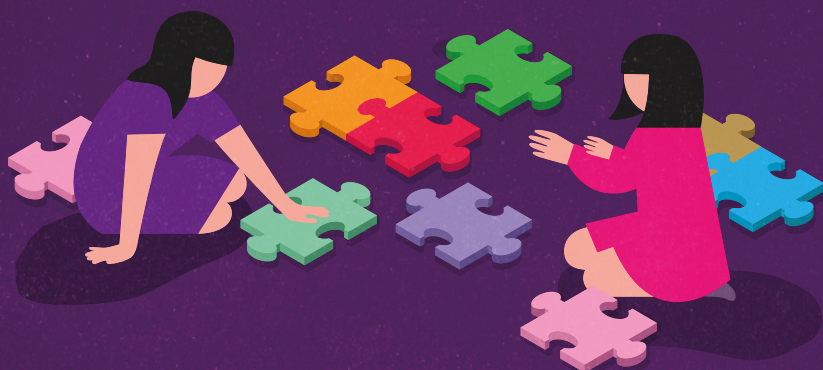




Vivian D. Haugen og
Gerd Stølen (red.)



PEDAGOGISK MANGFOLD

– i et samfunnsperspektiv

UNIVERSITETSFORLAGET

PEDAGOGISK
MANGFOLD

Vivian D. Haugen og Gerd Stølen (red.)

PEDAGOGISK MANGFOLD

I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV

UNIVERSITETSFORLAGET

© Universitetsforlaget, Oslo, 2020

ISBN: 9788215033976

1. utgave, 1. versjon, Universitetsforlaget, 2020

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave Universitetsforlaget 2017

Elektronisk tilrettelegging: Universitetsforlaget

Omslagsdesign: Endre Barstad

Sats/design: Rusaanes Bokproduksjon AS

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Universitetsforlaget er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

www.universitetsforlaget.no

post@universitetsforlaget.no

Innhold

Kapittel 1

Pedagogisk mangfold	13
-------------------------------	----

Vivian D. Haugen og Gerd Stølen

1.0 Innledning.	13
1.1 Hva er pedagogikk?	14
1.2 Pedagogikk som profesjon og disiplin.	16
1.3 Spesialpedagogikk som akademisk profesjon og disiplin i Norge	18
1.4 Hvor møter vi pedagogikk?	20
1.5 Pedagogisk mangfold	21

Kapittel 2

Utdanningssosiologiske problemstillinger	34
--	----

Unn-Doris K. Bæck

2.0 Innledning.	34
2.1 Mot en forståelse av utdanningsvalg.	35
2.2 Hva er utdanningssosiologi?	37
2.3 Å forklare sosial reproduksjon av ulikhet: kultur eller kost-nytte?	39
Kulturforklaringer	40
Kost-nytte-forklaringer.	41
2.4 Bourdieus begreper habitus og kulturell kapital	43
2.5 Kulturell kapital i utdanningssystemet	45
2.6 Utdanning og endringsprosesser	46
2.7 Avslutning.	49

Kapittel 3

Sted som mulighetsrom og læringsarena	52
--	-----------

Gry Paulgaard

3.0 Innledning	52
3.1 Globalisering – forestillinger om likhet og ulikhet. . .	54
3.2 Sted, praksis og læring	55
3.3 Endrede betingelser for arbeid og utdanning.	58
3.4 «Hele byen e uten jobb»	61
3.5 Strukturelle endringer og individuelle omkostninger	65
3.6 Sted som forskjellsmarkør	68

Kapittel 4

Didaktiske modeller og pedagogiske koder	74
---	-----------

Vidar Vambheim

4.0 Innledning	74
4.1 Begrepene didaktikk og pedagogikk	74
4.2 Didaktikkens bestanddeler og didaktisk logikk. To grunnleggende tilnærminger til undervisning . . .	75
4.3 Didaktiske kategorier og didaktiske modeller	78
4.4 Bottom–up, top–down, eller begge deler?	82
4.5 Mesterlære og perifer, situert deltakelse	86
4.6 Innvendinger	90
4.7 Koder, klassifikasjon og innramming	93

Kapittel 5

Læringsformer i ulike praksisfellesskap	101
--	------------

Gerd Stølen

5.0 Innledning	101
5.1 Situert læring og mesterlære i et fenomenologisk perspektiv	102
5.2 Fem eksempler fra arbeidslivets klasserom	104
5.3 Arbeidsprosess og læringsprosess	106
5.4 Lærings tilgjengelighet – en legitim perifer situasjon	108
5.5 Praksisfeltets språk	110

5.6 Lærestedets betydning	111
5.7 Mesterlære og situert læring i dag	112
5.8 Avslutning	116

Kapittel 6

Læring og læreversker	118
--	------------

Vivian D. Haugen

6.0 Innledning	118
6.1 Læring, modning og utvikling	119
6.2 Hva er læring?	121
6.3 Undervisning og læring	126
6.4 Samfunnets fokus på læring	128
6.5 Foreldreinvolvering	131
6.6 Læreversker	132
6.7 Tre kategorier av læreversker	134
Spesifikke læreversker	135
Generelle læreversker	135
Sammensatte læreversker	136
6.8 Læreversker og «vente og se»-holdning	136
6.9 Tidlig innsats	137
6.10 Hvorfor er det viktig å ha fokus på tidlig innsats? . .	138
6.11 Avslutning	140

Kapittel 7

Tilpasset opplæring i skole og samfunn	146
---	------------

Jarle Bakke

7.0 Innledning	146
7.1 Begynnelsen	147
7.2 Enhetsskole og tilpasset opplæring	148
7.3 Tilpasset opplæring og integrering	151
7.4 Tilpasset opplæring – et uklart begrep	154
7.5 Tilpasset opplæring som lovbundet rettighet	155
7.6 Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk	158
7.7 Tilpasset opplæring og sosial utjevning	159
7.8 Avslutning	162

Kapittel 8**Perspectives in Inclusive and Special Education 165***Gregor Maxwell*

8.0 Introduction	165
8.1 Inclusive education in Norway	166
8.2 Inclusion	167
8.3 Perspectives.	170
8.4 The compensation perspective	170
Problem groups	171
Educational and pedagogical implications of the compensation perspective	173
8.5 The Critical Perspective	173
Educational and pedagogical implications of the critical perspective	175
8.6 The dilemma perspective.	175
Educational and pedagogical implications of the dilemma perspective	178
8.7 Summary of the three perspectives.	178
8.8 Practical approaches: bio-psycho-social and inclusive and special education	179
Recent discussion in the field	182
8.9 The Norwegian situation.	183
8.10 Concluding remarks	183

Kapittel 9**Barns utvikling 188***Richard Haugen*

9.0 Innledning	188
9.1 Biologisk betinget utvikling	189
Medfødte refleksers betydning for utviklingen	190
Utvikling av grovmotorikk.	191
Utvikling av finmotorikk.	192
9.2 Sosial utvikling	192
Sosiale relasjoner i form av vennskap.	193
Sosial kompetanse og betydning for utvikling.	194

9.3 Utvikling av emosjoner og temperament	195
Teorier om utvikling av emosjoner eller følelser . . .	196
Temperament	197
9.4 Utvikling av tilknytning og selvoppfatning	198
Begrepet tilknytning	198
Begrepet selvoppfatning	199
Hva er selvoppfatning?	200
Faktorer som påvirker selvoppfatningen	200
Selvoppfatning og identitet	201
9.5 Kognitiv utvikling	201
Sansning og persepsjon	202
Kognitiv utvikling hos barn og unge belyst ved	
Piagets teori	202
Språk og begrepsutvikling	206
Teoretiske syn på språkutvikling	206
9.6 Avsluttende kommentar	207

Kapittel 10

Anerkjennelse og pedagogikk	210
--	------------

Andrew Kristiansen

10.0 Innledning	210
10.1 Psykologiske perspektiver	211
10.2 Sosiologiske perspektiver	212
10.3 Filosofiske perspektiver	214
10.4 Pedagogikk og anerkjennelse	216
10.5 Anerkjennelse i skolen	219
10.6 Relasjoner og intersubjektivitet	220
10.7 Utfordringer	221
10.8 Kultur for anerkjennelse	222
10.9 Avslutning	227

Kapittel 11

Menneskets danning	229
-------------------------------------	------------

Tomas Stølen

11.0 Innledning	229
---------------------------	-----

11.1 En humanisering av mennesket.	230
11.2 En uendelig læringsprosess	235
11.3 Danning i kunnskapssamfunnet	240
11.4 Avslutning.	242

Kapittel 12

Filosofiske samtaler – stimulering av elevers kritiske tenkning.	245
---	------------

Kristin Emilie W. Bjørndal

12.0 Innledning.	245
12.1 Hva er kritisk tenkning?	246
12.2 Å fremme elevers kritiske tenkning gjennom filosofiske samtaler.	250
12.3 Hvordan gjennomføre filosofiske samtaler i skolen?	253
Undersøkende fellesskap	254
12.4 Hvorfor skal barn lære kritisk tenkning?	260

Kapittel 13

Profesjon og pedagogikk	264
--	------------

Randi Skjelmo

13.0 Innledning.	264
Hvorfor er læreryrket blitt et eget yrke?	264
13.1 Strategier for å utvikle profesjonsgrunnlaget.	267
13.2 Interne initiativ	267
13.3 Eksterne transaksjoner.	268
13.4 Politiske forhandlinger	269
13.5 Fra etablering av egne institusjoner for utdanning av lærere til sikring av en felles nasjonal standard	270
13.6 Statlig styring og initiativ til reformer for å utvide og styrke lærernes utdanning	275
13.7 Pedagogikk som del av profesjonsgrunnlaget	283
13.8 Avslutning.	286

Kapittel 14

Et historisk-komparativt perspektiv på norsk utdanning. 290

Tone Skinningsrud

14.0 Innledning	290
Historisk og komparativ utdanningsforskning	291
14.1 Teoretisk perspektiv	295
14.2 Skolen og samfunnets behov	296
14.3 Fellestrekk ved skolens utvikling i vestlige land	297
Kirkeskolene fra middelalderen	298
Framveksten av utdanningssystemene i løpet av 1800-tallet	299
14.4 Framveksten og utviklingen av det norske utdanningssystemet (enhetsskolen).	302
14.5 Sentraliserte og desentraliserte utdanningssystemer	304
Privatskolesektoren i desentraliserte utdanningssystemer	305
14.6 Privatskolepolitikken i norsk utdanningshistorie	307
14.7 Privatskoler i de skandinaviske land på 1990- og 2000-tallet.	312
Sverige	313
Norge	314
Danmark	315
14.8 Avslutning	316

Stikkord 320

Forfatteromtaler 328

Pedagogisk mangfold

Vivian D. Haugen og Gerd Stølen

I.O INNLEDNING

Vi kan finne pedagogikkens røtter så langt tilbake som i antikken. Opp gjennom historien har pedagogikk hatt en nær tilknytning til andre fagområder, som teologi, filosofi, historie, antropologi, psykologi og sosiologi. Pedagogikk er i dag både et profesjonsfag og et disiplinfag. Når vi hører ordet pedagogikk, så knytter vi det oftest til undervisning. Pedagogikk er absolutt viktig for undervisningsprosessene på alle trinn i utdanningssystemet vårt, men faget er også sentralt for å forstå mange av de prosessene som finner sted i samfunnet vårt og i samspillet mellom oss mennesker. Den store bredden og det at vi kan nærme oss et mangfold av kontekster ut fra fagets ulike posisjoner, gjør pedagogikk spennende.

Filosofen Meløe (1979) fremhever at hva vi ser, er avhengig av hvilken posisjon vi ser fra. Dette må vi være oss bevisst, slik at vi kan bruke det som et verktøy for å forstå ulike kontekster. Vi kan også kalle dette for en kontekstuell orientering.

Fenomenet pedagogikk kan altså forstås ulikt alt etter hvilket faglig ståsted man har. Ulike forståelsesperspektiver gir mangfold. Dette erfarer vi når vi leser denne boken. Forfatterne som bidrar, orienterer seg mot pedagogikkfaget fra sosiologiske, filosofiske, antropologiske, psykologiske, pedagogisk/ didaktiske og spesialpedagogiske innfallsvinkler. I tillegg ses fremveksten av vårt skole-system i et historisk og komparativt perspektiv. Et slikt tverrfaglig perspektiv vil gi et mangfoldig bilde av pedagogikkfaget i det norske samfunnet i dag.

1.1 HVA ER PEDAGOGIKK?

Pedagogikk er læren eller vitenskapen om oppdragelse, opplæring og undervisning. Ordet pedagog har sin opprinnelse i gresk der *pais* betyr «barn» og *agogos* betyr «fører», altså en som fører eller leder barn. Pedagoger er opptatt av det mangfold av kunnskaper og teorier som er med på å påvirke utviklingen og danningen av individet, dets identitet, læring og mestring. Siden individet er en del av en sosial kontekst (familien, samfunnet, kulturen), skjer utviklingen og danningen (sosialiseringen) ut fra de virkningene (både direkte og indirekte samt tilsiktete og utilsiktete) som de ulike kontekstene til enhver tid har på individet. Pedagogikk kan derfor ses på som en kulturdisiplin der interaksjonen mellom individet, kulturen og samfunnet er sentral for dannelsingsprosessen (Steinsholt & Løvlie 2007). Den påvirkningen barnet får i familien og i institusjoner (barnehage, skole) og senere som voksen i arbeidslivet, er sterkt influert av den kulturen som individet er en del av, og de verdier og retningslinjer som myndighetene fastsetter. Når myndighetene for eksempel vedtar nye læreplaner med ulike læringsmål for elevene i grunnskolen, så er pedagogene også interessert i hvilke metoder, teknikker eller tiltak som bør benyttes for å få en mest hensiktsmessig læring (tilpasset opplæring). Vi er da inne på teorier om undervisning og den praktiske tilretteleggingen og vurderingen av undervisningen som kalles *didaktikk*, og som også er en del av pedagogikken. Men pedagogikk er ikke ensbetydende med det som skjer i skolen. Skole som institusjon er langt yngre enn pedagogikken (pedagogikkfaget), og vi skal derfor i det videre kort trekke noen linjer tilbake i pedagogikkens historie.

Pedagogikken har altså sine røtter i antikken, og da særlig filosofene Sokrates og Platon (*pedagogisk essensialisme*). Sokrates blir av Platon (som var Sokrates' elev) fremstilt som en lærer og forkjemper for opplæring gjennom dialogen («den sokratiske metode»)¹ (Noddings 1997). Essensialismen vektla en elitetenkning der utdanning var forbeholdt de få – hovedsakelig menn – de med

1 «Den sokratiske metode», se Bjørndals kapittel 12.

evnemessige, sosiale og kulturelle forutsetninger. Læringen gikk i dybden og var sentrert om få fag (Tjeldvoll 2013). Retorikken eller talekunsten ble sentral for å utdanne menn som kunne opptre i folkeforsamlinger og den lokale rettssalen (bystaten eller polis). Retorikken ble sett på som pedagogikkens kjerne² med den målsetting å realisere humanitet i videste forstand (Løvlie & Steinsholt 2007).

Essensialismen utfordres av *ensyklopedismen* på 1600- og 1700-tallet med Comenius og Rousseau (Frankrike), Pestalozzi (Sveits) og Fröbel (Tyskland, førskolepedagogikk). Ensyklopedismen vektla utdanning for alle individer i samfunnet og var sterkt influert av protestantismen. Undervisning i religion var sentral i konfirmasjonsforberedelsene, og lesing, skriving og regning for å dekke behovet for kunnskap i handels- og industrisamfunnet som var under utvikling (sst.). Oppdragelsen og utdanningen ble på denne tiden i større grad overtatt av staten. Retningen fikk gjennomslagskraft i Skandinavia. Etter hvert fikk imidlertid teologien mindre innvirkning på pedagogikken.

Mens pedagogikken på 1700-tallet slo følge med antropologien, ble den på 1800-tallet sterkt påvirket av psykologien. Fokuset legges på bevisstheten gjennom elevenes modenhetsnivå og evne til å tilegne seg og reproducere kunnskap. Kognitive ferdigheter, intelligens og individuell kompetanse blir mer sentral i læring, og utviklingspsykologi og pedagogisk psykologi er begreper som nå blir en del av pedagogikken. Vi kan i denne tiden i større grad snakke om pedagogikk som en egen vitenskapelig disiplin.

På starten av 1900-tallet skjer det en dreining i pedagogikken fra bevissthet til erfaring, det vil si fra prosessene inni eleven selv til læringen som skjer mellom eleven og samfunnet (sst.) Nå vokser *polyteknikalismen* og *progressivismen* frem. Polyteknikalismen får fotfeste i de kommunistiske landene der utdanning for alle ses som nyttig for produksjonen i samfunnet. Progressivismen fikk på samme tid stor utbredelse i USA og etter hvert også i Skandinavia. Representanter for retningen er Dewey (USA), Kerschensteiner og Montessori (Europa). Hovedtrekkene i retningen var en barne-

2 Av Quintilian og Cicero.

sentrert og aktivitetsorientert pedagogikk. Samarbeidet mellom elevene sto sentralt, og undervisningsmetoder som prosjektarbeid og gruppearbeid ble ansett som viktig for læring.

I Norge ble det første professoratet i pedagogikk opprettet i 1909 ved Pedagogisk seminar i Oslo (Sæverot 2017b). Diskusjonen om pedagogikk var en selvstendig disiplin eller ikke, startet på slutten av 1800-tallet. Denne diskusjonen vedvarte, og det var først ved opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo i 1938 at pedagogikk etablerte seg som en selvstendig disiplin (sst.). På 1970-tallet kom reaksjonen mot den positivistiske retningen ved instituttet, noe som bidro til at pedagogikken ble delt i to hovedretninger: tradisjonell pedagogikk og sosialpedagogikk. Sosialpedagogikken vektla i større grad utdanningspolitiske og sosiologiske perspektiver i tillegg til dannelsesprosesser i samfunnet, som var områder den psykologtilknyttede tradisjonelle pedagogikken ikke dekte (Vislie 1981).

Pedagogikk har på denne tiden utviklet seg både som en profesjon og en disiplin, og vi skal i det videre se på hva dette innebærer.

1.2 PEDAGOGIKK SOM PROFESJON OG DISIPLIN

Pedagogikkfaget i høyere utdanning kan inndeles i en profesjonsutdanning og en akademisk disiplin.

Profesjonsutdanningen kvalifiserer studentene gjennom teoretisk utdanning og praktisk opplæring til å arbeide som lærere på ulike nivåer i utdanningssystemet. Pedagogens oppgave er å utdanne og utvikle grupper eller enkeltpersoner. Lærerutdanningen har en sterk fagdidaktisk orientering, der studentene lærer pedagogisk planlegging, gjennomføring og evaluering.

Pedagogikk som disiplin er i større grad teoretisk orientert. Disiplinen går mer i dybden av en forskningsbasert kunnskap heller enn praktisk utøvelse i klasserommet. Disiplinær pedagogikk gir ikke undervisningskompetanse, men har relevans for lærerutdanningen ved at den gir dybdekunnskap basert på forskning til faglig

ansatte i profesjonsutdanningen. I tillegg har den akademiske disiplinen stor samfunnsrelevans. Målet for en vitenskapelig disiplin er å frembringe aktuell kunnskap om samfunnsmessige fenomener.

Ifølge Kvernbekk (2001) er det fra et praktikerperspektiv ønskelig at pedagogikk skal være direkte og ha en umiddelbar praktisk relevans. Hun viser til at forskere innen pedagogikk produserer teoretisk kunnskap på linje med forskere innen andre disipliner. Teoriene representerer generalisert kunnskap om fenomener og kan ikke overføres direkte til praksis. Når teorier er generelle, er de dermed fleksible og kan tilpasses aktuelle situasjoner uten å gi en konkret oppskrift på hvordan de enkelte aktørene skal bruke dem i praksis. Pedagogisk teori kan sette oss i stand til å se mer og til å forstå det som skjer på en ny måte.

I sitt arbeid må praktikerne bruke både teoretisk kunnskap, praktisk situasjonskunnskap og profesjonell vurdering. Studenten og profesjonsutøveren må selv skape relevans ved å se muligheter for å bruke teoretisk kunnskap i de oppgaver man møter i det pedagogiske praksisfeltet.

Utviklingen av pedagogikkfaget i profesjonsutdanningen fikk på 2000-tallet en svakere posisjon, der begreper som profesjonsfag og pedagogikk knyttet til elevkunnskap har blitt benyttet i høyere utdanninger. Pedagogikkfaget i profesjonsutdanningene i Norge har også den senere tid fått en svakere posisjon gjennom færre antall studiepoeng til fordel for mer fordypning i andre fag og i fagdidaktikk (Løvlie & Steinsholt 2007).

Sæverot (2017a) ønsker å styrke pedagogikk som en vitenskapelig disiplin og utvikler begrepet pedagogikkvitenskap. Han viser til at pedagogikkfaget i sin nåværende form bygger på andre fag. For eksempel er læringsbegrepet i stor grad blitt overlatt til psykologien. Pedagogikkvitenskap må ha som mål både teoretisk og empirisk å utvikle pedagogisk relaterte begreper, som for eksempel læring, ut fra et pedagogisk perspektiv.

I tillegg foreslår Sæverot (2017a) et skille mellom pedagogikk som praksisfelt, teorifelt og forskningsfelt. Innen pedagogikk som praksisfelt finner vi pedagogisk handling – oppdragelse og under-

visning som er bestemt av pedagogiske mål og interesser. På teori-feltet finner vi en teori, en refleksjonsteori knyttet til pedagogiske handlinger. Den er særlig aktuell for dem som er direkte engasjert i pedagogisk handling. Innen pedagogikkvitenskap rettes blikket mot både pedagogers handlinger (praksis) og pedagogikk (praktisk teori) som forskningsfelt. Formålet er å legitimere gyldigheten av pedagogikk, noe som betyr at pedagogikkvitenskap kan ha en indirekte innvirkning på pedagogiske handlinger.

Etter hvert som skolesystemet utviklet seg i Norge og ga rett til læring for alle barn, oppsto et behov for spesialpedagogisk kompetanse. Vi skal i det videre se hvordan spesialpedagogikk som profesjon og disiplin har utviklet seg i landet vårt.

I.3 SPESIALPEDAGOGIKK SOM AKADEMISK PROFESJON OG DISIPLIN I NORGE

Spesialpedagogikk er på samme måte som pedagogikk tverrfaglig på den måten at det nyttiggjør seg kunnskaper og forskning fra andre fag som pedagogikk, psykologi, sosiologi, medisin og filosofi (Norges forskningsråd 2014). Spesialpedagogikk er et fag hvor man forsker på og gir kunnskaper om ulike lærevansker og særskilte behov hos barn, unge eller voksne. Spesialpedagogikk og spesialundervisning blir ofte brukt som synonyme begreper. Det er imidlertid viktig å skille mellom disse begrepene. Spesialpedagogikk er et fag, mens spesialundervisning er det en elev eller voksen har rett på ifølge opplæringsloven. I barnehagen brukes betegnelsen spesialpedagogisk hjelp om denne rettigheten, som er hjemlet i barnehageloven.

Fra 1825 til midten av 1900-tallet ble det i Norge etablert spesialskoler for døve, blinde, evneveike, barn med tale- og språkvansker og barn og unge med atferds- og tilpasningsvansker. Lærerne som jobbet ved disse skolene, fikk skolerling i tilknytning til spesialskolene (kalt etatsopplæring) innenfor de fem ulike vanskegruppene (Skogen 2011). Da lov om spesialskoler ble vedtatt i 1951, ga dette