn, at ulike typar kunnskap er viktig og til kva. Desse vala har sjølv sagt konsekvensar for kva innhald vi tilbyr i utdanninga. Eit vesentleg spørsmål er då om, og eventuelt korleis, dette innhaldet initierer ønska handling frå studentane si side, i praksisfeltet.

Eit spesielt kjenneteikn ved dei klassiske profesjonane er at yrkesutøvarane er sertifiserte til å forvalta bestemte typar kunnskap. For å kunne praktisera som lærar må ein ha utdanning av ei viss lengd på universitets- eller høgskulenivå. Kunnskapen som vert forvalta i utdanninga er teoretisk og vitskapeleg med element av praksis, ofte undervising i klasserom med rettleiing, for lærarutdanninga sin del. Det er denne praksisen som stiller visse krav til kunnskap. Og det er desse krava som gjer det naudsynt å knyta saman ulike kunnskapselement i utdanninga.

## Lærarprofesjonens mangfaldige kunnskapsbase og praksisen

For å nærma meg problemfeltet vil eg nemna tre teser som Harald Grimen nyttar seg av i kapittel 3, Profesjon og kunnskap i Profesjonsstudier (2008).

Tese 1. *Profesjonskunnskapsbasen er samansett og dei viktigaste samanhengane i dei er praktiske.*

Tese 2. *Det finnes ikkje berre ein type forhold mellom teori og praksis, men fleire, og profesjonell yrkesutøving er prega av kompliserte samspel mellom desse.*

Tese 3. *Det finnes ikkje noko klart og prinsipielt skilje mellom kunnskapsformer, men det dreier seg om eit kontinuum.*

For å forsvare desse tesene diskuterer Grimen tre profesjonsteoretiske problemstillingar. Den første er om profesjonane sine kunnskapsbaser er einskaplege eller mangfoldige? Det andre er korleis vi skal forstå forholdet mellom teori og praksis? Og det tredje er kva er teoretisk og praktisk kunnskap? Desse tre problemstillingane heng nøye saman som tesene også gjer. Eg skal likevel konsentrere meg om tese 1.

Tese 1: *Profesjonskunnskapsbasen er samansett og dei viktigaste samanhengane i dei er praktiske.*

Ein kunnskapsbase er homogen viss alle elementa i den stammar frå ein og same vitenskaplege disiplin eller eit og same kunnskapsfelt som for eksempel fysikk, kjemi eller biologi<sup>1</sup>. Ein kunnskapsbase er heterogen viss den er sett saman av element frå forskjellige vitenskaplege disiplinar eller kunnskapsfelt.

Dei fleste profesjonane har heterogene kunnskapsbasar. Så også lærarprofesjonen. Dei mange skulefaga hentar kunnskap frå ulike disiplinar. Skulefaget kunst og handverksfaget gjer også det i stor grad. Fagfeltet hentar element frå det utøvande kunstfeltet, frå kunsthistoria, frå arkitektur, frå designteori, frå psykologi med kreativitetsforskning, skapande prosessar og kommunikasjonsteoriar og frå pedagogikk/didaktikkfeltet, for å nemne nokre. Ei slik opplisting av element i kunnskapsbasane til dei andre skulefaga vil vise kor samansett lærarprofesjonskunnskapsbasen er.

Praksisen krev at desse elementa skal knytast saman i ein form for kunnskap, alt avhengig av ulik kontekst. Denne kunnskapen skal utøvast. Det betyr at når ein er i yrkeskvardagen må ein handle praktisk ut frå kva situasjonen krev. Ein må ofte sjonglere, ein må vurdere, velje og handle, ofte raskt.

Når Grimen argumenterer for at dei viktigaste samanhengane i desse kunnskapselementa er praktiske, så er det handlinga han refererer til. Samanhengane må *utøvast* for å vera teneleg i praksisen.

Det er også *utøving* og *handling* Guldbrandsen og Forslin (1997:229) presiserer i sitatet under:

...Studentene skal ikke lenger primært dokumentere hva de har lært, men *hva de kan utføre*, og hvordan de kan forholde seg i konkrete situasjoner, hvordan de kan utøve ulike former for praksis...

Sitatet er henta frå kapittelet Visjon for 2030, men vi treng ikkje vente til 2030 med å dreie fokuset mot *kva dei kan utføre*. I læreplanane for ny lærarutdanning er omgrepet praksisnært gjennomgåande og sterkt fokusert. Praksisnært vil da sei; kva ein gjer i praksisfeltet, at ein må

---

<sup>1</sup> Eg gjentek her, svært forenkla, Grimen sin grundige gjennomgang av om kunnskapsbasar i ulike fagfelt er homogene eller heterogene (Grimen 2008:72).

forholda seg til konkrete situasjonar, der *dei utøver ulike former for praksis*. I å utøve ligg handling, altså, kva dei kan utføre i praksisfeltet, i yrkesprofesjonen sin. Ut frå dette så blir spørsmålet om det studentane lærer gjer seg utslag i ønskt handling? At ein i ny lærarutdanning no har eit sterkare fokus på praksis gir uansett signal om at ein tidlegare ikkje heilt har lukkast. Neste spørsmål er då nærliggjande; korleis lærer lærarstudentane å utøve denne samankoplinga av kunnskapselement i utdanninga? Vi veit at ein lærer å utøva ulike former for praksis ved å utøva ulike former for praksis. Utøvinga av praksisen i norsk, matte, engelsk, musikk, kunst og handverk lærer ein ved å utøva norsk, matte, engelsk, musikk, kunst og handverk i praktisk handling. Men praksis er ikkje berre praksis. Praksisen i eit praktisk fag må nødvendigvis gå føre seg annleis enn praksisen i eit reint teoretisk fag, fordi det er så mykje ein skal kunne utøve praktisk i tillegg til å vite noko om det. Handlingsnivået er ulikt, sjølv om pedagogiske og didaktiske hovudprinsipp er ein basiskunnskap i botn for alle fag.

Det er arbeidsprosessane knytt til kunst og handverk eg ser som ein reiskap til samanknytning av kunnskap av ulike element i kunnskapsbasen i lærarprofesjonen. Ikkje fordi det er likt, men fordi dei erfaringane med samankopling av element frå kunnskapsbasen til kunst og handverk, som skjer gjennom desse arbeidsprosessane, er ein læringsmåte som har overføringsverdi. Desse arbeidsprosessane kan ikkje gjennomførast utan praktisk handling. Eg skal utdjupa dette nærare, men først er det nødvendig å sei noko om kunnskapssyn og kunnskapsformer.

## Kunnskapssyn og kunnskapsformer

Ei oppfatning av læring forutset eit kunnskapssyn. Kunnskap har tradisjonelt, og forsterka av skrive og trykkeskilt, vore sett på som knytt til verbalspråk eller ord. Men menneske er meir enn det kan uttrykka i ord. Kunnskap er ein heilskap med både artikulerbare og ikkje artikulerbare sider. Vi kan bruke ord på ulike måter, og vi kan kommunisere på andre måter enn gjennom ord. Bilde, symbol, farge, form, bildande kunst, lyrikk, skjønnlitteratur, kroppsuttrykk, rørsle, lyd, musikk, osv fungerer i høg grad også som kommunikasjonskanalar mellom menneske.

Tek vi føre oss kunnskapsformer innen humaniora så viser eg her til Kjell S. Johannessen (1981 og 1989:16) sitt oppsett av tre hovedytpar (etter Wittgenstein):

a) *Påstandskunnskap* er den artikulerde kunnskapen som opptre i påstands form. Eller den teoretiske, verbale kunnskapen som er mogeleg å innhenta via skriftleg materiale. Den er «ferdig» og vi tileignar oss den gjennom å *snakka, lytta og lesa - ikkje gjera*.

b) *Ferdigheitskunnskap* er praksisen, det vil sei det å utøva. Det er den form for kunnskap vi viser ved at vi er i stand til å *gjera bestemte ting, utføra bestemte, gjerne kompliserte, handlingar*. Alle former for handverk er eksempel på aktivitetar som forutset ein stor grad av ferdigheitskunnskap. *Ferdigheiten vert først og fremst trent, helst i samarbeid med ein som kan, og som kan lære fra seg ved å vise, snarare enn å sei*.

c) *Fortrulegheitskunnskap* er kombinasjonen av påstandskunnskap, ferdigheitskunnskap og den eigne erfaringen, altså *den kunnskap eg sjølv smeltar saman av dette, og som ikkje går an å erverva på annan måte enn gjennom å leva og å gjera*. Dette er den form for kunnskap ein viser ved å vera «heime» i ein bestemt situasjon, f.eks. korleis ein oppfører seg på restaurant eller i ei kyrkje. Her er det tale om ein form for kunnskap ein kun kan skaffe seg fullt ut *gjennom erfaring*. *Ein «øver» seg ikkje, men lever seg snarare til sin fortrulegheitskunnskap*.

Ein treng både påstandskunnskap og ferdigheitskunnskap for å oppnå fortrulegheitskunnskap. I denne fortrulegheten ligger erkjenninga eller forståinga. Og den forståinga kan berre den enkelte ha. Den kan ein ikkje gje bort til nokon. Denne forståinga er vesentleg for vidare læring.

Dette formulerer Gunnar Danbolt slik:

Når vi først har oppnådd fortrolighet og ferdighet på ett eller annet område, så er vi forandret som personer. Vi kan ikke lenger tenke oss hvordan vi var før vi oppnådde fortroligheten. Det virker som om den alltid har vært en del av vår personlighet. For i en viss forstand er vi vår fortrolighet og våre ferdigheter. Dette er ganske forskjellig fra det forhold vi har til påstandskunnskap, som er en yttre kunnskap som vi har og derfor lett kan miste. (1991: 65)

Viss vi meiner at studentane treng trening i handlingsdyktigheit med aktuelle, relvante situasjonar, så hevdar eg at læringssituasjonen treng sterkare fokus på b og c, ferdigheitskunnskap og fortrulegheitskunnskap som kunnskapsformer.

Både b) ferdigheitskunnskap og c) fortrulegheitskunnskap handlar om kunnskap som kan ervervast gjennom *erfaring* av ulikt slag.

Her minner eg om det greske ordet for erfaring, *empeiria*, som er utleia av *en*, som betyr beroende på/avhengig av og *peira* som betyr øvelse, forsøk og prøving. *Empeira* betyr såleis *det som sit fast etter utprøving og øving*. Dette kan enten være vaner/rutiner eller evner/ferdigheter. I dag vert ordet empiri brukt om ein slags vitenskapelig kunnskap (empiri) og ein slags vitenskapelig kunnskapsproduksjon (empirisk).

Det kan såleis sjå ut som om erfaringa som c) fortrulegheitskunnskap, handlar om; vaner, rutiner, evner og ferdigheter som sit fast etter utprøving og øving og at det kjem som eit resultat av befating med b) ferdigheitskunnskap og a) påstandskunnskap.

Den tradisjonelle erfaringspedagogikken har hatt størst fokus på erfaring som vitenoppsamling og erfaring som oppdraging og handlingsanvisning. Mindre på erfaring som innøvdheit, erfaring som sosial kunnen og erfaring som følelsmessig kunnen. Dette pregar lærarutdanninga. Viss handlingskompetanse spelar ei rolle for korleis vi meistrar praksisfeltet, så må studentane få moglegheiter til å erverva alle typer erfaring i læringssituasjonen på ein annan måte enn i dag. Også den innøvde erfaringa. Kanskje spesielt den innøvde.

Denne øvinga, eller erfaring som innøvdheit, knyter seg til praktisk meistring eller kunnen. Når ein snakker om "øvelse gjer meister", så er det fordi erfaringskunnskapen er ein kompetanse du har erverva ved øvelse, gjentakelse og i omgang med tingene. Denne innøvde kompetansen er ein personlig erverva fortrulegheit med og meistring av noko. For eksempel å strikke, snekre, bruke dreieskive, sykla, køyra bil, laga mat, å kunne følgje eit språk sine reglar eller løysa matematiske problem. Denne kunnskapen sit i kroppen og er ofte vanskeleg å uttrykka verbalt. Innøvdheteita sit i kroppen og vert ofte opplevd som en meistring basert på fornemning og intuisjon. Ein kan sjølv sagt i prinsippet sette ord på kunnskapen, beskriva den, MEN, og her er eit stort men, *denne kunnskapen viser seg alltid i handlingen og ikkje i orda*. Du må vise kunnskapen for at omgjevnadane skal vite at du har den. Det ligg inga overtyding i å sei at du har den, den må visast. Kan du det så vises det. Av den grunn kan aldri boklig innlæring eller instruksjon erstatta praktisk innøvdheit. Kunnskapen kan kun ervervast gjennom eigen praksis. Du lærer det berre ved å gjera det (som med symjing). Nyere erfaringspedagogikk knyt seg i særlig grad til denne erfaringskategorien. Dei ser læreprosessen som situert, for eksempel som i meisterlære, casebasert og problembasert læring og vekselutdanning. Det som er

fellesnemnaren her er *erkjening av at ein lærer gjennom praksis, ved å gjera det ein skal læra i ein autentisk situasjon*. Domeneorientert erfaring må gjerast i slike situasjonar. Dette må også lærarstudentane få mogelegheiter til både gjennom erfaring med læreprosessar, som er knytt til oppøving av ferdigheiter, fagleg kompetanse og praktisk kunnen, av situert og kroppslig karakter, der ein i tillegg lærer ut frå eigen erfaring med problemløysning, hypotesedanning, prøving og feiling og gjennom at erfaringa vert brukt som kjelde til å akkumulera kunnskap.

## Erfaring gjennom skapande læreprosessar

I kunst og handverksstudiet får studentane mogelegheiter til å gjera erfaringar både gjennom konkrete, skapande prosessar og ved at erfaringane vert brukt som kjelde til akkumulert kunnskap. Når studentane arbeider med skapande prosessar innan kunst og handverk så er det konkret problemløysing dei øver i. I arbeidsprosessar frå idé til ferdig representasjon brukar dei konkrete materialar og verkty og dei øver i å løysa ulike oppgåver gjennom handling. Gjennom heile prosessen går det føre seg eit dialektisk forhold mellom den som arbeider og det ein arbeider med. Det vil sei at ein går fram og tilbake mellom det ein held på med og tankar, refleksjonar, som igjen resulterer i val om kva ein vidare skal gjera i arbeidet ein held på med. Alltid er det delproblem innan hovudproblemet som skal løysast. Om ein bygger hus, om ein designar bruksting, om ein arbeider med arkitektur, skulptur eller bildeproblematikk, så er dette deler av arbeidsprosessen. Eksempelvis når ein arbeider seg frå idé til skisse, så må idéen transformerast frå tanke til papir. Deretter må skissa transformerast frå todimensjonalt til tredimensjonalt materiale. Gjennom ulike løysingar i ulike materialar skjer desse transformeringane igjen og igjen (Ulvestad 2001). I tillegg må det vurderast om løysingane er hensiktsmessige for formålet. Eksempelvis vil det å jobbe med arkitektur krevja andre løysingar enn om ein jobbar med skulptur. Dette krev, i kvar prosess handling som inneber ulike val. Handlingane og vala er ulike frå gong til gong.

Kvar gong ein i arbeidsprosessen må ta nye val for å løysa utfordringar, søker ein naturleg etter ny kunnskap både teoretisk, teknisk og materielt både for å auka refleksjonsnivået, for å betra dei tekniske ferdigheitene for at utøvinga skal gje resultat i eit betre produkt. Slik kunnskap kan vera påstandskunnskap i form av teoristudie, ferdigheitskunnskap i form av øving, øving og øving i teknikkar med bruk av ulike reiskapar og ulike materiale. Kvar gong konsulterer ein element frå faget sin kunnskapsbase. Fortruelegheitskunnskap kjem etterkvart som resultat av denne erfaringa med materiale, teknikkar og teoretisk viten. Om ein har søkt etter ny kunnskap og om ein har makta å implementera dette i arbeidet sitt så vises det i den heilheita arbeidet har. Form og innhald vert tilpassa ein kontekst, meir eller mindre godt løyst. Og resultatet er den konkrete representasjonen (skulpturen eller modellhuset) som har kome fram gjennom handlinga, gjennom utøvinga av ein skapande prosessen. Når studentane arbeider seg gjennom skapande prosessar, så står dei igjen og igjen i ulike situasjonar som krev handling med sjølvstendige val av løysingar. Over tid opparbeider ein handlingskompetanse. Utan desse vala og desse handlingane blir det ikkje konkrete, synlege løysingar av oppgåvene.

Det er gjennom denne praktiske handlinga at dei ulike delane av kunnskapen knytes saman innan kunst og handverk. Det er gjennom slike prosessar vi knyter saman teorien og praksisen. Det er gjennom, mellom anna, slikt arbeid vi nyttar oss av påstandskunnskap frå delane av den kunnskapsbasen som eg innleiingsvis antyda at faget har sin forankring i. Det er gjennom slike prosessar vi trener ferdigheiter i teknikkar og med verkty saman med utøvinga. Og det er gjennom, mellom anna, slike prosessar fortrulegheitskunnskapen veks. Den kunnskapen som sit i kroppen til kvar og ein og som ein ikkje kan gje vekk og ikkje så lett miste. (eks: om du har



lært å sykle så kan du det, sjølv om det går ei stund mellom kvar gong du praktiserer det). Det er mellom anna her eg ser overføringsverdi til profesjonspraksisen.

Når ein øver seg i tekniske ferdigheiter som dreining, teikning, maling, strikking, veving, spikking, bygging, trykking, grafiske teknikkar så fordrar dette bruk av ulike materialer med ulike eigenskapar, bruk av ulike verkty som krev ulike framgangsmåtar for å lære. Å vise korleis ein gjer det er eit utgangspunkt, men den som skal lære må gjera det sjølv for å lære. At ein ter seg annleis når ein teiknar perspektivteikning enn ein ter seg når ein dreier keramikk er innlysande. At verktøyet er forskjellig er ein ting. I tillegg krev det eit heilt anna handlag til å teikne enn handlaget ein treng når ein dreier. Eit anna utgangspunkt er å starte sjølv og så få instruks undervegs av nokon som kan. Det handlar om handtering av verktya, korleis ein held dei, korleis ein får inn handlaget og det handlar om øving, justering og øving igjen.. Det betyr også kjennskap til materiala ein brukar, som ein også får gjennom ulike erfaringar. Uansett så betyr dette øving, øving og øving (som innan fotball).

## Å vite og å kunne

Eg stilte nokre enkle spørsmål til ei masterstudentgruppa i januar i 2011 og kunne raskt skilje mellom kva dei kunne og kva dei sa dei visste. Spørsmåla var i to kategoriar; Veit du mykje om ein ting? Korleis lærte du det? Kan du mykje om same tingen? Korleis lærte du det? Alle spørsmåla representerer ulike kunnskapselement frå lærarprofesjonen sin kunnskapsbase. Svara studentane gav, tydeleggjorde for dei sjølve at å vita noko er forskjellig frå å kunne noko, at dette er ulik kunnskap som er lært på ulikt vis og har tatt ulik tid.

Lærarar i fagfeltet kunst og handverk er eksponentar for ein type kunnskap som på mange felt er synleg. Kunnskapen vises både i handling og gjennom handling og læres gjennom handling. Ofte saman med nokon som kan. Ein trener og øver seg til eit høgre nivå. (Dreyfus & Drefus 1992) Idretten er eit anna praksisfelt som tydeleggjer slike eksempel frå novise til ekspert. Jon Bojer Godal kallar det handlingsboren kunnskap. Han poengterer forskjell mellom å kunne noko og å vite noko og at disse to læres på ulikt vis:

I den litterære sammenheng blir ordparet kunnande (kunnskap) og vitande (vitenskap) ofte brukt som artslike. I daglegtale fungerer desse to ordene på ein annan måte. Der er ikkje kunnande (eller kunnskap) artslikt med vitande (eller vitskap). Vi oppfatter dei to som ulike dugleiker. (Godal 1997:72)

Eit eksempel kan være det å spinne på rokk. Nokre menneske kan vita mykje om rokken, historiske utvikling, typar og variantar, nemninga på ulike deler og kan veta i prinsippet korleis den fungerer. Det går an å vita så og sei «alt» om rokken, om spinninga og om ulike slags trådar det er mogeleg å spinna med, utan at den vitande av den grunn kan å spinne.

Vi oppfattar det å kunna som noko anna enn det å vite. Dette ein kan, kunnande, eller om vi vil kunnskapen, er knytt til handling. Vitande derimot er passivt i forhold til det å kunna utføre i handling det som den vitande veit. Vi har fleire eksempel på at handlag og handlingsmønster ber i seg ein større rasjonalitet og tilsynelatande baserer seg på langt meir djuptpløyande refleksjon, altså at eit større vitande ligg til grunn, enn det som mange handverkarar er klar over. Det går an å vita svært mykje meir enn ein *kan* og det går an å kunna svært mye meir enn ein *veit*. Det som er viktig her er å oppfatta både kunnande og vitande som lærdom. Vi må *lære* for å kunne og vi må *lære* for å vite. Vi lærer det berre på ulikt vis. Ein nyttar andre

framgangsmåtar for å lære noko for å kunne enn dei framgangsmåtane ein nyttar for å lære for å vite. Vi nyttar ulike læringstradisjonar.

Vi har mykje vitande i oss utan at det er knytt til ord, utan at det er verbalt. *Melodiar* er eit godt eksempel på ikkje ordlagt (ikkje verbal) vitande. Vi veit melodiane på ein annan måte enn med ord. Vi kan snakke om melodiar og innhaldet i dei, men den primære uttrykksforma er den musikalske. Vi både veit og kan, men uttrykkjer musikk primært på annan måte enn med ord. Vesentlege deler av kunst og handverk lever også som handlingsboren kunnskap. *Bileter* kan vera eit eksempel. Det liknar på musikk. Slik melodiar er ei rekkefølge av tonar, er bileter bygd opp av eit sett rekkefølger av handlingar. Denne rekkefølgja kallar vi gjerne prosedyre eller handlingsmønster. Og i staden for notar og tonar har vi i kunst og handverksfaget basiskunnskapen rundt formale element og estetiske funksjonar som vi komponerer med, både to- og tredimensjonalt. Form og innhald hand i hand. Også her kan vi snakke om bileter og innhaldet i dei, men den primære uttrykksforma er den visuelle og materielle. Det kan ikkje utøvast verbalt utan handling. Det vert ikkje bilder av å snakke, ein må utøve og handle.

## Praktisk kunnskap og handlingkompetanse

Alle forstår at for å lære nokon å utøva musikk så må praktisk handling innan musikk til. Alle forstår også at når ein lærer musikkteori i tillegg så er det med å heva kunnskapsnivået. Denne sjølvsegte samanhengen mellom teoretisk og praktisk arbeid gjeld også kunst og handverksfeltet.

Det som ofte er vanskeleg med å artikulere praktisk kunnskap er at bruken av den er så situasjonsavhengig, det vil sei at same kunnskapen er ulikt teneleg i ulike situasjonar. Det er derfor situasjonen som avgjer om kunnskapen er brukandes. Her kan eksemplet med akuttsjukepleiaren vera illustrerande; To pasientar kjem til akuttmottaket med få minuttars mellomrom. Begge er menn i 50-åra og begge har tilsynelatande same symptom, men dei feilar ikkje det same. På svært kort tid må akuttsjukepleiaren avgjere tiltak som må gjerast for å berge liv. Her er det to ulike avgjere ut frå tilsynelatande like symptom. Dette viser litt om vanskane med praktisk kunnskap. Ein må leva seg gjennom erfaringar som gjer ein fortruleg med kunnskapen, slik at når situasjonen er der så handlar ein intuitivt riktig. Snakk ville ikkje redde liv her. I kunst og handverk gjeld det same. Det er situasjonsavhengig om kunnskapen er teneleg. Det vil variere alt etter hensikt med oppgåvene. Her ser eg også parallellar til lærarpraksisen. Sjølv om det ikkje gjeld livet, så må ein også der leve seg gjennom erfaringar til fortrulegheit i å være problemløysingsorientert i praktisk handling. Det vil oppstå høgst varierende praksissituasjonane der kunnskapen skal brukast.

## Det erfaringspedagogiske alternativet

Under denne overskrifta, hevder Saugstad, at den tradisjonelle danske og norske erfaringspedagogikken overser viktige erfaringsmessige dimensjonar. Ved primært å forstå *erfaringskunnskapen som kognitiv og verbal* og *erfaringsprosessen som deltakerstyrt og induktiv*, overser pedagogikken det kunnskapsteoretiske potensiale som ligg i erfaringsbegrepet. Ho peikar på at dei overser dei former for erfaring som ligger innanfor tre erfaringskategoriar. Altså *ferdighetsmessige kompetansar* og *sosial- og følelsesmessig kunnen*, som knyter til seg innøvdheit, dvs. dei kan kun lærast i situasjonen ved å gjera fremfor det å høyra. Dermed utgjer den nyare erfaringspedagogikken berre eit metodisk alternativ meir enn eit kunnskapsteoretisk alternativ.

*Den induktive metode* kan vera ein velegna læringsmetode hvis læringsmålet er oppnåing av kognitiv verbal kunnskap. Men hvis målet er oppnåing av andre former for erfaringskunnskap, er metoden for snever, fordi den reflekterer kun ein liten del av dei måter erfaringsprosessane foregår på. Sjølv om ein til vanleg forbind den induktive læreprosessen med ein aktiv, eksperimenterande og utprøvande prosess, tilgodeser den ikkje umiddelbart utviklina av innøvdheit, ferdigheiter og kompetanse. Metoden imøtekjem heller ikkje nødvendigheta av gjentaking, øving og trening. Heller ikkje læring på bakgrunn av etterlikning og det gode forbildet i form av ein meister, ved at ein som er mindre god lærer av ein som er betre. Induktive metode kombinert med deltakerstyring set individet sin læreprosess i sentrum og i mindre grad opplæring av den praksisen som ligg til grunn. Kunnskapsteoretisk er det eit minus sidan denne praksisen inneheld ein felleskulturell erfaringshistorie. Viss erfaringspedagogikken skal være meir enn eit metodisk alternativ til den tradisjonelle "formidlingspedagogikken", må den nødvendigvis ta utgangspunkt i erfaringa si eigenart og då må den avspegle erfaringsomgrepet sine mange betydningsvariantar, som ein finn i dei tre erfaringskategoriane; som innøvdheit, ferdigheiter, gjentakinga, øvinga, treninga, etterlikninga osv. Disse overordna kjenneteikna ved erfaringa, som ligg i innøvdheita og fortrulegheita er kompetansar som ikke kan erstattast av bokleg viten.

Korkje Dewey og andre representantar for erfaringspedagogikken tilgodeser nok det nødvendige av å lære ved å gjera i ein autentisk, praktisk situasjon, sjølv om dei orienterer seg primært mot skulen og sjølv om dei sterk vektlegg betydinga av å gjera framfor å høyra.

Sjølv om nyare pedagogar som Lave og Wenger (1991) gjennom den induktive læreprosessen beskriv legitim perifer deltaking og erfaringsbaserte kompetanse som ekspertane si intuitive meistring, så kan ikkje ekspertane si meistring lærast ved å omsetta teoretisk og proposjonell skoleviten til ein gitt praksis. Det krev snarere utvikling av ein innøvd personlig kompetanse i form av ein handlingsdisposisjon. For å bli ein meister krevs det øvelse og gode forbilde i ein situert læringsituasjon.

Vi er heldigvis lærande vesen. Menneske har alltid lært gjennom å gjera, prøve, praktisere, oppleve, erfare og reflektere, både kvar for seg og i samhandling med andre. Heile tida i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying. Vi lærer det vi skal lære ved å gjera dei tinga vi skal gjera: og da må situasjonene være autentiske.

We learn art and craft by doing the things that we shall have to do when we have learnt it: for instance, men become builders by building houses, harpers by playing harps. (Aristoteles; Dewey 1960)

## Utfordringar

Med boktrykkarkunsten fekk ei verdsleg kunnskapsutvikling betre kår. Før den tid, i middelalderen, var f.eks. kirka si makt over kunnskap, nær total. Som følgje av auka omgang med maskiner og tidsstyrte arbeidsformer, under den industrielle revolusjonen, blei menneska sine fornuftsmessige og rasjonelle side framelska. Dette stod i kontrast til og gjekk delvis på bekostning av irrasjonelle og emosjonelle sider. Ein oppdeling mellom rasjonalitet, fornuft og følelse er skjematisk og uheldig for læring. Ein del av kapasiteten for å lære blir ikkje utnytta. Med utviklinga av skriftspråket auka mogelegheitene for ei stadig meir abstrakt beskriving av røyndomen. Dette har gjort seg gjeldene i de fleste utdanningsinstitusjonar fram til i dag. Masseproduksjonen av det skrivne ord medførte auka skilje mellom teori og praksis. I dag er dette tankevekkjande sidan ein ofte uttrykkjer ønskje om ein større integrasjon mellom teori og praksis.

Det er hevda at den mest destruktive myta for undervisning og læring er; at den menneskelige bevisstheit er samansett av to klart avgrensa område: den kognitive/rasjonelle og det affektive/kreative. David Best (1989) prøvde allereide på 1980-talet å gravleggja denne myta gjennom sin artikkel *Feeling and reason in the Arts: The Rationality of Feeling*. Mange pedagogar har sjølv sagt gravlagd myta, likevel kan det sjå ut som om myta framleis har innflytelse på avgjerande val i store deler av norsk utdanningspolitikk.

Mykje har skjedd de siste åra når det gjeld ei intellektuell forståing av synet på kunnskap og læring, utan at det i same grad synes i den praktiske skulekvardagen. Den intellektuelle forståinga har hatt lite kraft til å slå gjennom i deler av grunnskulen og utdanningsinstitusjonane. I følgje skuleminister Kristin Halvorsen har dette no prioritet. Grunna det aukande fråfallet i vidaregåande skule og i seinare tid også i siste del av ungdomsskulen. Likevel vert det framleis fokusert på formidling av påstandskunnskap i stor grad, også i lærarutdanningane.

Problemet vi har sett i samanheng med utøvande kunnskapsgreiner er at det utøvande ikkje er rekna med som sjølvstendig berar av lærdom. Den verbalteoretiske tilnæringsmåten har fått, om ikkje monopol, så eit klart overherredømme. Slik Godal (1997) definerer kunnande og vitande, så gir både lærarutdanninga og grunnskulen først og fremst vitande, lite av kunnande, altså av handlingsdyktighet, praksis.

I formaliserte samanhengar, ser vi at tal og skrivne ord, klart er dominerande uttrykksformer. Når kunnande vert lite påakta, *fører det til bekymring for lærdom som utgangspunkt for handling* (Godal 1997). Hvis dette er tilfelle så må ein stille spørsmålet om dette byr på problem i utdanninga av lærarar? Fokuset på praksisfeltet kan tyde på at det blir sett på som det. I tillegg, slik eg tolka Grimen sitt forsvar av tese 1, bør dette bekymra utdanningsinstitusjonane, fordi det nettopp er kunnande som fører til den praktiske handlinga som knyt saman elementa i kunnskapsbasen i lærarprofesjonen. Studentane treng trening i praktisk handling for å utøva ulike former for praksis. Det har lite for seg med meir tid i praksisfeltet om ein ikkje har kunnande eller handlingsdyktigheit med aktuelle, relevante situasjonar. Korleis skal studentar lære born varierte arbeidsformer viss læraren sjølv ikkje er fortruleg med arbeidsformene? Og korleis skal studentane handtere ein praktisk problemløysingssituasjon viss læraren sjølv ikkje er fortruleg med praktiske problemløysingssituasjonar? Vi ville ikkje tolerert lærarar/instruktørar med manglande erfaring innan fotball eller friidrett. Der vil vi vinne, for bygda, for landet. Då treng vi instruktørar og trenarar som både kan og veit. Vi vil gjerne få ein god lærarutdanning, vi vil gjerne hevde oss i alle fall i Europeisk samanheng. Då burde lærarstudentane kunne stille same krav til oss.

## Oppsummering

Mange arbeidsprosessar knytt til kunst og handverk innan områda arkitektur, design, skulptur og handverkstradisjonar er slike autentiske situasjonar. Handlingsdyktigheita studentane lærer gjennom desse har direkte overføringsverdi til yrkespraksisen.

Ein visuell skapande prosess er ein styrt utforsking av eit problem som skal løysast. Nokre av føresetnadane for alle handlingar er heft til menneskelege faktorer som kan tileignest, øvast og bearbeidast. Dette gjeld for eksempel mot til å starte på oppgåva, framgang i ferdigheit, kontinuerleg eigenvurdering, å gjenkjenne likhetspunkt og overføringsmogelegheiter til andre domene. Og ikkje minst å læra seg til å stole på eiga dømekraft. Dette vert trena i skapande prosesser.

Krav til handlingskompetanse gjer det naudsynt å bryte, bytte og utvide rammeverk til å gjelde fleire typar erfaring og fleire uttrykksformer. Innhald og arbeidsmåter i skolefaga må pregast av dette. Då krevs det øving i korleis forståing på ulike felt oppstår i dei respektive felta.

Når ein arbeider seg gjennom skapande prosessar i kunst og handverk opplever ein i ulike faser kaos og frustrasjon over kaoset. Opprydninga, som er nødvendig for å komme ut av kaoset, inneber at ein er tvungen til å ta val. Når valet er gjort, mobiliserer ein ut frå den ståstaden ein då har sett seg sjølv i. Frustrasjonar over valmogelegheiter og kaoset det skaper, oppstår i nær sagt kvar skapande prosess, akkurat fordi ein må velgja mellom mange løysingsmogelegheiter. Usikkerheta kring løysinga ein vel skaper ofte frustrasjon. Grunnen til det er at løysinga ein vel aldri har eit fasitsvar. Ingen kan fortelja den som skaper at dette er rett eller galt. Det kan være meir eller mindre formålteneleg i forhold til ei hensikt. Konsekvensen av valet må ein stå for sjølv. Handlingskompetanse som denne type erfaring gir blir ein del av personen sin identitet. Ein har den med seg og kan bruke den også i andre relaterte situasjonar.

## Referansar

- Best, David (1989). *Feeling and reason in the Arts: The rationality of Feeling*. The Symbolic Order. London: Peter Abbs. (ed). Falmer Press.
- Danbolt, Gunnar (1991). *Kunstens nødvendighet*. Samtiden nr 2. Oslo.
- Dewey, John (1960). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of knowledge and Action*. 1929. New York: Capricorn – Putnam.
- Dormer, Peter (1994). *The Art of the Maker. Skills and its Meaning in Art, Craft and design*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Godal, Jon Bojer (2006). *Handlingsboren kunnskap*. (Vitskapleg artikkel i antologi.)
- Godal, Jon Bojer (1997). *Handlingsboren kunnskap*. FOVU Dialog nr. 3. s.15-19, Stockholm:Nordisk Folkbildning och Vuxenundervisning.
- Guldbrandsen, Arild og Forslin, Jan (red) (1997). *Visjon for 2030*, s 232. *Helhetlig læring*. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv. Oslo: Tano/ Aschehoug.
- Johannessen, K. S. & Nordenstam, T. (eds) (1981). *Language, Art and Aesthetic Practice*, in: *Wittgenstein Aesthetic and Trancendental Philosophy*. Wien: Verlag Hölder- Pichler-Tempsky.
- Johannessen, K. S. & Danbolt, G. & Nordenstam, T. (1979). *Den estetiske praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 82-00-05226-5.
- Johannessen, K.S. (1989). *Intraktiv forståelse – en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunnskapssyn hos Wittgenstein*. I: K.S. Johannessen & B. Rolf: Om tyst kunnskap; två artiklar, Dialektisk forskning i Uppsala 7, Uppsala Universitet.
- Lave, J., & Wenger, E.(1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzel. ISBN: 87-412-2548-1,h., 978-87-412-2548-7,h.
- Molander, Anders og Terum, Lars Inge (red)(2008). *Profesjonsstudier*. Grimen, Harald: kap 3. Profesjon og kunnskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandven, Jostein (red) (2008). Ulvestad, Hilde Aga: *Visuell kompetanse og begrepsdanning*. Å forme og forske med fokus på skapende prosesser. Notodden/ Uppsala: Techneserien: Forskning i sløydpedagogisk och sløydvetenskap A: 12/2008.
- Saugstad, Tone (2001 ). *Erfaring og pædagogik*. Nogle problematiske sider ved den traditionelle erfaringspædagogik. Nordisk Pedagogikk, Vol. 21, pp. 278-291. Oslo: ISSN 0901-8050.

Schøn, Donald A. (1982). *The Reflective Practitioner*. How professionals Think in Action. Cambridge: Basic Books.

Ulvestad, Hilde Aga (2001). *Let us learn to dream, Gentlemen*. En undersøkelse om forholdet mellom visuelt skapende arbeid og potensiale for læring. Avhandling til dr. ing. graden ved Arkitekthøgskolen i Oslo. Oslo: Arkitektur og designhøgskolen.

Ulvestad, Hilde Aga (2001). *Estetisk dannelse gjennom skapende visuelt arbeid*. Fortelling, lek og læring. Oslo: Norsk pedagogisk tidsskrift 6/2001, Universitetsforlaget.



# Kroppsleg læring og praktiske kunnskapar i ny lærarutdanning

Vegard Fusche Moe og Øyvind Førland Standal

Ei viktig oppgåver for idrettspedagogar og kroppsøvlingslærarar er å forstå dei underliggjande prosessane og vilkåra som ligg til grunn for og som framkallar kroppsleg bevegelse og ferdigheit. Kroppsleg bevegelse og ferdigheit blir høgt verdset av så vel Olympiske meistarar som folk flest, og dei har vore granska av filosofar og forskarar frå fleire vitskaplege disiplinar. I brei forstand er me opptekne av å beskriva, forstå og forklara dei kroppslege bevegelsane som me fyller kvardagen med og som me ser i ei spesialisert form som ferdigheiter i kroppsøving, friluftsliv og idrett. Men i denne artikkelen avgrensar me oss til spørsmålet: Korleis kan me forstå innhaldet i kroppsøvlingsfaget?

At kroppsøvlingsfaget eller gym, som mange plar kalla det, har eit tydeleg fokus på kropp, bevegelse og ferdigheit synest klart. Det les ein ut av namnet på faget og læreplanen. I *Norsk ordbok* står det at kroppsøving er eit "skolefag som skal styrke kroppen og utvikle kroppslige ferdigheter", og i "Læreplan i kroppsøving" blir dette utdjupa slik:

Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Det er difor viktig å gje barn og unge føresetnader for å vere med i og utvikle ferdigheiter i idrett og andre aktivitetar i rørslekulturen, og for å ferdast og opphalde seg i naturen. Fysisk aktivitet for alle i oppveksten er òg viktig for å fremje god helse... Kroppsøving som allmenndannande fag skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skaper med kroppen. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevane ut frå eigne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. (Læreplan i kroppsøving 2006, s. 1)

Å leggja vekt på det kroppslege bør framhevast i ein Vestleg utdanningstradisjon som gjennom fleire hundre år har sett intellektuell og teoretisk kunnskap i førarsetet. Denne spissformuleringa er ikkje meint til å dyrka epistemiske skiljelinjer mellom tanke og kropp. Den er heller meint som ei framheving av at kroppsleg bevegelse og ferdigheit er heilt grunnleggjande for mennesket, og at det er skulefaget kroppsøving som hegnar om denne delen av tilveret vårt i utdanningsamanheng.

## Utfordringa

Det er utfordrande å få taket på dei kroppslege sidene ved tilveret vårt. Dei er med oss i alt me gjer, fordi det er gjennom kroppen me har ei verd og lever liva våre (Merleau-Ponty 2002). Det er vanskeleg å tenkja seg noko anna me har ei meir nærgåande erfaring med enn vår eiga kjensle av å vera til som kroppsvesen. Dette skulle kanskje tilsei at det er lett å avdekka dei kroppslege sidene ved eksistensen vår. Men her støyter me på eit vanleg problem. Det er ikkje lett å få taket på det som er oss nærast.<sup>1</sup> Når alt går vel i tale og handling, rettar me ikkje merksemda mot kroppen. Kroppen er snarare bakgrunnen, horisonten, for det samtalen eller handlinga rettar seg mot.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Sjå t.d. Searle (1983, kap. 5) for ei utdjuping av problemet med å forstå det han kallar for "the Background" eller Føllesdal og Walløe (2000, s. 102ff.) for ei utdjuping av problemet med å gripa forståingshorisonten i hermeneutikk.

<sup>2</sup> Dersom me rettar merksemda mot bakgrunnen vår, er det fort at flyten i handlingane opphøyrer. Tenk til dømes på ein pianist som flyttar fokuset frå musikken som skal spelast til bevegelsane til fingrane. Då kan konserten fort stokka seg. Det gir heller inga djuptgåande innsikt i bakgrunnen eller horisonten til handlingane våre.



Men kroppen står også i fokus og rettar seg konkret inn mot ulike objekt i omgivelsane. Det ser me når foten til fotballspelaren møter ballen eller når handa til handballspelaren grip om ballen. I slike situasjonar står det kroppslege nærveret til bruksgjenstandar i sentrum. Her viser kroppsleg kunnskap seg frå ei intensjonal og praktisk side (Moe 2007). Ved å seie at den kroppslege kunnskapen er intensjonal, meiner ein at dei kroppslege bevegelsane er retta mot objekt eller oppgåver i omgivelsane.<sup>3</sup> Det er, som sagt, foten som møter ballen i fotball og handa som grip om ballen i handball. Foten og handa rettar seg mot noko som er utanfor personen sjølv. Og desse aktivitetane skjer i eit meningsfullt spelområde der to mål, eit regelverk, med- og motspelarar er avgjerande for korleis kroppsbevegelsane til eleven imøtekjem situasjonen vedkommande er i. Det handlar med andre ord om å kunna handtera ulike objekt i ulike situasjonar. Me har å gjera med ein type praktisk handlingskunnskap.

Praktisk kunnskap har ofte "ord på seg" for å vera vanskelegare å gripa enn teoretisk kunnskap (Polanyi 1967; Grimen 1991). Medan teoretiske kunnskapar har ei abstrakt, allmenngyldig og utseieleg form, viser praktiske kunnskapar seg i handling. Me veit til dømes at vatn er identisk med H<sub>2</sub>O eller at Oslo er hovudstaden i Norge fordi me trur det, fordi det er sant og fordi me kan lista opp fleire gode grunnar som legitimerer dei to påstandane.<sup>4</sup> På den andre sida kan me spela fotball fordi me kan handtera ein ball, dribla forbi ein motstandar, slå ei pasning og scora mål. Å spela fotball er med andre ord ikkje noko me kan fordi me kan formulera påstandar om til dømes innsidepasningar på eit papir, men fordi me faktisk kan utføra desse ferdigheitene slik som ein snikkar kan byggja eit hus eller ein lærar kan organisera eit læringsmiljø og undervisa elevar.

Me har no peika på tre særmerke ved kunnskapar som er sentrale i kroppsøvningsfaget. Dei kan alle plasserast inn under kategorien praktisk kunnskap. For det første blir dei muleggjorte gjennom ein kroppsleg bakgrunn. For det andre viser dei seg gjennom ein kropp i bevegelse som alltid orienterer seg eller rettar seg inn mot objekt og oppgåver i omgivelsane. Kroppsbevegelsane er intensjonale. Og for det tredje fell dette altså inn under kategorien praktisk kunnskap. Oppsummerande kan me sei at praktisk kunnskap uttrykker seg i konkrete handlingar som spring ut frå ein kropp som alltid er meningsfullt retta inn mot oppgåver i omgivelsane.<sup>5</sup>

Men til no har me avgrensa oss til elevens utøvande bevegelsesperspektiv. Inkluderer me læraren og lærarutdannaren i drøftinga, blir utfordringa med å forstå praktiske kunnskapar i kroppsøvningsfaget endå breiare og større. For det er klart at kjenneteikna ved praktisk kunnskapar endrar seg i forhold til eigarskap. Den praktiske kunnskapen til læraren er vesentleg annleis enn den praktiske kunnskapen til eleven. Medan sistnemnte er oppteken av å utøva bevegelse og tileigna seg eit breitt og rikt bevegelsesrepertoar, er det tilretteleggings- og formidlingsaspektet og ikkje minst ansvaret for å driva fram gode læringsprosessar hjå andre som står i førarsetet hjå læraren. Dette handlar også om praktiske kunnskapar, men no kjem vanlegvis kunnskapen i ei meir utseieleg form. Formidlingsansvaret til læraren fordrar det.

Til slutt kan me vidareføra debatten om praktiske kunnskap heilt inn i lærarutdanninga. Å læra (kroppsøvningslærar)studentar å bli gode profesjonsutøvarar handlar også om praktisk kunnskap fordi ein i utdanningssamanheng er oppteken av å la studentane etablera meningsfulle koplingar mellom

---

<sup>3</sup> Sjå Searle (1983) for ei klargjering av intensjonalitetsomgrepet. Merleau-Ponty (2002) brukar omgrepet "motorisk intensjonalitet" for å skildra korleis kroppen kan vera retta mot objekt og oppgåver i omgivelsane på ein ikkje-tematisert måte.

<sup>4</sup> Dette er den klassiske eller treledda definisjonen av kunnskap. Sjå t.d. Steup (2010).

<sup>5</sup> Her ser me også at det er ei nær kopling mellom omgrepa praktisk kunnskap og kroppslege ferdigheiter. Praktisk kunnskap blir uttrykt gjennom ein kropp i bevegelse som intensjonalt rettar seg mot noko utanfor personen sjølv. Dette ligg tett på ferdigheitsomgrepet. Ei ferdigheit kan definerast som å løysa eller forholde seg til oppgåver i omgivelsane (Guthrie 1952, s. 136).

teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter. Studentane skal læra seg å ta i bruk kunnskapen frå skulebenken til å gripa inn og gjera endringar i eit praksisfelt.

Nedanfor formulerer me tre påstandar som er meint å tydeleggjera skiljelinjene me her har vore inne på i relasjon til kroppsøvingfagets praktiske kunnskapar. Samstundes er det viktig å hugsa at sjølv om me gjer ein skilnad mellom praktisk og teoretisk kunnskap, så er dette ikkje å forstå som eit klart og tydeleg skilje mellom to ulike former for kunnskap: Teoretiske kunnskap vil alltid sive ned i livsverda<sup>6</sup> til handlande subjekt og bli ein del av den praktiske kunnskapen, og teoretisk kunnskap er utvikla av forskarar som nyttar sin praktiske kunnskap, til dømes om eksperimentering og laboratoriearbeid. Praktisk kunnskap er difor samanvevd med teoretisk kunnskap. Likevel er det grunn til å bruke dette skiljet analytisk for å få grep om praktisk kunnskap som ein særleg dimensjon ved kroppsøvingfaget.

Dei tre påstandane me meiner det er viktig å utdjupa for å få eit betre grep om praktisk kunnskap i kroppsøvingssamanheng er:

1. Kroppsøvingfagets innhald fordrar praktisk kunnskap, fordi det går ut på at elevar skal læra seg eit breitt sett av kroppslege ferdigheiter (Arnold 1979).
2. Å undervisa i kroppsøving fordrar praktisk kunnskap, fordi det å undervisa kan bli forstått som ein intervensjon i eit sosialt felt (Dunne 2005).
3. Å læra andre å undervisa, slik ein gjer i ei lærarutdanning, fordrar praktisk kunnskap fordi profesjonell yrkesførebuing bør gje studentar gode mulegheiter til å skapa meningsfulle koplingar mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter (Grimen 2008).

I det vidare skal me utdjupa desse påstandane. Me legg hovudtyngda på ei utdjuping av den første påstanden, innhaldsdimensjonen. Den er i dag sett under press frå debattar om helse og grunnleggjande ferdigheiter i skulen – debattar me tek opp att i siste del av artikkelen.

Me bruker Arnold si klassiske kategorisering av læring om, i og gjennom bevegelse som utgangspunkt for å beskriva innhaldsdimensjonen i påstand 1. Me følgjer opp innhaldsdimensjonen med å sjå den i samanheng med påstand 2, at undervisning i kroppsøving fordrar praktisk kunnskap fordi den føregår i eit sosialt felt. Til slutt ser me kva konsekvensar dette kan ha for tilhøvet mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter i lærarutdanninga. Tilnærminga vår er inspirert av ein idrettsfilosofisk og -pedagogisk ståstad som har ein felles horisont i fenomenologiens fokus på kropp, intensjonalitet og praktiske kunnskapar.

## Påstand 1: Læring om, gjennom og i bevegelse

Det er i arbeida til Arnold (1979, 1988) ein finn den mest systematiske relasjonen mellom omgrepa bevegelse og utdanning/læring, og me vil bruka dette som ei analytisk innramming på kva kroppsbevegelsar i skulefaget kroppsøving kan handla om. Han bruker dei tre dimensjonane *læring i*, *om* og *gjennom* bevegelse for å beskriva relasjonane og strekar under at dei er overlappande og kan informera kvarandre.

Dimensjonen *læring om bevegelse* er ei teoretisk tilnærming til kroppsleg bevegelse. Det er tilnærminga til observatøren som er i stand til å gripa bevegelsane i ord og uttrykk som står på spel i

---

<sup>6</sup> Livsverda er eit omgrep som grunnleggjaren av fenomenologi, Edmund Husserl, brukte for å skildra den førevitskaplege erfaringsverda som me tek for gitt og er fortrulege med (sjå t.d. Zahavi 2003, kap. 5).

denne dimensjonen. Me veit at ord uttrykkjer ei betyding som peikar ut konkrete objekt i verda. Tenk deg at du skal undervisa i kroppens oppbygning og funksjon. Då vil ein gjerne venda seg til fag som anatomi og fysiologi. Frå desse faga kan læraren henta ut eit sett omgrep, påstandar og teoriar som gjer det muleg å utleggja om kroppens oppbygning og funksjon. Læraren kan til dømes slå opp i ei lærebok i anatomi finna ut at *Musculus brachialis* er den viktigaste muskelen ved fleksjon i albogeledet. Det viser elektromyografiske undersøkingar (Dahl og Rinvik 1996, s. 345). Me har her å gjera med eit teoretisk kunnskapsomgrep som peikar mot sanning og grunnane våre for å vita at noko er sant. Det er med andre ord kunnskapen til forskaren, forteljaren eller observatøren av bevegelse *om-dimensjonen* fokuserer på.

Dimensjonen *læring gjennom bevegelse* handlar om dei instrumentelle avkastningane av kroppsleg bevegelse. Arnold meiner her at kroppsøving kan ha ein "illustrerande funksjon". Gjennom kroppsleg bevegelse, til dømes kastøvingar i friidrett, kan me illustrera lover frå fysikkundervisninga. Andre døme som kastar lys over gjennom-dimensjonen kan vera: Gjennom kroppsleg bevegelse eller fysisk aktivitet kan me stimulera til ei betre helse og gje elevar god avkopling frå ein elles stillesittjande skulekvardag. *Gjennom-dimensjonen* skildrar altså dei eksterne måla til kroppsleg bevegelse. Ein annan måte å seia det på er at gjennom-dimensjonen har fokus på bevegelsar som er *heteroteliske*. Dei har mål (av gr. *telos*) i noko anna (av gr. *hetero*) utanfor seg sjølv.

I følgje Arnold er det *læring i bevegelse* som er kroppsøvingfagets kjernedimensjon. I denne dimensjonen har me å gjera med den praktiske utføringa av kroppslege bevegelsar og aktivitetar som ein utfører for bevegelsens eiga skuld. Dermed kan me sei at bevegelsar i *i-dimensjonen* er *autoteliske*. Dei er mål (av gr. *telos*) i seg sjølv (av gr. *autos*).

Å vera i bevegelse skil seg vesentleg frå å ha kunnskap om bevegelse. Ein lærar kan til dømes vera i stand til å utøva, å visa fram, ei kroppsleg ferdigheit som flikk flakk i turn. Men dette gir ikkje læraren nokon automatisk overgang til å kunna gjera greie for bevegelsen i påstandar. Det er ofte ein fordel å ha kjent ferdigheita på kroppen, å kunna utøva ho, for å vera ein god undervisar, men det er strengt tatt ikkje nødvendig. Ein lærar kan vera god til å undervisa i turn utan å vera turnar sjølv. Men det er sjølv sagt minstemål for eigenferdigheit i visse aktivitetar. Underviser ein i symjing må ein kunna symja. Ein må kunna henta folk opp att frå vatnet om det skulle bli påkravd.

Arnold (1988) innfører også eit interessant skilje mellom ei svakare og ei sterkare form for praktisk kunnskap med omsyn til å vera i bevegelse. Ein utøvar eller lærar har ei sterk form for praktisk kunnskap i det vedkommande kan utføra ferdigheita og er i stand til å gjera greie for ho med innsikt og god forståing i språklege vendingar (ibid., s. 121). Ein person har ei svakare form for praktisk kunnskap om han eller ho berre kan utøva ferdigheita utan å kunna setta ho inn i ein teoretisk kontekst. Dette skiljet er interessant med tanke på utdanning av lærarar. Begge former for praktisk kunnskap føreset eigenferdigheit i ein aktivitet, men det er berre i den sterke forma av praktisk kunnskap at læraren også kan gjera greie for korleis ferdigheita vert utøvd. Skiljet mellom ei sterk og svak form for praktisk kunnskap er interessant med tanke på lærarens formidlingsansvar. Det kjem me tilbake til seinare i teksten.

Dimensjonen *læring i bevegelse* skil seg også frå *læring gjennom bevegelse*. Arnold skildrar *i-dimensjonen* slik:

education 'in' movement upholds the view that movement activities, especially when looked at from the 'inside' or participatory perspective of the moving agent, are in and of themselves worthwhile. What makes them educationally desirable is that they permit the person to actualize his self in a set of distinctive and bodily orientated contexts and thereby allow him to learn a great deal about himself and the world in which he lives (Arnold 1979, s. 176)

*I-dimensjonen* handlar altså om å kunna utøva ein praktisk kunnskap som er eit mål i seg sjølv fordi me både utforskar vår eiga sjølvforståing og forståinga vår av omverda. Slik søkjer me i *bevegelse* former for sjølvverkjenning og sjølvrealisering gjennom ei praktisk utforsking av grunnleggjande spørsmål som: Kven er eg? Kva er mine mulegheiter og avgrensingar i tid og rom? Korleis kan eg bruka denne gjenstanden? Korleis er bevegelse med på å forma perspektivet mitt på verda? Desse spørsmåla kan synast abstrakte når dei er nedteikna på eit papir, men i bevegelse viser dei seg som konkrete, praktiske og levde. Sagt på ein annan måte: Dei framstår som umiddelbart meningsfulle fenomen for personen som er i bevegelse.

Med utgangspunkt i rammeverket til Arnold har læring i bevegelse eller kroppsleg læring blitt identifisert til å vera ein kjernedimensjon i faget kroppsøving. I det vidare skal me sjå dette i samanheng med dei to andre påstandane om praktisk kunnskap i kroppsøvingfaget.

## Påstand 2: Undervisning og læring i eit sosialt felt

Påstand 2 seier at kroppsøvingslærarar treng ein form for praktisk kunnskap til å gripe inn i eit sosialt felt. Denne praktiske kunnskapen er forskjellig frå den praktiske kunnskapen i påstand 1. Arbeida til Arnold peikar på at den mest særmerkte dimensjonen ved kroppsøvingfaget er læring i bevegelse: Det å tileigne seg kroppslege og praktiske kunnskapar og å erfare seg sjølv som eit menneske i bevegelse. Arnold viste til ein sterk og ein svak form for praktisk kunnskap, der den sterkare forma er at ein både kan utføra ferdigheita og er i stand til å gjera greie for ho med innsikt og god forståing i språklege vendingar.

Det er klart at ein kroppsøvingslærer må kunne gjere greie for ferdigheiter med innsikt, slik at elevane lærer. Samstundes er slike utgreiingar avgrensa av den tause dimensjonen i praktisk kunnskap (Polanyi 1967). Den tause dimensjonen viser til at vi kan meir enn vi kan seie. Sjølv om me er i stand til å sykla klarer me ikkje å gi ei fullstendig, språkleg forklaring på korleis me sykklar. Men, uansett om kroppsøvingslæraren hadde vore i stand til å gi ei uttømmende forklaring av ei ferdigheit, er det høgst usikkert om elevane hennar hadde lært ferdigheita berre ved hjelp av forklaringa. Dette viser til noko ufullstendig i den praktiske kunnskapen: den let seg ikkje formulere klart og eintydig.

I tillegg til dette skal ein hugse at undervisning ikkje berre handlar om å vise og forklare ferdigheitene som skal lærast. Som mange didaktiske modellar viser til, er undervisning langt meir komplekst. Om vi tek utgangspunkt den allmenndidaktiske trekanten (sjå kap. 1, fig. 1), kan vi seie at alle relasjonane i denne modellen (mellom lærar og elev, lærar og lærestoff, samt elev og lærestoff) er gjenstand for fortolkingar: Læraren må, på bakgrunn av si forståing av lærestoffet gi tolkingar av kva som vil vere beste måten å leggja det fram på. Samstundes må ho òg fortolke korleis elevane forstår lærestoffet. I tillegg til dette fortolkar elevane læraren si undervisning på bakgrunn av si forståing av lærestoffet. Undervisning er såleis grunnleggande sett ein hermeneutiske prosess (Gallagher 1992).

Dette vil seie at lærarar arbeider i kontekstar som er dynamiske og omskiftelege. Sjølv om gymsalen er den same frå time til time, og teknikken for innsidepasning i fotball forandrar seg lite, så er elevane og samspelet mellom dei forskjellige frå gong til gong. Dersom det går an å snakke om undervisning i kroppsøving som ein form for intervensjon, så er dette ikkje ein intervensjon som kan planleggast fullstendig på førehand. Det vil alltid vere ein forskjell mellom øktplanen ein lagar på førehand og korleis timen spelar seg ut til slutt. Undervegs i ein time må læraren både følgje sine eigne planar for timen, og samstundes ta omsyn til uplanlagde hendingar som oppstår. Den praktiske kunnskapen til kroppsøvingslæraren går då ut på å lese situasjonar, kjenne igjen den grunnleggande utfordringa, gripe inn og handtere dei på ein tilstrekkeleg og god måte. Denne intervensjon krev den praktiske kunnskapen til å gripe inn i eit sosialt felt (Dunne 2005).

## Påstand 3: Bevegelsen mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheiter

Det er ein vanleg kritikk av profesjonsutdanningar at dei er fragmenterte i den forstand teori og praksis ikkje er godt integrerte (Skagen 2010). Sjølv om det ikkje finst mykje forskning på dette i høve til kroppsøvingfaget, er det mykje som tyder på at situasjonen ikkje er annleis der. I følge Grimen (2008) er teorigrunlaget for ein profesjon godt integrert dersom det passar saman i eit logisk og samanhengande system. Teoriane studentane møter i kroppsøvingslærerutdanning er heterogene på den måten at studentane lærer om så vidt forskjellige teoriar som bio-mekanikk og biologi på den eine sida, og pedagogikk og kjønnteori på den andre. Då er det lett å forstå at den teoretiske integrasjonen vil vere svak i kroppsøvingfaget, sidan utdanninga tek opp teoriar som har forskjellige premissar om korleis verda heng saman og korleis ein kan skaffe seg kunnskap om denne verda (dvs. at dei har forskjellige ontologiske og epistemologiske premissar).

Grimen (2008) framhevar likevel at profesjonskunnskap ikkje er avhengig av ei sterk teoretisk integrasjon. Profesjonskunnskap krev *praktiske syntesar* der ulike bitar av teoretisk kunnskap blir pusla saman på ein måte som gjer at dei blir til meningsfulle delar i høve til ei profesjonsutøving. Dette gjer at (kroppsøving)lærerutdannarar treng ein form for praktisk kunnskap som hjelper studentane til å danne meningsfulle syntesar på bakgrunn av både teoriundervisninga og erfaringane studentane gjere seg i praksisdelen av utdanninga si.

## Overgang

Me har til no gjort greie for kjerneutfordringar i kroppsøving ved å utdjupa praktiske kunnskapar gjennom tre påstandar som alle spring ut av kjernedimensjonen til faget, kroppsleg læring. I dei seinare åra har debattar om helse og dei grunnleggjande ferdigheitene vore sentrale kring kroppsøvingfaget. Særleg helsediskursen har gitt kroppsøvingfaget ny vind i segla. I siste del av kapitlet tek me opp nokre opningar og trugsmål ved dei to dagsaktuelle debattane og relaterer dei til kroppsøvingfagets kjernedimensjon.

## Helse

Helse har lenge vore ein tradisjonell måte å legitimera kroppsøvingfaget på. I dei seinare år har dette argumentet blitt kraftig aktualisert. Det er fleire grunnar til det. Inaktivitet, overvekt og livsstilssjukdomar er i ferd med å bli eit stort samfunnsproblem. I dag er det godt dokumentert at fysisk aktivitet er ein viktig førebyggjande faktor for ei rekkje livsstilssjukdomar som til dømes hjarte- og karsjukdomar, diabetes type II, høgt blodtrykk, enkelte kreftformer, etc. Det føreligg god dokumentasjon på at allmenta er for lite fysisk aktiv for å imøtekoma nasjonale tilrådingar om dagleg fysisk aktivitet frå helsemyndigheitene (Anderssen m.fl. 2009a, Breivik m.fl. 2011). Ei av hovudutfordringane i samfunnet sett frå helseperspektivet vert dermed å få allmenta til å verta meir fysisk aktiv. Det vil kunna førebyggja ei rekkje framtidige helseutfordringar og -problem og slik sett leva opp til ei av hovudlinjene i Samhandlingsreforma (St. meld. nr. 47) der førebygging av sjukdom er eit viktig grep.

Å sjå til skulen, kroppsøvingfaget og den nye satsinga på fysisk aktivitet på mellomsteget er då ein god ide. I skulen når ein alle og den kan vera sosialt utjamnande. På sikt kan det føra til at helseproblem ikkje følgjer klasselaga i same grad som i dag (Anderssen m.fl. 2009b). I tillegg er det i unge skuleår ein gjerne legg eit godt og varig grunnlag for interesser og aktivitetsvanar ein held fram med seinare i livet. Derfor er fokuset på meir fysisk aktivitet i skulen blant politikarar, forskarar og lærarar fylt med gode intensjonar.

Men eit sterkt fokus på helse har også visse faresignal eller trugsmål. I dag er helseargumenta så tydelege framme at dei kan overskygga andre viktige sider ved faget. Det kan føra til eit smalt og einseitig fokus som legg press på mulegheita til å fokusera på andre spørsmål i faget som til dømes leik, læring og utviklinga av moral via fair play.

Eit anna trugsmål som kan følgja av eit smalt helsefokus i faget er problemet med instrumentalisme. Loland (2006) drøftar korleis eit einseitig helsefokus kan føra til at helse stadig får ein større og større del av liva til den einkilde slik at det til slutt blir eit mål i seg sjølv. Men helse, seier han, er ikkje eit mål i seg sjølv. Det er snarare eit middel i jakta på eit godt og meningsfullt liv (ibid., s. 64). Faren ved instrumentalisme er i sin ytste konsekvens alvorleg. Loland uttrykker den slik: "if there are other and better ways of reaching ... health goals, so be it. Then there is no more need for PE" [physical education] (ibid., 66). Poenget til Loland er at faget kan mista sin gyldigheit og funksjon dersom legitimeringsgrunnane til det ikkje blir sett inn i ein integrert normativ samanheng om kva god utdanning går ut på (ibid., s. 64). Loland går til den humanistiske tradisjonen for å integrera helseargumenta i synspunkt om at mennesket er meningssøkjande og meningskonstruerande vesen (ibid., 65).

Ein tredje fare ved helseargumenta kan relaterast til problem som omhandlar objektivitet og reduksjonisme (Loland 2006; Ommundsen 2008). Bak dei vektige helseargumenta i dag kviler det i hovudsak biologiske og medisinske premisser. Frå desse følgjer definisjonar av kroppsleg bevegelse eller fysisk aktivitet. Standarddefinisjonen går slik: Fysisk aktivitet er "all kroppslig bevegelse produsert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå" (Hardman og Stensel 2009, s. 13, oversett frå eng.). Styrken til slike definisjonar er at ein kan måla aktivitetsnivået objektivt og presist, men faren er også at definisjonen ikkje fangar opp dei subjektive og erfaringsrike sidene ved bevegelse. Definisjonsmakta rår. Tendensen er at det er lett å fokusera på det som kan målast objektivt, til dømes puls og intensitetssoner, kolesterolverdiar, oksygenopptak, osv. Faren er at dette kan føra til ei disiplinering av kroppen i objektiv lei noko som også kan medføre reduksjonisme. Til dømes: Bevegelse i kroppsøving er ikkje noko anna enn å auka energiforbruket vesentleg utover kvilenivå. Gir ein slike definisjonar ei bokstavleg tolking, får det uheldige konsekvensar for faget. I følgje Ommundsen (2008) kan det få lærarar til å fokusera på auka fysisk aktivitet framfor bevegelseslæring. Målet kan då bli at elevane skal bli sveitte og få høg puls framfor at dei har fokus på å utvikla bevegelsesferdigheiter og kroppsleg kompetanse (ibid., s. 204).

Poenget vårt er sjølv sagt ikkje at helseargumenta er irrelevante for kroppsøvingfaget. Tvert i mot meiner me dei er viktige og har gitt nye opningar for å legitimera og ikkje minst aktualisera faget. Men det er viktig at helseargumenta blir sett inn i ein større samanheng. Me meiner, i tråd med Arnold, at læring i bevegelse utgjer er kjernedimensjonen til kroppsøvingfaget. Men det er viktig å streka under at det ikkje er ein kontrast mellom lærings- og helsedimensjonen. Dei er som oftast komplementære. Til dømes: Når elevane beveger seg, haustar dei erfaringar og tileignar seg ferdigheiter. Ei side av dette handlar dermed om kroppsleg læring. Ei anna side handlar om at nøyaktig dei same bevegelsane også gir vinst både på kort og lang sikt for helsa til folk så lenge bevegelsane er av ei viss tidslengd og intensitet. Ein kan slik hevda at læringa som føregår i kroppsøving utgjer ein kjernedel i faget, medan helse utgjer fagets tydelegaste og viktigaste avkastning i dag.

Hovudpoenget med å fokusera på kroppsleg læring er at kunnskapar blir kroppsleggjorte. Dei blir til slutt ein naturleg del av oss. Me seier gjerne at kunnskapen sit i kroppen når me har lært ei ferdigheit godt. Kan du sykla og symja er dette ferdigheiter som varer lenge – stort sett livet ut. Den svenske idrettspedagogen Engström (1999; Engström og Redelius 2002) kallar, med tankegodt frå sosiologen Bourdieu, kroppsleggjorte eller automatiserte ferdigheiter for "kapitalvare". Å vera i god fysisk form er godt for helsa, men god fysisk form er snarare ei "ferskvare" enn ei kapitalvare. Formen må oppretthaldast regelmessig over tid for at den skal vera varig. Dersom ein har trena systematisk over

fleire år og er i god fysisk form, vil formen forvitra nokså raskt om ein brått sluttar med treninga. Slik er det ikkje med dei kroppslege ferdigheitene. Derfor meiner me at eit sterkare fokus på kroppsleg læring er viktig for å gje elevar gode vilkår for å tileigna seg eit rikt bevegelsesrepertoar og mangfald av ferdigheiter i unge leveår. Det trur me vil auka sjansane for at dei etablerer ein fysisk aktiv livsstil på sikt. Det vil igjen vera bra for folkehelsa.

## Grunnleggjande ferdigheiter

Ein annan sentral debatt siste åra har handla om gjenreisinga av norsk skule via Kunnskapsløftet. PISA-undersøkingane på 2000-talet viste at norske elevar gjorde det berre middels samanlikna med elevar frå dei andre OECD-landa og dårlegare enn elevar frå land me gjerne samanliknar oss med (Traavik 2009). Noko skulle gjerast. Med innføringa av kunnskapsskulen kom også dei grunnleggjande ferdigheitene inn i norsk skule. Grunnleggjande ferdigheiter i sentrale skulefag og IKT skulle ikkje lenger berre vera ei oppgåve for nokre utvalte fag. Alle fag fekk i oppgåve å utvikla dei.

I *Læreplanar for Kunnskapsløftet* (LK06) vert dei grunnleggjande ferdigheitene spesifisert slik:

- Å kunna uttrykkja seg munnleg
- Å kunna uttrykkja seg skriftleg
- Å kunna lesa
- Å kunna rekna
- Å kunna bruka digitale verktøy

Det er ingen tvil om at dei grunnleggjande ferdigheitene er viktige for læring og utvikling på ei rekkje livsområde. At dei i sum også vil vera med på å utvikla enkeltmennesket mot ideal som peikar i retning av allmenndanning, er også rimeleg.

Sjølv om kroppsøvingfaget gir gode mulegheiter for å utvikla dei grunnleggjande ferdigheitene (sjå t.d. Hallås 2009), er det paradoksalt at kroppsøvingfaget skal ha fokuset sitt på dei fem grunnleggjande ferdigheitene. Ommundsen (2008) peikar på kor maringale desse er med tanke på at kroppsøvingfaget har fokus på praktiske aktivitetar. Han meiner at faren med å fokusera på dei grunnleggjande ferdigheitene i kroppsøving er at dei legg vekt på verbalspråklege uttrykk og informasjonsteknologi. Dette kan føra til ei ytterlegare teoretisering og instrumentalisme av kroppsøvingfaget og dermed undergrava kjernen i faget, kroppsleg læring. Sagt med Arnold: Ein må vakte seg for å prioritere læring om og gjennom, framfor læring i, fordi det er dette siste som er kjernen i faget.

Me har til no argumentert for at kroppsleg læring bør utgjera ein sentral del i kroppsøvingfaget. Men dersom kroppsleg læring skal inn blant dei grunnleggjande skuleferdigheitene, bør ein visa at også andre fag er avhengige av kroppslege kunnskapar. På denne måten kan ein byggja opp ein argumentasjon om at kroppsleg bevegelse og læring kan inngå som ein del av skulens samla grunnleggjande ferdigheiter.

Kunnskapsløftet har blitt omtalt som ein *literacy-reform* (Traavik 2009). Omgrepet literacy blir ofte brukt om dei grunnleggjande ferdigheitene. Sjølv om det er vanskeleg å finna ei god norsk oversetting av literacy, blir omgrep som skriftkultur eller skriftkyndigheit brukt (Hoel 2008). Skriftkyndigheit er ikkje berre knytt til skrive- og leseferdigheiter. Det må tolkast breiare enn som så. Hoel seier at omgrepet er "forankra i grunnleggjande idear om demokrati, rettferd og personleg utvikling og handlar om kva moglegheit kvart menneske har til å forstå, ytre seg, bli høyrte og få svar." (ibid., 16). La oss derfor avslutta denne delen med å ta opp eit døme som viser at også

språkvitskapen meiner at kroppen og bevegelsen spelar ei sentral rolle. Helene Uri omtalar denne innsikta slik:

Mange språkvitarar i dag meiner at kroppen spelar ei sentral, ja, ei avgjerande rolle for måten vi tenkjer på og måten vi bruker språket på. Menneska treng sjølvstekt ein kropp for å kunne leve, men denne retninga innan språkvitskapen (kognitivisme) legg altså vekt på at opplevingane våre med kroppen – korleis vi flyttar oss, korleis vi må strekkja oss for å nå noko, korleis vi puttar ting inn i kroppen vår og korleis andre ting kjem ut av han, korleis vi mistar balansen, korleis hjarta bankar når vi blir sinte eller ser den vi er forelska i, korleis knea sviktar om vi er redde – avgjer korleis vi opplever verda og dermed korleis vi snakkar (Uri 2007, s. 13)

Poenget med sitatet er: Me brukar fingrane til å telja med når me lærer å rekna i matematikk, og kroppsspråket i form av gestikuleringar har ein tendens til å overskygga det som blir sagt. Me kan ikkje bruka informasjonsteknologi utan kroppen. Samtidig gir teknologi kroppen nye brukargrenser. I dag kan ein lesa om hjerneforskarar som plantar elektrodar i hjernen slik at døve kan høyra. Tilsvarande teknikkar er under utprøving med omsyn til synet. Det er ein sirkulær vinst mellom kroppsleg kunnskap og den tradisjonelle skulastiske kunnskapen som særleg kroppsøvlingslæraren bør vera merksam på. Å skriva dei kroppslege ferdigheitene inn blant dei grunnleggjande vil føra til at norsk skule får eit breiare fokus og vil stå betre rusta til å utvikla heile mennesket. Å kunna bevega seg bør dermed inn som ein grunnleggjande ferdigheit i skulen.

## Avrunding

I den siste rapporten frå Utdanningsdirektoratet om *Kroppsøving i skolen* blir det argumentert for at "Kroppsøvingfaget har behov for en ny legitimitet" (Lyngstad et al. 2011, s. 9). Me treng med andre ord ei fornying av faget. Dette blir utdjupa slik:

Kroppsøvingfaget i skolen trenger en fornying som tar utgangspunkt i at dagens unge erfarer bevegelseskulturer i samfunnet der grenseløshet og overskridelser av grenser er tegn på kompetanse. ... Elevers opplevelse og erfaringer i kroppsøvingundervisningen har sterke, non-verbale, kroppslige aspekter. Den typiske kroppsøvingserfaring er en umiddelbar og sanselig utforskning av kroppslig bevegelses muligheter og begrensninger (Lyngstad et al. 2011, s. 9-10)

Me har i artikkelen drøfta nokre sider ved dei non-verbale erfaringsaspekta til kroppsleg bevegelse ved å venda tilbake til ein klassisk debatt om kjernen i kroppsøvingfaget og korleis denne står i høve til dagsaktuelle debattar om helse og grunnleggjande ferdigheiter. Med basis i Arnold si inndeling mellom læring om, gjennom og i bevegelse har me argumentert for at kjerneutfordringa i kroppsøvingfaget handlar om å forstå og framkalla læring i bevegelse. Ei slik kjerneutfordring har følgjer for hovudaktørane i kroppsøvingfaget.

Først og fremst bør kroppsøvingfaget handla om å legge til rette for elevane si kroppslege læring. I tillegg bør naturlegvis elevar læra om korleis dei kan leva eit godt og meningsfullt liv i bevegelse og at bevegelse kan ha nyttige effektar i form av ei betre helse. Eit slikt utgangspunkt har følgjer for korleis lærarar underviser og argumenterer for faget sitt, og for korleis dei integrerer teoretiske kunnskapar frå fleire ulike disiplinfig i den praktiske undervisninga si. Me har i hovudsak prøvd å klargjera denne logikken gjennom ei første utdjuping av tre påstandar om praktisk kunnskap i kroppsøving.



## Referansar

- Anderssen, S.A., Hansen, B.H., Kalle, E., Steene-Johannessen, J., Børsheim, E., Holme, I. og Kan1-gruppen. (2009a). *Fysisk aktivitet blant vaksne og eldre i Norge: resultater frå en kartlegging i 2008 og 2009*. Oslo: Rapport Helsedirektoratet.
- Anderssen, S.A., Sundgot-Borgen, J. m.fl. (2009b). *Tilstrekkelig fysisk aktivitet for god helse – gjennom hele livet. Strategisk plan med forslag til tiltak for perioden 2009-2012*. Nasjonalt råd for fysisk aktivitet.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport & physical education*. London: Heinemann.
- (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Breivik, G., Sand, T.S., Rafoss, K., Tangen, J.O., Thorén, A-K., Bergaust, T.E., Stokke, K.B., m.fl. (2011). *Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet*. Oslo: Nasjonalt råd for fysisk aktivitet, Norges idrettshøgskole og Høgskolen i Telemark.
- Dahl, H.A. og Rinvik, E. (1996). *Bevegelsesapparatets funksjonelle anatomi*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dunne, J. (2005). An intricate fabric: understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, 367-389.
- Engström, L-M. (1999). *Idrott som social markör*. Stockholm: HLS Förlag.
- Engström, L-M. og Redelius, K. (2002). Pedagogiske perspektiv på idrott. I: L-M. Engström og K. Redelius (red.), *Pedagogiske perspektiv på idrott*, 270-287. Stockholm: HLS Förlag.
- Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York: State University of New York Press.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier*. Bergen: Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring (LOS-senter), Notat 91/28.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*, 71-86. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guthrie, E.R. (1952). *The psychology of learning* (rev. utg.). New York: Harper & Brothers.
- Hallås, O. (2009). Kroppsøvingfaget og de grunnleggende ferdighetene. I: H. Traavik, O. Hallås og A. Øvrig (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, 259-274. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hardman, A.E. og Stensel, D.J. (2009). *Physical activity and health: The evidence explained* (2. utg.). London og New York: Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2008-09). *Samhandlingsreformen*. St.meld. nr. 47.
- Hoel, T.L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar: Handbok for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i kroppsøving*.
- Loland, S. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58, 60-70.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. og Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport frå arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Moe, V.F. (2007). *Understanding intentional movement in sport: A philosophic inquiry into skilled motor behavior*. PhD-avhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: P. Arneberg og L.G. Briseid (red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*, 193-208. Oslo: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Searle, J.R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skagen, K. (2010). Teori og praksisopplæring i lærerqualifisering. I: P. Haug (red.). *Kvalifisering til læreryrket*, 118- 139. Oslo: Abstrakt forlag.

- Steup, M. (2010). "Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2010 Edition)*, Edward N. Zalta (red.), URL=  
<<http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/epistemology/>>.
- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I: H. Traavik, O. Hallås og A. Øvrig (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*, 18-31. Oslo: Universitetsforlaget.
- Uri, H. (2007). *Kroppsspråk*. Oslo: Samlaget.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.



# Profesjonens kjerne? PEL-faget og ny norsk lærerutdanning

Tobias Werler

Læreren, lærerutdanningen – det er et emne uten slutt siden dette emne har hele tiden en ny begynnelse. Utover det er det vel slik at læreryrket er alminnelig kjent. Dette felt minner den gjevne mann på gata er bedre kjent enn andre yrker. En slik argumentasjon virker innlysende siden voksne folk kunne observere og oppleve lærerens handlinger over en minst tolv år lang periode. Alle i dagens norske samfunn har hatt kontakt med en lærer og dermed kan alle mene noe om læreren og lærernes utdanning. Lærerutdanningen ble reformert i 2010.

Alle reformer har en historie som bygger på en forutgående reform. Den førsiste reformen i lærerutdanningen (2003) er et resultat av "kvalitetsreformen" i høyere utdanningen og kan tolkes også som en tilpassning til internasjonale reformtrender (Skagen 2006). Reformen introduserte "mangament by objectiv"-tenkningen i lærerutdanning (Karlsen 2002, 2004) og reagerte gjennom organisatoriske tiltak på Bologna-deklarasjonen (Bologna-declaration 1999). Evalueringen av reformen gjennom NOKUT (2006) slår fast at det ikke finnes tilstrekkelig sammenheng mellom teori og praksis og ser årsaken til det i at den styrende rammeplan er for omfattende og styrende på detaljnivå. Utdanningen blir for fragmentert og studentene må klare å skaffe sammenheng og mening selv (NOKUT 2006: 15). Dette var noe som opplevdes som risikabelt (ibid. 16) og kunne svekke kompetansen til de framtidige lærerne. Ekspertgruppen slo fast at ALU-utdanningen er av varierende kvalitet og at den viser lite sammenheng (NOKUT 2006). Dette går på bekostning av utdanningskvaliteten. Ut over det hadde søkerantall til allmennlærerstudiet sunket med 18,5% mellom 2006 og 2008.

Selv om undersøkelsens resultater ikke ga et klart bilde dannet det en legitimasjon for en mer ideologisk og politisk begrunnet reform som startet opp i 2010. I prinsippet skulle den løse problemene som NOKUT hadde påpekt. Det som den aktuelle reformen (GLU) har felles med alle andre reformer i Norge og andre land (se f.eks. Danmark 2006, Sverige 2011) er at den ikke gjør opp med utdanningens interne struktur. Den består fremdeles av utdanning i fag og fagdidaktikk, praksisopplæring (som inkluderer de første år i yrke) og pedagogikk. I den norske kontekst fikk pedagogikkfaget et nytt navn: Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og bærer preg av ny-empirisimens språk. Våre svenske naboer bruker same sjargong, der heter faget «utdanningsvitenskapelige kjern». Faget skal være sentralt i å danne profesjonell identitet (KUD 2009: 20). Til det kreves at lærerutdanningens pedagogikk må fornyes i lys av innhold og rolle (ibid.) og kunnskapsdepartementet foreslo at utdanningsinstitusjonene setter mer fokus på «den praksisrettede opplæringen i faget» (ibid.). Dette gjenspeiler seg bl. a. i at ECTS-antallet ble økt fra 30 til 60 poeng. På grunn av dette opplever pedagogisk teori et betydelig statusløft i academia og blir til et viktig element i utdanningsforløpet.

Artikkelen setter søkelyset mot det «nye» PEL-faget i lærerutdanningsreformen. Hensikten med artikkelen er å analysere *hvordan* det «nye» PEL-faget responderer til en rekke pedagogiske grunnproblemer som typisk nok skulle ha blitt løst gjennom forutgående reformer. Analysen vil vise hva som er faktisk er nytt og hvordan og hvorvidt tradisjonelle problemer i lærerutdanningen har blitt løst. Det må gjøres oppmerksom på at det finnes to forskjellige PEL-fag: for lærere i klassen 1-7 og for lærere i klasse 5-10. Planene stemmer i sine sentrale moment i stor grad overens. På grunn av pragmatiske hensyn brukes i artikkelen som analysegrunnlag kun plandokumentet for PEL 1-7.

Det første og det andre kapitlet plasserer reformarbeid (og dermed PEL-faget) i en klassisk diskusjon: den om sammenheng mellom teori og praksis. Videre drøftes også skolens funksjoner siden skolen er lærernes framtidige arbeidsplass og lærere må (om de vil eller ikke) virkeliggjøre disse funksjoner. En kan spørre hvordan samkjøringen mellom skole og lærerutdanningen fungerer. Disse to kapitler danner utgangspunktet

for en empirisk undersøkelse som setter søkelyset mot lærernes handlinger. Disse karakteriseres som usikre (kap. 3) siden læreren må kunne løse en rekke dilemma (kap. 4) i sin hverdagslige praksis (kap. 5). Kapittel 6 tar stilling til spørsmålet om lærerutdanningen kan tilby sikkerhet og garantere suksess i lærerhverdagen.

Artikkelen bruker for å finne svar på sitt forskningsspørsmål heuristisk tekstanalyse (Kleining 1994). Den heuristiske metoden går som eksplorativ prosedyre utover den fortolkende hermeneutiske metode. Heuristikk er en generell lette- og oppdagelsesprosedyre som gjør at leseren kan finne strukturer til et emne. Metoden tar sikte på å fange relasjoner, forhold eller strukturer. Disse oppfattes ikke som rigid, men som fleksibel. Forskningsprosessen blir satt i gang gjennom spørsmål til teksten og teksten i "svarer" på disse. Grunnlag for disse eksplorative spørsmål danner kapittel 2 – 4. Dette fører til en del nye spørsmål (dialogprinsippet). Grunnleggende metoder for tekstanalysen (som for all heuristisk forskning i naturvitenskap og humaniora) er *observasjon* og *eksperiment*. Disse er skapt gjennom forskerens reseptive eller aktive handlinger i møte med forskningsobjektet (plan- og styringsdokumenter for PEL-faget 1-7). Å observere en tekst betyr å stille et spørsmål til teksten (om formen, innhold ...). Svaret vil da forligge som forskernes markering av teksten (utheving, understrekking etc) og disse sjekkes for likheter. Å eksperimentere med tekst betyr å inngripe i tekstens substans eller å forandre den gjennom lingvistiske prosedyrer (f.eks. kombinasjon, reduksjon, separasjon, erstatning, intensivering) (Kleining 2003, s. 13-16). Siden det ikke kan forventes at tekstene tar stilling til dilemma i lærerutdanningen brukes det en del spørsmål (og dens variasjon) for å finne likheter som kan oppfattes som et svar. Sagt med andre ord: det handler om generalisering av tekstens innhold. Dette betyr at differanser ikke står i analysens midtpunkt. Den regel-drevete heuristiske prosessen fører til intersubjektive utsagn og gjennom forskningsprosessen oppstår indre validitet samt at en kan bestemme rekkevidden til utsagnene. Selv om det er forskernes (subjektive) avgjørelse hvilke tekstdeler en bruker som svar på et spørsmål, så er de utvalgte tekster en del av en virkelig tekst, dvs. svaret ligger faktisk i teksten.

Men før jeg skal komme tilbake til det som er artikkelens fokus ønsker jeg å kaste en blikk på et mer prinsipielt spørsmål som skal analysere betydningen av pedagogisk teori, skolens funksjon for lærerutdanningen og bearbeidelse av usikre handlinger i profesjonsutdanningen.

## Teoriens eller praksisens dignitet?

Spørsmålet som skal drøftes er ganske kjent: Hvorfor trenger en lærer utdanning i pedagogikk og elevkunnskap? Får den ikke all opplæring gjennom fag-/ fagdidaktikkutdanning og praksis? Utgangspunktet for tankegangen er observasjonen at teori og praksis i utdanningen er adskilt fra hverandre. Dette gjelder ikke bare for statsvitere, økonomer men også for pedagoger. Særlig i lærerutdanningen finnes det et tosidig ønske om å fjerne teoriens praksisdistanse og gjør teorien samtidig mer praksisnyttig. Sett på situasjonen fra et mer systematisk ståsted så må en si seg enig i at pedagogisk teori er integrert i vitenskaps- og forskningssystemet (universitet) og pedagogisk praksis (oppdragelse, undervisning) er del av utdanningssystemet (skole). Begge system bruker sine egne regler og sin egen handlingslogikk (Luhmann 1997: 784; Luhmann 1997a: 28).

Systemene er avhengige for å kunne eksistere av en høy grad av autonomi og er operativ lukket. Dette blir tydelig f.eks. når praksisskolen lar seg ikke forstyrre av det som forskere ved et universitet finner ut. Skolen bruker sine egne regler for å bearbeide disse eksterne forstyrrelsesmoment og definerer selv hva som er (god) undervisning. Det er nettopp dette som skolen ønsker å lære sine praksisstudenter. En konsekvens av dette er at skolens autonomi begrenser den praktiske bruken av forskningsbasert kunnskap (Bommes/Radtke/Webers 1995: 36). Verken teori når praksis lar seg forstyrre av den gjensidige kritikken. Men også teorien har sin praksis. Det er ikke skolen, det er forskningen.

I den skandinaviske lærerutdanningens reformiver med sin betoning av praksisrelevans ser vi tydelig at

ideen om en grunnleggende differanse mellom teori og praksis, mellom forskning og skole ikke fikk gjennomslag. Fortsatt finnes ideen (drømmen) om enhet og helhetlighet. Begge element (teori og praksis) ønskes sammensmeltet. Her savnes forståelsen for at tankenes og handlingenes frihet, særlig i organisasjoner er avhengig av at det finnes forskjellen mellom teori og praksis og at det finnes teori utenfor og utover praksis. I lærerutdanningsdiskursen, lever imidlertid ideen om enheten av teori og praksis er ubestridt og skal bestemme om organiseringen av lærerutdanningen. Den sentrale retoriske figuren for det er *formidling* mellom teori og praksis. Den danner et legitimasjonsargument for forskjellige aktører i lærerutdanningen. Her har lærerutdanningsdiskursen en tendens til å kreve i reformfaser mer praksis og mindre teori. Vanligvis tilskrives praksisen en større dignitet enn teorien. Dette paradigma fornyes når den nye Stortingsmeldningen om læreren krever en mer praksisrettet utdanning. Det kreves at «fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis må [...] koples tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk» (KUD 2009: 19). Friedrich D. E. Schleiermacher kaller dette for «praksisens dignitet» (2000: 11), men han ser den ikke uavhengig av teorien. Pedagogisk teori hjelper til å kunne bevisstgjøre seg praksis, dvs noe som allerede finnes.

En slik språklig formel som Stortingsmeldningen bruker er ganske ubestemt siden den ikke kan vise *hvilken* relasjon teori og praksis har. Relasjonen mellom pedagogikkens teori og praksis skiller seg fra relasjonen mellom naturvitenskap og teknologi. I det tilfelle er det slik at vitenskapene – kjemi, biologi, fysikk etc – kommer først. Teknologien er bruken av naturvitenskapene. Teknologien kommer alltid nest, den kommer i tillegg til naturvitenskapene. Den kan komme i tillegg til teorien, men det er ingen nødvendighet. Utdanning og oppdragelse er adskillig annerledes. De er ikke teknologi, dvs bruk av en teori som allerede finnes. Utdanningspraksis finnes allerede (for eksempel oppdrar foreldre uten at de har gått på kurs og fått utdelt "foreldresertifikat") og vi alle har allerede en bestemt oppfatning av utdanning, dens formål og mening eller dens prosesser og institusjoner. Argumentet innbærer således spørsmålet: Hvorfor trenger vi en egen pedagogisk teori? Og videre: hvorfor trenger vi pedagogisk teori i lærerutdanningen?

At det finnes oppdragelse, at det finnes en pedagogisk praksis før all teori betyr ikke at den er stabil og gitt for enhver tid. Praksisen blir forstyrret gjennom tilfeldige, ytre påvirkninger som hverken kan forutses eller planlegges. Om praksisen skal kunne bestå over tid må den kunne takle usikkerheter, må den kunne løse pedagogiske problem. Enhver lærer har opplevd at undervisningens gang forstyrres og setter dermed et spørsmålsteget på suksessen. Selv de mest velmente utdanningsintensjoner kan bli skuffet: enten var det elevens feil, den henger etter forventningene, eller det var åpent opprør mot pedagogiske krav. Foreskriften om rammeplanen og retningslinjene beskriver på en statisk måte lærerstudentenes læringsutbytte etter fullført GLU-utdanning. Dette gjøres gjennom den språklige formelen at kandidaten «har kunnskap om» eller at vedkommende «kan». (KUD 2010: 2; KUD 2010b: 17-22; KUD 2010c: 5.10). Men inndelingen av lærernes læringsutbytte i kunnskaps- eller kompetanseområder bygger man opp et bilde om en praksis som er fullstendig styrbar når en bruker de riktige verktøy (kunnskap, kompetanse). Til det nevnes i foreskriften om rammeplanen for begge utdanningsløp 36 forskjellige læringsmål. Disse utdypes og spesifiseres nærmere i retningslinjene. Disse tekster har en offisiell og en ikke offisiell funksjon. Offisielt sett skal tekstene styre de forskjellige lærerutdanningstilbud (innhold, struktur, variasjon) bland de norske lærerutdanningsinstitusjoner. Den innoffisielle funksjonen er derimot mer skjult. Tekstenes språkdrakt er ikke minst egnet å skape bland lærerstudenter forventningen om at lærernes framtidige yrkespraksis er beskrevet gjennom det nevnte ferdighets- og kompetanseområder. Videre vil teksten sørge for at studenten kan tro at vedkommende behersker den framtidige yrkespraksis når det beherskes de forskjellige kompetanseområder som nevnes. Men å kunne styre en høykompleks undervisningstime gjennom et definert antall verktøy er ikke sikkert.

Ønsker en å ta disse vanskeligheter og utfordringer for alvor så må en se etter muligheter for å bearbeide problemet. Å løse et praksisproblem er dermed ensbetydende med bevisstheten om utdanningens vesen. Denne bevisstheten danner opprinnelsen til all pedagogisk teori (forskning). Teoriene som utvikles er nødvendigvis en refleksjon som blir forårsaket av praksisens uforutsigbare utfordringer. Teori, som oppfyller disse kravene kan bidra til å løse offentlige kontroverser om undervisningens hva og hvordan.

Mange praktiserende lærere vil i det øyeblikket hevde: Men, til hva skal vi bruke forskningsfunnene til? Jeg mener at spørsmålet som stilles er feil i utgangspunktet. Dette fordi ordene «å bruke til» påpeker at relasjonen mellom teori og praksis oppfattes ikke som den burde oppfattes. Det ligger en forventning om en bruksanvisning eller en oppskrift til bunns for spørsmålet. Men teorien vil aldri kunne gi svar på hva som er riktig eller ikke. Luhmann og Schorr kaller dette for «pedagogikkens teknologidefisit» (Luhmann/ Schorr 1982). De konkluderer med at det «finnes i naturen ingen kausalplaner og dette betyr at det finnes ingen objektiv riktig teknologi som man skal erkjenne og så bruke» (ibid., s. 19). Det er deres tese at kompleksiteten til en undervisningssituasjon og situasjonsavhengigheten til interaksjonen mellom lærer og den lærende tillater ingen teknologi dvs ingen mål-middel-didaktikk. PEL-fagets teknologidefisit kommer i særskilt grad til uttrykk siden det brukes kompetanse- og kunnskapsstandards. Disse beskriver ikke selveste «teknologi» som skal lede fram til et «sluttprodukt» (læringsmål). Det som beskrives er selveste sluttprodukt. På en hvis måte kan en oppfatte dette som en lingvistisk løsning for et problem som har blitt erkjent som ikke løsbart. Valg av ordene «har kunnskap om» og «kan» overdekker lærerutdanningens paradoksal situasjon. Den stilles ansvarlig for at kandidaten har kunnskap og kan handle. Det som unnlates å gå nærmere inn i er en beskrivelse av de verktøy i lærerutdanningen som kan formidle og bygge opp disse kunnskaper og ferdigheter. En utvei kan være å henvise læreren til egen forskning: den skal kunne bruke forskningsbasert kunnskap og vitenskapelig tenkning (KUD 2010b: 16).

Ved slutten av avsnittet skal det tilbys et alternativt svar til spørsmålet om hvorfor teori? Minst tre moment oppfattes som konstitutiv:

- Refleksjon - Gjennom at læreren tar avstand fra sin hverdag vinner vedkommende avstand til det en gjør. Det gjør det mulig at omstendighetene for lærernes praksis kan belyses og reflekteres ganske bevisst.
- Teoriene kan frigjøre læreren fra foredommer og hverdagsteorier når det etterprøves disse. Dette gjør ensidigheten til det som ble oppfattet som en selvfølge synlig.
- Kunnskap om teori makter å vise læreren konsekvenser av sine handlinger. Dette vil vedkommende sette i stand å kunne velge mellom alternativer.

## Skolens funksjon = lærerutdanningens dilemma?

Med utgangspunkt i strukturfunksjonalismen (Parson 1964, Fend 2006) kan man hevde at det finnes en pedagogisk teori- og politiktradisjon som ser lærernes undervisning, dvs handlinger som skal støtte og fremme elevenes læring - i avhengighet av skolens funksjon for samfunnet. Stortingsmeldningen nr. 11 (KUD 2009) nevner ikke minst to sentrale funksjoner av den norske grunnskolen. Så kan vi lese at skolen «skal overføre kunnskap og ferdigheter, kultur og verdier fra ett slektsledd til et annet. Den skal fremme sosial utjevning og sikre verdiskaping og velferd for alle.» (s. 9). Det framheves også at skolen skal ta hensyn til elevenes forskjellighet (heterogenitet) slik at den kan utvikle seg «ut fra sine egne forutsetninger og interesser» (ibid.). Mer vagt nevnes det at skolen «skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet» (ibid.). Dette betyr for vår kontekst at man kan erstatte begrepet skole med lærerens profesjonell praksis. På den måten defineres også hva som forventes som resultat av lærernes rolleutøving.

Skolens vesentligste funksjon blir da å opprettholde samfunnets strukturer gjennom kulturell transmisjon (formidling av normer og verdier) og gjennom sosiale forming og plassering av individet. Dette har konsekvenser for lærerutdanningens handlingsrom. Siden samfunnet skal «overleve» og utvikles videre – dette gjelder også for skolen som sosial institusjon - må en lærerstudent lære seg en rolle som er i tråd med samfunnets forventninger. Dette betyr at en framtidig lærer må lære seg kunnskaper og ferdigheter som kreves for å kunne utføre en offentlig yrkesrolle. Det forventes av læreren at vedkommende kan kvalifisere, selektare og integrere. Dette er evner og ferdigheter enhver lærer må lære seg og lærerutdanningen er ansvarlig for det.

## Kvalifikasjon

Samfunnets kulturelle system som består av kunnskaper og ferdigheter som for eksempel lesing, skriving, og regning skal reproduseres gjennom skolens kvalifikasjonsfunksjon. Innenfor dette strukturelle rammeverket er det lærernes oppgave å formidle kunnskaper, ferdigheter og evner som en trenger for å kunne overleve. At dette er ikke bare skolens men også lærernes sentrale oppgaver framhever St. meld. 11 «Om læreren» (KUD 2009). Det legges vekt på at det er lærerens hovedoppgave «å legge til rette for og lede elevenes læring.» (s. 12). Sett i lys av den tidligere analysen av skolens funksjon (KUD 2009: 9) betyr dette at det handler om formidling av noe!

Lærernes handlinger skal kvalifisere eleven på en måte slik at den enkelte kan utøve et yrke. En viktig implisitt premis for slike rollekrav er at en borger som er (bedre) utdannet vil bidra til (økt) verdiskaping. Dette bygger på en annen viktig premis: det er mulig å vite hva som er de «riktige» kunnskaper og ferdigheter som en har bruk for i framtiden. Denne prinsipielle uvissheten ønsker Stortingsmeldningen å oppløse gjennom lærernes formidling av grunnleggende ferdigheter (ibid., s.13). Tidligere styrings- og plandokumenter omtalte dette som lærernes dannelsesoppdrag. For dette vide og generelle oppdrag skal særlig PEL-faget stå ansvarlig for (ibid., s 9, s. 17). På den måten overlever en gammel tradisjon i den nye styringsideologitiden. Sett det slik, er det viktig for en framtidig lærer å kjenne til de kompetanser som vil være viktig i framtiden. Men her møter både lærerutdanningene og skolene sine grenser: ingen av dem kan forutse framtiden. Det paradoksale ved denne situasjonen er at så vel skolen som lærerutdanningen skal forberede på et liv i framtiden men for å få dette til er de nødd til å bygge sin formidlingsvirksomhet på historisk kunnskap.

## Seleksjon

En annen sentral funksjon til skolen er testing av kunnskaper, ferdigheter og evner som læreren har undervist om. På den måten kontrolleres ikke læreren men eleven. Dette betyr for eleven at vedkommende får tildelt et forholdsmessig snever definert utdanningsforløp; samtidig tildeles gjennom karakter og sertifikater også livssjanser. Skolen og dermed også læreren fordeler adgangsbilletten til yrkesposisjoner, sosial prestige og økonomisk suksess. Til det skal læreren bruke en del verktøy hvori vurdering av læringsarbeid er mest sentral. I Stortingsmeldningen kan lese om dette at læreren «følger elevenes læring tett opp, og forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksjonerer» samt at den er med i å «vurdere læringsarbeid» (ibid., s. 13). Nå kunne man mene at dette vil fremme meritokratiske fordelingsmekanismer. Flere, bl.a. Parsons, Colemann, Bourdeiu & Paseron og Fend kunne vise gjennom sinne undersøkelser at støtte av sterke og svake elever i henhold til sine individuelle evner resulterer i reproduksjonen av samfunnets struktur (se også KUD 2009: 13). Selv om lærernes handlinger er ikke alene utslagsgivende (også regional og sosial opprinnelse, begavelse, kjønn, tilfeldigheter spiller en rolle) så finner lærerutdannere og læreren seg igjen i en paradoksal situasjon. *De skal knekke mekanismen som de handler ut fra.*

I forrige avsnitt ble det allerede påpekt at lærerutdanningen skal ikke bare forberede på et yrke men på en profesjon. Sett fra et slikt hold er lærerutdanningen funksjonen å forberede lærere til å bidra til å løse de sosiale problem samfunnsborgerens kvalifikasjon og individets seleksjon. Hvordan løsningen for dette kommer til uttrykk henger av hvordan en lærer gjennom sin pedagogiske profesjonalitet slår en bru over undervisningens dilemma.

## Usikre handlinger

Det moderne samfunn har blitt kjennetegnet som risikosamfunn (Beck 1997), organisasjonssamfunn



(Luhmann 1997) og ikke minst som kunnskapssamfunn (Stehr 2000). Alle disse karakteriseringsforsøk har noe felles: de tematiserer handlinger. Men slik sett snakker de også om den andre siden (eller forutsetningene for) av handlinger: kunnskap. Det spiller (for å belyse mitt spørsmål) ingen rolle om jeg knytter meg til det ene eller til det andre alternativ. Kunnskapen danner en nødvendig forutsetning for handlinger. Stehr argumenterer for at kunnskap kan betegnes som «handlingsevne», dvs evnen til å kunne handle i sosiale kontekst (ibid., s.80). Uten kunnskap hadde mennesket vært nødd til å handle instinktivt. Det er menneskets kunnskap som tillater hensiktsfulle handlinger. Men kunnskapen blir til et problem når det finnes enten for mye kunnskap (pga. mangelfull overblikk) eller om det finnes ikke nok av det. Dette forårsaker en situasjon hvor handlinger må bli usikre. For det meste ligger årsakene til det i dag i kunnskapsveksten som åpner for utallige handlingsalternativer. Kunnskapen som sådan kan derfor ikke tilby sikkerhet – noe som sto i opplysningstidas fokus. Når kunnskapsmengden øker, øker også mengden av det en ikke vet noe om. Dette danner utgangspunktet for spørsmål som er knyttet til alternativer. Videre kan en tenke på at det finnes også kunnskap som er ganske motsetningsfullt. Hadde ikke annen kunnskap vært mer nødvendig, kan en spørre? Slike spørsmål øker risikoen for å ta gale beslutninger. Ingen kan i dag ta hensyn til all kunnskap som finnes når en skal fatte en beslutning. Dette fører til en situasjon hvor jeg må handle, uten å stå på trygt grunn (se Werler 2010). Mine handlinger blir usikre.

Før jeg fortsetters skal jeg avklare hva som defineres som en profesjon. Generelt sett kan en oppfatte en profesjon som en akademisk høy kvalifisert yrkesgruppe som jobber med praktiske sosiale problem til klienter. Leger jobber med syke som vil bli friske, advokater jobber med «kranglefanter» som vil ha en løsning for sin strid og lærere jobber med noen som har et læringsbehov. Disse problemer tolkes, administreres og bearbeides for klientene på en måte hvor f.eks. læreren inntar på forhånd en posisjon om den lærende. Læreren har i sin undervisning hele tiden et bilde om «sluttproduktet» foran øyene (den dannede). Slik sett kan man konkludere med at læreren foretar «vikar-handlinger» dvs beslutninger for å lede lærende til et formål. Dette kan tolkes om at tvang skal lede til frihet. I lys av det som ble sagt om kunnskap betyr dette for profesjonelle aktører at de ikke kan ha kunnskap om hvordan sosiale problemer løses best. Det eneste som en profesjonsutdanning i dag kan få til er å formidle regler som hjelper vedkommende å finne kunnskap og utvikle ferdigheter (som er nødvendig for å behandle problemet) i avhengighet av en gitt situasjon.

Den profesjonelle praktiker jobber med motsetninger som kan oppfattes som to sider av samme mynt. En lærer jobber f.eks. med motsetningen mellom ikke utdannet/ utdannet. Dette betyr at læreren jobber på den ene siden av differansen (utdanning) med eleven og strever med å motivere ham eller hun til å ta i mot læringstilbudet (som det var tenkt). Slik sett er det lærernes oppgave å tilby en løsningsvei for differensproblemet (ikke utdannet/ utdannet), men den kan ikke garantere for at noe blir lært med sikkerhet (Luhmann 1977, s. 192). Årsaken til det er pedagogikkens *teknologidefisit* (Luhmann / Schorr 1982).

Det mest sentrale moment for å lykkes med lærerprofesjonen er «klienten», den trenger den lærendes velvilje og aktiv medarbeid når vedkommende skal lære seg noe. Læreren kan ikke løse den lærendes problem på lik linje som en teknisk ekspert kan det. Det eneste læreren kan gjøre er å tolke den lærendes problem for vedkommende slik at det gir mening. Videre kan den didaktisk virksomme læreren skape et læringsmiljø som skaper gode betingelser for læring. Men læring er alltid selv-læring. Læring er en egenaktivitet som står i det lærendes ansvar. Det er kun eleven eller studenten som kan lære seg noe, ingen andre kan lære for ham. Den lærende bestemmer selv som om han eller hun vil lære seg noe eller om den vil gjøre noe annet f.eks. drømme om noe.

Et tredje element som gjør all undervisningen krevende er den pågående interaksjon mellom den profesjonelle praktiker og den lærende. Kommunikasjonen mellom dem skjer her og nå selv om den profesjonelle ikke har optimal innsikt og forståelse for situasjonen. Det som er typisk for en undervisningssituasjon er at det skal tas «riktige» beslutninger uten å ha tilgang til «all relevant informasjon».

Alle undervisningssituasjoner, også den i lærerutdanningen bærer preg av disse tre prinsipp. Ved begynnelsen av en forelesning er lærerutdanneren konfrontert med at det skal motiveres hele klassen for undervisningen tross for at det finnes mange forskjellige interesser i klassen. Studentene kan nå vise en slik eller en slik respons på det læreren gjør for å få dem motivert. Det er vel ofte slik at studentene oppfyller ikke helt lektorens forventninger. Situasjonen er usikker siden den lærendes respons på motivasjonsforsøket ikke kan planlegges på punkt og brikke. Derfor er lærerutdanneren nødd til å handle spontant (Luhmann 1985: 87). Den er utfordret å foreta de riktige og kontekstsensible avgjørelse uten å ha et godt nok kunnskapsgrunnlag for disse. Et annet problem i lærerutdanningen er at lærerutdanneren har ingen mulighet å styre lærerstudentenes bevissthet. Den har ikke engang tilgang til studentenes *bevissthet*. Dette betyr at det er ikke mulig å skape en direkte kommunikasjonsforbindelse mellom underviseren og studenten. Det eneste som lærerutdanneren kan gjøre er å iakttar at studentene iakttar hams kommunikasjonsforsøk (dvs forelesning etc). Det som den ikke kan iakttar er hvordan studentene iakttar (f.eks en forelesning). Dette er usynlig for ham. I sin ytterste konsekvens betyr dette at lektoren kan ikke vite hvor, hvorfor og hvordan studenten har lært seg noe. Lærerutdanneren har nå to muligheter å styre undervisningsopplegget sitt: Den kan gjette at studenten tenker riktig eller den kan bruke *karakter* (eller standardbaserte tests) for å unngå at læreren ikke kan vite hva som skjer i studentenes hode og i hva han eller hun har lært seg. Karaktersettingen eller standardbaserte tests overdekker kunnskapsformidlingens usikkerhet. Et viktig poeng blir da om studenten kan produsere de riktige resultater uavhengig hvor, hvordan og hvorfor disse en gang ble lært av vedkommende. Denne usikkerheten kommer flere steder til uttrykk i dokumentene som beskriver PEL-faget. Gjennom språkbruk som er egnet til å overdekke usikkerheten hevdes det at læreren skal kunne «legge til rette for læring og vurdering» (KUD 2010b: 17). Mer nøye sagt skal de kunne «vurdere elevenes læringsutbytte både med og uten karakterer» (ibid.: 9). At de framtidige lærere kan det skal de får «opplæring i å analysere og vurdere elevenes læringsprosesser og resultater» (ibid.), dvs lærerutdanningen gjøres ansvarlig for at lærerne kan bedømme om sine handlinger (forlesninger etc.) har blitt forstått. Utover det kan en lærer aldri vite hvilke direkte eller indirekte reaksjoner det utløses gjennom en handling ved den enkelte student og ved alle studenter samtidig (Dreeben 1970: 52).

Det som gjør lærerutdanningen forskjellig fra lærernes profesjonell praksis er at den må ta hensyn til en dobbel teori-praksis-relasjon. Det finnes den vitenskapelige teorien om skole og undervisning, om lærerutdanningen samt lærernes levde praksis i skolen og studentenes opplevde praksisperiode i lærerutdanningen. Kort: lærerutdanningens sentrale funksjon er å sette novisen i stand til å være ekspert. Slik sett er lærerutdanningen et speil av skolen: i begge felt (lærerutdanning og skole) skal den skape fruktbare læringsmiljø. Dette har som konsekvens at særlig pedagogikken i lærerutdanningen vil oppleves som nyttig når den forbereder de framtidige lærere på å håndtere usikkerhet. Utdanningstilbudet må da skape de forutsetninger som setter studentene i sin praksis i stand til å treffe en avgjørelse – uten å ha tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag om det. Dette er da neppe et problem som kan løses gjennom økt praksisomfang siden det ville gjøre problemet bare større og tiden til det er begrenset.

## Lærerprofesjonalitet – å håndtere et dilemma

Pedagogiske handlinger i lærerutdanningen er for sosiale handlinger. Disse handlinger har som formål at elever forandrer seg selv gjennom lærernes påvirkning. Dette kalles til vanlig for «å holde skole» (Jean Paul). Lærerutdanningens mest sentrale rolle er å tillate læring om lærernes praksis og praksisrefleksjon gjennom undervisning i teori slik at de kan "holde skole". Men på tross av alle rutiner og skripts, på tross av all erfaringsbasert kunnskap om studenter og læring, til tross for arbeid med læreren sin etos risikerer lærerutdannerne at de mislykkes, at intensjon og resultat ikke mattsjer hverandre og at det finnes utilsiktede resultat. Med bakgrunn idet som allerede ble påpekt, kan en konkludere med at lærerutdanningens handlinger og dens resultater er verken planbar eller styrbar. Lærerutdanningens handlinger bygger på en

teleologisk struktur, dvs. den ønsker å oppnå noe som ikke ennå har blitt til. Det som ikke ennå har blitt lært kan heller ikke bygges opp gjennom bruk av teknisk kunnskap (teknologidefisit, uvisshet). Den er ikke teknologiserbar og risikofullt dvs sjansen at lærerutdanningen mislykkes er stor. Løsningen hittil har vært at lærerutdanningsinstitusjonene har satset på den didaktisk kontrollerte formidling mellom stoff og studenten.

Analysen har hittil avdekket at lærerutdanningsinstitusjonene skal forberede studentene på en motstridig og praksis som er karakterisert gjennom mangfoldige dilemma. Dette krever at studentene vil klare å balansere sine handlinger innefor disse strukturer<sup>1</sup>. Et dilemma for en lærer oppstår i en genuin valgsituasjon hvor det finnes minst to perspektiv på et krav som vurderes av en gruppe eller person som likverdig og relevant; gjerne hadde man valgt «begge deler». Men problemet består i at man kan ikke realisere dilemmaets to poler verken samtidig eller med lik intensitet. Disse dilemma kan ses som idealtypiske rekonstruksjoner av ønskete lærerhandling. Lærere må ikke bare være bevist om disse poler, den må også kunne aksentuere/ prioritere den ene framfor den andre. Begge disse poler har en betydning: en av dem kan eller skal aktualiseres/brukes. Det som en lærer må kunne være å mestre dilemmaet: læreren må kunne treffe et velbegrunnet valg mens vedkommende ikke kjenner til en rekke betingelser. Hva som aktualiseres er bestemt av de ytre omstendigheter. Å velge dilemmaets ene pol framfor den andre konstituerer profesjonell praksis, men den må ikke forveksles med pedagogisk praksis. Handlingsdilemma er dermed årsaken til lærernes usikre handlinger. I det følgende kartlegges fire motstridige dimensjoner som er karakteristiske for lærernes hverdag. En kan også spørre kritisk om PEL-fagets struktur og innhold forbereder læreren til å kunne velge.

### **Pedagogiske handlinger mellom frihet og tvang**

En grunnleggende utfordring til pedagogiske handlinger er å utfordre den lærende gjennom noe som vedkommende ikke kan og respektere vedkommende som noen som han eller hun ikke ennå er (Benner 1987: 71). Dette innebærer faren for å se den lærende i et defisiter perspektiv for så å overta pedagogisk ledelse (styringsmakt). Et klassisk uttrykk for det er om pedagogen skal tvinge til frihet?

- *a/symetridilemma*: Relasjonen mellom læreren og den lærende er betinget gjennom en strukturell asymmetri. Det handler seg, med andre ord, om en som kan stoffet og en som ikke kan det. Den ene er et fullstendig medlem av samfunnet, den andre skal bli til det. Prinsipielt er den pedagogiske situasjonen definert gjennom overlegenhet versus avmakt, mellom kompetanse og kunnskap versus behov for hjelp og læring. Asymmetrien kan ikke benektes. Den er basert på forskjeller i kompetanse, kunnskap og status. Slik sett er den en del av det pedagogiske samspillet. For at en skal lære seg noe er det den profesjonelle sin oppgave å skape symmetriske relasjoner mellom hverandre for å gjøre fruktbare pedagogiske situasjoner mulig.
- *strukturdilemma*: Skolens organisasjon og struktur danner rammeverket for lærernes handlinger og samspill med elevene. Dette gjør at skolens organisasjon (samt andre rammefaktorer) – geografisk plassering, romutforming, tid eller sosial struktur – står spenningsforhold til en nødvendig åpenhet for utdanningsprosesser. Tross for ikke ideale organisatoriske begrensninger må læreren gjør læring mulig. Skolen vil på den måten virke avlastende eller hindrende.
- *autonomidilemma*: Lærernes mest sentrale oppgave er å gjøre den lærende til et fullstendig medlem av samfunnet, et «gangelig mennesket» som har tilegnet seg et minimum av samfunnets kulturelle innhold. Men dette skal skje innenfor et regelverk som er bestemt gjennom tvang (f.eks.

---

1 Det gjøres oppmerksom på at pedagogiske dilemma finnes både i lærernes praksis og i lærerutdanningen. Utfordringen for lærerutdanningsinstitusjonene består i å bevisstgjøre seg at dens egen virksomhet er berørt av mange dilemma. Samtidig skal lærerutdanningen forberede studentene på disse utfordringer som de vil møte i sin profesjonelle hverdag.

skoleplikt), normer og verdier. Immanuel Kant karakteriserer dette treffende gjennom spørsmålet: «Hvordan kultiverer jeg frihet mens jeg tvinger?» (1982: 20). Dette krever at lærer balanserer heteronomi og autonomi til enhver tid. Bland annet krever dette at lærere kan fremme balansen mellom autonomi og ikke stille for stor krav slik at de lærende ikke vil flykte i nye heteronomier og avhengigheter.

- *seleksjonsdilemma*: Som allerede påpekt må lærere finne seg tilrette i institusjonen mellom to oppgaver. De skal kvalifisere og danne for livet og de skal utøve en administrativ funksjon: vurdere og selektere. Gjennom dette blir lærere utfordret å finne en rettferdig balanse mellom disse poler.

### **Pedagogiske handlinger mellom organisasjon og interaksjon**

Institusjonaliserte pedagogisk handlinger skjer i samsvar med prinsippene for formell organisering. Utdanningsinstitusjoner har formalisert sine forventninger til medlemmenes atferd. Med hjelp av regler bestemmes det hvilke handlinger er viktige og hvilke som ikke er det (Luhmann 1987, s. 92). Eksempler på det er statlig definert lærerutdanning, skolens ytre form, plandokumenter og sertifikater. Tross for regelverket består en rest av usikkerhet. Ikke alle pedagogiske handlinger kan overføres til et regelverk selv om regelverket bestemmer om institusjonens betingelser.

- *profesjonell dilemma*: Som allerede påpekt er lærerhandlinger vikar-handlinger, dvs det må tas avgjørelser for elevens og studentenes læring(sformål) uten at de selv har innflytelse på den. På den måten tolker, bearbeider og administrer læreren problemer som er del av et livsløp. Disse avgjørelser som enten tas ved skrivebordet for å forberede en undervisningstime eller spontant vil kreve en begrunnelse. Handlinger i en læringssituasjon fortas uten tilstrekkelig legitimitet (pga mangel av tid), men samtidig vet læreren at dette hadde «egentlig» vært nødvendig. Parallelt med dette må læreren kunne bygge sine handlinger på et metodisk kontrollert og empirisk fundamentert kunnskapsbasis. Også dette vil være vanskelig å få til i en situasjon som krever umiddelbare avgjørelser. Siden utdanning er et makrostrukturellt betinget konstrukt skal pedagogisk praksis skape kulturelt identitet. Men den er verken stabil når fullstendig definerbar.
- *uvishetsdilemma*: Siden lærerpersonalet tolker, bearbeider og administrerer elevens/ studentens utdanningsbehov er vedkommende nødd å definere læringsformål. På grunn av dens fremtidige karakter og lærernes avhengighet av den lærendes medarbeid er det ikke gitt at disse formål vil bli oppnådd. Profesjonelle aktører gir derimot et formidlingsløfte. De forsikrer at de kan formidle kunnskap, at de kan utdanne til noe. Men de kan samtidig ikke garantere for dette løftet på grunn fremtidens åpenhet. Den pedagogiske uvisheten er resultat av en prinsipiell ikke planbar og åpen pedagogisk situasjon.

### **Pedagogiske handlinger mellom differensiering og enhet**

I de moderne samfunn finnes en sosiokulturell «kontrakt» om å tilby like utdanningssjanser for alle. Dette betyr i praksis at undervisningen som må generalisere møter individuelle forventninger. Dette fører til et spenningsforhold mellom homogenisering versus pluralisme.

- *kategoridilemma*: Når man tar utgangspunkt i pedagogikkens teknologidefisit så møter læreren en utfordring. Profesjonelle handlinger er kjennetegnet, pga verdens kompleksitet gjennom nødvendigheten å sammenfatte enkelttilfeller (*denne* studenten) til typiske kategorier. Skulle læreren forholde seg alltid individuelt til sine elever så ville han bli handlingslammet. Kategorisering hjelper læreren å bygge opp rutiner. Men læring skjer dog kun når eleven, dvs individet, den andre ikke går tapt. Læreren må øve seg i kretsens kvadratur. Pedagogisk praksis er styrt av motsetningen mellom å ha behov for rutiner. Samtidig må en differensiere i lys av individet. Slik sett kan en spør om læreren vil klare å vise skepsis for rutiner.

- *differenseringsdilemma*: Lærende er *per se* forskjellige. De lærer forskjellige ting til forskjellig tid. Dette fører til en situasjon hvor en lærer må takle krav om homogeniserende likbehandling av alle og differensiert behandling av individuelle elever. Lærernes handlinger beveger seg mellom initiering av individuelle læringsprosess og sosio-strukturell betinget heterogenitet. Slik sett må læreren også takle balansegangen mellom kollektive og individuelle interesser. Dette kan resultere i at integrasjonen av den enkelte vil hindre individuell utvikling og omvent vil fokus på individualitet kunne virke ekskluderende.

### **Pedagogiske handlinger mellom nærhet og distanse**

På et følelsesmessig nivå kan lærere og lærende møtes distansert eller nær. Det ene kan være mer ønskelig enn det andre. Overskudd av det ene eller den andre kan føre til frustrasjon. Løsningen hittil har vært det som Kerschensteiner (1949) kaller for «pedagogisk eros». Den «fødte oppdrageren» vil treffe de riktige avgjørelser ut fra sitt indre «åndelige». Dette møter i dag krav om en kompetent og profesjonelt lærerstab som kan dra tydelige grenser for sine pedagogiske handlinger. Dette skal forbygge rollekollisjoner.

*tillitsdilemma*: Profesjonelt arbeid i en læringsinstitusjon kan oppfattes som en form for «people processing» (Luhmann/ Schorr 1982: 15). Det handler seg om forandringen av personer og deres kognitive strukturer. For å få dette til må lærere skape lærings situasjoner som kan forandre den lærendes bevissthet. Dette krever den lærendes tillit som er en forutsetning for mestringssuksess. Eleven må ha tillit at læreren vil ikke kompromittere vedkommende. Men elevene er også nødd til å kommunisere deres læringsproblem slik at læreren kan bearbeide disse. Jo større elevens avhengighet av læreren er, jo mer står læreren i fare for å blande seg inn i den lærendes personlige integritet. Under disse fragile forhold må læreren takle to krav: den må beskytte elevens integritet og skape krisesituasjoner som resulterer i læring.

- *distansedilemma*: Den allerede skisserte relasjonen mellom lærer og elev (lærerrolle, sosial-etisk forsvarlighet av undervisningstilbud) resulterer i motsetningen mellom nærhet og distanse. Den profesjonelle aktør på den ene siden skal iverksette følelsesmessig nærhet og vise seg som et «mennesket» som respekterer den lærende som sådan. Dette skjer da gjerne med henvisningen til reformpedagogikken. På den andre siden skal den profesjonelle derimot vise en distanse holdning som gjør at eleven kan frigjøre seg. Lærernes profesjonalitet krever strukturell likbehandling av de lærende mens den sosiale relasjonen fokuserer på den enkeltes individualitet.

*pedagogiske handlinger mellom:*

frihet og tvang

a/symetridilemma

strukturdilemma:

autonomidilemma

seleksjonsdilemma

organisasjon og interkasjon

profesjonell dilemma:

uvishetsdilemma:

differensiering og enhet

kategoridilemma

differenseringsdilemma

nærhet og distanse

tillitsdilemma

distansedilemma

Dilemmaene kan ikke oppløses gjennom læreren, de kan kun håndteres refleksiv. Begge poler av et dilemma vil altså stadig være til stede. Siden disse dilemma er resultat av den sosiale, politiske og ideologiske organisering (?) av (lærer)utdanningen må en kunne anta at lærerutdanningen vil forberede studentene å kunne avveie hvilke pol skal får mer vekt. På den måten dannes lærernes handlingsramme for å løse strukturelle problemer. Å kunne håndtere dilemmaene vil vise i hvor stor grad lærerutdanningen lykkes profesjonaliseringen av lærernes handlinger. Det gjenstår å spør hvordan fremtidige lærere forberedes på disse spesifikke strukturelle utfordringer av lærernes pedagogiske aktiviteter.

## Sikre handlinger?

At lærerutdanneren står foran en rekke usikre valgsituasjoner i klasserommet ble allerede påpekt. I lys av det må det være PEL-fagets oppgave å *tolke* lærerstudentenes utdanningsbehov. Det som blir tydelig er at man (sentrale myndigheter, forskerfellesskapet) går ikke lengre ut fra at det finnes «en som er født som lærer», selv om mange studenter begrunner sitt yrkesvalg gjennom en altruistisk argumentasjon. Det som er et felles ståsted i dag er at profesjonelle lærere må utdannes. Det som en kan være kritisk til er at det er (på vegene av studentene?) fastlagt hva som vil profesjonalisere han eller hun. Det gis i retningslinjene for PEL-faget uttrykk for at kjernen til det læring av «*hvordan* (min utheving) oppdragelse og undervisning» (KUD 2010b: 16) kan bidra til elevenes læring. For å få profesjonaliseringen til kreves også at faget skal være et «kulturfag» som «*kobler*» (min utheving) forskjellige «perspektiv» sammen med utdanning (ibid). Endelig konkluderer beskrivelsen av PEL-faget med at en kan kalle seg for en profesjonell yrkesutøver når den kjenner til «skolens oppgaver, organisasjon, formål og mandat, samt det normative og kunnskapsmessige grunnlaget for læreres virksomhet» (ibid). At læreren vil *administrere* elevenes læringsutfordringer blir tydelig siden retningslinjene legger mye vekt på at de framtidige lærere blir utdannet i undervisningskunstens «håndverksmessige» forutsetninger. Studentene skal lære seg verktøy som kan brukes til «class room management». Utover det skal de lære seg organisasjonsutviklingens prinsipper/metoder: planlegging, ledelse og evaluasjon (ibid., s. 17). Dette perspektiv utdyppes når det legges ytterligere vekt på at læreren skal kunne styre de ytre betingelser av undervisningsprosesser (ibid., s.19-20).

Som allerede påpekt tar det nye PEL-faget tydelig avstand fra ideen om at det finnes den «fødte læreren». Leses dette fra sin andre side betyr dette at PEL-faget har som en viktig funksjon å utdanne framtidige profesjonell handlende lærer. Dette er ikke bare en utvikling som en kan observere i den statlige administrasjonen. En undersøkelse som Følgegruppen for lærerutdanningsreformen har gjennomført blant nybegynnerstudenter i GLU viser en tydelig omtrent jevn fordeling mellom studenter som begrunner sine yrkesvalg i stor grad gjennom altruistiske motiver og studenter som har valg GLU-utdanningene gjennom pga av rasjonale kalkyler (Ffl 2010: 40-43). Den første gruppen er karakterisert gjennom ønsket om å utvikle seg «som menneske» (ibid.: 43), de «liker å jobbe med barn og unge» (s. 41) eller de vil «bety noe for barns/ unges framtid» (ibid.: 41). Den andre gruppen velger sitt studium i motsetning til det langt mer målbevisst. Dette viser seg bl.a. når ca 50% av studentene viser seg i sin respons på spørsmålet om de valgte dette studieprogrammet fordi de ikke visste hva de ellers skulle velge svært uenige (s. 42, tab 3.6) som svært uenige. Dette indikerer et ganske bevisst valg. Et slikt resultat indikerer at disse studenter i relasjon til den første gruppen er tydelig motivert gjennom et profesjonelt vitenskapelig studietilbud og muligheten for profesjonell kapasitetsbygging. Det finnes i retningslinjene tydelige indikatorer for at lærerutdanningen skal forberede studentene å bearbeide læringsbehov. Bland annet kommer dette til uttrykk når det kreves at lærere kan «på et reflektert og faglig grunnlag etablere og være i dialog med elevene og deres foresatte om elevenes faglige, personlige og sosiale læring og utvikling» (KUD 2010b: 19). til dette hører også at lærere kan «vurdere, veilede og gi omsorg til den enkelte elev» (KUD 2010b: 18). Til tross for at lærerne i større grad enn tidligere blir utrustet med vitenskapelig kunnskap for deres profesjonelle liv til og til tross for at de er utdannet til å finne nye kunnskap vil det forbli en rest usikkerhet i lærernes handlinger. Læreren må tørr å ta å ta en bestemmelse!

### **Dilemmaets empiriske refleksjon (i PEL)**

Siden PEL-faget skal danne kjernen til de nye lærernes profesjonsbevissthet er det relevant å se etter innhold i PEL 1-3 når det gjelder å finne et svar på om og i hvor stor grad faget kan tilby støtte for å kunne ta en bestemmelse tross for all usikkerhet. Dette krever, som allerede påpekt at lærere er fortrolig med dilemma. Kun sikker håndtering av dem tillater bestemmelser.

*Asymetridilemma* – Dette dilemma finner sin bakgrunn i den basale kunnskaps- og kompetanseasymetrien mellom lærer og den lærende. I plandokumentene for PEL-faget vill en kunne finne igjen tematikken. På kunnskapsnivået nevnes det at læreren skal ha kunnskap om: klasseledelse, læring (generelt) og de psykiske forutsetninger for læring (s. 17). Sagt med andre ord vet læreren mer enn elevene om seg selv. Dette skaper en situasjon som setter læreren i stand til å kunne utøve makt over klassen siden læreren er i stand til å kunne foreta en annen ordens observasjon. Dette presiseres også i plandokumentet. Læreren skal kunne systematisk observere (ibid.). Gjennom en slik observasjon vil den se mer en eleven kan faktisk vite om seg selv.

*Strukturdilemma* – I beskrivelsen av PEL 1 nevnes det at lærere skal kjenne til at de vil møte et mangfoldig og heterogent klasserom (kjønn, sosial og kulturell bakgrunn, språk) (s. 18). Dette gjentas og det stadfestes at læreren skal «har kunnskap om sosialt, språklig, religiøst mangfold ...» (ibid.) Slik sett kan spørre hvordan PEL-faget (særlig PEL 3) kan tilby verktøy som kan det gjøre mulig å ta stilling til en slik situasjon. Videre må det spørres hvordan den framtidige lærer skal kunne bedømme betydningen av skolens geografiske plassering eller virkningen av skolens byggmessige utforming. Sannsynligvis vil lærere oppleve store vansker når de skal bestemme i hvor stor grad skolens organisasjon bestemmer om i hvor stor grad de kan åpne sin undervisning.

*Autonomidilemma* – Et annet spørsmål som lærere må kunne ta stilling til er knyttet til elevens selvstendighet. Det legges betydelig vekt på at elevens myndiggjøring henger tett sammen med læring av de grunnleggende ferdigheter. Disse oppfattes som «basis» for all læring (s. 17). I en logisk forlengelse betyr dette at eleven vil være kompetent nok til å kunne bestemme om sin egen videre læringsprosess. Denne tankegangen møter en motforestilling. Det kreves i PEL 1 at læreren skal legge til rette for elevens progresjon (ibid.). Konsekvensen av en slik tilnærming til læring ville være at elevens handlinger er ikke selvbestemt. En annen tenkbar løsning kunne ha vært å kreve fra lærere at de bestemmer hvilken veg en elev skal gå gjennom samarbeid. Et videre moment er at lærere skal kunne legge til rette for elevens læring – med utgangspunkt i «kunnskapen om elevrelasjoner, kommunikasjon, samhandling i gruppeprosesser» (s. 18). Hovedvekten ligger her ikke på individets autonomi, den ligger på gruppen. Dette betyr på den motsatte siden at læreren vil ha dårlige forutsetninger for å kunne gi støtte for individuelle læringsprosesser.

*Profesjonell dilemma* - I beskrivelsen av PEL-faget blir det tydelig at det forventes at lærernes profesjonalitet kommer gjennom kunnskap som skal brukes til å begrunne handlinger til uttrykk. Den profesjonelle vil kunne gi handlingsbegrunnelser gjennom at den «har kunnskap om». Disse handlingsbegrunnelser er karakterisert gjennom en temporal karakter. På den ene siden kan en lærer gi begrunnelser for en valgt handling *før* undervisningen og den kan gi begrunnelser for en valgt handling (pga noe som ikke var planlagt) *etter* undervisningen. PEL 1 legger vekt på at lærere kan «forklare relasjoner mellom faglig innhold, arbeidsmåter og vurdering» (s.17), kan «gjennomføre en læreplananalyse» (s. 18) og at de «kan forstå sammenhenger mellom relevant forskning og muligheter i pedagogisk praksis» (ibid.). Sett fra et tidsperspektiv vil disse ferdigheter ha relevans *før* en undervisningssituasjon. Men det ser ut som om vekten i dokumentet ligger på den andre aspekt. Det kreves at den ferdig utdannede lærer «kan analysere elevenes læringsstrategier og læringsutbytte [...] og trekke konsekvenser for arbeidet med læringen», at den «kan analysere populærkulturelle medieuttrykk» og at den kan «kan på et reflektert og faglig grunnlag etablere og være i dialog» (s.19) med forskjellige skolerelevante aktører. At læreren skal kunne gi begrunnelse hovedsakelig etter undervisningstimen gjøres også i PEL 3 tydelig. Læreren oppfordres til å «analysere samhandling i klassen» for å «fatte beslutninger som stimulerer elevenes læring» (s. 20).

*Uvishetsdilemma* – Dette dilemma er kjennetegnet gjennom motsetningen mellom å kunne planlegge og oppnå et læringsmål og at dette er ikke mulig. PEL 1 legger mye vekt på planlegging av læring, dette blir allerede i tittelen tydelig: «Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling» (s. 17). Det tillates ingen tvil om at læring av noe kan planlegges; og det settes implisitt forut det er riktig at en må bruke kun de riktige verktøy i den riktige rekkefølgen. Retningslinjene uttrykker dette slik: [Læreren] «kan planlegge, lede, [...] læringsarbeid» (ibid.). En slik semantisk konstruksjon gir kun mening når man går ut fra at det

handler om læring av noe konkret som ble definert på forhånd. Her kan en spør om det også kan være mulig at læreren er forbered på å møte situasjoner hvor planleggingen mislykkes. Tross for en gjennomført undervisningstime hvor det ble formidlet er innhold, kan det ikke bestemmes om hvilken betydning innholdet får for det enkelte individ vil få (Hopmann 2010). Dette gjelder da også for relasjonen mellom skolens intensjon i møte med individets autonomi og individet fratras frie vilje i møte med skolens intensjon.

*Kategoridilemma* – Siden en lærer makter ikke å forholde seg i sin undervisning samtidig individuelt til alle (en slik handling ville ta hensyn til både individet og kollektivet) må en lærer balansere mellom å legge sin fokus på *en elev* eller på en *gruppe* (eller alle). I PEL 1 påpekes det at læreren skal ha kunnskap om «ulike elevgrupper», om et «inkluderende læringsfellesskap» og at læreren kan «kan legge til rette for læring [...] i elevfellesskapet» (s. 17). Tydelig nok adresseres gruppen framfor individet. I lys av den enkelte elev nevnes individperspektivet kun en gang. Læreren skal kun observere «elevens læringsarbeid» (ibid.). Like utydelig er PEL 2. Det nevnes vel at læreren skal kunne gi omsorg og veiledning til den enkelte elev. Men tross alt kan den forsvinne på grunn av at det brukes i utstrakt omfang flertallsbegrepene «barn» og «unges» i relasjon til læring (s. 18). Begrepene sikter på kollektive læringsprosesser og det kan skapes en forstilling om at læringsprosesser er alltid kollektive. Dette kan bety at læreren vil satse i stor grad på gruppens prestasjoner siden f.eks. De nasjonale prøver måler klassens prestasjonsnivå og ikke individet. Dermed kan individet stå i faresonen å få mindre oppmerksomhet.

*Differenseringsdilemma* – Enhver lærer må bestemme om den ønsker å initiere individuelle eller kollektive læringsprosesser. Dette har som forutsetning at den kan velge mellom forskjellige undervisningsstrategier. PEL-planen ser vi at det brukes i stor omfang begrep som miljø, samarbeid eller elevfellesskap. Begrepsbruken indikerer at undervisning kan oppfattes som en homogeniserende prosess hvor individet er i ferd med å forsvinne pga av det f.eks. ikke nevnes at læreren skal gi individuell støtte eller definere individuelle læringsmål. PEL-bildet er preget av klassen som skal ledes og individet som skal inkluderes i et læringsfellesskap. Gruppen danner også utgangspunktet for å kunne legge til rette for elevenes læring (s. 19). En kan spør konkludere: Handler det om klassens vel og ikke individets beste? Det tydelig overvekt av «kollektiv» har som konsekvens at tillits- og distansedilemmaet neppe berøres. Elevens integritet beskyttes på en måte gjennom fokuseringen på gruppen. Samtidig minskes også sjansen å kunne skape kriseaktige situasjoner for elevens læring.

### **Skolens funksjons- og seleksjonsdilemma: danne eller selektere?**

I kapitlet «Kompetanseområder» presenterer Storingsmeldningen oppgavene til en framtidig lærer. Det nevnes at læreren har en kvalifiseringsfunksjon (se avsnitt: Skolen i samfunnet) og en seleksjonsfunksjon (se avsnitt: Pedagogikk og fagdidaktikk, ibid.: 15). Ut fra det skulle man kunne tro at det forligger en balansert relasjon mellom disse to funksjoner. Men ser en nærmere på kvantitative aspekter så blir det tydelig at den norske regjeringen har ønsket seg lærere som kan begge deler, men det legges mye mer vekt på seleksjonsfunksjonen. På to linjer nevnes det at læreren har en kvalifikasjonsfunksjon. Den skal «sikre at opplæringen er i samsvar med målene i læreplanverket» (ibid.: 13) og videre heter det at «læreren skal forberede barn og unge for videre utdanning og virke i familie-, samfunns- og arbeidsliv.» (ibid.: 15). Dette er forbausende litte sett i lys av lærerutdanningens andre funksjon. Det påpekes lærernes seleksjonsfunksjon flere ganger, samt at argumentene for det gjentas. I en mer enn 9 linje lange avsnitt brukere begrepene «vurdere», «læringsutbytte», «dokumentasjon av kompetanse», «utviklingsarbeid», «ivareta målet» (ibid.: 12). Vurderingskompetanse står også sentral i PEL-faget (KUD 2010b: 17). Seleksjonsfunksjonen bekreftes ytterligere når lærernes sentrale rolleoppgaver blir beskrevet. Læreren «kontrollerer» og «sanksjonerer» (ibid.: 12); noe som kan tenkes i en positiv og negativ retning. Videre defineres også hva som skal vurderes (elevens mediebruk (ibid.: 13)) og en må spør seg hvorfor et enkelt element som mediabruk blir framtrukket. Det er også interessant å se at læreren blir til en vis grad avlastet når det kreves at læreren skal kunne «legge(r) til rette for elevenes egenvurdering». Dette er noe som konkretiseres også i PEL-faget; der heter det at kandidaten «kan legge til rette for læring og vurdering for læring i elevfellesskapet» (ibid.: 17). Det er tenkbart at eleven skal kunne bekrefte lærernes vurdering og



dermed være med å bestemme om legitimiteten av seleksjonsprosessen. Det ser ut som om at det er lærerutdanningens sentrale funksjon å forberede læreren til å kunne selektere. Slik sett kreves det at norsk lærerutdanning løsner seg fra det tidligere dannelsesideal. Dette er noe som finner sin bekræftelse i skolens funksjon i dag (se St.meld. nr. 30).

## Sikkerhet i lærerhverdagen

Ved begynnelsen spurte artikkelen etter håndteringen av en rekke grunnproblem gjennom PEL-faget. Like godt kunne en også ha spurt om PEL makter å danne profesjonens kjerne. *Vil faget være i stand til å kunne gi visshet i en usikker og plural undervisningsverden?* Disse spørsmål er typisk for pedagogikken og kan plasseres i moderniseringstenkingen som sikter på planlegging, prognoser, lovmessigheter, forsøk å forebygge det uforutsette, beregning av det framtidige og utestenging av det uvisse.

Som allerede påpekt fremstår PEL-faget som en konkret respons på en evaluering og en samfunnsdebatt. Gjennom dette er faget del av en reformsyklus hvor en reform blir evaluert og diskutert, noe som skaper forutsetningene for en ny reform. Men det nye PEL-faget kan også leses som en forlengelse av moderniseringsdiskursen. Siden modernisering ikke kan oppfattes som monokausal må enhver sosial reform gi en respons på moderniseringens dilemma. Sentrale moderniseringsdilemma kan ses i samfunnets differensiering og rasjonalisering (Loo/ Reijen 1997). Differensieringen kommer til uttrykk gjennom at individer, grupper og organisasjoner er spesialisert men aktivitetene til dem henger sammen. Mens nettverkene blir større og mer fleksible vokser den gjensidige avhengighet siden individer eller grupper har behov for tjenester av andre mennesker (f.eks. opplæring). Stort sett kan en konkludere med at PEL-faget leverer en respons som er knyttet til problemfelt som sosial (u)likhet, håndtering av emosjoner og sosial solidaritet. Videre har moderniseringens uoversiktelighet som konsekvens at en må ordne og systematisere den plurale virkeligheten slik at den blir beregnbar og beherskbar. PEL-faget konfronteres gjennom dette med et verdispørsmål: hvilket dannelsesideal skal en bruke for å skape verdier i samfunnet som oppleves som allmenn gyldige? PEL-faget framstår i dag som delvis innebygd i diskursen om profesjonalisering og i den om samfunnets modernisering og effektivisering. Det forventes av faget at (framtidige) lærere vil pga. deres didaktiske handlinger bidra til å løse sentrale moderniseringsdilemma. Dette krever at lærerutdanningen finner svar på tre spørsmål: Hvordan kan lærerutdanningen håndtere teori-praksis-dilemmaet? Kan lærerutdanningen skape handlingens sikkerhet? Hvilken relasjon består mellom lærerutdanningen og skolens funksjoner?

### **Teori-praksis-dilemma**

Dilemmaet for lærerutdanning er ganske enkelt at studenter (og praktikere) oppfatter den praktiske relevansen av utdanningen som mangelfull. (SINTEF 2011: 60; Heggen 2010: 69; Smeby 2010; NOKUT 2006a: 58-61; Skagen 2009: 8). De føler seg dårlig forberedt til å håndtere lærings- og atferdsproblemer og inter-kulturelt heterogene klasser. Dette er funn som de ikke viser når det gjelder deres fagkunnskap og fagutdanningen. Det kan se ut som om at lærerstudenter forventer fra sine studier en utdanning som formidler sikker handlingskunnskap, men den teoretiske opplæringen oppfattes samtidig som "trakassering".

Behovet for handlingspraktisk kunnskap står i relasjon til mange studentenes studiemotivasjon. Ut fra deres selvbylde som god lærer (på grunn av et rasjonelt valg) oppstår et særlig behov for å lære de didaktiske og metodiske grep som fungerer i undervisningen. Lærerstudenter etterlyser teorier som er nyttige og fungerer som redskap (Smeby 2010, SINTEF 2011). Dette har som konsekvens at spørsmålet om «*what works*» får en sentral betydning når studenter skal *bedømme* et studietilbud. Tydeligvis ser det ut som om formidlingen mellom innhold av det vitenskapelige studiet og aktivitetene i skolen lykkes ikke, noe som indikerer koblingsproblemet. Kritikken av studentene innebærer for universitetene og høyskolene et dilemma-

lignende krav som skal og må behandles i eksisterende strukturer. Studentene krever opplæring i "verktøy", prosedyrer og metoder gjennom en vitenskapelig institusjon. Men dette er noe som står i motsetning til institusjonenes selvforståelse. Derfor må en være forsiktig med løsningen. Det ønsket om forskningsbasert lærerutdanning som bruker «what works»-logikken skaper på ingen måte grunnlag for et vitenskapelig studium. Heller sikter en på en yrkesutdanning eller på profesjonell trening. Det er påfallende at lærerutdanningsdiskursen er orientert mot praksis, slik at legitimitetskrav og begrunnelsestvang ligger på teoriens side.

Det må gjøres oppmerksom på at diskursen tilskrives (som ordparet allerede indikerer) to forskjellige steder: Teorien er knyttet til universitetet som en organisatorisk del av vitenskapen system, mens praksisen er knyttet til skolen som en del av utdanningssystemet. Denne sosiale plasseringen har konsekvenser for formidlingen. Teori og praksis er to forskjellige system med hver sin handlingslogikk. Systemets egenlogikk og studentenes oversettelsesforsøk er årsaken for at studentene ikke makter å danne en meningsgivende relasjon mellom teori og praksis. Det eneste en kan gjør er å iakttå den andre. Dette betyr for vårt problem at det handler seg ikke om et formidlingsproblem som kan løses gjennom mer praksis. Det kreves en oversettelse fra den ene funksjonslogikk til den andre.

Til å få dette til må det gjøres betingelsene for en transformasjon av vitenskapelig kunnskap til praktisk kunnskap transparent og det må gjøres forskjellen mellom teori og praksis siktbar og forståelig. Det er nødvendig å foreta en perspektivendring: I stedet for å transformere «avsenderen» av vitenskapelig kunnskap skulle en tenke ut fra «mottakeren». En bør legge merke på den autonome tilegnelsen av kunnskap. På den måten snakker man ikke lengre om et defisitt; man går ut fra en grunnleggende differanse.

### **Pedagogisk profesjonalitet og usikkerhet**

Usikkerhet er kjennetegn av lærernes praksis. Dette gjelder i særlig grad for undervisningens formål. Hvert formål er alltid et formål under forbehold. Jo mer omfattende formålet er, jo klarere premisser er nødvendig. Det moderne læreryrket lever derfor med to mål: oppløsning av usikkerhet og bevegelsen i det usikre. Profesjonelle handlinger er derfor kompleks, kontingent, usikker og preget av bearbeidelsen av dilemmaer. Det profesjonelle arbeid er gjenstand for mange farer, ikke planlagte effekter oppstår og elever bruker læreplanens stofftilbud veldig sta. Videre er yrket kjennetegnet gjennom en høy grad av ansvarlighet, en sterk begrunnelsesplikt (refleksjon) og mangel på sikker teknologi.

Hvordan en skulle bearbeide slike utfordringer, har Friedrich Schleiermacher (1768-1834) vist i sine forelesninger om pedagogikk (2000). Der viser han fram differenser som må danne et grunnlag for en adekvat analyse av pedagogiske problemstillinger. Sagt med andre ord: pedagogiske dilemma skal danne et utgangspunkt for lærernes refleksjon om sin egen undervisning. Schleiermacher løser dilemmaet i utsagn hvor begge perspektiver kommer til sin rett. I prinsippet er han opptatt av evnen til å gjenkjenne slike dilemma i sin egen praksis og om en tilsvarende vilje til å respektere dem som grunnlag for egne handlinger for så å tåle usikkerhet. En slik holdning kaller Johann Friedrich Herbart (1776-1831) for "pedagogisk takt".

Han tenker her på en dobbel kompetanse: en må beherske teorien og en må bruke kunnskap som refleksjonskunnskap med forsiktighet og omhu i praksis. Med Herbart kan man poengtere at man kan lære seg en slik kompetanse kun gjennom handlingen og ikke bare gjennom redskapsbruken. Den nødvendige «takt» kan en kun lære seg hvis en «har lært seg vitenskapen gjennom tenkningen, han har gjort den til sitt eget og er «stemt» gjennom den og de framtidige inntrykk som erfaringen vil skape er allerede kjent» (Herbart 1802: 127).

Med utgangspunkt i dette kan man konkludere at handling (decision making) og refleksjon (sense making) er de sentrale kjennetegn for en profesjonell lærer. Begge disse aktiviteter bygger på motsatte kunnskapstyper. Kunnskap produseres i vitenskapssystemet, derfor følger systemet vitenskapens logikk. Den er basert på kriteriet om sannheten. Det er kunnskap som er ikke knyttet til en real situasjon og brukes som

implisitt rettferdiggjøringskunnskap. Dette står i kontrast til den praktiske kunnskap. Den brukes til å handle i henhold til praksisregler. Det er snakk om å kunne ta intuitivt og rutinemessig beslutninger. Begge kunnskapstyper står ovenfor hverandre; men de er komplementære.

Lærerutdannings oppgave må være å skape en situasjon hvor begge kunnskapstyper kan brukes til å kunne observere seg gjensidig. Det er nødvendig for å avdekke handlingene til aktørene og den sosiale strukturen av den reale undervisningssituasjon. Videre vil det bidra til å kunne undersøke kritisk lekmannskunnskap og å informere seg om de blinde flekker i av hverandres perspektiv. På den måten skapes det en form for kunnskapstransformasjon. På den måten oversetter man fra den ene funksjonslogikk til den andre. Handlingsteoretisk sett får vitenskapelig kunnskap status som forkunnskap, og danner derfor ikke grunnlag for vellykket praksis. Den sentrale oppgaven for lærerutdanning må ikke være å løse et dilemma, men å bruke det som et (reformbettinget foranderlig) tema for å utvikle profesjonskunnskap. Denne kunnskapen gjør det mulig for læreren (studentene) til å spør om hans beslutning (i lys av pedagogisk teori, ideologiske konsepter, organisatorisk og institusjonell struktur) var tilstrekkelig eller ikke. Dermed blir rimelighet til profesjonens målestokk.

Profesjonell kunnskap kan slik sett ikke være handlingsledende oppskriftskunnskap. Den sentrale oppgaven til profesjonskunnskap er intensjonsadekvat tolkning og behandling av problemer. Kort fortalt, er det lærerutdanningenes krav å utdanne studenter til dømmekraftige profesjonelle som er i stand til å kunne begrunne sine avgjørelser med hjelp av vitenskapelig kunnskap. En annen sentral oppgave for lærerutdanningen er å undervise om dilemmaets struktur samt om konseptet og betydningen til de to ulike kunnskapstyper. Det må også gjøres oppmerksom på konsekvensen rollebytte fra å være student til å være lærer. Det synes også viktig å trekke oppmerksomhet på de strukturelt betingete mangler av lærerutdanningen.

Dette betyr at de ulike dilemmaer som blir behandlet av PEL er i hovedsak et resultat av strukturell og profesjonell usikkerhet. Denne usikkerheten bør tas opp gjennom pedagogisk profesjonalitet. Selv om PEL-planen kan skape inntrykket at dette dilemmaet kan løses, så er det oppgaven for lærerutdanningen å lære hvordan man skal håndtere disse i prinsippet uløselige utfordringer. Perspektivet som er gitt gjennom PEL er ikke mer enn en idealtypisk politisk og samfunnsmessig ønskelig rekonstruksjon av lærerhandlinger som ikke nødvendigvis kan love suksess. Snarere har usikkerheten i læreryrket som konsekvens at pedagogiske handlinger (informere, utdanne, vurdere, gi råd, gripe inn etc.) er svært vanskelig å standardisere og nesten ikke reglementerbar. Det må være oppgaven til lærerutdanningen å hjelpe studentene å lete selv etter levedyktige måter å undervise på. For læreren er det viktig å kunne bestemme seg i en situasjon og reflektere over denne beslutningen i ettertid. Å bestemme seg for å handle betyr å handle i uvitenhet; en fortsetter selv om en ikke kan vite hvordan det skal fortsettes (Luhmann 2000: 123-151).

### **Skolens funksjon: et hemmelig læreplan i lærerutdanningen?**

Helt sikkert oppveier lærerutdanningen positive effektene de negative. Men det er absolutt aktuelt å trekke oppmerksomheten på de negative effekter for å kunne plassere og bedømme evalueringresultater bedre. Avsnittet som følger skal gjøre leseren oppmerksom på et dilemma som lærerutdanningen må slås med (og er i stor grad underforsket) uten å kunne gjøre så mye med det. Alle profesjonaliseringsprosesser i en didaktisk kontekst er kjennetegnet gjennom en svært effektiv "skjult læreplan". Lærerutdanningen (og da særlig PEL-faget) er makrososiologisk determinert gjennom skolens funksjoner. I likhet med skolens funksjoner skal den på den ene siden danne og selektere (i dagens situasjon er det kanskje mer adekvat å snakke om allokasjon av ressurser). Samtidig skal lærerutdanningen gjør de framtidige lærere kompetente i å danne elver og selektere dem. Denne dobbeltheten har som konsekvens at studentene kan vokse i lys av stoffets dannelsesgehalt. Men lærerutdanningens innhold er samtidig middel til seleksjon og integrasjon. Særlig PEL-faget skal integrere i lærersystemet (å selektere elver) og sikre lojalitet gjennom statusallokasjon. Den sentrale tanke synes å være: jo mer lærerne er underkastet en slik «integrasjon», jo bedre kan de utøve læreryrkets sentrale handlinger i praksis. Tilspisset kan en si at den nye lærerutdanningen manifesterer

*nolens volens* skolens funksjoner fordi det innøves kunnskaper og ferdigheter som skal reproduseres gjennom etterfølgende prestasjonskontroll.

## Referanser

- Beck, Ulrich (1997). *Risiko og frihet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1995): *Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt*. 2. Aufl. Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, 2. Aufl.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching. Schools and the work of teachers*. Illinois, Glenview.
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Einfuehrung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden, VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (Ffl)(2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer" - Rapport nr. 1 til Kunnskapsdepartementet*. Stavanger
- Goodlad, John I. (2004). *A place called school*.- New York: McGraw-Hill
- Heggen, K., & Damsgaard, H.L. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forl.
- Herbart, J. F.: *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802)*. In: Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften hrsg. v. Walter Asmus. 1. Bd. Stuttgart 1982.
- Kant, Immanuel (1803/1982). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kerschensteiner, Georg (1949). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. München, R. Oldenbourg,
- Kleining, Gerhard (1994). *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis*. Fechner. Hamburg.
- Kleining, Gerhard (2003). *The Qualitative-Heuristic Method of Text Analysis: Chapter I of Cervantes' Don Quixote as Example*. In: Kiegelmann, Mechthild; Gürtler, Leo (Eds.) *Research Questions and Matching Methods of Analysis*. Huber, Tübingen, pp. 9-22.
- KUD (2009). St. Meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*.
- KUD (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Oslo
- KUD (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Oslo
- KUD (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Oslo
- KUF (2003). St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Laursen, P.F. (2008). *Evidenbasert undervisning*. Bedre Skole, 1.
- Loo, Hans van der; Reijen, Willem van (1992). *Modernisering. Projekt und Paradox*. München, dtv.
- Luhmann, N.; Schorr, K.-E. (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und Paedagogik*. I: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Paedagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, s. 11-40.
- Luhmann, Niklas (1977). *Die Funktion der Religion*. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1985). *Erziehender Unterricht als Interaktionssystem*. I: Diederich, J. (red.) *Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum*. Frankfurt a. M., s. 77-94.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1997a): *Erziehung als Formung des Lebenslaufs*. I: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main, 11-29.
- Niklas Luhmann (1987). *Soziale Systeme*. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- NOKUT (2006a). *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 1*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2006b). *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 2*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- Parsons, Talcott (1964). *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*. In:

- Talcott Parsons: *Social Structure and Personality*. New York: Free Press, pp. 129 – 154.
- Schleiermacher, F., 2000: *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesung 1826)*. I: Schleiermacher, F.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2*. Frankfurt am Main
- Skaagen, Kaare (2006) (red.). *Lærerutdanningen i Norden*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2009). *Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk almennlærerutdanning*. *Acta Didactica*, 3 (1), 8.1-8.15.
- Smeby, J.C. (2010). *Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. Kvalifisering til læreryrket* (p.s). Oslo: Abstrakt.
- Stehr, Nico (2000). *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums*. Weilerswist
- Werler, Tobias (2010). *Et topologisk perspektiv på 'den gode læreren'*. I: Jorunn H. Midtsundstad og Ilmi Willbergh (red.) *Didaktikk : nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen, Oslo, pp. 199-217.

